

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



**LA SIGNIFICACIÓN DEL JUEGO EN
EL ARTE MODERNO Y SUS IMPLICACIONES
EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
POR**

M^a Teresa Gutiérrez Párraga

Bajo la dirección del Doctor:

Javier Díez Álvarez

Madrid, 2004

ISBN: 84-669-2711-5

- TESIS DOCTORAL -
FACULTAD DE BELLAS ARTES

LA SIGNIFICACIÓN DEL JUEGO EN
EL ARTE MODERNO Y SUS IMPLICACIONES
EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Director: Dr. en BB. AA. JAVIER DÍEZ ÁLVAREZ

Doctoranda: M^a TERESA GUTIÉRREZ PÁRRAGA

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	9
1- ACERCA DEL JUEGO Y SUS IMPLICACIONES EN EL ARTE	11
2- CONTENIDO E INTERÉS ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	14
2.1- Estado de la cuestión y marco teórico.	
Investigaciones recientes	15
2.1.1- Aportaciones de nuestra tesis	17
2.1.2- Experiencias pedagógicas en los museos	18
3- JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS	25
3.1- Objetivos	26
3.2- Hipótesis	26
4- METODOLOGÍA	27
4.1- Sobre el método y el enfoque	27
4.2- Organización de la Tesis	28
Esquema de trabajo y estructura de la tesis	28
4.3- Fuentes bibliográficas consultadas	30
4.4- Organización de la bibliografía y modelo de citas	31
PRIMERA PARTE	
IMAGEN GENERAL DEL JUEGO EN LA CULTURA. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL JUEGO	
Capítulo 1- La Filosofía y la Estética en la consideración del juego	33
Capítulo 2- La visión del juego en la psicología	49
Capítulo 3- La perspectiva antropológica del juego	65
Capítulo 4- El juego en la pedagogía	79
4.1- La Escuela Nueva	81
4.2- La significación del juego en la Institución Libre de Enseñanza	88
- Conclusiones	99

SEGUNDA PARTE

SIGNIFICACIÓN DEL FENÓMENO LÚDICO EN EL ARTE MODERNO. EL JUEGO EN LOS PRINCIPALES MOVIMIENTOS DE VANGUARDIA.

INTRODUCCIÓN	113
Capítulo 1- Paradigmas del juego y la obra artística	113
1.1- Juegos artísticos significados por la modernidad	114
1.2- La presencia del juego en los usos culturales para la apreciación artística en los museos. Muestras y exposiciones	133
1.3- Cuadro gráfico de juegos del arte moderno	141
Capítulo 2- El Futurismo, la velocidad y el vértigo	143
Capítulo 3- La inquietante risa Dadá	157
3.1- Marcel Duchamp	171
Capítulo 4- El Surrealismo, la revelación del deseo	179
4.1- Los espectáculos de vanguardia en París	199
Capítulo 5- Las escuelas de arte de vanguardia y la acción lúdica	207
5.1- La Bauhaus	207
- Conclusiones	225

TERCERA PARTE

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. EL JUEGO COMO VEHÍCULO DE COMPRENSIÓN Y APRENDIZAJE DEL ARTE MODERNO

INTRODUCCIÓN	231
Capítulo 1- La educación artística	231
1.1- Breve historia de la educación artística	233
1.2- Consideraciones sobre los modelos en la educación artística	239
1.3- Modelos constructivos de aprendizaje y el juego	241
Capítulo 2- Una propuesta de programa didáctico: "La actividad artística en clave lúdica"	243
2.1- Objetivos Generales	244
2.2- Contenidos	245
2.3- Estrategias Metodológicas	247
2.4- Planificación general de las sesiones lúdicas	249
2.4.1- Planificación de una sesión en el taller y en el aula	250

2.4.2- Planificación de una sesión en el museo	252
2.5. Material didáctico	255
2.5.1- Materiales reciclados	255
2.6. Actividades. Tres ejemplos ilustrativos	256
2.6.1- Actividad en el aula. Tema 1: El fotomontaje	257
2.6.2- Actividad en el Taller. Tema 2: El monotipo	267
2.6.3- Actividad en el Museo. Visita-taller	277
2.7. Evaluación.	284
2.7.1- Evaluación de los alumnos	284
2.7.2- Evaluación de las actividades realizadas	286
- Valoraciones didácticas y conclusiones	287
CONCLUSIONES GENERALES	291
INDICE DE IMÁGENES	299
BIBLIOGRAFÍA	303
BIBLIOGRAFÍA FUENTES	303
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	304
BIBLIOGRAFÍA DE CONGRESOS	316
CATÁLOGOS DE EXPOSICIONES Y MUESTRAS	317
ANEXOS:	321
ANEXO 1.- Texto de la Documenta 5, correspondiente al apartado de la Nueva Galería, U. Barthelmess, H.-H. Borgelt, L. Burkhardt y W. Hoebig, titulado <i>Juego y Realidad</i>	323
ANEXO 2.- Texto de Alberto Fiz en el catálogo de la exposición El Arte del juego, de Klee a Boetti, (2002), titulado <i>Haced vuestros juegos</i>	345



AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas y cada una de las personas y entidades que han colaborado para la buena culminación de esta tesis.

A la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid por la concesión de una licencia de estudios para la elaboración de tesis doctorales, en el curso 2001-2002, para funcionarios docentes.

Especialmente al Doctor D. Javier Díez Álvarez, por su valiosa ayuda, que ha orientado y dirigido la investigación.

A mis compañeras de trabajo y amigas D^a. Celia Rueda González y D^a. Paz García Llórente, que han hecho desinteresadamente las traducciones de los catálogos en alemán e italiano.

A mis amigas D^a. Silvia Nuere Menéndez-Pidal, D^a Carmen Moreno Sáez y D^a. Noemi Ávila Valdés por su aliento necesario, por sus certeros consejos y por haber respondido diligentemente a mis solicitudes de asesoramiento informático.

Mi agradecimiento también al personal de la Bibliotecas consultadas y muy en especial al de la facultad de BB, AA. y de la Biblioteca Nacional por su eficaz y amable colaboración.

Y por último a mi esposo Emilio Lara López por su permanente apoyo y estímulo que hizo posible la realización de la presente tesis.

A todos ellos muchas gracias.

INTRODUCCIÓN

Se considera el juego como aquello que nos causa placer y entretiene nuestro ocio, pero las actividades lúdicas también están comprendidas dentro de la educación y formación personal del individuo, ya que el juego abarca aquellas cosas que se aprenden no por necesidad o por trabajo, sino por ellas mismas, entrando este concepto de lleno en el terreno de las formas artísticas, que son una mezcla de formación, cultura y pasión.

Las dos preguntas fundamentales sobre la relación constante que existe entre el juego y el arte son:

¿Es el juego una manifestación, entre otras, del hecho artístico? o, por el contrario, ¿pensamos que el arte es la parte más creadora que manifiesta la actividad lúdica del ser humano? Es difícil posicionarse ante solo una de las dos cuestiones planteadas, ya que el arte se puede desarrollar "en" el juego y "como" juego, y, aunque en un principio puedan parecer mensajes contradictorios, verdaderamente en el arte de nuestro tiempo vemos cómo estas relaciones están en constante aparición y desaparición, ya sea de forma conjunta o separada. Pensamos que en la práctica artística las fronteras entre el juego y la creación de la obra de arte se resultan borrosas, si atendemos en estas ocupaciones a la seriedad con las que libremente se actúa tanto en la parte intelectual como estética que les corresponde, ya que su fin último es el placer que proporciona la propia acción lúdica y creadora.

Cuando se habla del juego y de sus características, se emplean términos que nos ayudan a comprender este fenómeno a través de sus efectos, tales como: vibración interna, participación activa, entusiasmo e inmersión del sujeto en el juego, capacidad de superación y seriedad lúdica. Son términos que bien podrían aplicarse igualmente a las experiencias artísticas, en las que existe una verdadera

emoción creadora, que nos abre un ámbito para el libre juego expresivo.

En la presente investigación no trataremos de estudiar aquellas obras plásticas centradas en la representación del juego como tema tradicional o popular, es decir en las que se trate este fenómeno como escena visualizada ya sea de forma protagonista o secundaria, como por ejemplo el cuadro de Cézanne titulado los jugadores de cartas, pues nuestro interés se centra en el juego como precursor del proceso de creación mismo de la obra. Hablamos, pues, del concepto de juego y su imbricación en el concepto de arte moderno.

Para centrar la problemática que existe entre el juego y la creación artística y buscando una conjugación que armonice, si es posible, las dos cuestiones formuladas anteriormente, hemos buscado puntos clave que intervengan de manera simétrica en el fenómeno del arte y el juego, ya que en la creación de una obra de arte actúan varios factores fundamentales que mantienen un claro paralelismo con el juego, como son los siguientes:

- 1- El aspecto fundamental del juego y el arte, es la búsqueda del placer.
- 2- Tenemos que aceptar unas reglas de partida, para poder construir una obra, reglas propias que delimitan su sentido en el juego establecido por ellas.
- 3- El artista queda inmerso en un campo de juego con la obra, provocando una especial tensión espiritual para realizarla.
- 4- La práctica lúdica y creativa es en sí misma satisfactoria y proporciona el estímulo y el objetivo de la obra.
- 5- Todos estos puntos anteriores son actos voluntarios que expresan la seriedad y libertad de elección con las que el creador se enfrenta a la experiencia artística.
- 6- El espectador a su vez está inmerso en el proceso de creación, como parte necesaria para completar el hecho artístico, jugando al juego que la obra propone, convirtiéndose en verdadero "cocreador" de ella.

Atendiendo a la concurrencia entre los puntos anteriormente expuestos con las características propias del juego, podemos ver que en él existe una verdadera emoción creadora y que el impulso de juego nos abre un ámbito para la actividad artística. Podríamos concluir de forma provisional que el arte es el juego más elevado, una forma ligera de penetrar en aquellas cosas que son importantes para el hombre. Ahora bien no todos los juegos son arte. Verlo así comportaría una banalización que no se corresponde con el carácter cultural y formativo que como experiencia espiritual tiene el arte.

1-ACERCA DEL JUEGO Y SUS IMPLICACIONES EN EL ARTE

Para clarificar el concepto lúdico en el arte, primero tendremos que liberarnos de los prejuicios e ideas preconcebidas que generalmente existen sobre la asociación del "JUEGO Y EL ARTE". Esta es una de las primeras dificultades que superar en esta tesis, ya que en algunos círculos artísticos el juego se tiende a ver como algo intrascendente, confundiéndolo con un mero entretenimiento que banaliza y devalúa la actividad artística. Por el contrario nuestro planteamiento ve en esta relación una fuente de riqueza, significado y comprensión del arte de nuestros días. En consecuencia, trataremos de situar al juego en el lugar que plenamente le corresponde en el arte moderno y, por tanto, en nuestra cultura y nuestra sociedad, actuando como un auténtico motor que impulsa muchas de las acciones sociales en mayor o menor medida, ya que no solo en las actividades de carácter lúdico reconocido sino en muchas otras en las que parece que el juego está totalmente excluido y en las que domina la más alta consideración de "asuntos serios", como son la economía, la política, la religión, la justicia o la guerra, no podemos dejar de poner de manifiesto la impregnación de juego que existe en la dinámica de estas actividades, que han sido bien estudiadas desde Johan Huizinga a Javier Echevarría y otros muchos pensadores actuales.

Sin embargo en nuestra tesis apuntamos que estas actividades se desarrollan en un marco extraño al juego, como es la vida diaria con todas sus necesidades y obligaciones, por lo que no responden a una de las características fundamentales de juego, que es el estar fuera de los intereses de la vida productiva. Fundamentalmente estas actividades, que en algunas de sus facetas emplean términos y se revisten aparentemente de formas de juego (como, por ejemplo, cuando se habla del respeto a las reglas del juego en política o en economía) se diferencian de las plenamente lúdicas en dos cuestiones básicas:

1.- La ausencia de auténtica libertad por parte de los individuos que las realizan, ya sean los protagonistas o los espectadores, ya que unos se mueven por la presión que ejercen los llamados Lobbys o círculos de poder y otros, como ciudadanos o espectadores, se ven obligados a admitir unas reglas con las cuales muchas veces se sienten engañados.

2.- En estas actividades, que en teoría son la salvaguarda de grandes valores sociales, también se persiguen en muchos casos unos fines claramente

interesados para conseguir un beneficio concreto, ya sea económico o de poder.

La gratuidad trascendente que subyace en el juego, es el lugar común que la creación moderna quiere representar y en ello reside el significado de su audacia.

Centrándonos en el concepto del juego podemos afirmar que en general todas las civilizaciones han jugado y juegan, que muchos de estos juegos guardan ciertas similitudes entre sí, aun perteneciendo a culturas lejanas tanto en la distancia como en el tiempo. Con todo esto, el significado de la palabra no es el mismo en todas las lenguas: mientras en unas el juego denomina actividades lúdicas en general, en otras se utilizan términos específicos para cada actividad o tipo de juego, dependiendo de las necesidades comunicativas de cada idioma. Esta preocupación filológica se encuentra muy bien estudiada por Huizinga en *El Homo Ludens*. En nuestro idioma la palabra "juego" tiene un sentido amplio, por lo cual tenemos que utilizar la categoría superior del término, recurriendo a otros vocablos complementarios cuando queremos determinar alguna actividad lúdica concreta como, por ejemplo: juego infantil, juego deportivo, juego recreativo... etc.

Para acercarnos más a la cuestión que nos interesa, trataremos de ver las diversas definiciones y los distintos enfoques que tradicionalmente se dan sobre el tema del juego y que han aportado algunas de las diversas teorías que lo estudian. Creemos que una previa contextualización del tema nos ayudará a emprender este estudio. Para ello adoptaremos un orden, según lo expone el profesor Gregorio Fingermann en su libro *El juego y sus proyecciones sociales*¹ y que resumidamente es el siguiente:

a) El juego como recreo (Edouard Claparède): la actividad del juego ayuda a reponer las fuerzas gastadas en el trabajo y a descansar. Este es un punto de vista que justifica el juego de los adultos.

b) El juego como excedente de energía (Herbert Spencer): el hombre y algunos animales superiores en los que la energía vital sobrepasa las necesidades inmediatas utilizan este excedente de energía en forma de juego.

c) El juego como resurgimiento de tendencias atávicas (Stanley Hall): El hombre recrea por atavismo los hechos que realizaron en tiempos anteriores sus antepasados como forma de liberarse de las funciones en desuso y estimular funciones nuevas.

d) El juego como función biológica (Karl Groos): la actividad lúdica es un ejercicio preparatorio para la vida adulta que desarrolla los instintos heredados, el juego posibilita el aprendizaje.

¹ Autor y obra citada (1980), pp. 8-25

e) El juego como catarsis de las tendencias antisociales (Harvey A. Carr): otra función del juego es que desvía y canaliza las conductas o tendencias perjudiciales de los instintos, dándoles salida de forma positiva a través de formas lúdicas como son las competiciones, juegos amorosos, fiestas y el arte.

f) Interpretación psicoanalítica del juego (Sigmund Freud): plantea una conexión íntima entre el juego y los impulsos vitales, adopta un punto de vista psiquiátrico y lo trata como forma de descubrir los complejos que yacen en el inconsciente sirviéndose del juego para encontrar una terapia adecuada a cada individuo.

A las interpretaciones del juego anteriormente recogidas por G. Fingermann, pueden añadirse otras dos más aportadas por J. L. Linaza², dado su interés:

g) El juego y el desarrollo cognitivo (Jean Piaget): las diferentes formas que adopta el juego a lo largo de la infancia se deben a las transformaciones que propicia el desarrollo de las estructuras intelectuales; el juego sirve también para consolidar las estructuras intelectuales que progresivamente se han ido adquiriendo.

h) Perspectiva socio-histórica del juego (L. S. Vygotski, D. B. Elkonin): el individuo se desarrolla a partir de la actividad lúdica en la medida que esta crea continuamente zonas de desarrollo próximo, ligadas a aquel espacio que separa la capacidad individual del sujeto, con la capacidad que desarrolla cuando es ayudado por el grupo cultural al que pertenece o por otro individuo más experto que él, utilizando además los instrumentos que la sociedad, a través del desarrollo tecnológico, le proporciona.

Como podemos observar, son muchos los puntos de vista desde los que se analiza el acto de jugar y muchos los autores que han aportado sus ideas para la evolución y transformación del concepto de juego, aunque después de ver las diferentes tentativas para crear una teoría general del juego, podemos decir que sigue sin haber una interpretación única de la naturaleza del fenómeno lúdico.

No es objeto de estudio en esta tesis la crítica de las distintas teorías formuladas anteriormente, ni analizar de forma intensiva el fenómeno general del juego. Tampoco debemos plantearnos si su origen es biológico, cultural o histórico, ya que sería un capítulo tan largo como la historia de la cultura de todos los pueblos y civilizaciones desde el origen de los tiempos, puesto que encontramos el juego como manifestación del hombre desde la antigüedad más remota, no solo en entretenimientos y competiciones, sino también en sus ritos, cultos sagrados y tradiciones, como ya ha sido puesto de manifiesto por otros

² Autor cit.(1982), *Jugar y aprender* p. 53

autores que son verdaderos especialistas en el tema como el mencionado Johan Huizinga³. Tampoco parece necesaria una visión tan amplia para avanzar en la comprensión del concepto de juego y su significación en el arte moderno. Nos propondremos, no obstante, una puesta al día de los fundamentos teóricos que el juego tiene en las disciplinas sobre las que basamos nuestro estudio: la filosofía, la psicología, la antropología y la pedagogía.

La indagación del concepto de juego en estas materias nos hará reconocer que el juego es una de las actividades específicamente humanas que se relacionan directamente con el hecho estético, que esta actividad se realiza de forma libre y espontánea y que en ella el individuo busca una realización personal de amplia repercusión y trascendencia que resume su satisfacción.

2- CONTENIDO E INTERÉS ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio está centrado principalmente en determinar los vínculos que se establecen entre el juego y los movimientos de las vanguardias históricas, que en su búsqueda de lo nuevo y llevados por su espíritu trasgresor se han autodestruido cuando sus obras han sido fagocitadas por aquel sistema al que se oponían. Esto ha tenido como consecuencia que en la historia del arte estos movimientos han gozado de corta vida si los comparamos con otros periodos anteriores, pero, lejos de desaparecer el espíritu que animaba a las vanguardias, se hace fuerte a través de las nuevas condiciones establecidas por ellas. Inventaron unas nuevas reglas de juego para el arte moderno que tienen continuidad en lo que muchos autores han dado en llamar la posmodernidad como forma crítica, la cual tiene en cuenta las conclusiones del arte de vanguardia para llevar a cabo una deconstrucción de los discursos artísticos, eso sí, partiendo de todo el gran mosaico de investigaciones anteriores tanto en sus relaciones con el lenguaje, la fragmentación, la caída de los límites entre las distintas artes, su espíritu trasgresor, la actitud lúdica, la búsqueda de la novedad, etc., ya que para situar la nueva forma del pensamiento posmoderno hemos de valorar todo lo acontecido en el arte del siglo XX, sobre lo cual se establece una relación de sospecha permanente que no impide tomar continuamente elementos de los istmos anteriores para hacerlos suyos utilizando técnicas alternativas o de forma irónica. De esta manera se conserva el espíritu que animaba a las vanguardias, siendo el germen del arte plástico actual que se regenera en distintas alternativas artísticas.

³ Autor citado (2000), *Homo ludens*, pp, 63-95

De manera que al establecer el interés por el juego en las vanguardias estaremos estableciendo un vínculo también entre el juego y el arte actual, que este vínculo a su vez nos indique el papel que le corresponde al juego en la educación estética de nuestros días.

Después de ver en el apartado anterior la gran cantidad de teorías que estudian y analizan el fenómeno del juego en general, una buena forma de rastrear los antecedentes que pudieran estar relacionados directamente con el tema de esta investigación, que como hemos puesto ya de manifiesto no es otro que el juego en relación con las experiencias artísticas del arte moderno y sus aplicaciones pedagógicas, hemos establecido una serie de puntos de interés para centrar nuestra búsqueda:

- 1) Marco teórico de la conexión del juego con el arte moderno.
- 2) Experiencias de la pedagogía del arte en las que interviene el juego.
- 3) Muestras y exposiciones importantes que se han ocupado del tema.
- 4) Congresos organizados en torno al juego en los que se han aportado diversas ponencias en las que se trata el tema artístico y pedagógico.

2.1- ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO. INVESTIGACIONES RECIENTES

Para empezar podemos encontrar puntos de contacto con el tema de la investigación en las tesis realizadas en las distintas facultades de BB. AA. que son de obligada referencia. En ellas se aborda el tema del juego y su relación con el arte desde distintos puntos de vista, manteniendo más o menos proximidad con algunos capítulos de nuestro trabajo, no coincidiendo ninguna de ellas plenamente con nuestro tratamiento del tema, que trata de poner de manifiesto la riqueza de contenido que tiene el juego desde el punto de vista estético, mostrando distintas caras desde las que podemos mirar para comprender la evolución del arte moderno, teniendo en cuenta las aportaciones lúdicas no solo en el terreno cultural, sino desde el seno de la sociedad misma. Su estudio en esta tesis se hará siguiendo la guía de los apartados establecidos anteriormente.

La tesis más significativa que pudiera estar relacionada con nuestro campo de trabajo, dentro del marco más teórico, es la denominada *"El juego es el juego. El juego en el pensamiento occidental y en el arte del siglo XX"*, cuyo autor es Jesús Díaz Bucero, publicada en la Universidad de Granada, Facultad de Bellas

Artes en 1994, en ella se aborda la dimensión artística del juego a través del arte y la filosofía, donde el autor considera ambos campos como artísticos; compartimos muchas reflexiones del autor, pero su tesis estaría centrada en una de las cuatro perspectivas desde las que nos hemos servido como base para nuestro análisis. No coincidiendo con la forma poliédrica de tratar el fenómeno del juego que queremos impregnar en esta tesis, tampoco persigue, y éste es un dato fundamental, la búsqueda directa de una aplicación pedagógica como es nuestro caso.

Pedro Martínez Sierra con su tesis titulada *"La actitud en la creación plástica: trascendencia y juego"*, de la Facultad de Bellas Artes, UCM, plantea cómo los artistas y creadores desarrollan una parte de su trabajo en un ámbito de juego. Así, nos propone su propio trabajo artístico como experiencia creativa entre el juego y el arte, de manera que la creatividad que este juego artístico exige genera en el autor la sensación de placer, armonía y belleza, presentando su proceso de creación características análogas al desarrollo de un juego.

Aunque no esté estrechamente relacionada con nuestra tesis, queremos mencionar la de M^a José Martínez Vázquez de Parga, de la facultad de Bellas Artes de Madrid, UCM, 1996, titulada *"El juego simbolizado en su representación plástica: El tablero de la oca"*. En su tesis muy centrada en el juego de tablero, la autora define el tablero de juego como la representación de un espacio simbólico y metafórico de otro espacio distinto, de forma que en un espacio relativamente pequeño como el tablero se establece un verdadero campo de juego. Esta tesis, aunque se basa en el juego, no tiene prácticamente ningún punto en común con nuestra investigación, ya que el estudio pormenorizado del tablero de la oca como espacio simbólico no nos aporta datos de interés para establecer las relaciones entre el juego y el arte moderno, si no es el reconocimiento de la propia faceta simbólica del juego en sí.

Merece especial atención la investigación denominada *"Un modelo de espacio educativo en el museo de arte moderno: recrear las reglas del juego de la creación plástica"*, cuyo autor es Julián Soriano Orduño, de la Facultad de BB. AA. de la Universidad Politécnica de Valencia, 1996.

Este trabajo teoriza sobre la capacidad de recrear el hecho artístico a través del juego como forma de interpretar los códigos estéticos de los principales movimientos de vanguardia, con el fin de establecer un nivel de comprensión del arte moderno, lo que ocupa centralmente algunos aspectos de nuestro interés.

Siendo el autor uno de los directores responsables de los talleres

desarrollados en el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM) entre 1993 y 1996, el estudio trata de facilitar la comprensión de los lenguajes del arte moderno a los niños y adolescentes por medio de actividades prácticas y lúdicas, en los montajes preparados en torno a cuatro artistas destacados como son: Naum Gabo, David Smith, Raoul Hausmann y Kurt Schwitters, siguiendo la línea de experimentación educativa con el juego iniciada por otros museos de reconocido prestigio como el Centre Georges Pompidou de París, para aprovechar sus exposiciones como recurso educativo, de forma que puedan ser programadas y dirigidas las visitas de los estudiantes a partir de un núcleo teórico que se inicia con la contemplación directa de las obras originales, invitándolos posteriormente a desarrollar una actividad lúdica a partir de la exposición vista anteriormente, concluyendo con un trabajo de reflexión dirigido a acabar con algunos de los prejuicios y estereotipos que tienen los escolares respecto al arte moderno.

En el desarrollo de la investigación pedagógica es digno de señalar la investigación doctoral titulada *"Juego y creatividad. Estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica"*. Esta tesis del año 1996, cuyo autor es Mayalen Piqueras Calero, de la facultad de BB. AA. de Sevilla, contiene objetivos que en determinados aspectos se cruzan con los de nuestra investigación, pues en ella se propone la posibilidad de fomentar la creatividad artística a través de un método didáctico multidireccional basado en el juego.

La tesis ha trabajado en la necesidad de estructurar procedimientos lúdicos en la educación utilizando una metodología activa de tipo cualitativo fundamentada sobre el estudio de cuatro casos, siendo estos supervisados por diferentes técnicas de investigación cuantitativa, mostrándose en este sentido más analítica, pedagógicamente hablando, que sintética en el desarrollo educativo.

2.1.1- APORTACIONES DE NUESTRA TESIS

Como aportaciones más relevantes y originales de nuestro estudio, teniendo a la vista, como elemento comparativo, el conjunto de las tesis anteriormente relacionadas, quisiéramos destacar las siguientes:

- El enfoque poliédrico elegido que nos aporta una visión más amplia sobre el panorama del juego en la sociedad y la cultura, pues las distintas aportaciones no son algo opuesto entre sí, sino que, por el contrario, el

concepto de juego como elemento importante en la situación cultural moderna sale reforzado cuando se dan juntas las teorías que lo estudian.

- Han sido recogidas las más diversas y significativas concepciones del juego dadas por filósofos, psicólogos, antropólogos, pedagogos y artistas y, aunque no pretende ser exhaustiva dado el gran número de personalidades que han tratado el tema del juego, porque sería una tarea inabarcable, si creemos que están bien representadas las distintas áreas de conocimiento elegidas para situar al juego en un lugar desde el que podamos establecer una relación entre las formas artísticas contemporáneas y el concepto de juego como valor estético.

- El balance y las aportaciones finales que recogen, en la teoría y en la práctica, la influencia del juego sobre el arte del siglo XX y que llega hasta nuestros días, así como el reconocimiento del juego como nexo de conexión entre la creación, la comprensión y la práctica

- La aplicación de estas conclusiones artísticas a la pedagogía del arte, materializada en un proyecto didáctico, que toma el juego como eje de acción, buscando adoptar una postura lúdica en la que la espontaneidad y la creatividad facilite a los alumnos la enseñanza del arte, enseñanza con la que, por otra parte, esperamos que puedan comprender mejor el arte de los movimientos de vanguardia, como base en la que se asienta el arte actual.

2.1.2- EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS MUSEOS

La proyección social del museo moderno ha llegado al convencimiento de que el arte cumple una labor educativa fundamental para la formación del individuo y muchos museos de arte moderno, desde diversas perspectivas, han intentado acercar el arte a los niños y a los adolescentes a través del juego como pedagogía activa, para ello han programado unas actividades dignas de elogio desde el momento que han permitido que los alumnos de distintas edades puedan conocer físicamente las obras originales, informarse mediante guías y explicaciones de la parte teórica del movimiento o del autor objeto de estudio, y realizar posteriormente en los talleres unas actividades que les permiten recrear unas condiciones semejantes a las que tuvieron las creaciones plásticas

de los movimientos más destacados del arte moderno.

Naturalmente, en estos talleres no se pretende que los alumnos creen obras de arte como los artistas que están tomando como modelos, ya que esto exigiría una mayor interiorización estética y un mayor conocimiento de las circunstancias históricas que generaron las formas artísticas que ha producido estas obras, lo cual no puede darse plenamente ni en ese estado de desarrollo de la apreciación artística ni en un momento puntual, cuando se está realizando una actividad, pero un planteamiento adecuado les puede situar en una recreación "como si". Este juego de simulación permite una aproximación que de otra manera sería muy difícil experimentar.

Dichos talleres cumplen la función de cubrir una complementación de la enseñanza reglada, en la que puede existir una separación de hecho entre la teoría de los movimientos artísticos y la práctica plástica de sus propuestas estéticas, existiendo a su vez una brecha difícil de cerrar, pero que debe ser atendida, pues la experimentación con los métodos artísticos y la presencia real de las obras es la forma más vital de acceder a los conocimientos y a las teorías estéticas, propiciando una asimilación por empatía a partir de una experiencia vivida con anterioridad por el individuo.

Un tipo de talleres participativos basados en el juego ilustrado se adapta perfectamente al estudio y comprensión del arte moderno. El proceso de participación y elaboración de la obra en el arte moderno pasa a ser uno de los temas capitales dentro de su estudio y la idoneidad de estas didácticas paralelas basadas en el juego, que encarnan mejor que ninguna otra mediación dicho proceso, nos ponen de manifiesto que una parte de la obra tiene un componente lúdico que surge desde su misma concepción como obra de arte. Esta invitación lúdica a la participación del espectador se inscribe en las sucesivas propuestas desde las vanguardias de acercar "el arte y la vida", un hecho que quiere ser aprovechado por los museos para romper con la distancia que impone una visita a un museo y proponer una pedagogía activa que atraiga a los niños y jóvenes al terreno del arte de su tiempo.

Exponemos a continuación tres experiencias en las que se utiliza el juego como instrumento de asimilación y aprendizaje en exposiciones de arte, elegidas por su interés y proximidad, entre las numerosas que se han realizado en los museos y fundaciones culturales, con las que esperamos ampliar nuestra investigación, proyectando una colaboración más didáctica entre el museo y el centro de enseñanza.

- **Centre Georges Pompidou. Atelier des enfants** .- El servicio pedagógico de este centro es todo un ejemplo de dedicación a la experimentación educativa en los museos a través del juego. En estos talleres se organizan una serie de actividades con ingeniosas y animadas ideas para incentivar la creatividad, que giran en torno a las artes plásticas, arte contemporáneo, música y expresión corporal.

El *Atelier des enfants* fue puesto en funcionamiento en 1976 por Danièle Giraudy y continuado en sus primeros años por Max-Henri de Larminat con la colaboración de un numeroso equipo pedagógico (entre 30 y 40 personas), en ellos pusieron en práctica los métodos de la Escuela Activa dirigidos a la sensibilización artística. El taller plantea una serie de visitas a las colecciones del museo, en las que se les deja mirar libremente a los alumnos provocando el diálogo a partir de las obras preferidas, siguiendo una orientación en la que se pretende suscitar una proyección subjetiva del espectador que, combinada con unas propuestas lúdicas, trata de desarrollar actitudes y capacidades que la enseñanza reglada no tiene en cuenta.

Como ejemplo tenemos la experiencia de uno de los primeros talleres titulado *Las manos miran*. La propuesta estaba dirigida a la experimentación polisensorial, estableciendo unas reglas de juego que limitaban el uso de unos sentidos en beneficio de otros. Estas actividades permiten desvelar a los niños aspectos de los objetos que pasan desapercibidos en la vida cotidiana, orientándolos para obtener una experimentación áptica, en la que se trata de tocar objetos ocultos a nuestra vista, tratando posteriormente de describirlos verbalmente y dibujarlos. Otra actividad destinada a provocar la imaginación busca en la sombra proyectada de un objeto sobre una hoja de papel blanco el motivo para establecer una analogía, en la que el participante debe descubrir una nueva figura en el contorno deformado de la sombra.

Con estas acciones que tienen como telón de fondo el arte moderno y sus técnicas, los animadores desean despertar los mecanismos lúdicos que permitan a los niños y jóvenes convertir los objetos en material sensible para la expresión plástica y estimular las metáforas del lenguaje, según las palabras de Max-Henri de Larminat "*darles ocasión para utilizar las derivas propias del lenguaje, juegos de artificio verbal*".⁴

Estos talleres son complementados paralelamente con la edición de una colección de libros dedicados al arte moderno para niños, con el nombre de *L'art en jeu*, que incluyen entre otros títulos: BRANCUSI, *Le cop*; MAGRITTE, *Le Double*

⁴ Autor citado (1984), en *Objets en dérive*. Centre George Pompidou. París, p. 69

secret; DUCHAMP, *Porte-chapeau*;, con los que se pretende presentar lúdicamente las obras como enigmas a descubrir y que guardan pequeñas sorpresas.

Actualmente el Centro Georges Pompidou sigue programando talleres para niños y adultos como el taller- exposición en la Galería de los niños, del 8 de Mayo al 26 de junio 2004, titulado *Del taller al museo* en el que se propone un recorrido en dos tiempos, en el que la consigna es "hacer para ver mejor", de forma que tras la actividad en el taller de expresión, se realiza una visita descubrimiento en el museo. Este taller se realiza en una sesión los sábados.

También dispone el Centro Pompidou de una ludoteca en la que actualmente en el año 2004, se están realizando actividades como Matisse-Picasso, una invitación a un viaje en las obras de estos dos artistas, en un juego interactivo para aprender a reconocerlos, con preguntas para "mirar mejor"; o *Jean Dubuffet: Teatro de la memoria*, en la que se ofrece una visión clara del universo de Dubuffet, en la que a partir de una sola obra de la serie Teatro de la memoria se descubren una decena de pinturas, textos, citas y elementos biográficos a través de un juego.

-CAI. Fundación Calouste Gulbenkian. Lisboa.- Esta Fundación es uno de los principales mecenas de la cultura en Portugal. Posee una importante colección de arte de todas las épocas y organiza exposiciones temporales de arte contemporáneo. Bajo su mecenazgo se encuentra el CAI (Centro de Arte Infantil), en el que se trata de lograr una educación integral del alumno a través del arte. Una de las responsables del CAI trata de exponer sus principios fundamentales cuando nos dice:

"Las actividades Artísticas, Lúdicas y Culturales son reveladoras de las capacidades de expresión creativa del ser humano, y permiten atribuir a sus experiencias y vivencias personales un significado social y universal" ⁵

Esta declaración de principios se materializa en una estrategia educativa que pone en juego simultáneamente: exposiciones temáticas, talleres de animación, ludoteca, formación de educadores artísticos, etc.. Son particularmente interesantes las exposiciones temáticas, algunos de cuyos títulos han sido: *Los bichos*; *Escribir y comunicar*; *Cosas que los niños guardan en los bolsillos de los pantalones*; *El sonido y el silencio*; *Contar-medir-pesar*; etc.

⁵ Citado por Soriano Orduño, J. (1997), *Un modelo de espacio educativo en el museo de arte moderno*, p.110

Puede servirnos de ejemplo, para hacernos una idea de la organización de estas exposiciones-taller, la titulada *"Os Bichos"*, enunciada a partir de un discurso teórico que se concreta a través de otros medios, como la presentación de "bichos vivos" en el jardín Zoológico, se accede a la información teórica que sirve de antesala para un taller en el que los momentos lúdicos motivan la imaginación del niño para que se exprese libremente. De ello nos da una idea la descripción de Natalia Pais, aportada por Soriano Orduño.

"...el inicio de la sesión a través de una escalera que da acceso a un espacio de exposición. Un simple juego de luces ambienta esta entrada induciendo a penetrar en un mundo encantado donde se cuentan historias. Después surgen los bichos, algunos minúsculos, en sus acuarios o en jaulas. En las paredes hay fotos de animales e insectos en su ambiente natural, también aparecen bocetos, dibujos estilizados imitando el arte infantil, y otros realmente infantiles." ⁶

Esta introducción da paso a la propia actividad basada en un juego de portugués llamado <Faz de conta>, que propicia la representación, la pantomima y la danza. Por último, el juego se plasma en la expresión plástica o escrita en las que *"Unos dibujan, otros recortan y algunos experimentan en palabras lo que fue el viaje al mundo de los bichos."* ⁷

También organiza la Fundación Calouste Gulbenkian visitas regulares a lo largo del curso escolar a distintos talleres de animación, centrados en distintos campos del arte como son: Taller de expresión musical; Arte y expresión plástica; Arte y performance; Taller de expresión dramática; etc.

El C.A.I. sigue actualmente en el año 2004 programando una gran variedad de talleres lúdicos para niños y jóvenes, en forma de talleres temporales, talleres temáticos de sus exposiciones y visitas-juego, que se realizan en una sesión de aproximadamente tres horas, como por ejemplo los titulados: *Juegos ópticos; Banda dibujada (cómic); Descubrir el Carnaval; Poesía visual; Una aventura en el jardín; El mapa del tesoro; Descúbreme; Un espacio a nuestra medida - taller de artes visuales; Oler ver, interpretar; ¿Quién es quien? ; A la escucha; etc.* con los que se ofrecen actividades continuadas en las áreas artísticas de expresión plástica, musical, poética y dramática.

⁶ Ibid, p. 111

⁷ Ibid, p. 113

- Los Talleres Didácticos del IVAM.- El Instituto Valenciano de Arte Moderno ha impulsado muchas iniciativas para reforzar en sus exposiciones la vertiente didáctica, sirviéndose del juego como uno de los recursos fundamentales para fomentar en los alumnos el conocimiento y el disfrute de las artes plásticas. Estos talleres se pusieron en marcha en 1993 contando con el diseño y la colaboración de la Escuela de Artes y Oficios de Valencia.

Partiendo de los principios de la nueva pedagogía auspiciada por la Escuela Activa, que se basa no tanto en transmitir información sino más bien en "concentrar la atención del niño sobre una cosa", se trata de situar a los alumnos en una atmósfera próxima a la forma de ver el arte por los artistas modernos y contemporáneos.

La realización del taller pasa por varias fases:

- 1ª.- El museo facilita material a los profesores para preparar la visita
- 2ª.- Visita a la exposición y breve explicación en las salas del museo
- 3ª.- Dar pistas sobre los posibles códigos de interpretación
- 4ª.- Reglas del juego que propone el artista y sus obras
- 5ª.- Paso a las zonas de juego
- 6ª.- La experiencia en el taller tiene una continuidad en la escuela

Con todos estos preparativos se pretende crear un clima que tienda a avivar el interés y suscitar preguntas, según las palabras de uno de los directores de los talleres y profesor de la Escuela de Artes y Oficios de Valencia, Julián Soriano

"Ofrecemos un espacio, un "lugar" donde pueden acontecer sorpresas, abordarles emociones, propiciar estados de ánimo receptivos. Donde poco a poco, sin darse cuenta, caen los prejuicios respecto al arte moderno y el museo, se desnudan las corazas, miedos e inhibiciones, y se dejan arrastrar por el placer del juego estético" ⁸

Con estos objetivos se ha desarrollado un programa continuado de actividades destinadas al público infantil y juvenil, eligiendo a los artistas que de forma más palpable podían captar la atención del público al que eran destinados, realizándose los talleres con las exposiciones siguientes: *Naum Gabo, Raoul Hausmann, Andy Warhol, Kurt Schwitters, Francis Picabia, David Smith, Erik Satie, El Objeto Surrealista y Paul Klee.*

⁸ Catálogo de la exposición *Los talleres didácticos del IVAM*, (1998) p.17

Al día de hoy el IVAM ha organizado para el curso 2003-2004 un taller dedicado a la obra del escultor estadounidense Scott Burton. La actividad trata de reconstruir los procesos creativos de este escultor, que utiliza los elementos del mobiliario cotidiano como esculturas. En el taller nos encontramos con unas sillas para jugar con el concepto de escala, situadas en un ambiente teatral pintado de negro con una luz tenue en la que se escucha como sonido ambiental la música minimalista de Philip Glass. De esta manera el taller propone un juego de construcción de sillas o bancos con pequeñas piezas, que sirva como reflexión sobre los objetos de nuestro entorno.

Estas interesantes experiencias nos muestran una vía para efectuar un trabajo contando con los recursos que el museo pone al alcance de los alumnos. En la escuela y en mi ámbito, el instituto, no se puede programar siguiendo esta pauta debido a la escasez de recursos con los que contamos en nuestras aulas; sin embargo, nosotros disponemos de más tiempo para realizar distintas actividades programándolas a través de todo el curso escolar y contamos con una mayor disposición didáctica y conocimiento de los estudiantes.

Brevemente hacemos mención de algunos congresos que tienen el juego como eje central de sus trabajos e investigaciones, en los que hay aportaciones interesantes en el campo de la pedagogía general sobre el juego y la creatividad:

Lúdica, Primer Encuentro Nacional e Internacional. Organizado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Santafé de Bogotá en 1999, este congreso presentó dieciséis ponencias de distintos autores que tratan el juego en la educación para el tercer milenio.

Desafíos del juguete en el siglo XXI. Organizado por la Fundación Crecer Jugando, este congreso se celebra anualmente en Valencia convocado por la Dirección de Ordenación e Innovación Educativa, con el patrocinio de la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes y dirigido por el Instituto Tecnológico del Juguete. Planteando en cada celebración una temática en torno al juego y al juguete, que en muchas de sus ponencias tiene un gran contenido didáctico. Tenemos documentadas las siguientes jornadas:

- *La escuela, el juego y el juguete*. Primeras jornadas celebradas en 1998.
- *El juego y el juguete en la educación infantil*. Segundas jornadas celebradas en el año 1999.

- *Educación para la salud a través del juego y el juguete*. Terceras jornadas celebradas en el año 2000.
- *Educación para la solidaridad a través del juego y del juguete*. Cuartas jornadas celebradas en el año 2001.
- *Juegos y juguetes para los contenidos escolares*. Quintas jornadas (2002).

3-JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS

Desde la perspectiva profesional que desempeño, nuestro interés se centrará, por una parte, en estudiar el fenómeno del juego en el arte dentro de su propia complejidad, planteándonos que esta presente en la estructura profunda de la obra de arte y que por otra articula en sí misma una forma de interés para el desarrollo metodológico en su aprendizaje. Han sido los aspectos fundamentales que justifican nuestra inclinación por el tema. Con ello queremos significar que el concepto de juego como valor estético forma parte del ser de la propia obra, y que esta no podrá ser bien comprendida, si el componente lúdico que encierra no es tenido en cuenta, aunque la plenitud del auténtico valor estético de la obra tendremos que buscarlo en su totalidad.

Todo ello se ha hecho más evidente a partir de los movimientos de las vanguardias históricas del siglo XX en las que los artistas recuperan para el arte el concepto de juego, sirviéndose de él para canalizar muchos de los grandes temas de interés, como son: la oposición a la cultura institucionalizada y conservadora, poner en evidencia el concepto de "vida moderna", búsqueda de la creatividad, nuevas formas de expresión, mayor acercamiento y participación del espectador, etc., y esto abre una nueva dimensión para la experimentación acorde con una sensibilidad artística más avanzada.

En el terreno experimental en el que se mueve el arte de vanguardia el artista hace suya la postura lúdica del niño, aquella en la que no hay distinción entre el juego y lo serio, y este impulso de juego proporciona una experiencia vital en la que la creatividad y espontaneidad es uno de los objetivos centrales de la obra.

El juego aporta al acto de creación un sentido de libertad como nunca se había vivido en el ámbito artístico hasta ese momento, basado en el desinterés estético que posee la actividad artística y que también posee el juego en sí

mismo, lo cual nos lleva a establecer una relación de auténtica libertad en las formas artísticas propias de nuestro tiempo.

Algunos artistas contemporáneos como Joseph Kosuth ven el arte como el "juego de lo inefable", es decir, el juego místico con aquello que no se puede decir con palabras, y es aquí donde el artista hace posible la comunicación a través de la sensibilidad que pone de relieve la conciencia de juego:

"Un juego con conciencia de juego, es decir, con conciencia de encierro en sus reglas (de ficción), que sabe que es arte sólo porque se llama o lo llaman así, sin mayores pretensiones de autofundamentación y sobre todo de adoctrinamiento. Sabe que sigue unas reglas propias que delimitan su sentido en el juego establecido por ellas. (...)" ⁹

3.1 - OBJETIVOS

Nos hemos planteado de forma explícita los siguientes objetivos:

- 1.- Revisar críticamente, en sus diversas perspectivas el concepto de juego.
- 2.- Analizar el grado de implicación del concepto y las formas de juego en las vanguardias.
- 3.- Explorar la influencia del concepto de juego en el arte moderno.
- 4.- Sirviéndonos de las perspectivas tanto antropológicas como artísticas del juego desarrolladas, estudiar su contribución pedagógica a la educación artística actual.

3.2 - HIPÓTESIS

- La idea del juego ha constituido una de las directrices del desarrollo del arte moderno.
- En el aprendizaje del arte moderno se alcanza el estadio de comprensión más alto en la relación entre el juego y el arte.
- La actividad pedagógica del juego es fundamental para el desarrollo de la capacidad creadora y la realización social del niño, del joven y del adulto.

⁹ Isidoro Reguera comentando el catálogo de la exposición conmemorativa del centenario de Wittgenstein realizada por J. Kosuth en 1989. En el libro de Andoni Alonso Puelles (2002), *El arte de lo indecible*, p. 14

4- METODOLOGÍA

4.1 - SOBRE EL MÉTODO Y EL ENFOQUE

El desarrollo de la investigación está basado en un enfoque multidisciplinar que ponga de manifiesto la complejidad de las relaciones entre el arte moderno y el juego, mostrando de forma poliédrica las múltiples propuestas teóricas que han ido acercando el juego al arte desde las distintas disciplinas que lo estudian, estableciendo unos recorridos que se van superponiendo hasta su convergencia en una unidad compleja que afecta a la forma de hacer y ver el arte, y que distinguimos concretamente de esta forma:

- a) Evolución del valor del juego en la cultura.
- b) Relación del entorno cultural con el arte.
- c) Lo lúdico en el arte y la creatividad.
- d) Creatividad y pedagogía del arte.

Hemos elegido este enfoque poliédrico no solo porque el juego es y ha sido objeto de particular interés en el estudio de las ciencias sociales y humanas sino porque enriquece su visión cultural, y aunque otras muchas materias podrían aportarnos su visión del juego, hemos señalado las anteriores al terreno a tratar en la convicción de que desde las perspectivas generales referidas puede facilitarse la comprensión, como fundamento de las acotaciones prácticas que el factor educativo representa.

Partimos de una perspectiva que afirma la naturaleza creativa del juego y su presencia como valor en el arte para reflejar en síntesis su consideración en la educación artística.

Por ser un fenómeno complejo no se pretende dirigir el objeto mismo de la investigación hacia unas conclusiones cerradas, sino más bien de abrirnos a la complejidad que adopta el juego en sus múltiples dimensiones y combinaciones posibles con el arte moderno, poniendo con ello en juego los elementos necesarios para desplegar el tema y reflexionar sobre las claves propuestas, en una dirección constructivista a través de la pluralidad con que el juego y el arte son necesariamente tratados.

4.2 - ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

Esquema de trabajo y estructura de la tesis.

Para el desarrollo de la investigación nos hemos propuesto una estructura trivalente que organiza la tesis: una primera parte en la que se desarrollan los fundamentos teóricos del juego. En este apartado se esboza el concepto y la problemática que conlleva la definición del término "juego". El problema principal será mostrar la posibilidad de armonizar el concepto de juego desde un enfoque propio de las distintas disciplinas en las que basamos nuestro estudio, la filosofía, la psicología, la pedagogía y la antropología, lo cual nos abrirá el camino para continuar la reflexión a través de la historia del arte de las vanguardias que han sido el origen del arte moderno; en definitiva, desde un enfoque multidisciplinar esta parte se dedica a introducir las claves para interpretar el fenómeno lúdico como uno de los precursores conceptuales del arte actual. En esta primera parte se procederá por tanto, al análisis de las distintas perspectivas y las fuentes que sean significativas en el terreno del juego, incluyendo el estudio y selección de la bibliografía de los principales autores que sustentan las distintas teorías sobre el tema del juego, en la que se muestra un recorrido sobre cómo tratan este fenómeno las principales corrientes en las que se basa el concepto del arte moderno.

En esta primera parte buscamos sobre todo facilitar y construir una imagen general del juego y con ello ayudarnos a concretar dentro de un campo más amplio el problema de la investigación propuesta, que sólo será solucionable en la segunda y tercera parte, ya que la comprensión y el verdadero alcance de la significación del componente lúdico en el arte moderno sólo se puede obtener relacionándolo o comprobando su presencia y su uso directamente con el arte de las vanguardias históricas del siglo XX, dentro del marco de reflexión estética.

Una segunda parte en que se pone en relación el juego y el arte moderno. En esta parte se centrará la investigación en analizar y mostrar cómo en el arte moderno surge una importante implicación entre lo lúdico y la creatividad artística tomando esta, en ocasiones, como centro de la obra de arte, la posición predominante que adquiere en el arte contemporáneo, en el que la capacidad

lúdica del hombre puede ser entendida en un sentido radical como potenciador del poder creador del artista, que a su vez posibilita el propio ser de la obra.

Esta segunda parte se constituirá en la confluencia significativa de las reflexiones anteriormente desarrolladas, confrontándolas con los movimientos artísticos del siglo XX, para mostrar esta relación que va del juego a la creatividad, al arte y a la cultura, a través de los siguientes aspectos:

- 1- Paradigmas del juego y la obra artística.
- 2- Estudio del concepto de juego en los principales movimientos de vanguardia a través de sus manifiestos, obras, documentos y otros escritos. Principales autores.
- 3- Las escuelas de vanguardia y la acción lúdica.

En este apartado el problema principal que tenemos que abordar será poner de manifiesto la proyección del componente lúdico sobre los movimientos del arte de las vanguardias históricas y su valor generativo de transformación e innovación.

La tercera parte analizará las implicaciones y aplicaciones educativas en las que el juego se muestra como vehículo de comprensión y aprendizaje del arte moderno. Estas aplicaciones serán el objeto de estudio en esta tercera parte donde se aborda el problema de extraer unas directrices pedagógicas que faciliten el aprendizaje del arte a través del juego, cuestión esta que desde el inicio hemos considerado como una parte importante y que resulta fundamental para la aplicación de las conclusiones de nuestro trabajo en la práctica diaria como educadores. Para ello nos proponemos elaborar las siguientes cuestiones:

- a- Usos pedagógicos del juego en la educación artística.
- b- Propuestas de intervención didáctica desde el juego en el arte que nos lleven a comprender alguno de los movimientos que son la base del arte contemporáneo.
- c- Conclusiones pedagógicas.

Por último, en esta tercera parte el planteamiento será desarrollar, por tanto, las consecuencias didácticas que se puedan extraer de lo anterior sumado a la exploración de sus referentes en espacios educativos; consecuencias, tanto por la posibilidad de armonizar el juego con la creación artística, como por aplicar nuestras anteriores deducciones al estudio y comprensión del arte moderno.

4.3 - FUENTES BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

La investigación se ha llevado a cabo consultando distintas fuentes generales y específicas. Entre los Centros y Organismos donde se ha llevado a cabo el estudio queremos mencionar:

a) Bibliotecas

Biblioteca Nacional. Madrid. Catálogo automatizado ARIADNA

- Consulta de fondos.- Salón General, Sala de Microformas y Prensa digitalizada, Sala Goya y Petición a los depósitos de Alcalá de Henares.

Sirviéndonos también de su

- Reproducción de fondos
- Acceso a Internet

Unidad Bibliográfica y documental de tesis doctorales de la U.C.M.

- Consulta de tesis publicadas y tesis inéditas

Facultad de Bellas Artes de Madrid.

- Consulta de fondos
- Consulta de tesis
- Reproducción de fondos
- Préstamo bibliotecario
- Préstamo interbibliotecario

Facultad de Ciencias de la Educación de Madrid.

- Consulta de fondos
- Reproducción de fondos
- Préstamo bibliotecario

Instituto Alemán de Madrid.

- Consulta de fondos
- Reproducción de fondos
- Acceso a Internet

Museo de Arte Reina Sofía de Madrid.

- Exposiciones
- Catálogos

b) Fundaciones

Fundación La Caixa

Fundación Crecer Jugando
c) Base de datos en internet
TESEO
Otros

4.4 - ORGANIZACIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA Y MODELO DE CITAS

La bibliografía estará dividida en varios apartados:

1º) Bibliografía fuentes: autores que consideramos precursores en el tema del juego, el arte y la educación, que nos ayudan a comprender el tratamiento que ha tenido el tema en el pasado. En este apartado aparece detrás del nombre del autor, entre paréntesis, la fecha de la primera edición del libro (siempre que esta sea conocida), y la fecha del ejemplar manejado se escribe al final de la referencia bibliográfica.

2º) Bibliografía general: incluye los libros y tesis doctorales manejadas para la consecución de la tesis y aquellos otros escritos que nos han aportado elementos de interés teórico o práctico. La fecha que aparece entre paréntesis detrás del nombre del autor es la del ejemplar utilizado.

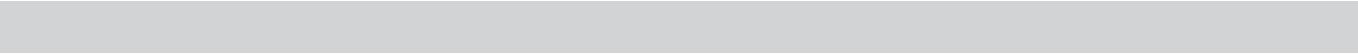
3º) Bibliografía de congresos: en ella se relacionan algunos de los memoriales de los congresos relacionados con nuestra investigación, que han tenido lugar en nuestro ámbito lingüístico en los últimos diez años.

4º) Bibliografía de muestras y exposiciones: recoge los catálogos de las muestras más importantes en relación del juego con el arte y también otras interesantes exposiciones de arte moderno.

5º) Anexos: se aportan dos anexos en los que se incluyen las partes que nos han interesado especialmente en los textos pertenecientes a los catálogos de la *Documenta 5* y de la exposición *El arte del juego. De Klee a Boetti*, traducidos del alemán y del francés. En ellos hemos tratado de respetar la presentación original de los textos, sus citas y bibliografías.

En las citas bibliográficas, hemos considerado que era preferible para facilitar la lectura, que éstas aparecieran a pie de página, en ellas se manejara la forma abreviada utilizando el sistema de autor y fecha de la publicación referenciada, apareciendo el título del libro la primera vez que se menciona.

En los anexos las citas irán ordenadas alfabéticamente para diferenciarlas de las citas generales de la tesis.



2



PARTE 1ª

IMAGEN GENERAL DEL JUEGO EN LA CULTURA, FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL JUEGO

CAPÍTULO 1- LA FILOSOFÍA Y LA ESTÉTICA EN LA CONSIDERACIÓN DEL JUEGO

Las primeras formulaciones teóricas sobre el juego las debemos a los filósofos griegos clásicos, que tratan el tema desde el ángulo de la formación. Ya Platón aborda en el libro VIII de *Las Leyes* el tema del juego y el entretenimiento de los niños enlazándolo con la educación del individuo, y nos dice

"No emplees, pues, la fuerza, mi buen amigo, para instruir a los niños; que se eduquen jugando, y así podrás también conocer mejor para qué está dotado cada uno de ellos" ¹⁰

Al centrar su interés en el juego Platón propone que la socialización y asimilación de valores culturales de grupo se puedan hacer mejor a través de una propuesta lúdica. Para Platón el juego tiene importancia para el hombre en la educación y en lo social. Dentro del terreno de lo social queda incluido el arte en forma de juego bello. Así podemos leer en sus *Obras completas*

"El hombre no ha sido hecho sino para ser juguete en manos de la divinidad y esto es lo mejor de él. Por consiguiente, todo hombre y toda mujer, a lo largo de toda su vida, debe acomodarse lo mejor posible a este papel, jugando a los juegos más bellos que pueda haber." ¹¹

Por el contrario, Aristóteles traza una frontera entre el juego y la formación, ya que para este filósofo aprender es un proceso penoso y, por lo tanto, ajeno al placer del juego.

Aunque, como hemos visto, las primeras teorizaciones sobre la experiencia lúdica se remontan a la época clásica, podemos, sin embargo, decir que las concepciones conceptuales modernas del juego tienen su auge a partir del siglo XVIII con las aportaciones de Kant, que definen la concepción idealista del juego

¹⁰ Citado por Crespo, Mª Victoria (1997), *Retorno a la educación. El Emilio de Rousseau y la pedagogía contemporánea*, p. 38.

¹¹ Autor y op. cit. (1990), p. 1398.

que tendrá en Schiller su máximo representante y que servirán de base para las posteriores formulaciones de las teorías estéticas.

Uno de los principios fundamentales en los que se apoya la estética de Kant es la propiedad que poseen las obras de arte cuando son producidas por el genio artístico, que reúne entorno a sí las facultades del espíritu, de transmitir en ellas algo que surge de la realidad cultural sobre la que se asienta la obra artística.

De esta dimensión estética o espíritu estético de la obra de arte Kant nos dice

"espíritu, en significación estética, se dice del principio vivificante en el alma; pero aquello por medio de lo cual ese principio vivifica el alma, la materia que aplica a ello, es lo que pone las facultades del espíritu con finalidad en movimiento, es decir, en un juego tal que se conserva a sí mismo y fortalece las facultades para él" ¹²

Vemos cómo el espíritu estético del hombre mediante el automovimiento que le proporciona el juego, produce un doble movimiento simultáneo que va desde el pensar hasta los elementos que construyen la obra de arte y de esta al espíritu. Este libre juego de las facultades da paso al placer estético que representa el juego armónico de la imaginación y el entendimiento, permitiendo que las facultades del espíritu alcancen un estado de libertad en el que el alma se conserva y se fortalece de tal forma que el genio consiste propiamente según sus propias palabras en

"Este último talento es propiamente el llamado espíritu, pues para expresar lo inefable en el estado del alma, en una cierta representación, y hacerlo universalmente comunicable, consista esa expresión en el lenguaje, en la pintura o en la plástica, para eso se requiere una facultad de aprehender el juego, que pasa rápidamente de la imaginación y reunirlo en un concepto (...) que se deje comunicar sin imposición de reglas". ¹³

Con esta dimensión estética Kant reivindica la sensibilidad humana y el placer estético como algo importante para el alma.

La satisfacción estética sería la expresión de la doble naturaleza del hombre, formada por los sentidos y la razón, es la armonía que nos proporciona "el libre juego" entre la imaginación y el entendimiento, en propias palabras de

¹² Kant, I. (1997), *Crítica del juicio estético*, p. 270

¹³ *Ibid*, p. 275

Kant *"proporcionar, jugando, alimento al entendimiento y dar vida a sus conceptos por medio de la imaginación."*¹⁴ . Por lo tanto el concepto de juego se asienta en la estética Kantiana y se constituye en principio impulsor suyo, fundamentando el juicio estético la relación que existe entre la imaginación que actúa como facultad sensible y en el entendimiento como juicio reflexionante

"Sólo cuando la imaginación, en su libertad, despierta el entendimiento y éste, sin concepto pone la imaginación en un juego regular, entonces se comunica la representación, no como pensamiento, sino como sentimiento interior de un estado del espíritu conforme a fin" ¹⁵

Sobre este punto de la imaginación estética en la obra de Kant, el filósofo H. Marcuse nos aporta esta interpretación:

*"Aunque sensual y por tanto receptiva la imaginación estética es creadora; en una libre síntesis propia, constituye la belleza. En la imaginación estética, la sensualidad genera principios universalmente válidos para un orden objetivo. Las dos categorías principales que definen este orden son la determinación sin propósito y la legalidad sin ley. La primera define la estructura de la belleza y la segunda la libertad".*¹⁶

Fijando nuestra atención en estos dos órdenes propuestos no es difícil encontrar un paralelismo con los principios que sustentan el juego. En el primer orden encontramos *"el desinterés estético"*, que expresa el distanciamiento por el cual el hombre busca un placer que esté por encima de la necesidad y la obligación, que sea valioso en sí mismo. Este principio nos lleva a la siguiente definición de la belleza en la que nos dice: *"Belleza es forma de la finalidad de un objeto en cuanto es percibida en él sin la representación de un fin."* ¹⁷

También el juego comparte este orden desinteresado como causa fundamental de su actuación.

En segundo lugar *"la legalidad sin ley"* nos conduce a la libertad de elegir, a la posibilidad de adoptar unas normas sin coacción externa a la voluntad. En el juego también jugamos libremente y las reglas del juego son asumidas por los jugadores de forma pactada y libre.

¹⁴ Ibid, p. 280

¹⁵ Ibid, p. 248

¹⁶ Marcuse (1984), *Eros y civilización*, p.168

¹⁷ Kant, I. (1997), p. 173

El fin que nos proporciona la contemplación de lo bello es el placer desinteresado y libre que nos hace sentir la experiencia estética. La importancia de este hallazgo debe enmarcarse en la preocupación kantiana por descubrir un placer que sea genuinamente humano. El arte bello expresa un placer comunicable que no está basado en la mera sensación de los sentidos sino en el juicio reflexionante que pone

"En ese sentimiento de libertad en el juego de nuestras facultades de conocer, que al mismo tiempo debe ser, sin embargo conforme a fin, descansa aquel placer que es universalmente comunicable sin fundarse, sin embargo, en conceptos. La naturaleza era bella cuando al mismo tiempo parecía ser arte, y el arte no puede llamarse bello más que cuando, teniendo nosotros conciencia de que es arte, sin embargo, parece naturaleza." 18

También el placer por el juego en sus formas más desarrolladas comparte con el placer estético el ser un fenómeno específico del hombre, y este concepto de juego es común a todo el género humano y por tanto es universal.

Siguiendo la corriente estética moderna iniciada en la teoría estética kantiana, Schiller ocupa un lugar muy importante en el desarrollo teórico del arte. Gran poeta y pensador a la vez, en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* propone a través del juego la salida del hombre del estado animal y la entrada en la humanidad, de forma que se pregunta :

"¿Cual es el fenómeno que, entre los salvajes, anuncia la entrada en la humanidad?. Y responde. Hasta donde la historia puede informarnos es el mismo en todas las razas que han logrado salir de la esclavitud del estado animal: El goce en la apariencia, la tendencia al adorno y el juego." 19

Más adelante trata el problema de la belleza desde su equiparación al juego libre del espíritu que reconcilia la sensibilidad y la razón, añadiéndole la perspectiva de la formación como un poderoso instrumento de progreso de la humanidad. Con este punto de vista une la estética de Kant con la filosofía de la educación de Rousseau.

De esta vinculación nace la pedagogía estética, ya que según nos dice el autor, *"No hay otro camino para hacer racional al hombre sensible, que hacerlo*

¹⁸ Ibid., p. 261

¹⁹ Autor y op. cit. (1990), p. 121

previamente estético"²⁰. De esta manera tomando como modelo ideal el arte, Schiller propone la educación estética como fundamental en la formación espiritual del hombre, potenciando en si mismo la razón, la moral, el gusto y el sentimiento, pasando del hombre físico al hombre moral. Para ello establece un paralelismo entre la libertad, el impulso de juego y la belleza, de la que nos dice en la decimoquinta carta, cuando nos habla del impulso sensible y el impulso formal:

*"La belleza es el objeto común de ambos impulsos, es decir, del impulso de juego. El habla justifica por completo este nombre, ya que acostumbra a denominar con la palabra <<juego>> todo lo que no es ni subjetiva ni objetivamente arbitrario y que, sin embargo, no coacciona ni interior ni exteriormente. Dado que el ánimo, al contemplar la belleza, se encuentra en un afortunado punto medio entre la ley y la necesidad, (...)"*²¹

Schiller relaciona directamente la formación estética con el juego, ya que el impulso de juego en el hombre actuaría como intermediario entre el impulso sensible (impulso de los sentidos) y el impulso formal (impulso de la razón), participando el juego de estos dos impulsos ya que en él se encuentran unidos, tratándose de equilibrar el uno con el otro, buscando el objeto común de ambos en la belleza o impulso de juego, que pueda hacer desaparecer tanto la coacción de la sensibilidad como la de la razón, liberando al hombre tanto física como moralmente.

Respecto al impulso de juego, nos dice Schiller:

"si se convierte la belleza en simple juego ¿no la estaremos acaso degradando y equiparando a esas frivolidades que, desde siempre, han venido denominándose juego? y nos aclara más adelante "¿pero como considerarlo un simple juego sabiendo, como sabemos, que de todos los estados del hombre es precisamente el juego el que le hace perfecto, y el que despliega en él su doble naturaleza?" y más tarde en la misma carta, afirma *"el hombre sólo debe jugar con la belleza y debe jugar sólo con la belleza"*.²²

Schiller concede a la belleza implícita en la experiencia estética la más alta consideración del hombre como tal y no existe educación humana sin la

²⁰ Ibid., p. 305

²¹ Ibid., p. 235

²² Ibid., p. 237

educación estética. Por lo que concluye en la carta número quince afirmando

"el hombre solo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y solo es enteramente hombre cuando juega".²³

De este modo nos manifiesta la importancia que un pensador como Schiller concede al juego en el arte, como propuesta para aunar la cultura, la estética y la pedagogía. De forma que se produzca una revolución total de la sensibilidad que de paso al verdadero comienzo de la humanidad a través de la imaginación y la libertad, y así nos dice en la vigésimo séptima carta:

"la imaginación, intentado crear una forma libre, da finalmente el salto al juego estético. Hay que denominarlo <<salto>>, porque pone en movimiento una fuerza del todo nueva; (...)"²⁴

Cuando estudiamos las meditaciones estéticas de Nietzsche encontramos en sus escritos una exaltación vital del arte, en forma de juego artístico. Esta forma de creación lúdica la encontramos incluso en la manera extremadamente libre de exponer sus ideas de forma inquietante y provocativa, que mantiene en su obra una concepción lúdica continua, que nos hace encontrar en Nietzsche la unión entre el pensador y el artista.

En cuanto a los orígenes del arte escribe:

"La belleza y el arte tiene su origen en la producción directa de la mayor cantidad y variedad posible de placer. El hombre ha saltado por encima de la barrera animal de la época de celo; esto le muestra en la ruta de la invención del placer. Ha heredado muchos placeres sensuales de los animales (la atracción de los colores en los pavos reales, el placer de cantar en los pájaros cantores). El hombre inventó el trabajo sin esfuerzo, el juego, la acción sin meta racional (...). Moverse con los brazos y las piernas es un embrión de instinto artístico. La danza es movimiento sin meta; la huida del aburrimiento es la madre de las artes."²⁵

Frente a la condición problemática de la existencia, a causa de la necesidad y el dolor, Nietzsche sostiene que todo lo que vive en la apariencia, es decir, la ilusión y la mentira, posibilita la condición de vida. Por ello ensalza el

²³ Ibid., p. 241

²⁴ Ibid., p. 367

²⁵ Nietzsche, F (1999), *Estética y teoría de las artes*, p. 85

arte como medio de salvación, pues sólo la experiencia estética nos puede devolver la alegría que alimenta la vida, ya que el hombre arrastrado por la dura realidad, que nos da el conocimiento trágico de la existencia, en el que el mundo se muestra absurdo, vacío y cruel, podría caer en el nihilismo y la desesperación.

En su obra *El Nacimiento de la Tragedia* nos enseña cómo la mentira nos ayuda a vivir, cuando el hombre adopta una actitud de artista.

En esta exaltación de la mentira en el arte podemos encontrar también la exaltación del juego, ya que sólo en el ámbito del arte y del juego, la mentira puede ser un valor creativo, pues desde otro punto de vista sería algo rechazable.

El engaño, según sus propias palabras, sería

"esta propia capacidad gracias a la cual (el hombre) violenta la realidad a través de la mentira, esta capacidad de artista par excellence (.....). El hombre se convierte en señor de la materia ;señor de la verdad!. Y siempre que el hombre se alegra, siempre es él mismo en su alegría; se alegra como artista, se goza como poder.... . El arte y nada más que el arte. Lo que más posibilita la vida, el gran seductor de la vida, el gran estimulante de la vida..." ²⁶

Cuando nos habla de la embriaguez como una condición indispensable del proceso de creación artística, lo podemos interpretar desde la perspectiva del juego, como una de las reglas fundamentales del juego artístico, ya que este término supone un exceso en la excitación y en el estímulo, que aporta temporalmente una tensión especial, sin la cual la verdadera obra de arte es imposible. En su libro *El Crepúsculo de los Ídolos* nos dice :

"para que haya arte, para que de alguna manera haya una actividad y una visión estética, es imprescindible una condición fisiológica: la embriaguez. En primer lugar es necesario que la embriaguez haya intensificado la excitabilidad de toda la máquina; sin esto no hay arte". ²⁷

En cuanto al *interés desinteresado* que el arte tiene en común con el juego, nos dice:

"la belleza Es lo opuesto a la seriedad en los negocios, a la consideración práctica de las consecuencias, de la aridez y la pasión

²⁶ Ibid., p. 16

²⁷ Ibid., p. 23

de la caza, de la ganancia y de la reflexión." ²⁸

Por otra parte, da un impulso al juego simbólico del arte cuando nos propone que

"una nueva exposición sobre la teoría del arte tiene que partir de que el hombre goza de todas las afecciones en sí, precisamente porque éstas son emociones, incluso de las más dolorosas: quiere la embriaguez. El arte le estimula jugando al dolor, las lágrimas, la ira, el deseo, pero sin las malas consecuencias prácticas". ²⁹

En los diferentes escritos estéticos de Nietzsche encontramos la alegría que el juego artístico proporciona al hombre como impulso vital. Él nos invita a utilizar la risa e incluso el juego de la máscara como redención de las contradicciones y sufrimientos de la vida, cuando nos exhorta a un cambio de actitud y nos dice:

"nosotros somos la primera era estudiada en cuanto a "disfraces", me refiero a los morales, los artículos de fe, gustos artísticos y religiones, estamos preparados, como no lo estuvo ninguna época, para la gran mascarada, para la más ingeniosa risotada carnavalesca y para el desenfreno, para la altura transcendental de la suprema estupidez y la burla aristofánica. Quizás descubriremos precisamente aquí el reino de nuestra invención, aquel reino donde todavía podemos ser originales, por ejemplo, como parodias de la historia universal y bufones de Dios; aunque nada de hoy tenga ya futuro, quizás tenga futuro precisamente nuestra risa". ³⁰

Adoptando un punto de vista mucho menos lúdico, nos encontramos las aportaciones de Martín Heidegger sobre la relación que el juego mantiene con el arte, contenidas en dos importantes ensayos. En el primero de ellos titulado *Hölderlin y la esencia de la poesía* (1937), nos ofrece un análisis de la obra de Hölderlin que sirve como modelo poético no sólo por la excelencia de su obra, pues también otros poetas podrían ocupar este puesto, sino porque este autor aporta en su obra la "determinación poética de poetizar la propia esencia de la poesía". Así, al reflexionar sobre su obra, Heidegger primero nos ofrece un punto de vista en el que la poesía se muestra como un juego inocente. De ella nos dice:

²⁸ Ibid., p. 88

²⁹ Ibid., p. 86

³⁰ Nietzsche, F. citado por Huelsebeck(1992), *Almanaque Dadá*, p. 5.

"En una carta a su madre de enero de 1799 Hölderling llama a la poesía "la más inocente de las ocupaciones". ¿Hasta dónde es "la más inocente"? La poesía se muestra en la forma modesta del juego. Sin trabas, inventa su mundo de imágenes y queda ensimismada en el reino de lo imaginario.

Este juego se escapa de lo serio de la decisión que siempre de un modo o de otro compromete. Poetizar es por ello enteramente inofensivo.

E igualmente es ineficaz, puesto que queda como un hablar y decir. No tiene nada de la acción que inmediatamente se inserta en la realidad, un juego de palabras sin lo serio de la acción". ³¹

Pero más adelante, cuando sigue analizando la poesía desde la materia que la forma, es decir, el lenguaje, del que Hölderling afirma que es el "más inocente de los bienes" y "el más peligroso de los bienes", su reflexión da un giro radical y lo que en un principio parecía un juego sin trascendencia se convierte en algo fundamental que instauro el ser y la esencia de las cosas, dicho en sus propias palabras:

"La poesía no es un adorno que acompaña la existencia humana, ni solo una pasajera exaltación, ni un acaloramiento o diversión. La poesía es el fundamento que soporta la historia, y por ello no es tampoco una manifestación de la cultura y menos aún la mera "expresión del alma" de la cultura". ³²

Observamos que para Heidegger, pese a los paralelismos y similitudes que el juego tiene en común con la poesía, está muy claro que estos dos términos no deben confundirse como iguales, por la trascendencia vital que uno y otro tienen en sus fines, y así nos aclara:

"La poesía parece un juego y, sin embargo, no lo es. El juego reúne a los hombres, pero olvidándose cada uno de sí mismo. Al contrario en la poesía los hombres se reúnen sobre la base de su existencia. (.....)

La poesía despierta la apariencia de lo irreal y del ensueño, frente a la realidad palpable y ruidosa en la que nos creemos en casa. Y,

³¹ Heidegger, M. (1985), *Arte y poesía*, p. 128

³² *Ibid.*, p. 139

sin embargo, es al contrario, pues lo que el poeta dice y toma por ser es la realidad". ³³

Todas estas reflexiones en torno a la poesía pueden ser generalizadas al concepto de arte total, ya que así ha sido reconocido por el propio Heidegger en el segundo de los ensayos a los que hemos hecho referencia y que trata *El origen del arte* (1952). En esta obra la poesía es la expresión artística ideal y para ella se reserva "un puesto extraordinario en la totalidad de las artes". Este dominio poético sobre el arte en general queda reconocido cuando nos dice: "*Si todo arte es en esencia poesía, a ella debe reducirse entonces la arquitectura, la escultura, la música*".³⁴ Esta idea totalizadora del arte bajo el dominio de la poesía es para Heidegger una forma de proyectar el ideal poético sobre las demás formas artísticas. En este contexto debemos considerar que las reflexiones sobre la poesía y el juego se pueden entender como auténticas teorizaciones sobre el arte y el juego.

Otro gran teorizador sobre el juego como es Hans Georg Gadamer ve en la acción lúdica el hilo conductor que explica la trascendencia de la obra de arte y su significado hermenéutico, explicando que:

"Cuando hablamos del juego en el contexto de la experiencia del arte, no nos referimos con él al comportamiento ni al estado de ánimo del que crea o del que disfruta, y menos aún a la libertad de una subjetividad que se activa a sí misma en el juego, sino al modo de ser de la propia obra de arte." ³⁵

Está claro que la palabra juego para Gadamer expresa mucho más y recibe un sentido más trascendente que el que normalmente tiene, aplicándose para comprender la verdad contenida en la obra de arte.

La esencia del juego es mantenerse independiente de los jugadores: "*El sujeto del juego no son los jugadores, sino que a través de ellos el juego simplemente accede a su manifestación*"³⁶. Este punto coincide con el arte, ya que lo verdaderamente importante en una experiencia artística no es el sentimiento subjetivo que experimenta el sujeto, sino la propia obra de arte.

El carácter del juego implica que además del jugador debe haber algún otro que juegue con él, respondiendo a su iniciativas de juego aunque no sea un jugador real, como en el caso de los juguetes que de alguna manera juegan con el jugador, o en el caso en el que el espectador asume este papel. También

³³ Ibid., p. 143

³⁴ Ibid., p. 112

³⁵ Autor cit. (1977), *Verdad y método*, p. 143

³⁶ Ibid., p. 145

contiene una parte de riesgo, no se trata de solo un riesgo en el sentido de peligro, sino en si se podrá o si volverá a salir el juego. De esa manera el jugador carga la suerte en cada lance. En este riesgo asumido en el que el jugador se ve atrapado, reside en parte el deleite del juego

"en el comportamiento lúdico: todo jugar es un ser jugado. La atracción del juego, la fascinación que ejerce, consiste precisamente en que el juego se hace dueño de los jugadores" ³⁷

Este poder sobre los jugadores viene condicionado por las tareas que ellos mismos se asignan. En el hecho de lograr resolverlas reside la satisfacción más real del juego, "el cumplimiento de una tarea <<la representa>>"nos dice Gadamer, de forma que "El juego se limita realmente a representarse. Su modo de ser es, pues, la autorrepresentación"³⁸, pero esta autorrepresentación es a su vez la expansión del mismo jugador en el juego elegido por él mismo, y en cada elección que efectúa en los movimientos del juego. Por ello

"La autorrepresentación del juego hace que el jugador logre al mismo tiempo la suya propia jugando a algo, esto es, representándolo. El juego humano sólo puede hallar su tarea en la representación, porque jugar es siempre ya un representar." ³⁹

Llegados a este punto Gadamer nos propone una transformación que cambia completamente el sentido del juego y que lo convierte en su verdadero ser. Presentándose separado de los jugadores se convierte en la pura manifestación de lo jugado y que Gadamer considera como una construcción, de la que nos dice:

"A este giro por el que el juego humano alcanza su verdadera perfección, la de ser arte, quisiera darle el nombre de transformación en una construcción. Sólo en este giro gana el juego su idealidad, de forma que pueda ser pensado y entendido como él mismo." ⁴⁰

"Nuestro giro <<transformación en una construcción>> quiere decir que lo que había antes ya no está ahora, lo que se representa en el juego del arte, es lo permanentemente verdadero." ⁴¹

³⁷ Ibid., p. 149

³⁸ Ibid., p. 151

³⁹ Ibídem

⁴⁰ Ibid., p. 154

⁴¹ Ibid., p. 155

Con esto nos aporta una visión trascendente que cambia el juego en arte, transformándose a su vez este en verdad, una verdad que, como nos dice Juan Fernando de Laiglesia nos coge por sorpresa:

"Mutatis mutandis, diríase que en el culto de Amitabha, la disolución de la conciencia del mistagogo en la representación de la meditación misma se está produciendo en los términos del juego que juega al jugador. Jugador que sólo encuentra su clave lúdica cuando abandona su especial y aristotélico amor propio, articulando en puro esfuerzo intelectual dirigido a la captación posesiva, y se deja sobrecoger por la verdad -como quería Fichte- en lugar de atraparla con un cepto." ⁴²

Por otra parte, Gadamer nos ofrece un punto de vista favorable a conceder un lugar privilegiado al juego en relación con el arte moderno en su libro *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. En esta obra inicialmente fija su atención en las ideas que formula Kant en la *Crítica del juicio*, en la que nos habla de la belleza-libre de conceptos y significados, lo que hemos dado en llamar "el desinterés estético", es decir, el placer desinteresado y la finalidad sin fin.

Para Gadamer la belleza libre es la base del arte moderno, de manera que, *"desde que el arte no quiso ser ya nada más que arte comenzó la gran revolución artística moderna"* ⁴³, aportando así la idea de la autosuficiencia del arte.

Gadamer se pregunta cuál es la base antropológica de nuestra experiencia del arte y encuentra que la base en la que el hombre actual asienta el arte se debe a la unidad de tres conceptos que son: el juego, el símbolo y la fiesta.

Como podemos ver, el juego para Gadamer es uno de los pilares fundamentales para entender la tendencia innata en el hombre al arte. En consecuencia, el juego es una función fundamental en la vida humana, de forma que *"no se puede pensar en absoluto en la cultura sin un componente lúdico"* ⁴⁴. Más adelante sigue analizando el acto de jugar asociándolo a un movimiento de vaivén que se repite continuamente y que no está vinculado a ningún fin, es un automovimiento que no tiene ninguna meta, sino el movimiento en cuanto movimiento. Podemos observar la cercanía de esta idea a la teoría del desinterés estético preconizada por Kant.

Para Gadamer este automovimiento que nos hace participar del juego muestra también la autorrepresentación del hombre como ser viviente.

⁴² Autor citado (1999), *El juego del giro: Oriente-Occidente*, p. 285.

⁴³ Autor y Op. cit. (1991), p. 17

⁴⁴ Ibid., p. 66

También nos aporta el juego una nueva relación entre la obra y el espectador, ya que en él se anula la distancia entre el que juega y el que mira el juego, de forma que se cumple uno de los objetivos del arte moderno, que es eliminar las barreras entre el espectador y la obra de arte, aprovechando el impulso que como co-jugador tiene el público. Así nos dice:

"Es éste un desafío que sale de la obra y que espera ser correspondido. Exige una respuesta que sólo puede dar quien haya aceptado el desafío, Y esta respuesta tiene que ser la suya propia, la que él mismo produce activamente. El co-jugador forma parte del juego" ⁴⁵

Esta aportación del juego del arte es válida tanto para el espectador como para el artista, pues en él se perciben datos existenciales que la sensibilidad humana capta a través del sentimiento que la obra le trasmite. Esto se hace especialmente importante en el arte moderno, como forma de rellenar el espacio de juego que la obra arte propone al espectador ayudándole a reconstruir el proceso creativo. En este aspecto Gadamer nos dice:

"Siempre hay un trabajo de reflexión, un trabajo espiritual, lo mismo si me ocupo de las formas tradicionales de creación artística que si recibo el desafío de la creación moderna. El trabajo constructivo del juego de reflexión reside como desafío en la obra en cuanto a tal". ⁴⁶

Un pensador tan crítico como Herbert Marcuse aporta sus ideas sobre el juego, siguiendo los conceptos freudianos, y nos dice en su obra *Eros y Civilización* que la fantasía se opone al principio de realidad y se despliega con facilidad "en procesos sub-reales y surreales como el sueño, el soñar despierto, el juego y la corriente de la conciencia"⁴⁷. A través de estos procesos directamente ligados con el subconsciente, la imaginación artística y con ella el arte, se opone a la represión institucionalizada por el principio de realidad, y afirma Marcuse "no hay ninguna obra de arte genuína que no revele su contenido arquetípico: la negación de la falta de libertad"⁴⁸. Él nos indica que la cualidad estética de la obra de arte es hacer gozar, e incluso entretener; esto es inseparable de la esencia del arte. Esta cualidad se da incluso en el arte comprometido y trágico, debido al efecto catártico que tiene la obra de arte

⁴⁵ Ibid., p. 73

⁴⁶ Ibídem

⁴⁷ Autor y Op. cit. (1984), p. 142

⁴⁸ Ibid., p. 140

sobre la realidad. Por consiguiente, tanto el arte como el juego estarían ligados indisolublemente al principio del placer que se opone al principio de realidad.

En cuanto al valor del juego en la vida del hombre nos dice:

"En una civilización genuina, la existencia humana sería juego antes que esfuerzo y el hombre viviría en el despliegue, el fausto, antes que la necesidad" ⁴⁹

En este texto Marcuse nos muestra cómo en el juego y en el despliegue (como libre manifestación de las potencialidades del hombre), están los principios de una nueva civilización que se aleje de los valores de actuación presentes, basados en la productividad y en la estructura represiva, sabiendo que el juego es improductivo e inútil, pues

"el sólo juega con la realidad. Pero también cancela sus formas sublimes: los altos valores (de la razón).

Este proceso que desublima la razón es esencial para el surgimiento de una cultura libre como la sublimación personal de la sensualidad" ⁵⁰

La búsqueda de la autorrealización del hombre pasaría por un proceso de reivindicación del tiempo libre, ya que en este y no en el trabajo enajenado es donde, según sus propias palabras,

"el campo cada vez más amplio de la libertad llega a ser en verdad un campo de juego..., del libre juego de facultades individuales. Liberadas así ellas generan nuevas formas de realización y de descubrimiento del mundo" y más adelante nos dice: "las raíces de la experiencia estética reaparecen..., no sólo en una cultura artística sino en la misma lucha por la existencia" ⁵¹

Algunos autores influidos por las opiniones anteriormente expuestas, piensan que el juego es un paso que nos conduce al proceso creativo. En esta línea A. López Quintas nos propone sus reflexiones sobre la creatividad, basando el desarrollo creativo en las actividades y actitudes lúdicas, resumidamente nos define el juego diciendo

⁴⁹ Ibid., p. 177

⁵⁰ Ibid., p. 184

⁵¹ Ibid., p. 206

"que en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada como si y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual" .⁵²

El juego mantiene un nexo indisoluble con la libertad, pese a imponer sus propias reglas, no coarta al hombre en la toma de decisiones, sino que, por el contrario, estimula la acción para conseguir lúdicamente los fines deseados.

Sabiendo que las reglas son asumidas de forma consciente y voluntaria, en una realidad envolvente como el juego, tan cercana a la naturaleza del hombre, esto le lleva a sentirse vinculado y a hacer suyas estas normas y reglas como forma de superación que, lejos de coartar su libertad, la eleva a un plano superior, lo que convierte al juego en una auténtica formación, en la que al cumplir el individuo toda una serie de premisas creativas libremente aceptadas, se produce un estado de autosatisfacción cercano a la plenitud y el gozo, siendo así que la libertad consciente no es contraria a la asunción de las reglas del juego.

Cuando una realidad envolvente como el juego inmerge al individuo activo y creador en ella, se crea un ámbito o campo de posibilidades en el que son posibles las diversas vertientes de la obra de arte, ya sean plásticas, literarias, musicales o de representación.

En las civilizaciones y los pueblos realmente creadores estos ámbitos crean una *urdimbre cultural* llena de identidad y sentido. Por esto en las experiencias lúdico-artísticas como en las lúdico-deportivas, la verdadera emoción viene dada cuando dos o más ámbitos se interfieren y dan un ámbito de mayor envergadura.

"Esta eclosión de un algo nuevo produce luz de inteligibilidad y esplendor de belleza (Belleza, verdad, emoción espiritual y sobrecogimiento son fenómenos distintos pero no distantes. En términos de Heidegger, podríamos decir que son lo mismo pero no iguales)" ⁵³.

El ámbito o campo de juego aparece cargado de valor estratégico, pues en el se polariza la atención de los jugadores, lo decisivo en el juego es fundar zonas

⁵² Autor cit. (1977), *Estética de la creatividad, juego, arte y literatura*, p. 26

⁵³ *Ibid.*, p. 238

dinámicas, líneas de tensión que abran posibilidades de aproximarse a la meta. La capacidad intuitiva de cada jugador toma un papel relevante en algunos tramos de los distintos ámbitos en los que se desarrolla el juego, pues la situación en el terreno de juego se altera constantemente al interferirse sobre él.

Estas reflexiones sobre el campo de juego que nos propone López Quintas están cargadas de significado para todos aquellos que nos relacionamos activamente con los procesos de creación de las obras de arte en cualquiera de sus vertientes.

Los estilos artísticos constituyen una rigurosa intervención entre el ámbito, constituido por todo aquello que implica un momento cultural, y el conjunto de elementos que denominamos creación artística.

"Las culturas influyen en la génesis de los estilos y los estilos reobran sobre las culturas. Se trata de un modo de causalidad circular, no meramente lineal" ⁵⁴

Podríamos decir que para A. López Quintas vivir el proceso de la creatividad se basa de manera resumida en los cinco puntos siguientes:

- 1.- La experiencia estética fundamental consiste en dar el salto del nivel objetivista al nivel lúdico.
- 2.- El simbolismo de ciertas realidades surge de una relación de interferencia entre diferentes ámbitos, que está llena de sentido y significación.
- 3.- Que el valor estético de fenómenos y entidades culturales tan destacados como calles, plazas, templos, museos...., depende de su condición de lugares vividos como interferencia de líneas de sentido de juego.
- 4.- En las diferentes formas de las artes debe darse a su alrededor una franja de vacío o campo de resonancia proporcional a su valor, a su capacidad de abarcar el espacio, a su ambitalidad o poder de autodespliegue.
- 5.- El arte, como modo potenciado de expresión humana, es de por sí dialógico y necesita del juego con el espectador. *"La obra de arte sólo existe en diálogo" ⁵⁵.*

⁵⁴ Ibid., p. 256

⁵⁵ Ibid., p. 354

CAPÍTULO 2- LA VISIÓN DEL JUEGO EN LA PSICOLOGÍA

Para establecer el valor psicológico del juego debemos primero considerarlo como un fenómeno que estimula el desarrollo del pensamiento, ya que la relación entre el juego y la realidad se encuentra estrechamente unida en la mente humana. Así, a través del juego se entra en contacto con el mundo físico y se estimula la imaginación, desde los juegos primarios de los niños el hombre está formando su pensamiento en un continuo contacto con el juego, de forma que es en la psicología humana donde nos resulta más difícil encontrar unas fronteras claramente conscientes entre el juego y lo serio, ya que en la vida real muchas conductas humanas están impregnadas de un tono lúdico a veces inconsciente, pero que responden a variaciones de juegos bien conocidos por los individuos a través de experiencias significativas en las que se busca hallar la máxima satisfacción, ya que el juego siempre está ligado al principio del placer. Es un fenómeno que estimula el desarrollo del pensamiento y además, una forma de comunicación personal y social.

Como punto de partida haremos una aproximación a las aportaciones teóricas de Freud, Piaget y Vigotsky, que son los auténticos pilares de la psicología contemporánea, que nos abrirán el camino para encontrar las claves interpretativas de la relación entre el juego, la realidad y la obra de arte.

Un autor tan importante como Sigmund Freud trata el tema del juego ligándolo a la fantasía, de la que nos dice que es la única actividad mental que conserva un alto grado de libertad respecto al principio de realidad, impuesto al hombre, que se ocupa de mantener la represión de los instintos, oponiéndose la fantasía a este principio a través del juego de soñar despierto.

En su obra *El poeta y la fantasía*, Freud señala que las dos formas de manifestación del inconsciente más cercanas al arte son los juegos infantiles y las fantasías diurnas,

"sería injusto en este caso pensar -dice Freud- que no toma en serio este mundo; por el contrario, toma muy en serio su juego y dedica en él grandes afectos. La antítesis del juego no es la gravedad, sino la realidad. El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su

juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en los objetos tangibles y visibles del mundo real... el poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo fantástico y lo toma muy en serio; esto es, se siente íntimamente ligado a él, aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad..."⁵⁶.

Aunque en este texto el autor se refiera a los poetas y a la poesía, creemos que pueden ser también incluidas en él aquellas artes que expresan las ideas estéticas por medio de la sensibilidad.

En cuanto a la aproximación que supone el soñar despierto a la esfera del arte nos dice

"cuando el niño deja de jugar no puede, no obstante, renunciar al placer que le proporcionaba el juego. Como no puede hallar en la realidad la fuente de esta satisfacción, el lugar de los juegos lo ocupan las fantasías, a las que se entregan la mayoría de las personas, imaginando la realización de sus inclinaciones favoritas de tipo erótico o de otra clase. En lugar de jugar fantasea. Hace castillos en el aire, crea aquello que denominamos ensueños o sueños diurnos"⁵⁷.

Para Freud el niño nunca se avergüenza de sus juegos; es más, cuando se le pregunta por ellos, los describe de forma minuciosa dando todo lujo de detalles. Sin embargo los adultos ocultan sus fantasías a los demás, por considerarlas asuntos muy íntimos. Es posible que precisamente en esta voluntad de ocultación encontremos un punto para comprender la capacidad de seducción que tiene el arte, como forma de sublimar y dar salida a las fantasías que nos producen los deseos insatisfechos del inconsciente.

Freud nos describe así el proceso por el cual el artista da rienda suelta a su fantasía en la obra de arte, la cual,

"despierta en el poeta el recuerdo de un suceso anterior, perteneciente casi siempre a su infancia, y de éste parte entonces el deseo que crea satisfacción en la obra poética... la poesía, como el sueño diurno, es la continuación y substitutivo de los juegos infantiles"⁵⁸.

⁵⁶ Citado por Vygotski (1972), *Psicología del Arte*, pp. 101-102

⁵⁷ *Ibid.*, p. 102

⁵⁸ *Ibid.*, p. 103

Por extensión de esta parte del texto, creemos que puede ser entendida no solo en lo concerniente a la poesía sino a las bellas artes en general, ya que habla del substrato lúdico que se mantiene en el hombre desde la infancia, y que espolea la fantasía, que mediante un sistema de asociaciones entre los deseos del inconsciente y la consciencia, propone la obra de arte como salida satisfactoria, a aquellos deseos insatisfechos que se mantienen reprimidos en el inconsciente, y el arte actuaría como un sustituto necesario para equilibrar la vida anímica.

Otro de los grandes psicólogos contemporáneos, en un principio discípulo y colaborador de Freud, del que luego toma una línea divergente es Carl Gustav Jung, este autor es uno de los pocos casos en los que tenemos algunos escritos sobre el juego desde una experiencia personal, debida a la crisis que le originó su ruptura con Freud. Jung procede a un estricto autoanálisis en el que surgen con fuerza las vivencias lúdicas de su infancia, en su libro *Recuerdos, Sueños y pensamientos* escribe:

*"En primer lugar, emergió un recuerdo de la infancia, quizá de mis diez u once años. Por entonces jugaba apasionadamente con piedras de sillería. Recuerdo claramente cómo construía casitas y castillos y puentes con arcos sobre botellas. (.....). Estas construcciones hice durante mucho tiempo. Para mi asombro, este recuerdo emergía acompañado de una cierta emoción"*⁵⁹

De este retorno a la niñez extrae la posibilidad de una terapia basada en los juegos de construcción, como forma de superar su crisis creativa. Para ello estableció incluso un horario que le ocupaba por la mañana y por la tarde excluyendo solo las horas destinadas a sus consultas. Así nos describe ese proceso:

*"Pero si quería volver a establecer contacto con aquel tiempo, no me quedaba sino regresar allí y volver a acoger al azar al niño con sus juegos infantiles" (dice resignándose) "no poder hacer, en realidad nada más que jugar. Así pues, comencé a reunir piedras apropiadas, en parte a orillas del lago, en parte en el agua, y después comencé a edificar: casitas, un castillo, toda una aldea".*⁶⁰

Impulsado por su espíritu estudioso, psicoanaliza y extrae consecuencias de este regreso al juego, como forma de restablecer en su caso la creatividad

⁵⁹ Autor y obra cit. (1966), pp. 181-182

⁶⁰ Ibídem

perdida, no solo en ese momento puntual de su vida, sino como método válido para espolear el pensamiento creativo a través del juego artístico, nos lo describe de esta manera:

"desencadenó (esto) un alud de fantasías que luego anoté cuidadosamente. Este tipo de acontecimiento continuó teniendo lugar en mí. Siempre que, en mi vida posterior, quedaba atascado, pintaba un cuadro o esculpía una piedra, y ello constituía siempre un rite d' entree para las ideas y trabajos subsiguientes" ⁶¹

La descripción con todo lujo de detalles de esta experiencia personal nos sirve para ilustrar el interés que Jung manifiesta por el juego en relación con la creatividad y el arte. Vemos, pues, como la preocupación por la creatividad adopta una posición central entre el juego y el arte, existiendo una relación de reciprocidad e influencia entre los tres términos, la importancia que en esta posición adquiere la creatividad reside en ser tratada como una "superfunción" de la mente que incluye a todas las demás funciones, pues la psique humana se expresa siempre de forma creativa a través de la fantasía y la imaginación, por esto nos dice :

"La actividad creadora que procura la respuesta a todas las interrogantes contestables, es la madre de todas las posibilidades, en la cual, así como todos los extremos psicológicos. Todos los pares de opuestos psicológicos, se encuentran vitalmente vinculados el mundo interior y el mundo exterior" ⁶²

Este punto en el que el consciente y el inconsciente están en un juego continuo es fundamental para entender la creatividad en la obra de Jung, para el que las ideas creativas tienen siempre un fondo arquetípico propio del espíritu humano que *"partiendo de sí mismo ingresa en la percepción"*.⁶³

El proceso creativo del arte estaría basado en la interacción entre la imaginación creadora y el arquetipo espiritual que subyace en el fondo del inconsciente. Esta confluencia daría paso a la expresión simbólica propia del arte.

En el ensayo titulado *Psicología y Poesía*, Jung establece dos tipos creativos fundamentales según su perfil :

1º- El Psicológico e introvertido: en el que el proceso creativo es dirigido

⁶¹ Ibídem

⁶² Ibid., p. 543

⁶³ Jung, C.G. (1960), *Tipos psicológicos* pp. 437-438

deliberadamente por el artista siguiendo la expresión de una idea, que se adecua por medio del juicio artístico del autor a *"las leyes del estilo y de la forma bella"*. El proceso creador está totalmente identificado con el artista, es más según Jung *"Él es la conformación creadora misma, afincado y confundido en ella con todos sus propósitos y todas sus potencias"*.⁶⁴

2º- El visionario y extrovertido: en él la idea creativa surge desde el inconsciente, obligando al artista a decir en voz alta lo que de otra manera nunca se hubiera atrevido a decir, ya que se ve desbordado por oleadas de imágenes que la obra le impone, revelando la más íntima naturaleza del autor, obligándolo a mostrarse a sí mismo sin poder evitarlo *"Él puede solo obedecer y seguir el evidente impulso extraño: extraño al propio yo en el sentimiento de que su obra es más grande que él"*.

"La obra trae consigo su forma".⁶⁵

Estos dos tipos creativos representan las dos formas extremas de creación, con ellos no se pretende encasillar a los artistas, pues ambos pueden darse en el mismo autor en mayor o menor medida, debido al continuo juego compensador entre consciente e inconsciente, introversión y extroversión.

Respecto a la relación y acercamiento entre estos dos tipos de creativos, Jung se plantea que

"podría suceder, (.....), que ese poeta, que en apariencia crea de sí mismo lo que él quiere, con conciencia y libre disposición, se halle atrapado, en tal forma por su impulso creador, que no sea capaz de percatarse de una voluntad distinta; del mismo modo que el otro tipo puede sentir su propia voluntad, en la inspiración aparentemente extraña, a pesar de que en ella su propio ser habla claramente. Con ello la convicción de la libertad absoluta de su creación sería una ilusión de su conciencia: se imagina nadar, mientras que una corriente invisible le lleva hacia adelante".⁶⁶

En este acercamiento entre las dos posturas creativas extremas, Jung llega a un punto en el que el proceso creador en el fondo participa mucho de las dos disposiciones, siendo el resultado simbólico entre la parte del yo consciente y el arquetipo del inconsciente, es decir en el proceso creador se transforman las imágenes arquetípicas en símbolos, por lo que la riqueza simbólica de la obra

⁶⁴ Citado por Vázquez Fernández, Antonio (1978), *El hombre y sus creaciones en la obra de C. G. Jung*, p. 567

⁶⁵ *Ibíd*em

⁶⁶ *Ibid.*, p. 580 (cit. perteneciente a C.G. Jung, *Problemas psicológicos del mundo actual*, 1976, Caracas. Ed. Monte Ávila)

residiría en su capacidad para reflejar la imagen arquetípica de la que proviene; por esto dice Jung, el proceso de simbolización de la obra de arte

"ha de buscarse no en el inconsciente personal del autor, sino en esa esfera de mitología inconsciente, cuyas imágenes primigenias son patrimonio de la humanidad".⁶⁷

Por otro lado, buscando la dimensión psicológica más social del juego, encontramos que para un psicólogo como el Dr. Eric Berne gran parte de las relaciones humanas se basan en él. En este autor el impulso primigenio que hace al hombre jugar sería la idea del "hambre de estímulo", puesto que el hombre, privado de contacto emocional o sensorial, puede caer en algunos tipos de psicosis o perturbaciones mentales más o menos duraderas según el grado de afectación de cada persona.

Ante todo, los juegos son una manera de desarrollo personal y una forma de comunicación social. No siempre los juegos son divertidos ya que como nos hace notar el Dr. Berne *"La característica esencial de los juegos humanos no es que las emociones sean falsas, sino que están reglamentadas"*⁶⁸, cualquier quebrantamiento de las reglas es tomado muy en serio y puede tener sanciones sociales, algunas veces especialmente graves.

El hombre necesita del juego para mantener un equilibrio estable, ya que este *"es la única respuesta completamente satisfactoria al hambre de estímulo, al hambre de reconocimiento y a la necesidad de programación"*⁶⁹. Esta necesidad de programación trataría sobre todo de evitar el aburrimiento, como forma de inanición existencial que conduce al deterioro emocional y biológico de la persona.

Psicológicamente el juego se caracteriza por establecer una serie de movimientos que progresan hacia un resultado previsto y definido que nos proporciona el máximo de satisfacciones permitidas, estado este último y esencial del juego en el que se valora el "ajuste de cuentas".

En términos generales, deben ser claramente distinguidos los procedimientos, los rituales, los pasatiempos, las maniobras y las actitudes que surgen de varias posiciones en las que se desarrolla el juego.

El Dr. Berne establece las características y significados de los juegos en los siguientes aspectos:

Significado histórico ya que pasan de generación en generación dándose una permanencia en el tiempo y parece ser que existe además una fuerte

⁶⁷ Ibid., p. 593

⁶⁸ Autor cit. (1983), *Juegos en que participamos*, p. 20

⁶⁹ Ibídem

tendencia a realizar uniones con grupos que hacen un juego similar.

Significado cultural por el que diferentes culturas y clases sociales favorecen distintos tipos de juegos.

Significado social al llenar gran parte de las horas más interesantes dedicadas al intercambio social. La mayoría de las personas se avienen a jugar cuando los juegos están a su alcance.

Significado personal ya que, por lo general, la gente se relaciona y escoge como amigos a otra gente que juega a su mismo juego, creando un círculo social muy particular.

Concluye el Dr. Berne su estudio psicológico del juego aclarando que debido a las pocas oportunidades de tener una verdadera intimidad en la vida diaria, las personas invierten la mayor parte del tiempo de la vida seria en juegos. De ahí que estos sean necesarios y deseables para el desarrollo armónico del hombre.

En algunas ocasiones las personas desarrollan juegos destructivos. Solo cuando no puedan ser controlados por el individuo que los practica será precisa la intervención del psicoterapeuta, para romper la dinámica enfermiza del juego.

Aunque los aspectos psicológicos del juego tratados por el Dr. Berne en su libro *Los Juegos en que participamos* exceden de alguna forma el campo donde se mueve esta tesis, ya que se entrelazan continuamente el juego y la realidad emocional del individuo, por lo que no se mantiene en lo puramente desinteresado de la esfera lúdica, han sido traídos a ella con el propósito de mostrar sus interesantes puntos de vista sobre el mecanismo psicológico que sustenta al juego, ya que nos es tan familiar y tan cercano, que es difícil explicar los acontecimientos sociales, culturales y por lo tanto artísticos, sin tener en cuenta el aspecto lúdico subyacente.

Para Piaget el juego no constituye una conducta aparte o un tipo de actividad particular entre otras, ya que es una asimilación de lo real al yo, que se opone al pensamiento "serio" que implica una acomodación del individuo a los demás y a las cosas *"El placer lúdico sería así la expresión afectiva de esta asimilación"*⁷⁰.

El autor establece básicamente tres etapas que se van adquiriendo con los años y que subsisten con mayor importancia unas y residualmente otras a lo largo de toda la vida del individuo. Estas transformaciones progresivas que adoptan las formas de juego están directamente relacionadas con las transformaciones que a su vez se producen en la estructura intelectual del niño en ese periodo de tiempo, pues el juego ayuda a consolidar las estructuras intelectuales una vez

⁷⁰ Autor cit. (1994), *La formación del símbolo en el niño*, p. 203

conseguidas.

Los juegos de ejercicios, símbolos y reglas aparecen entonces en tres estadios sucesivos desde la niñez. Así, mientras el juego de ejercicios simples comienza desde los primeros meses de la existencia, el juego simbólico no aparece claramente hasta los primeros meses del segundo año, aunque el símbolo lúdico de "hacer como si" se establezca con anterioridad, pues se aprecia desde el primer año del niño. Los juegos simbólicos subsisten en los jóvenes y los adultos cuando cuentan historias ideadas por ellos.

Más tarde aparecen los juegos de reglas que se constituyen en una segunda etapa del desarrollo que se prolonga desde los cuatro a los siete años, pero no es hasta el periodo que transcurre de siete a once años donde se completa el auge de este tipo de juegos, llegando incluso su práctica a la edad adulta. Por otra parte los juegos de reglas son los juegos sociales por excelencia, pues obligan a los participantes como iguales que son a respetar las normas en el mismo lugar y al mismo tiempo.

Dentro de los tres tipos de juego propuestos, Piaget concede especial atención por la importancia que tiene en el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje del niño, al **juego simbólico**, pues en él aparece el símbolo como fruto de la estructura mental que le permite actuar "como si", propio de la ficción que estimula la fantasía y la imaginación del niño continuamente en sus juegos y a propósito del cual el autor afirma

"El simbolismo de la imaginación, no hay ninguna dificultad para comprenderlo puesto que se apoya en el juego" ⁷¹

Esto nos hace reflexionar sobre la relación directa que existe entre la imaginación simbólica y el arte, y nos sirve para comprender mejor la gran importancia que adquiere el juego para el desarrollo de la imaginación simbólica, tan directamente relacionada con la fantasía y la creatividad artística, y como consecuencia con la educación por el arte.

Algunas de las opiniones expuestas hasta este momento en nuestro escrito, nos permiten ya entrever que existe una relación entre juego y creatividad, suponiendo al menos que el **juego es una condición para la creatividad**. Quizás la diferencia fundamental entre los dos términos sea que, una vez finalizados, en el proceso de creación se espera que el producto obtenido sea valioso en sí mismo, mientras en el juego su interés radica en la actividad de superación misma sin tener en cuenta la eficacia del fin.

Hay autores como Silvano Arieti que centran su interés en el despliegue de

⁷¹ Ibid., p. 18

la creatividad artística, estudiándola como una situación humana altamente simbólica, que se desarrolla en la esfera lúdica del como sí es decir fuera del mundo real,

"desde luego, la persona creadora sabe que lo que crea es una ficción. Sin embargo, lo que es creado llega a existir por derecho propio; es decir como algo que tiene valor y efecto artístico. De este modo, al mismo tiempo que una obra artística es ficción, también es realidad: realidad artística. La obra de arte es a la vez ficticia y real, se vuelve dualista, pertenece a una segunda realidad que se mantiene a cierta distancia de la primera. Durante el acto creador, el artista ve su obra como independiente de él, como poseedora de una vida propia".⁷²

Arieti nos propone un esquema básico para comprender el hecho creativo: en primer lugar se establecería un proceso primario ligado a un modo de pensar arcaico que se caracteriza por ser una forma de pensamiento desdiferenciado, primitivo y concreto, que nos aportaría la facultad de representación imaginativa.

En segundo lugar se abriría paso el proceso secundario, como capacidad de emplear conceptos y de establecer un método de selección y eliminación, jugando con las partes necesarias y rechazando las inútiles para lograr la obra.

Por último se produciría el proceso terciario en el que surge como un "clik" que engrana los otros dos procesos anteriores. Este nexo hace surgir una nueva unidad ideal, la obra artística.

En este esquema observamos las similitudes que hacen particularmente próximo el campo creativo con el ámbito de juego e incluso podríamos ver en la creatividad aquello que es propiamente lúdico en la obra de arte.

Para Arieti todos podemos sumarnos al juego, pero solo las personas creativas son capaces de establecer el contacto necesario para experimentar y extraer lo más valioso de una experiencia artística, en este sentido nos dice

"en muchas ocasiones hemos tenido los elementos necesarios para formar o apreciar una obra de arte. Sin embargo, sólo la persona creadora pudo unir todos los elementos para crear la unidad nueva. Y una vez formada por el artista la unidad, es fácilmente apprehendida por los demás. La concordancia de varios elementos, o la confluencia de los diversos niveles de cognición y afectos facilita captar la unidad o al menos responde estéticamente a ella"⁷³.

⁷² Autor cit. (1993), *La creatividad, la síntesis mágica*, p. 138

⁷³ *Ibid.*, p. 164

Más adelante nos propone una serie de actitudes y condiciones sencillas que prácticamente serían las reglas del juego creativo. Son las siguientes:

- 1.- Capacidad de estar solo.
- 2.- La inactividad como tiempo libre para pensar y sentir de cerca las cosas.
- 3.- Soñar despierto como apertura de nuevos ámbitos de desarrollo.
- 4.- Pensamiento libre que permita al espíritu vagabundear en cualquier dirección.
- 5.- Capacidad para comprender las similitudes entre percepciones, apercpciones, conceptos y abstracciones.
- 6.- Credibilidad que va más allá de aceptar las similitudes como simples coincidencias.
- 7.- El recuerdo y la repetición de pasados conflictos traumáticos. Sin la superación de los conflictos traumáticos particulares la persona no podrá trascender su propia participación subjetiva y su obra carecerá de significación universal.
- 8.- Alerta y disciplina.

Llevando adelante las premisas del proceso creativo propuesto, el artista estaría haciendo un esfuerzo para transformar los conceptos en imágenes, que puedan producir impresiones sensoriales por medio del ritmo, color, gesto....., tratando de reducir el objeto de la contemplación al nivel de los elementos perceptibles, que son tan acentuados en las obras de arte y que provocan el efecto estético.

La obra de Vigotsky contempla un punto de vista diferente del de sus dos grandes contemporáneos Freud y Piaget, ya que sigue una línea teórica que le distancia de sus argumentaciones, aunque buena parte de sus conclusiones están basadas en el conocimiento y profundización de las teorías más prestigiosas de su tiempo, a las que aporta, influido por el pensamiento de Friedrich Engels, la idea de que el uso de las herramientas por el hombre a través de toda la historia de la civilización es un hecho trascendental en el desarrollo del pensamiento y la sociedad humana, pues el desarrollo del nivel tecnológico alcanzado por las herramientas de cada época determina históricamente la estructura social, y esta, a su vez, influye en la estructura mental de los individuos. De esta forma el hombre se encuentra inmerso en un contexto cultural en el que la colectividad

ejerce una gran influencia sobre él, su desarrollo tendría que hacerse de afuera para dentro. Así su conocimiento de la realidad depende de su capacidad para servirse del legado cultural y del aprovechamiento de los instrumentos que le ofrece el grupo social al que pertenece .

El desarrollo del niño y del joven se efectuaría a través de un progresivo autocontrol de su conducta ayudado por el apoyo social que le ofrecen los padres, profesores e instituciones y utilizando aquellos instrumentos y herramientas de que dispone según el tipo de civilización en el que se encuentra.

Con esto Vigotsky formula una teoría generativa en la que el proceso de interiorización y construcción individual se da a partir de una situación social. En el contexto de su obra no es difícil comprender, dado el alto componente de comunicación social y personal que tiene el juego, que este tenga un lugar en el desarrollo de lo que Vigotsky denomina las capacidades superiores del hombre. A partir de estas ideas Vigotski construye una nueva teoría plasmada en su obra *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. En esta obra nos expone sus hipótesis sobre los procesos evolutivos y los procesos de aprendizaje, aportando sus ideas sobre la **zona de desarrollo próximo**, en la cual los niños pueden realizar con ayuda, en grupo o en colaboración con otros, lo que no pueden dominar por sí solos. Enlazando estas teorías con nuestro tema encontramos en la obra anteriormente citada este texto:

"El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es. Al igual que el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo." ⁷⁴

Podríamos decir que el juego cumple un importante papel en la formación del individuo, ya que estimula el aprendizaje y sirve para completar las necesidades del niño, pues en torno a la edad de preescolar aparecen deseos que no pueden ser satisfechos inmediatamente y esta tensión tiende a ser compensada por la entrada en un mundo imaginario en el que los deseos irrealizados encuentran salida en forma de juegos, según las palabras del propio Vigotski:

⁷⁴ Autor y obra cit (1989), p. 156

"El viejo proverbio que dice que el juego del niño es la imaginación en acción ha de ser invertido para los adolescentes y niños en edad escolar la imaginación es un juego sin acción".

"Así pues, al establecer criterios para distinguir el juego infantil de otras formas de actividad, concluiremos diciendo que en aquél el niño crea una situación imaginaria."⁷⁵

Vemos, pues, cómo el juego actúa como puente de unión entre la imaginación y el desarrollo del pensamiento del niño, ya que el hecho de crear una situación imaginaria puede considerarse como un medio para desarrollar el pensamiento abstracto.

Mediante la creación de una situación imaginaria aparece el simbolismo del juego infantil, que viene dado por la posibilidad de transformar algunos objetos en símbolos que sustituyen a otras cosas para realizar una acción lúdica, en la que el nuevo significado se ve reforzado por el lenguaje egocéntrico y el gesto para representar una situación o vivencia del niño. En esta transposición de significado se encuadra la verdadera función simbólica del juego.

Vemos entonces cómo el juego posee una naturaleza transicional, pues el niño actúa con significados diferentes a los asignados comúnmente a los objetos que manipula en sus juegos, en los que, por otra parte, la acción también se encuentra separada de su sentido acostumbrado, obrando al margen de las situaciones reales.

"Durante el juego, el niño utiliza espontáneamente esta capacidad de separar el significado de un objeto sin saber lo que está haciendo, al igual que ignora que está hablando en prosa, pero sigue hablando sin prestar atención a las palabras"⁷⁶

A partir de esta situación los juegos posteriormente se van transformando en juegos de reglas. Podríamos decir que cualquier juego lleva implícito un cierto contenido de reglas de conducta aunque estas no estén redactadas de forma explícita. Esta progresión característica del juego infantil nos la describe Vigotski de esta manera:

"todo juego con reglas encierra en sí una situación imaginaria, aunque de forma velada, la evolución a partir de los juegos con una evidente situación imaginaria y ciertas reglas ocultas a juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes señala el desarrollo del juego del niño."⁷⁷

⁷⁵ Ibid., p. 143

⁷⁶ Ibid., p. 151

⁷⁷ Ibid., p. 146

De esta manera vemos que el juego es la primera manifestación en la que el niño trata de emanciparse de las limitaciones que le imponen las situaciones reales de la vida, planteando Vigotski las dos paradojas que existen en el juego:

"La primera estriba en que el niño opera con un significado alienado en una situación real. La segunda es que en el juego el pequeño adopta la línea de menor resistencia --hace lo que más le apetece, porque el juego está relacionado con el placer-- y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia sometiéndose a ciertas reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego" ⁷⁸

"Así pues, el atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo. La noción de Spinoza acerca de una idea que se ha convertido en deseo, un concepto que se ha transformado en pasión, encuentra su prototipo en el juego, que es el reino de la espontaneidad y la libertad" ⁷⁹

Por último en los muchos escritos de Vigotski sobre el juego y los procesos creadores encontramos estos textos que unen la concepción artística con el juego, demostrando su interés por el arte infantil, pues Vigotsky era un esteta apasionado de las manifestaciones artísticas más variadas. De él nos dice:

"El niño dibuja y habla al propio tiempo de lo que está dibujando. El niño representa un personaje y compone el texto correspondiente a ese papel. Este sincretismo demuestra la raíz común de la que partieron todos los aspectos distintos del arte infantil. Este tronco común está constituido por los juegos de los niños que sirven de escalafón preparatorio de su arte creador" ⁸⁰

Más adelante y refiriéndose a las características del arte infantil, observa en ellas la influencia que ejercen los juegos de los que provienen las distintas creaciones de la infancia, así como la proyección personal de los deseos y vivencias en sus juegos artísticos.

"Hay una peculiaridad del arte infantil en donde encontramos huellas del juego del que procede. El niño no suele trabajar largo

⁷⁸ Ibid., p. 151

⁷⁹ Ibid., p. 152

⁸⁰ Autor cit. (1996), *La imaginación y el arte en la infancia*, p. 81

tiempo en sus creaciones, las más de las veces las realiza de una sola vez, y en eso la creación del niño recuerda mucho al juego surgido de un imperioso deseo del niño y que, por lo general, produce una rápida y definitiva descarga de los sentimientos que le ocupaban. Un segundo vínculo con los juegos consiste en que tanto en su creación literaria como en sus juegos, los niños no han roto aún los lazos con sus intereses y vivencias personales" ⁸¹.

Respecto a la transformación progresiva de los juegos que desemboca cerca de la adolescencia en los juegos de reglas y su relación con la creación artística nos dice:

"Si en la primera infancia la superación de las dificultades técnicas apagaba y frenaba los impulsos creadores, ahora por el contrario determinadas limitaciones, dificultades técnicas, la necesidad de aplicar su inventiva en marcos fijados elevan la actividad laboral creadora" ⁸²

Respecto a las características de los juegos infantiles y adolescentes, creemos firmemente que pueden seguir influyendo en el proceso de creación artística de los adultos.

En estos textos seleccionados de la obra de Vygotski se nos señala la importancia del juego en las distintas etapas de la vida, cómo influye en el desarrollo personal, social y cultural, pudiendo extraer consecuencias de tipo pedagógico que sirvan para estimular la inventiva artística, cuando desde la niñez podamos orientar mediante juegos creativos una actitud positiva hacia el arte.

Siguiendo el camino iniciado por Vygotski, Daniil Elkonin trata de desarrollar sus teorías en la escuela soviética durante más de medio siglo. Su interés por el juego se inicia en las conferencias que Vygotski dio en el Instituto de Pedagogía Herzen de Leningrado en 1933, sobre la psicología del preescolar; algunas de ellas trataban sobre el juego, presentándolo como el problema central para comprender el desarrollo psíquico a la edad preescolar. En esta idea se basan sus posteriores investigaciones sobre el juego. Distingue varios tipos, como son el juego imaginativo, simbólico, social, cooperativo, de ficción, socio-dramático y creativo. Esta variedad en el juego hace difícil el estudio científico de este fenómeno.

Elkonin plantea *"el juego como forma peculiar de la actividad infantil,*

⁸¹ Ibid., p. 82

⁸² Ibid., p. 105

cuyo objeto es el adulto ⁸³. Analizando los juegos de distintos pueblos y países llega a la conclusión de que en las sociedades menos avanzadas los niños se incorporan antes al trabajo útil de los adultos, mientras que en aquellos países que presentan un mayor desarrollo cultural y social, el niño se integra en el mundo de los adultos a través de la actividad lúdica. A este respecto nos dice

"El fondo del juego es social debido precisamente a que también lo son su naturaleza y su origen, es decir que el juego nace de las condiciones de vida del niño en la sociedad" . ⁸⁴

De forma que en las sociedades desarrolladas la complicación extraordinaria de su tecnología y sus máquinas, hacen que los niños jueguen como forma de poder aprender a dominar cualquier instrumento o complicada tecnología de la que su sociedad haga uso. Para ello se crean los juguetes que especialmente ejercitan estas habilidades. Todo este proceso esta siendo continuamente apoyado por los adultos que colaboran y enseñan a los niños a utilizar estos juguetes.

Así, a lo largo de la historia ha ido cambiando el lugar del niño en el sistema de las relaciones sociales y la infancia como época de preparación se ha prolongado para enseñar progresivamente a los niños mediante el juego, el manejo de las herramientas que permite la división del trabajo en las sociedades desarrolladas, facilitando con esto la elección de la futura actividad de estudios o laboral en función del mejor adiestramiento en alguna de las áreas del proceso de conocimiento o productivo, independientemente de la actividad desarrollada por los padres. Vemos como Elkonin valora el juego como un medio importante para la educación infantil de la que nos dice:

"Todos estos efectos educativos se fundan en la influencia que el juego ejerce sobre el desarrollo psíquico del niño y sobre la formación de su personalidad" ⁸⁵

De esta manera manifiesta la importancia del juego para el desarrollo personal e intelectual del individuo. Este hecho afecta al juego de los adultos en los que se efectúa una transformación que cambia el juego infantil por formas artísticas y deportivas más adecuadas para los adultos, aunque manteniendo una raíz común con el juego del niño, Elkonin nos dice:

⁸³ Elkonin, D.B. (1980), *Psicología del Juego*, p. 20

⁸⁴ *Ibid.*, p. 39

⁸⁵ *Ibid.*, p. 274

"En base a los datos etnográficos, llegamos a la conclusión de que en la sociedad moderna de los adultos no hay formas desplegadas del juego; han sido reemplazadas por las distintas formas de arte, por una parte y por el deporte, por la otra" ⁸⁶

⁸⁶ Ibid., p. 29

CAPÍTULO 3- LA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA DEL JUEGO

Como forma de potenciar una comprensión antropológica del jugar en el hombre, diremos que es posible encontrar en el juego rasgos genuinamente humanos a lo largo de todas las etapas de la vida del individuo, adoptando diversas formas progresivas según el grado de desarrollo y , aunque el niño y el adulto no juegan igual, sí tienen rasgos comunes entre ellos, no en vano todos los adultos que han podido jugar en su niñez, lo han hecho de forma similar, aprendiendo en la práctica según los patrones de juego que les eran propuestos por sus respectivas culturas.

La mayor diferencia entre el juego del adulto y el del niño está en la propia forma de jugar, ya que el niño y el joven juegan de una forma más impulsiva, emocional y constante, por lo que se caracteriza por su vitalidad, exigiendo mucho más movimiento y frescura.

Por el contrario, el adulto adopta una forma más sublimada del juego, que se relaciona directamente con aquellas actividades lúdicas que interesan en la etapa de la vida correspondiente a la juventud, como son los deportes, los juegos de mesa, las actividades artísticas, etc.

Esta pérdida del movimiento en el juego de los adultos, hace que sea especialmente importante una forma de juego indirecta como la contemplación, que adquiere una verdadera dimensión socio-cultural cuando el individuo pasa de ser un jugador activo a ser un espectador en el que se efectúa un ejercicio de identificación y cocreación del juego.

Otra circunstancia que diferencia el juego adulto es su condición lujosa, pues para el niño jugar es una tarea cotidiana, mientras que para el adulto supone disponer de un tiempo libre o tiempo de ocio que posee un carácter festivo especial que le sitúa fuera de la realidad diaria. En este contexto es donde podemos establecer la estrecha vinculación entre el juego y la fiesta, ya que tanto en el juego como en la fiesta se vive apartado de la existencia diaria y se disfruta alegremente de la acción que se realiza.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, podríamos establecer que las características que adopta el desarrollo progresivo del juego del niño al juego del adulto, que han sido recogidas en parte en los apartados anteriores dedicados a la psicología y a la pedagogía, resumidamente las podemos concentrar en las tres épocas más diferenciadas en la vida del hombre, que son la niñez, la adolescencia y la edad adulta.

1º.- **El juego del niño** pasa desde los ejercicios al juego de reglas ⁸⁷, que sería en esencia el juego del niño completamente evolucionado y las principales características que lo revisten son:

- a) La seriedad del juego.
- b) La no diferenciación clara entre trabajo y juego.
- c) La disponibilidad continua para jugar.
- d) Ayuda a la interiorización de los conflictos.
- e) Aspecto socializador.

2º.- **El juego del adolescente** se distingue principalmente por buscar una descarga emocional que posibilite la búsqueda de la identidad personal del sujeto, sigue una línea que va desde la burla al desafío y es una mezcla entre el drama y el placer a través del humor⁸⁸. Algunas de sus características son:

- a) La burla en la que se trata de superar los juegos infantiles y a la vez provocar a los adultos.
- b) El desafío muestra el gusto por el riesgo, se plasma en las apuestas en las que se desafía a la suerte y se bordea el peligro
- c) Juegos de rivalidad basados en la ostentación y la destreza.
- d) El jugar es un espacio imaginario en el que se entra y se sale con facilidad.
- e) Socialmente proporciona un sentimiento de logro y pertenencia.
- f) El juego individual pasa a ser más elaborado y creativo.

3º.- **El juego del adulto** crea un estado mental que le implica totalmente en el juego, se olvida de su propio ser y se siente más libre, fuera de la vida diaria y de sus problemas. Para el adulto gran parte de las actividades destinadas a divertirse son juegos, incluso aquellas en las que se participa como espectadores ya sean deportes, viajes, música o arte en general⁸⁹. Algunas de sus características específicas son:

- a) Necesidad de darse una tregua o tiempo donde las actividades habituales no estén presentes, estableciendo un cambio de actitud que permita el ocio y la diversión.
- b) Autopermisión para transgredir el deber, ya que el juego es en cierta medida el desquite del yo sobre el superyo.
- c) Habilidad para jugar empleando el dominio y la sutileza.

⁸⁷ ver Moor, Paul (1987), *El juego en la educación*, pp. 49-51

⁸⁸ ver Leif, J. y Brunelle (1978), *La verdadera naturaleza del juego*. pp. 18-25

⁸⁹ Terr, L. (2000), *El juego: por qué los adultos necesitan jugar*, pp. 23-30

- d) Juego individual complejo y creativo.
- e) Capacidad para la contemplación.
- f) El espíritu de equipo o grupo de entendidos también es parte del juego.

Podríamos decir que en el juego de todas las edades, encontramos que la superación de los obstáculos sin la responsabilidad que esto conlleva en la vida real se convierte en un placer que satisface a los jugadores y contribuye a su realización personal y social, proporcionando un estado de alegría que se parece a la felicidad, ya que cuando jugamos todos nos sentimos un poco más felices.

Para observar la antropología del juego desde un punto de vista artístico, que es el tema que nos ocupa, hemos elegido el estudio de algunos de los autores más reconocidos en el tema, con el objetivo de establecer la relación entre el juego, la cultura y el arte, limitándonos, por lo tanto, en este apartado a hablar de las formas de juego superiores de índole social, no entrando en hacer un estudio detallado de los juegos básicos y tradicionales que juegan los niños, los adolescentes y los adultos en todas las sociedades y civilizaciones.

Uno de los autores que más relevancia han dado al juego, defendiendo la tesis de que del juego surge la civilización y con ella la cultura es el historiador Johan Huizinga. Este fue el tema central de su discurso solemne como rector de la universidad de Leyde (1933) titulado *Los límites del juego y de lo serio en la cultura*. Posteriormente amplía y desarrolla su teoría en su famoso libro *Homo Ludens*, que abrió caminos a la investigación sobre el hombre en la civilización y la cultura. En él basaremos nuestro estudio del autor en el presente trabajo.

Lo primero que el autor se plantea es encontrar una respuesta satisfactoria a la pregunta de ¿qué es el juego? entre las diversas teorías que lo estudian, no encontrando ninguna que pueda explicarlo en su totalidad, ya que lejos de excluirse unas con otras, más bien resultan completarse entre sí, por ello nos propone su propia definición:

"El juego en su aspecto formal es una acción libre ejecutada "como si" y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacar del mundo habitual," ⁹⁰

⁹⁰ Autor y obra cit. (2000), p. 27

Para Huizinga el juego está presente en la vida del hombre desde la niñez en las actividades más variadas, ya que *"El carácter lúdico puede ser propio de la acción más sublime"*⁹¹. El jugador es consciente de ello, pues aunque el jugador toma muy en serio su juego no lo confunde con la realidad. Entre las actividades lúdicas el autor incluye también las representaciones del culto sagrado que en las culturas más arcaicas están llenas de simbolismo y revestidas de belleza mística, pues, como nos dice,

"El hombre juega, como niño, por gusto y por recreo por debajo del nivel de la vida seria. Pero también puede jugar por encima de este nivel: juegos de belleza y juegos sacros" .⁹²

Para estudiar el origen de la cultura, el autor fija su interés en las diversas manifestaciones culturales arcaicas, encontrando que las celebraciones culturales de carácter sagrado entran de lleno en el ámbito de la fiesta y esta, a su vez está íntimamente ligada al juego.

*"Entre la fiesta y el juego existen, por la naturaleza de las cosas, las más estrechas relaciones. El descartar la vida ordinaria, el tono aunque no de necesidad, predominantemente alegre de la acción - también la fiesta puede ser muy seria-, la delimitación espacial y temporal, la coincidencia de determinación rigurosa y de auténtica libertad, he aquí los rasgos capitales comunes al juego y a la fiesta"*⁹³

Rasgos que también podemos encontrar en las formas superiores del juego social, adoptando la forma de competición agonal en la que se persigue un premio, ya sea de tipo material o, por el contrario, puedan ser una cuestión de honor y prestigio, de los que están muy impregnados los fenómenos sociales arcaicos. Huizinga distingue tres formas de juego que en especial llenan la vida social primitiva, pero que pensamos incluso pueden subsistir de forma sublimada en otras formas culturales más desarrolladas, que son :

1º- La Porfía. En ella los contendientes se enfrentan en una competición en la que dirimen sus diferencias compitiendo en la resolución de enigmas, cantos, danzas, habilidades o discutiendo en largas contiendas oratorias.

2º- El Potlach es una gran fiesta en la que dos grupos con gran ceremonial

⁹¹ Ibid., p. 34

⁹² Ibid., p. 35

⁹³ Ibid., p. 38

se hacen toda clase de regalos, con gran despilfarro por cada parte para demostrar la superioridad del contrincante que más aporte. También se puede destruir parte del patrimonio propio para jactarse de poder prescindir de él y retar al contrario a superarlo.

3º El Torneo de Agravios que persigue la denigración del contrario y la exaltación propia. Se sirve de fanfarronadas, insultos y bravatas para provocar la vergüenza del contrario y ensalzar el honor de los que las practican.

Estas formas de juego veremos más adelante cómo están en el origen de algunas de las manifestaciones que retoman y utilizan los movimientos del arte de las vanguardias.

Resumiendo lo anteriormente expuesto sobre los orígenes de la cultura en la forma agonal del juego el autor nos dice:

"Se apareja a este sentido lúdico un espíritu que persigue el honor, la dignidad, la superioridad y la belleza. Todo lo místico y mágico, todo lo heroico, todo lo <<músico>>, y lo lógico y lo plástico buscan su forma y expresión en un juego noble. La cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien, juego." 94

Desde la perspectiva actual parece que la importancia central que tenía el juego en el periodo arcaico agonal se ha perdido, al hacerse la cultura cada vez más seria pero probablemente siga estando en el origen que impulsa las manifestaciones culturales, Huizinga incluso llega a afirmar que *"La función congénita por la que el hombre actualiza este impulso no es otra que el juego"*⁹⁵

Cuando analiza el papel que este impulso tiene en las artes plásticas, señala su origen en la expresión espontánea y un tanto lúdica que se recrea en la proliferación del adorno, tomándolo prácticamente como una creación instintiva que se da en todas las culturas: el cubrir los hombres sus casas, espacios públicos, recintos sagrados e incluso sobre su propio cuerpo en forma de adornos y de tatuajes.

Pero el hecho de esta propensión al ornato, por sí solo, no justifica el gran desarrollo que han tenido las artes plásticas a todo lo largo de la historia del arte, pues también existe la necesidad plástica de construir y representar para dar salida al juego de la fantasía. Esta riqueza y calidad de representaciones podría ser en parte ser debida al impulso agonal de la competición, que explicaría

⁹⁴ Ibid., p. 101

⁹⁵ Ibid., p. 102

también la superabundancia en las artes plásticas, que presentan las grandes civilizaciones. En este punto el autor se pregunta si es que el arte plástico se ha desarrollado también merced a la porfía y como contestación a la pregunta formulada, responde

"El arte, la técnica, la habilidad y la aptitud plástica conviven en la cultura arcaica en el impulso de exceder a los demás y de obtener la victoria".⁹⁶

Esto es evidente en la larga tradición que los concursos plásticos tienen en nuestra cultura. De ellos y su finalidad en cuanto a la competición por un premio o por conseguir honor y prestigio, encontramos continuas referencias en las crónicas que nos hablan de las costumbres de tiempos pretéritos. Aún hoy siguen muy presentes en la realidad cultural cotidiana. Estos certámenes tienen su origen en el impulso agonal en el que se busca la mayor excelencia de los artistas en la consecución de la más bella obra de arte, entre todas las presentadas a concurso, y que tienen su referencia más antigua en la arcaica porfía a la que hacen referencia en los mitos, las sagas y las leyendas.

Llegados a este punto sobre el origen y desarrollo del arte, la cuestión que ahora nos preocupa es cómo se refleja el elemento lúdico en la vida actual, y que Huizinga resume en las dos preguntas siguientes: *"¿En qué medida la cultura que vivimos se desarrolla en forma de juego? ¿En qué medida el espíritu lúdico inspira a los hombres que viven la cultura?"⁹⁷*

El estado de la cuestión viene condicionado por la pérdida del sentido lúdico que se observa en el arte y en la cultura, principalmente a lo largo de todo el siglo XIX, que ha hecho de esta época un tiempo especialmente serio, perdiendo importancia el factor lúdico, por lo que hoy la pregunta fundamental que nos hace el autor es si *"¿se ha compensado esta pérdida o por el contrario, se ha incrementado?"⁹⁸*

Pero a pesar de la pérdida lúdica que haya podido arrastrar la forma de pensar en el siglo XIX, que toma toda la existencia como algo muy serio, añadiendo a esto que en el proceso de producción llevado a cabo en el siglo XX puede haber algunos aspectos nocivos para el arte, que puedan quitarle cierta ingenuidad y frescura, el autor observa un fortalecimiento del elemento lúdico en hecho artístico del panorama actual, a través de la generalización del arte a todas las capas sociales que se interesan por él, convirtiéndose así en una propiedad pública, también debido al alto aprecio que hace la sociedad de la

⁹⁶ Ibid., p. 215

⁹⁷ Ibid., p. 247

⁹⁸ Ibídem

figura del artista encarnando al individuo original y creativo. A este respecto nos dice:

*"El artista es estimado por encima de la masa y él, por su parte, debe considerar cierta adoración como cosa que le corresponde. Para experimentar en su conciencia este su carácter singular necesita de un público de adoradores o de una corporación de espíritus afines, (.....). Como en los períodos más antiguos, al arte le es todavía necesario cierto esoterismo."*⁹⁹

Y a la manera de los círculos esotéricos, los círculos artísticos actuales elaboran sus propias reglas de juego en la que los grupos de iniciados "se atrincheran tras sus misterios" y dictan como deben entenderse y admirarse sus obras, dejando a los profanos solo con el enigma, a cuya resolución sólo puede accederse conociendo los postulados y estudiando las obras de cada movimiento artístico. Por ello, para la auténtica apreciación de la obra de arte moderno, no basta en muchos casos solo con el acto de contemplación. Hay que conocer las claves y cocrear la obra según los postulados implícitos en ella. Estos grupos los podemos reconocer en todo el arte moderno

*"Donde una dirección artística recibe la rotulación de un istmo estamos cerca de una comunidad de juego. El moderno aparato de publicidad, con una crítica artística y literaria, con exposiciones y conferencias, propende a aumentar el carácter lúdico de las manifestaciones artísticas."*¹⁰⁰

A partir de los escritos de Huizinga que ponen de manifiesto la importancia que cumple el juego en el desarrollo de la civilización y la cultura Roger Caillois toma el relevo y continúa sus trabajos completándolos desde su propio punto de vista. Así lo reconoce expresamente el autor cuando nos dice *"Huizinga defendió esta tesis que del juego hace surgir la civilización". "Yo tomo el problema en el punto que él lo dejó"*.¹⁰¹

Partiendo de este punto de aceptación de la tesis culturalista de Huizinga, Roger Caillois aporta un espléndido análisis de los rasgos básicos del juego, para tratar de alcanzar una clasificación más amplia que sea fácilmente comprensible. Para ello comienza por establecer su propia definición que dice:

⁹⁹ Ibid., p. 256

¹⁰⁰ Ibid., p. 257

¹⁰¹ Autor cit. (1958), *Teoría de los juegos*, p. 9

"El juego debe ser definido como una actividad libre y voluntaria, fuente de alegría y diversión. Un juego en el que se viera obligado a participar, cesaría en seguida de ser un juego".¹⁰²

Además el juego es una actividad *cuidadosamente aislada* del resto de la existencia por el terreno de juego, el tiempo designado al desarrollo del mismo, las reglas pactadas por los jugadores y la libertad del jugador para irse cuando quiera.

Resumidamente podríamos decir que para conservar el ámbito en el que se desarrolla el juego, no se puede salir del terreno de juego ni interrumpirlo sin una causa importante, para preservarlo, según nos dice el autor *"En todos los casos el dominio del juego es así un universo reservado, cerrado, protegido; un espacio puro".¹⁰³*

En cuanto a la libertad propia del juego sostiene que *"Sólo se juega si se quiere, cuando se quiere y el tiempo que se quiere".¹⁰⁴*

El juego reglado exige que al moverse dentro de las reglas el jugador adopte una actitud de renovación constante, ya que por ser esta una actividad cuyo desenlace es incierto, la duda sobre como terminara debe planear sobre el juego hasta el final del mismo. Esto empuja al jugador a renovar sus actitudes ante el azar manejándose correctamente dentro del "fair play" tanto si es favorable o desfavorable, reinventando una rápida respuesta a cada jugada. Este proceso dinámico en el que el jugador actúa dentro del margen que permite el juego es esencial para entender el placer que produce.

Aunque el juego de representación presenta otras características debido a que no suele tener reglas fijas escritas, sino que más bien en él se interpreta un papel que imita a la realidad, no por ello le exime de esta actitud de renovación constante en forma de improvisación cuando lo exige el papel representado. Las reglas en este tipo de juego son sustituidas por la actitud de hacer "como si". Respecto a este caso Caillois nos dice:

"Yo diría que aquí la ficción, del sentimiento del "como si" reemplaza a la regla y llena exactamente la misma función".¹⁰⁵
"Así, los juegos no son reglamentados y ficticios. Son más bien o reglamentados o ficticios."¹⁰⁶

Lo argumentado anteriormente permite al autor separar una serie de cualidades que el juego debe requerir, se den juntas o no, y que son esenciales a

¹⁰² Ibid., p. 15

¹⁰³ Ibid., p. 17

¹⁰⁴ Ibídem

¹⁰⁵ Ibid., p. 18

¹⁰⁶ Ibid., p. 20

esta actividad:

- 1.- Libre
- 2.- Separada
- 3.- Incierta
- 4.- Improductiva
- 5.- Ficticia

Después de reconocer las cualidades que definen la esfera de lo lúdico, el autor propone para clasificar los juegos cuatro dominios que según sus propias palabras *"no abarcan por entero el universo del juego. Lo distribuyen en cuadrantes gobernados cada uno por un principio original"*¹⁰⁷. Estos móviles principales del juego que actúan de forma individual o combinados entre sí, son los siguientes:

1º AGÔN - COMPETICIÓN.- Los antagonistas se enfrentan en igualdad de oportunidades para encontrar el triunfo de uno de ellos.

2º ALEA - AZAR.- El jugador no influye sobre el resultado, debe esperar la suerte que el destino le depara. Él solo puede cargar la suerte en cada jugada arriesgándose a perder o ganar.

3º MIMICRY - SIMULACRO.- El sujeto interpreta un papel en el que el placer consiste en hacerse pasar por otro y para ello puede valerse de máscaras y disfraces.

4º ILINX - VÉRTIGO.- El individuo trata de romper momentáneamente la estabilidad de la percepción produciendo una reacción de pánico o una cierta embriaguez en la que la realidad queda anulada de forma instantánea. Existe también un vértigo de orden moral que se apodera del sujeto en un gusto por lo prohibido o por lo destructivo que ejerce la atracción de "andar en el filo de la navaja".

Además de estos dominios del juego, Caillois propone dos principios que actúan como dos polos que engloban con mayor o menor intensidad a todo tipo de actividad relacionada con el juego y que son:

- 1- LA PAIDIA .- "Potencia primaria de improvisación y alegría".
- 2- EL LUDUS.- "Gusto por la dificultad gratuita" ¹⁰⁸.

Por un lado la Paidia representa las manifestaciones espontáneas del instinto de juego y por otro el Ludus pone de manifiesto el espíritu combativo del

¹⁰⁷ Ibid., p. 25

¹⁰⁸ Ibid., p. 48

jugador. Este se podría llegar a confundir con el Agôn, pero la diferencia fundamental estriba en que el termino Ludus es más amplio, ya que el gusto por superar una dificultad no solo se ejerce en oposición a un contrario, sino en la lucha por superar un obstáculo en el que el jugador se supera a sí mismo, el Ludus actuaría como complemento que enriquece y adiestra la Paidia.

El juego entonces se debatiría entre estos principios que según nos aclara el autor

"De una manera general, el ludus propone, al deseo primitivo de jugar y divertirse, obstáculos arbitrarios perpetuamente renovados, inventa mil obstáculos y estructuras en los que a la vez se satisfacen el deseo de relajamiento y la necesidad, de la que el hombre no parece poder liberarse, de malgastar o utilizar sin provecho alguno el saber, la aplicación, la destreza, la inteligencia de que dispone, sin contar el dominio de sí, la capacidad de resistir al sufrimiento, a la fatiga, al pánico o la embriaguez." ¹⁰⁹

Cuando el autor estudia los juegos de las diferentes culturas y civilizaciones, buscando en sus rasgos fundamentales que dominan sus juegos, llega a afirmar que

"el destino de las culturas se lee igualmente en sus juegos. Dar preferencia al agôn, al alea, a la mimicry o al ilinx contribuye a decidir el porvenir de una civilización. De igual modo doblegar la reserva de energía disponible que representa la paidia hacia la invención o hacia el ensueño, manifiesta una elección implícita sin duda, pero fundamental y de incalculable alcance" .¹¹⁰

Todos los juegos podemos considerarlos entonces como conjunciones, entre el gusto por la competición, la búsqueda de la suerte, el placer del simulacro y la atracción por el vértigo, que se entremezclan con los dos principios del juego, es decir la paidia y el ludus, formando seis combinaciones posibles que a su vez se subdividen en tres que son:

1- Conjunciones fundamentales.- Las que tienen connivencia esencial entre ellas y los principios de juego, son a su vez paralelas y complementarias, serían:

¹⁰⁹ Ibid., p. 57

¹¹⁰ Ibid., p. 60

agôn-alea --- competición-suerte
mimicry-ilinx --- simulacro -vértigo

2- Conjunciones contingentes.- Se asocian sin que esto suponga ningún perjuicio con los principios del juego, no solo no se perjudican sino que se refuerzan y son:

agôn-mimicry --- competición-simulacro
alea-ilinx --- suerte -vértigo

3- Conjunciones prohibidas.- Estas resultan incompatibles porque se desnaturalizan o se niegan entre sí. Son:

agôn-ilinx --- competición-vértigo
mimicry-alea --- simulacro-suerte

Esta visión de los juegos de Caillois destaca por su claridad entre otras dadas para clasificar los juegos, y a ella haremos continua referencia en la segunda parte de esta tesis, en el capítulo 1º punto 1.3.

Para Buytendijk el jugar en el hombre adquiere unas características antropológicas claras. La primera está basada en la capacidad que tiene el juego para ocupar el eje que limita entre la fantasía y la realidad. Así el acto de jugar lo interpreta como "*Una oscilación continua entre la vivencia del juego y de la realidad*" ¹¹¹.

Este continuo vaivén del juego entre la ilusión y la realidad se adquiere muy tempranamente en el hombre a través de las etapas evolutivas por las que pasa desde la niñez, y aunque no se puede precisar exactamente cuándo el juego es completamente distinguido por el niño, el autor sitúa entorno a los cuatro años la diferenciación entre la fantasía y la realidad.

Por la posición estratégica que adopta el juego este se convierte en un automovimiento o movimiento de vaivén de características vitales en las que la espontaneidad, la libertad, la alegría y el esparcimiento pasan a ser parte de su propia definición como fenómeno, según nos dice el propio autor:

"El ir y venir no se convierte, pues, únicamente en la manifestación del jugar, sino que caracteriza la esencia de jugar en el hombre, cuando este jugar se trata de una relación dialéctica entre apariencia y realidad" .¹¹²

La segunda característica que el juego posee es tener una conciencia clara

¹¹¹ Autor cit. (1976), *El jugar en el hombre*, p. 96

¹¹² *Ibídem*

de que se está jugando una ficción. Así nos dice:

"La esfera del juego es la esfera de las imágenes y con ello, la esfera de las posibilidades y la fantasía". (.....).

"De hecho, jugamos con imágenes, que a su vez juegan con nosotros".¹¹³

ya que para Buytendijk toda respuesta antropológica al sentido que tiene el jugar en el hombre, pasaría por ser una explicación del papel que tiene la complacencia en lo imaginario, que es un rasgo específicamente humano, que no se da en los animales, y que se plasma específicamente en los juegos simbólicos de "hacer como si", en los juegos de imitación y representación y en los juegos de reglas evolucionados.

La tercera característica que contempla el juego es el autocompromiso, en el que se establecen los vínculos que de forma activa se aceptan consigo mismo y con los otros jugadores para respetar las reglas del juego. Para este autor

"Jugar con algo, que juega a la vez con el jugador, conduce siempre a un comprometerse, al igual que sucede al jugar con un compañero.

No existen, por tanto, verdaderas formas de juego sin ensueño (ilusión) y sin compromiso aceptado"¹¹⁴

La cuarta característica es la determinación de alcanzar un objetivo concreto, pues además de un compromiso del jugador para jugar, se necesita una meta y una acción para alcanzarla, el juego no se conforma con ser imaginado, planeado y pensar su resolución, se necesita sentir la experiencia vital del juego, de manera que como dice Buytendijk se genera un proceso de duplicidad en el cual el jugador es el "comprometedor-comprometido", por lo que afirma:

"El juego entre los seres humanos no es un proceso natural como podría ser entre los animales. El niño desarrolla humanidad en el juego, porque sabe que está ejecutando algo por él mismo. Este hacer-algo-por-uno-mismo implica siempre una elección y por tanto un juicio. De esta manera el niño -y cualquier jugador- se crea una

¹¹³ Ibid., p. 97

¹¹⁴ Ibid., p. 109

relación incondicionada con el mundo. Pero esto sólo es posible a través de una autodisciplina, base necesaria de todo acto creativo" ¹¹⁵

La quinta característica es asumir las reglas del juego libremente. El compromiso del juego abarca también el aceptar someterse a sus reglas, participando plenamente de ellas, saltárselas o tratar de burlarlas se considerara como un comportamiento tramposo e inmoral.

La sexta y última característica es el carácter juvenil y renovador que posee el juego, que nos impulsa a tener una actitud lúdica predispuesta para la acción, Buytendijk observa que

"Todo hombre que juega muestra unas características juveniles, (.....), incluso el apurado y el atareado desean el <<paraíso>> del deseo vital juvenil, de su espontaneidad, su energía, su vitalidad. Así como este deseo de realizar posibilidades, saltar fronteras, aceptar el riesgo de las aventuras, intentar la suerte".
" (.....) la forma de ser juvenil no representa únicamente el postulado del juego, sino también el de la creación artística." ¹¹⁶

Con las características expuestas anteriormente, Buytendijk establece la esencia y el sentido del jugar en el hombre, en estar fuera de la forma de ser cotidiana, que hace de este un ser-preocupado-en-el-mundo, en el que desempeña un papel en el que a veces se encuentra abrumado por la seriedad de la existencia. De acuerdo con Fink, Buytendijk confiere al juego el carácter de "presente tranquilizador" que actúa en el hombre como "un oasis de felicidad en el desierto", en el que el hombre se siente a salvo de la realidad presente. Así nos dice:

"Si uno opina que el sentido del jugar es únicamente el llevar a cabo la liberación de este estado de caída del mundo, entonces debe reconocerse por entero que el hombre sano siempre está en condiciones de cultivar en cada <<desierto>> la alegría. Este cultivo es la continuación de la exploración juvenil" (.....). "Su descubrimiento supone aquel regalo de felicidad, aquella alegría de vivir que acompaña a cada éxito en el <<juego>>, ganando asimismo una gran profusión de valores y significados ocultos,

¹¹⁵ Ibid., p. 110

¹¹⁶ Ibid., p. 113

tanto en el reino de lo sensible como en el espiritual." 117

Otro de los contenidos básicos del jugar se encuentra en la reacción contra el aburrimiento, tanto en el sentido superficial del término, que se combate practicando alguna afición o entretenimiento en el tiempo libre, o cuando se refiere a un estado de ánimo más profundo y próximo a la angustia existencial. El juego entonces también cumpliría una función casi terapéutica sobre el espíritu humano, ayudando a mantener la carga vital del individuo

"De esta manera el hombre puede conservar en la vida cotidiana una continuación del recreo, entretenimiento y travesuras de la juventud evidentemente, durante el tiempo libre." 118

El juego además nos provoca un estado de ánimo en el que no solo nos divertimos y nos atrevemos a la aventura, sino que además nos permite ironizar, aclarando Buytendijk que cuando utiliza este término lo emplea para hablar de

*"La ironía en sentido socrático: El poner en cuestión, el relativizar todo conocimiento que solo proceda de ideas prefijadas." (.....)
"el espíritu irónico es un espíritu suelto, libre, ligero, predispuesto a jugar." 119*

En este significado irónico del juego encontramos la elección por la cual el adulto escoge como la forma más deseable de la existencia humana, la época emocionada de la juventud.

¹¹⁷ Ibid., pp. 113-114

¹¹⁸ Ibid., p. 115

¹¹⁹ Ibid., p. 114

CAPÍTULO 4- EL JUEGO EN LA PEDAGOGÍA

Cuando estudiamos el aspecto pedagógico del juego, parece existir en el ánimo de los principales pedagogos del siglo XX y actuales, un acuerdo tácito para dar al juego un alto valor educativo. Este pensamiento es claramente una aportación de la pedagogía moderna, ya que tradicionalmente desde muy antiguo el aprendizaje se ha considerado como contrario al juego, existiendo una disociación clara entre estos dos términos. Para ilustrar este conflicto entre aprender y jugar podemos citar a Fenelón en su obra *La Educación de las Niñas*, en la que dice

"un gran defecto de la educación ordinaria es éste; que se coloca todo el placer de un lado y todo el enojo de otro; todo el enojo, en el estudio; todo el placer en las diversiones. ¿Qué otra cosa puede hacer un niño sino soportar con impaciencia esta imposición y correr ardientemente tras el juego?".¹²⁰

Haciendo una breve semblanza de la historia de la educación buscando en ella la dimensión educativa del juego, nos encontramos en el siglo XVII con las teorías reformadoras de Comenio. Este teórico de la educación es uno de los primeros que contemplan la posibilidad de generalizar la educación, para ello propone utilizar un *"artificio universal de enseñar todo a todos totalmente"*¹²¹, en cuanto a la posibilidad de utilizar unos métodos más lúdicos en la educación propone *"convertir todas las escuelas, hoy lugares de trabajo, en lugares de juego"*.¹²² A partir del recurso educativo del juego nos presenta un método más natural para la enseñanza, preconizado una adquisición de conocimientos más realista y gradual basada en una mayor motivación del alumno y una disciplina más suave que dejara de lado los castigos físicos tan habituales en su tiempo. Con esta posición rompe con la pedagogía tradicional de la época.

Esta novedosa didáctica quiere enseñar

*"Todo por medio de juegos y de concursos, acomodados a las distintas edades, en la escuela de la infancia, de la adolescencia, de la juventud, etc."*¹²³

¹²⁰ Autor y obra cit.(1919), p. 35

¹²¹ Comenio, J.A. (1971), *Didáctica Magna*, p. 76

¹²² Comenio, J.A. (1992), *Pampedia*, estudio preliminar y traducción de F. Gómez R. de Castro. Madrid, UNED, pp. 158-163

¹²³ Comenio, J.A. (1992), p. 162

Pero aunque las ideas de Comenio se dejen sentir en la aparición de juegos didácticos para enseñar las distintas materias de forma más atractiva, podemos decir que el mayor cambio en la valoración educativa del juego se produce a partir de las ideas proclamadas por la Ilustración, que van a ser los cimientos de la pedagogía moderna.

Siguiendo el camino abierto por Comenio el filósofo Locke nos aporta sus reflexiones sobre la enseñanza teniendo muy en cuenta el interés y la motivación de los alumnos, planteándose que el aprendizaje no puede ser una pesada carga. De ahí el interés por utilizar unos métodos más lúdicos mediante los cuales se pueda aprender de forma más rápida y agradable. Por ello recomienda a los educadores en el trato con lo alumnos:

"Y, sin embargo, pudiera conseguirse, cualquiera que sea la cosa que haya de enseñarle, que el estudio le divirtiese del juego, lo mismo que el juego le divierte del estudio" ¹²⁴

También Rousseau desde su visión idealista de la naturaleza, propone desarrollar las peculiaridades específicas del niño como son la espontaneidad, libertad, alegría, inocencia , ... preservándole todo lo posible de las influencias malsanas de la sociedad. En este clima de acercamiento a la infancia se inscribe el juego, que en el niño es uno de los métodos más naturales de relacionarse con el entorno, aunque para Rousseau no exista realmente una gran diferencia entre el juego y el trabajo en el mundo infantil.

En su obra *El Emilio o la Educación* nos dice:

"El que éste ocupado o el que se divierta, las dos cosas son para él indiferentes; sus juegos son sus ocupaciones, y no ve ninguna distinción. En todo lo que hace pone un interés que causa risa y no hay trabas que le detengan, demostrando el grado de su inteligencia y la esfera de sus conocimientos. ¿No es un espectáculo propio de esa edad, espectáculo que encanta y conmueve al ver un hermoso niño, alegres y vivos los ojos, sereno y risueño, hacer jugando las cosas más serias, o profundamente ocupado en los más triviales entretenimientos?" ¹²⁵

La obra de Rousseau ha sido una de las más influyentes en el cambio

¹²⁴ Autor cit. (1982), *Pensamientos a cerca de la educación*, p. 126

¹²⁵ Autor y op.cit (1976), p. 237

efectuado en el concepto de educación y atención a la infancia tratándola como una etapa fundamental en la formación del hombre. En la obra anteriormente citada nos propone que la más grande, importante y útil regla de toda la educación del niño consiste "*no en ganar tiempo, sino en perderlo*", reconociendo y respetando por ello los intereses y necesidades del niño como niño, ya que en su tiempo el niño era considerado como un pequeño hombre cuyos intereses no se diferenciaban de los que tenían los adultos, creando el concepto moderno de la infancia que tanta influencia ha tenido en el plano educativo.

Merece la pena también citar a otro de los precursores que defienden la función educativa del juego, Fourier. Este controvertido y contradictorio autor propone desde su posición de crítica humanística y política toda una serie de ideas utópicas verdaderamente revolucionarias para su época (finales de siglo XVIII y principios de XIX) como son su defensa del feminismo, la crítica demoledora que hace del sistema capitalista, el planteamiento de la educación como un proceso permanente, la vida cooperativa en los Falansterios fuera de la influencia de la familia, la búsqueda del placer y la felicidad como fin prioritario de las actividades del hombre. Basándose en estos principios propone unas ideas pedagógicas muy curiosas que son consideradas por sus contemporáneos como auténticas quimeras, pero algunas merecen ser rescatadas como ideas utópicas que son, porque siguen estando de plena actualidad.

La pedagogía de Fourier está centrada en la educación del niño por medio del trabajo no coercitivo, tratando de desarrollar plenamente la personalidad del individuo siguiendo sus impulsos naturales. Claro que este trabajo deberá ser atrayente y estará basado en una actividad lúdica y divertida, despertando el interés del niño por aprender las cosas trabajando y jugando a la vez.

4.1- LA ESCUELA NUEVA

Coincidiendo en la pedagogía contemporánea la influencia de las ideas propuestas por autores anteriormente citados, de educar mediante el trabajo y el juego como actividad atrayente y adecuada a la naturaleza del niño, con las aportaciones de las numerosas teorías psicológicas expuestas en el capítulo 2 que ven en el juego un medio que promueve el desarrollo físico y cognitivo, y que además facilita el aprendizaje, se produce en el ánimo de los principales pedagogos modernos una especie de revolución educativa, que ofrece unos planteamientos lúdicos que tratan de sacar partido del potencial que el juego

ofrece en la educación, apareciendo movimientos pedagógicos que se decantan en La Escuela Nueva, que partiendo de la corriente iniciada por Rousseau sigue con Pestalozzi, Fröebel, Tolstoy, Key, Claparède, Montessori, Decroly, Kerchenstenier, Ferrière, Cousinet y Freinet.

Este movimiento propone renovar la pedagogía cambiando el centro de atención del proceso educativo, dando al niño y a su actividad espontánea el máximo interés. En ese sentido apunta Fröebel cuando nos dice en su libro *La educación del hombre* que:

*"el juego constituye el más alto grado de desenvolvimiento del niño durante esta época; porque el juego es la manifestación espontánea de lo interno, inmediatamente provocada por una necesidad del interior mismo. El juego es el más puro y espiritual producto de la fase del crecimiento humano. Es a un mismo tiempo, modelo y reproducción de la vida total, de la interna y misteriosa vida de la Naturaleza en el hombre y en todas las cosas. Por eso engendra alegría, libertad, contento y paz, armonía con el mundo"*¹²⁶

Para Fröebel el juego era una forma de expresión personal que pone de manifiesto la vida interior del niño, proponiendo el "principio de la actividad" para alcanzar el desarrollo mental de los niños a través de sus actividades y juegos, de forma que *"Aquello que deba ser el yo, debe alcanzarlo por sí mismo"*¹²⁷. A Fröebel debemos la creación de un currículo basado en el juego, como medio fundamental para conseguir el desarrollo de los niños, y también el diseño de los primeros juegos didácticos a los que llamo *Regalos y deberes*, estos juegos estaban repartidos en veinte cajas y en cada una de ellas el juego tenía un contenido didáctico diferente, por primera vez se utilizan formas geométricas y materiales didácticos en los juegos y juguetes para niños, que hasta entonces habían estado siempre basados en los objetos utilizados por los adultos, pero de menor tamaño.

Esta forma de ver el juego como forma de expresión de la vida interior del niño era compartida por otros educadores que seguían la línea de la educación progresista, que propugnaba el desarrollo natural del niño basado en las experiencias propias y que queda reflejada en el punto 3º de los siete principios que muestran las metas y las aspiraciones de la *Liga Internacional de la Educación Nueva* que dice:

¹²⁶ Fröebel, F. citado por Garfella, E. y López, R. (1999), *El juego como recurso educativo*, p. 84

¹²⁷ Fröebel, F. citado por Efland, A.D. (2002), *Una historia de la educación del arte*, p. 182

"Los estudios, y de una manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que despiertan espontáneamente en él y encuentran su expresión en las actividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social, y otros." ¹²⁸

Para ello se crean nuevas metodologías basadas en el juego dirigido, de forma que a la satisfacción del juego el educador pueda añadir la adquisición de conocimientos y hábitos. Se recurre a la utilización de nuevos materiales didácticos basados en la actividad lúdica, que tienen como último objetivo el desarrollo intelectual dentro de un marco adaptado a la actividad del niño que esté cerca de la naturaleza.

De entre los numerosos escritos de los autores citados anteriormente como los principales teóricos de este movimiento pedagógico, veremos a continuación algunos fragmentos de textos significativos en algunos de los autores propuestos seleccionados por su incidencia clara en el terreno del juego pedagógico.

Tomaremos a Decroly como representante del movimiento en Europa, donde su método educativo ha tenido una gran difusión, basándose este en desarrollar el trabajo escolar a partir de lo que él denomina centros de interés, en los que el niño recorre sucesivamente tres fases del pensamiento que son: observación, asociación y expresión.

En este sistema educativo se profundiza en el papel que el juego aporta a la educación, adoptándolo como método de trabajo que permite la observación y manipulación de objetos, tratando de atraer el interés por las cosas y el entorno, ya sea de forma directa despertando el interés que tienen los objetos por sí mismos o de forma indirecta por medio de la asociación de ideas.

Como la mayoría de los autores que siguen la línea de la Nueva Escuela también Decroly insiste en la idea de que no hay oposición entre el juego y el trabajo.

En 1907 fundó la escuela *L' Ermitage* en la que elaboró y utilizó sus juegos educativos, basados en el método por el cual el niño razona prácticamente manejando objetos, en un primer momento reales y luego representados por imágenes.

Para aplicar esta pedagogía se crearon talleres de trabajos manuales creativos y se establecieron paralelamente los programas de las escuelas activas, que ofrecían un nuevo planteamiento más lúdico para los ejercicios escolares. Según sus propias palabras:

¹²⁸ Marín Ibáñez, R. (1973), *Principios de la educación contemporánea*, p. 269

"De este modo satisface el gusto por los juegos gracias a la fantasía que puede manifestar en él y al margen de libertad y de posibilidad de creación que le deja; sufre, por otra parte, la influencia de sus compañeros y aprende a trabajar en colaboración para un fin común.

*Pero el juego puede intervenir de un modo más directo, aun en los ejercicios escolares propiamente dichos, como medio de facilitar la adquisición y la repetición de ciertos conocimientos indispensables, merced a procedimientos de autoeducación y de individualización."*¹²⁹

Como podemos apreciar en este texto, para Decroly los juegos educativos no son un fin, sino un medio para el aprendizaje, pero un medio fundamental, si es empleado convenientemente.

Inscrito también en la línea de La Escuela Nueva europea, pero estableciendo una actitud crítica con ella, debido a la influencia del pensamiento marxista, que le hace adoptar una posición ideológica libre de las influencias conservadoras y religiosas, que en algunos puntos están presentes en este movimiento pedagógico, nos encontramos con las reflexiones educativas de Celestin Freinet, que dan paso a un concepto más social de la educación y le llevan a adoptar una postura más realista de la infancia, que supone un avance en las concepciones pedagógicas contemporáneas.

En su libro *La educación por el trabajo* plantea a través de los diálogos y reflexiones de un personaje que encarna un sencillito campesino llamado Mateo cómo el trabajo-juego forma un binomio pedagógico ideal para el aprendizaje y la autorrealización. Hemos de aclarar que para Freinet el trabajo impuesto y penoso quedaría excluido de lo que el denomina trabajo, así nos lo dice expresamente:

*"No hay que considerar como trabajo las tareas impuestas"
"ni tampoco las tareas que suponen una carga insoportable para quien las realiza, sea de tipo físico o moral"*¹³⁰

El trabajo-juego es para Freinet una actividad libre y creativa con un alto poder formativo que trata de satisfacer las necesidades del individuo y de la colectividad, según sus propias palabras:

"Mediante el trabajo-juego, el niño y también el adulto aspiran a

¹²⁹ Decroly, O. y Monchamp, E. (1986), *El juego educativo*, p. 26

¹³⁰ Freinet, C. citado por González Monteagudo, J. (1988), *La pedagogía de Celestin Freinet, bases teóricas e influencias*, p. 271

conocer a experimentar y luego a crear, para dominar la naturaleza y su propio destino" ¹³¹

Vemos, pues, que no existe para este pedagogo ninguna contradicción entre el trabajo y el juego, sobre todo en el mundo del niño ya que a este le gusta lo mismo trabajar que jugar. Su distanciamiento de estas dos actividades es más bien debido a condicionamientos sociales. A este respecto nos dice:

"Solamente el error de la civilización es lo que engendra esta separación arbitraria del trabajo y el juego" ¹³²

Como hemos visto anteriormente, si el trabajo impuesto no era digno de llamarse trabajo, tampoco el juego basado exclusivamente en el placer merece ser tomado como auténtico juego. De esta forma Freinet ataca la pedagogía contemporánea que busca en el juego un procedimiento pedagógico fácil y entretenido pero carente de esfuerzo y contenido. En este punto nos dice:

"este intento de la pedagogía moderna de fundamentar la formación escolar no se basa, hablando con propiedad, en el juego auténtico, sino en el placer, (...) que es un asunto enteramente distinto" ¹³³

El error de la pedagogía basada en el juego intrascendente estaría fundamentalmente en polarizar el juego y el trabajo como dos actividades de contrarias, de las que nos dice *"...una que exige esfuerzo y sufrimiento, otra (que es) toda excitación y placer" ¹³⁴*

Está claro que en la pedagogía de Celestin Freinet para que el trabajo sea autogratificante debe ir acompañado del juego, y para que el juego sea realmente un sistema pedagógico efectivo sobre el que se pueda construir un modelo educativo, debe contener en sí una parte importante de trabajo.

Por otra parte, según el contenido lúdico que se aplique en las actividades escolares, Freinet establece una aportación educativa de mayor a menor grado de interés y riqueza formadora. De esta manera diferencia gradualmente los distintos contenidos de juego en cuatro que son:

- 1 .-El trabajo-juego.
- 2 .-El juego-trabajo.
- 3 .-El juego de relajamiento compensador.
- 4 .-El juego-droga.

¹³¹ Freinet, C. citado en Ibid. p. 294

¹³² Freinet, C. citado en Ibid. p. 273

¹³³ Freinet, C. citado en Ibid. p. 275

¹³⁴ Ibídem

En las dos primeras categorías reside el valor pedagógico del juego ya que ambas comparten rasgos esenciales muy cercanos entre sí. Solo se diferenciarían según Freinet en que los juegos-trabajo presentan "...*algo menos de esa espiritualidad que se deriva del sentimiento de utilidad social del trabajo*".¹³⁵

En cuanto a los juegos de la tercera y cuarta categoría, basados en la necesidad de distracción, relajamiento y evasión, Freinet afirma que es falso que el niño tenga necesidad de distracción por lo que este conjunto de juegos prácticamente no tienen valor educativo y por ello nos dice que están

*"...desviados de sus fines esenciales, se convierten en peligrosa acumulación de elementos de distracción y de desintegración de la personalidad"*¹³⁶

Como consecuencia de todas estas ideas planteadas, Freinet nos ofrece sus propuestas pedagógicas para la formación de talleres especializados en las distintas áreas de conocimiento, tratando de aprovechar el potencial que el trabajo-juego y el juego-trabajo nos ofrecen para la educación por medio del desarrollo de las tres necesidades básicas de la formación, como son la experimentación, la creación y la documentación, que mediante la propia actividad laboriosa de los niños permitirán la llegada a las distintas metas culturales.

En cuanto a los talleres que propone para el desarrollo de su método pedagógico hemos de destacar, por nuestro interés especial en el arte, el propuesto para las labores de creación y comunicación artística, que comprendería las actividades siguientes: canto, música, danza y ritmo, dibujo, pintura, grabado y modelado, teatro, guiñol y marionetas. En este taller se trataría de desarrollar todos los aspectos teóricos y prácticos implícitos en estas actividades.

Las ideas educativas surgidas en Europa que dan paso a la nueva educación eran bien conocidas en los Estados Unidos de América, en los que también se estaba viviendo profundos cambios en el campo de la psicología. En este contexto surge la figura de John Dewey gran teórico de la "escuela activa" de propuestas cercanas al movimiento de La Escuela Nueva.

Este filósofo y educador, representante de la teoría pragmatista en la que el valor verdadero de una idea está en relación directa con su utilidad práctica, propone incidir en el proceso educativo real a través de la experiencia, como fuente de conocimiento donde la teoría y la práctica tienen un equilibrio de

¹³⁵ Freinet, C. citado en Ibid. p. 281

¹³⁶ Freinet, C. citado en Ibídem

efectividad recíproca. En este marco teórico se inscribe su interés por la reforma de los programas educativos, defendiendo la inclusión del juego como forma experimental de fomentar el interés del alumno y con ello aumentar su capacidad vital en el proceso educativo.

En su libro *Democracia y educación* dedica el capítulo quince a *El juego y el trabajo en el programa*. En este capítulo nos dice a propósito de los juegos:

"No hay razón, sin embargo, para usarlos meramente como diversiones agradables. El estudio de la vida mental ha hecho evidente el valor fundamental de las tendencias congénitas a explorar, a manipular instrumentos y materiales, a construir, a dar expresión a las emociones placenteras "(.....)"

"En suma, las razones para asignar al juego y al trabajo activo un lugar definido en el programa son intelectuales y sociales y no asuntos de facilidad temporal y de agrado momentáneo".¹³⁷

A través de la elaboración de programas educativos adecuados al quehacer de la escuela, se tratara de favorecer un ambiente en el que el juego y el trabajo puedan ser dirigidos con el fin de facilitar el desarrollo mental y moral deseable. Para ello se promoverá la utilización pedagógica de lo que se llaman las "ocupaciones activas" como forma de introducción al método experimental.

Tales ocupaciones se realizarían en talleres, laboratorios e incluso al aire libre y comprenderían entre otros ejercicios : trabajos en papel, cartón, madera, arcilla, arena, metales, etc. Los procesos serán tanto de tipo técnico como instrumental y se desarrollarían en diversas actividades como son: excursiones, jardinería, cocina, impresión, dibujo, canto, dramatización, etc. Estas actividades serían tomadas no como meros ejercicios para adquirir destrezas, sino como tareas activas con un objetivo social.

Dewey parece hablarnos de la creatividad en el juego cuando le asigna un valor que va más allá de ser una actividad momentánea que tenga solo en sí misma su propio fin, sino que por el contrario, se proyecta en la dirección que se persigue con esta actividad, a través de la previsión en la que se plantea cómo superar los obstáculos del juego, cuando nos dice:

"El juego tiene un fin en el sentido de una idea directriz que da orientación a los actos sucesivos. Las personas que juegan no están haciendo precisamente algo (puro movimiento físico); están

¹³⁷ Dewey, J. (1997), op. cit., p. 169

tratando de hacer o efectuar algo, una actitud que supone una revisión anticipadora que estimula sus respuestas presentes. El resultado anticipado, sin embargo, es más una acción subsiguiente que la producción de un cambio concreto de las cosas. Consiguientemente, el juego es libre y plástico." 138

En cuanto a la relación que existe entre el trabajo y el juego, Dewey opina que en el niño realmente no existe diferencia entre las dos actividades. Esta distinción se va adquiriendo a través de los años, cuando se toma conciencia de la mayor exigencia y dedicación que se le asigna al trabajo, relegando el juego a una forma necesaria de recuperar energías, aunque la fórmula trabajo-juego puede seguir presente adoptando otra apariencia, según sus propias palabras:

"El trabajo que sigue estando compenetrado con la actitud del juego es el arte, no por su cualidad, sino por su designación convencional" 139

4.2- LA SIGNIFICACIÓN DEL JUEGO EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

La influencia en nuestro país de las teorías que siguen la línea de la Escuela Nueva, la encontramos en La Institución Libre de enseñanza, que fue pionera y representante de este movimiento pedagógico que tanta influencia ha ejercido en la forma educativa actual a través de los planes de estudio.

La I. L. E. representa en gran medida la lucha por instaurar en España la formación y la reflexión en los valores de la libertad y el paidocentrismo en una época en que la educación se desarrolla en un ambiente autoritario que no lo admite. Nace para superar la crisis universitaria española, como una Universidad Libre inspirada en la de Bruselas, aprobando sus estatutos el 31 de Mayo de 1876. Debido a sus limitaciones económicas se dirige en principio a completar los estudios de Secundaria y los cursos de preparatorio en los estudios universitarios de los que son especialistas los profesores fundadores de la entidad, pasando en su vida como centro educativo por múltiples y azarosos problemas debidos a la falta de apoyo institucional y a sus carencias económicas, que les llevan a suprimir los cursos universitarios y centrarse en secundaria y primaria.

La Institución recoge en su programa educativo que en la enseñanza debe promoverse la innovación y la creatividad del alumnado, tomando por otro lado

¹³⁸ Ibid. p. 176

¹³⁹ Ibid. p. 178

gran relevancia la educación artística, debido esto a la influencia de la concepción pedagógica del arte de Karl Christian Friedrich Krause, cuyas ideas fueron difundidas por Julián Sanz del Río del que fue discípulo Giner de los Ríos, auténtico alma fundadora de la Institución Libre de Enseñanza.

La razón por la que el Krausismo es adoptado en España, es porque sigue la línea Kantiana permaneciendo dentro de una órbita religiosa, abandonada por otros filósofos importantes de la época. Krause se consideraba a sí mismo el continuador de la obra de Kant aportando también la conservación del sentimiento religioso e incluso un grado de misticismo que encajaba perfectamente con las ideas de los intelectuales españoles, que, aunque habían perdido su confianza en la iglesia católica como institución, no obstante, conservaban el sentido religioso de la vida. En esta línea estética nos dice:

"El placer de lo bello es, pues, enteramente puro y libre de toda relación personal egoísta, o en otros términos, es desinteresado divino y santo". ¹⁴⁰

Lo bello nos lo define como

"lo que ocupa y satisface a la razón, al entendimiento y a la fantasía en un juego de la actividad correspondiente a sus leyes, y llena el ánimo con un placer e inclinación desinteresados" ¹⁴¹

"Lo bello, pues, no ha de depender de otra cosa exterior, sino bastarse a sí mismo, mostrándose libremente y según su propia ley, o debe tener espontaneidad, autarquía y autonomía, siendo bello en su propia unidad". ¹⁴²

En cuanto a la pedagogía del arte que tanto influyó sobre la I.L.E., contempla que *"la educación estética al ánimo por medio del bello arte constituyen una interior preparación subordinada del hombre para la piedad religiosa"*. ¹⁴³

Para poner en práctica sus teorías, al igual que hemos visto en La Escuela Nueva, se crean los talleres tanto en educación primaria como en secundaria, siendo estos considerados como un elemento más de la cultura general que debían tener los alumnos. La escuela para niños toma como modelo los Kindergarten de Federico Fröebel, también discípulo de Krause.

El avance educativo que supuso La I. L. E. solo puede ser apreciado en su justa medida si lo confrontamos con el esquema de la enseñanza tradicional que

¹⁴⁰ Krause, C.F. (1874). *Compendio de estética*, p. 7

¹⁴¹ Ibid. p. 8

¹⁴² Ibid. p. 7

¹⁴³ Ibid. p. 20

imperaba en su tiempo. De esta institución más que sus resultados concretos, nos interesan las propuestas innovadoras para la enseñanza, sus ideas, lejos de estar caducas, han mantenido plena vigencia en el sentido de haber inspirado las reformas educativas de los últimos tiempos en España.

En el extremo que sigue la línea iniciada por la Escuela Nueva encontramos la corriente pedagógica libertaria, aunque este movimiento no forma parte de los escolanovistas, pues son más bien un ejemplo extremo de la educación antiautoritaria, que reivindica la libertad absoluta del alumno para aprender dentro de una realidad no represiva, que enseñe a vivir libremente sin otro límite que el respeto a los demás. Esto incluye la renuncia a toda disciplina coactiva así como a toda dirección y a toda moral preconcebida. Estas ideas parten de los ensayos pedagógicos de León Tolstoi pasando por las controvertidas experiencias de las escuelas públicas de Hamburgo y que más tarde encontrarían su eco en la famosa escuela autogestionada de Summerhill creada en 1921 por A. S. Neill en los suburbios de Londres para educar a un número reducido de alumnos dentro de un sistema de trabajo espontáneo y acorde con las necesidades del niño, en el que el juego tiene una función y un sentido fundamental, como nos indica Enrique Belenguer Calpe *"en Summerhill el trabajo no es obligatorio; el juego y el teatro son factores muy importantes de la educación"*.¹⁴⁴

Volviendo nuevamente a la línea que sigue La Escuela Nueva de interpretar el valor pedagógico del juego formando una unidad con el trabajo, encontramos las propuestas de Paul Moor, en su libro *El Juego en la Educación*. En él sitúa el origen del juego en el contenido vital y afectivo que tienen los deseos en el mundo del niño. Para este autor en las acciones lúdicas estaría el mecanismo por el cual se tiende a dar salida a los deseos insatisfechos. Así nos lo explica:

"Si entendemos por deseo una especie de emoción psíquica que se halla en el medio entre el anhelo y la satisfacción, y por lo tanto es aquello en que ambos están aún contenidos (.....), entonces podemos decir que el mundo del niño se diferencia del mundo del adulto en que es el mundo del deseo; y entonces el juego del niño hay que comprenderlo partiendo de este carácter peculiar de este mundo del deseo".¹⁴⁵

Vemos cómo a través del juego, el deseo se canaliza en el niño y se transforma en una experiencia vital. Esta idea se hace más evidente cuando observamos que muchas veces la ausencia de deseos es indicativa de un

¹⁴⁴ Autor cit. (1998), *Naturaleza y pedagogía. De Quintiliano a la Escuela Nueva*, p. 134

¹⁴⁵ Moor, P. (1987), op. cit., p. 22

empobrecimiento interior. Como experiencia vital que es, el juego se presenta como algo completamente serio para el niño, ya que como nos dice Paul Moor *"No hay una oposición entre el juego y la seriedad; en el juego infantil forman precisamente una unidad"*¹⁴⁶. De esta conjunción van a surgir en el niño aspectos importantes no solo de adquisición de conocimientos, sino también de formación de la personalidad

*"El juego del niño es capaz de abarcar en sí, de una forma indivisa e interna toda la vida de éste. Por tanto, del juego del niño puede surgir todo lo que después tendrá importancia en la vida, la fuerza de su voluntad y la plenitud de su afectividad."*¹⁴⁷

Quizá por darse esta forma de fusión entre el juego y lo serio es la causa por la que el niño tiene una visión más integrada de la actividad laboral y el juego, pues estas actividades aparecen indiferenciadas en sus intereses más inmediatos. El autor reflexiona sobre esta cuestión diciendo con referencia al juego infantil:

*"no es algo contrapuesto al trabajo, no es la acción exenta de finalidad, sino que en el juego infantil nos encontramos con aquella forma de existencia humana que precede a esa distinción y en la cual van unidos el comportamiento espontáneo y el que va ligado a un fin"*¹⁴⁸.

Cuando leemos esta cita, no podemos dejar de lado la similitud de esta idea con la que bien podríamos tener para definir las obras de arte. Quizá en esta coincidencia pueda basarse el interés de muchos artistas modernos en encontrar una actitud cercana al estado espontáneo e ingenuo de la niñez, buscando en el arte lo que en un principio era en el niño una verdadera postura lúdica.

Para explicarnos las clases de juego, Paul Moor adopta las cuatro propuestas por la Escuela de Viena a las que añade el juego creador. Estos tipos de juego van apareciendo a lo largo de la edad escolar entremezclándose los unos con los otros siguiendo este orden:

- 1.- El juego de función.
- 2.- El juego de ficción.
- 3.- El juego de construcción.
- 4.- El juego creador.

¹⁴⁶ Ibid. p. 42

¹⁴⁷ Ibid. p. 58

¹⁴⁸ Ibid. p. 53

5.- El juego de reglas

Observando toda la serie de juegos propuesta podemos advertir claramente que guardan una línea de desarrollo gradual que va del juego de función al juego de reglas. Esta dirección marca los cambios en la actitud interna del niño. Sin embargo, este recorrido que de forma natural hace el niño es el que tiene que desandar el adulto, de manera que el juego adulto debe dirigirse del juego de reglas al juego de papeles para llegar a situarse próximo a la postura lúdica propia de la infancia.

Siendo el juego creador una de las piezas claves de esta evolución a este respecto el autor se pregunta "*¿Qué sucede con el juego infantil cuando se convierte en juego creador?*" y responde " *A partir de ese momento su rasgo fundamental es la fijación y la persecución de una meta*" ¹⁴⁹.

Como consecuencia de este cambio fundamental en el desarrollo del juego infantil, encontramos la especial relevancia que el autor da a este hecho en la aplicación de la práctica pedagógica, y así nos dice:

*"Con la madurez creadora empieza el trabajo en la vida del niño"(......) "El niño llega entonces a aquella acción independiente, deliberada y dirigida que cualquier trabajo exige de nosotros y que la enseñanza espera del niño desde el primer día en que pisa la escuela; la madurez creadora es un aspecto esencial de la madurez escolar" .*¹⁵⁰

El educador debe, por tanto, tener muy en cuenta las primeras manifestaciones de la madurez creadora del niño para potenciar los resultados del trabajo escolar. Posteriormente, cuando el juego de reglas toma relevancia, se deberá potenciar la actitud lúdica tratando de invertir la situación en la que las reglas se han convertido en obligaciones, invitando al niño a someterse a ellas libremente presentándoselas como algo seductor y lleno de promesas, que tiene su satisfacción en superar la limitación de la norma en un ambiente de "fair play" (juego limpio). Toda esta forma de aprender por medio del juego la sintetiza Paul Moor de esta forma:

"Si queremos hablar, por tanto, de <<pedagogía del juego>>, tenemos que entender con este término dos cosas: por una parte, una extensión de aquello que estamos acostumbrados a entender por <<juego>>, aplicándolo a todo lo que puede aportar una

¹⁴⁹ Ibid. p. 45

¹⁵⁰ Ibid. p. 52

satisfacción, convirtiéndolo en el verdadero contenido vital; por otro lado, un complemento del juego por medio de un trabajo dirigido por la tarea vital. Gracias únicamente a este trabajo es posible un desarrollo del juego" .¹⁵¹

Todas estas teorías han influido en la evolución pedagógica de hoy, que orienta sus esfuerzos a descubrir recursos lúdicos que faciliten el trabajo escolar, desde el convencimiento, de que el juego en la escuela es una fuente de interés y creatividad para los alumnos. Este moderno interés por estimular la creatividad en las etapas escolares se inscribe en la creencia, de que el pensamiento creativo es un factor de primera magnitud en el desarrollo de la inteligencia en general.

En esta línea de actuación encontramos a un investigador de la creatividad como E. Paul Torrance, que a través de sus múltiples trabajos basados en aplicar diversos test de inteligencia a grupos escolares, extrae la consecuencia, de que el pensamiento creativo es tan importante para determinar el grado de inteligencia de un individuo, como puede serlo el coeficiente de inteligencia. Así establece que:

"...la evidencia claramente nos indica que se puede enseñar a los niños a utilizar las habilidades creadoras de la mente hasta la adquisición de las enseñanzas tradicionales del colegio" .¹⁵²

En sus experiencias con grupos de niños en las que se contrastan los resultados entre los sumamente inteligentes y los de gran capacidad creadora, constata que:

"no existen diferencias que se puedan documentar según la estadística, en ninguna de las medidas de aprovechamiento escolar utilizado" ¹⁵³

Esta consecuencia le lleva a proponer la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza para aprovechar el caudal de conocimiento que estos alumnos más creativos puedan adquirir, cambiando para ello los planes de estudio y los materiales didácticos, pues, según este autor

"El niño de gran capacidad creativa aprende tanto como el niño sumamente inteligente, dando la impresión de que no tiene que

¹⁵¹ Ibid. p. 126

¹⁵² Torrance, E.P. (1977), *Educación y capacidad creativa*, p. 19

¹⁵³ Ibídem

realizar tanto esfuerzo. Opino que estos niños de gran capacidad creativa aprenden y piensan cuando al parecer están <<haciendo el tonto>>, aun cuando se emplean en actividades normalmente prohibidas de manipulación y exploración" ¹⁵⁴

Esta última parte de la cita textual nosotros la interpretamos y la resumimos como el hecho de "estar jugando en clase".

Para distinguir a los niños que tienen una gran capacidad creadora Torrance establece tres características que sobresalen del resto, que son:

- 1ª- Tienen la reputación de producir ideas estúpidas y estrambóticas.
- 2ª- Su producción, sea cual fuere su naturaleza, tiende a estar fuera de lo normal.
- 3ª- Su trabajo se caracteriza por el humor, por su naturaleza juguetona.

En cuanto al tema que tanto se ha tratado en la pedagogía moderna de la relación entre el trabajo y el juego, el autor ve en la dicotomía entre estos dos términos un freno para la creatividad, que se debe en parte a un prejuicio de nuestra cultura:

"Creo que la distancia entre trabajo y juego es una de las razones principales por las cuales un mayor número de maestros no ofrece a los niños más oportunidades de aprender creativamente. Aquello que disfrutaban los niños es precisamente lo que pone nerviosos a los maestros" .¹⁵⁵

Compartimos con Torrance la opinión, de que esta actitud un tanto rígida de algunos educadores dificulta el aprovechamiento que para el aprendizaje en general aporta el juego al pensamiento creativo de los alumnos, ya que según observa el autor

"Al parecer, aprendían por medio de actividades que, a los ojos de los mayores no eran más que un juego ocioso. Por lo visto esta actividad, aparentemente sin propósito o fin determinado es una de sus maneras de aprender" .¹⁵⁶

A partir de descubrimientos como el observado por Torrance la pedagogía moderna trata de buscar recursos lúdicos que faciliten el trabajo escolar

¹⁵⁴ Ibid. pp. 19-20

¹⁵⁵ Ibid. p. 41

¹⁵⁶ Ibid. p. 42

incentivando la creatividad.

Cuando se revisan los escritos que relacionan la pedagogía y el juego, los diversos autores y enfoques dados al tema, todos coinciden en la importancia que el juego tiene en potenciar la imaginación y la creatividad y esta relación no es solo reconocida por los psicólogos y pedagogos; también la reconocen investigadores de gran solvencia en el campo de la investigación científica y que, a su vez, son individuos extraordinariamente creativos, como por ejemplo Alexander Fleming, que decía:

"Yo juego con los microbios. Obviamente, se trata de un juego con muchas reglas (...) pero cuando uno tiene el conocimiento y la experiencia necesarias, resulta muy divertido romper las reglas y descubrir algo en lo que nunca antes había reparado nadie" ¹⁵⁷

Otros investigadores no dudan en utilizar el juego como forma de desbloquearse en un momento de crisis, en el que incluso se plantean la posibilidad de abandonar su carrera profesional, en este caso contamos con el testimonio de Feynman, que en un momento clave de su vida dice:

"La física me desagrada, pero antes solía gustarme. ¿Por qué no juego con ella? No tengo que considerarla como algo imprescindible para el desarrollo de la física nuclear, sino como algo interesante y entretenido en sí mismo (...) Probaré con esta nueva actitud (...) jugaré con la física Siempre que quiera, sin preocuparme de tener que hacer algo importante" ¹⁵⁸

Este cambio de actitud supuso una nueva visión más enriquecedora de su trabajo y le permitió superar su bache creativo con unas consecuencias que arrojaron unos resultados que culminaron en la concesión del Nóbel.

Otro rasgo de los individuos creativos es que mantienen un fuerte vínculo con su línea de investigación. Esto hace que sus creaciones sean un auténtico proyecto vital, con el que parecen tener un contrato no escrito que implica una absoluta entrega y predisposición para embarcarse en una aventura solitaria en la que se puede triunfar o fracasar, tal y como lo haría un jugador; para un investigador de la creatividad como Howard Gardner, responsable del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, en el artista creativo es fundamental además de poseer un talento innato, tener una personalidad y un carácter con posibilidad

¹⁵⁷ Autor citado por Root-Bernstein, R. y M. (2002), *Los secretos de la creatividad*, p. 295

¹⁵⁸ Autor citado en *Ibid.* p. 298

de asumir ciertos riesgos. Así nos dice:

"El individuo propenso a alcanzar la grandeza artística debe tener la firme motivación de sobresalir, de destacarse. Poseído de una visión, debe sentirse compelido a expresarla, una y otra vez, dentro del medio simbólico de su elección. Debe estar dispuesto a vivir en la incertidumbre, a correr el riesgo de fracasar y sufrir afrentas, a volver repetidamente a su proyecto hasta satisfacer sus propias exigencias, al tiempo que se comunica poderosamente con otros" ¹⁵⁹

Este vínculo tenaz y absorbente, relaciona directamente al artista con su obra como forma de canalizar sus ideas y emociones, adoptando una manera altamente creativa para decir aquello que se considera de gran significación y que no se puede expresar en el lenguaje corriente. Esta búsqueda obsesiva puede ligarse al concepto del placer por medio de la exploración y en este punto el acto de creación también se emparenta con el juego, ya que el principio del placer también es uno de los pilares que sustentan el juego, placer que proporciona un diálogo casi amoroso con la obra. Así lo cree H. Gardner cuando dice:

"El individuo creativo llega a amar su trabajo; de hecho, no puede vivir sin él. Y la clase de placer que extrae de efectuar descubrimientos científicos, resolver un enigma de la naturaleza o completar una obra artística se puede comparar, seriamente, con el tipo de placer que obtiene la mayoría de los individuos del contacto sexual con alguien a quien aman." ¹⁶⁰

En esta incesante búsqueda y capacidad de autoexpresión, las personas más creativas en todos los campos del conocimiento no dudan en utilizar la interdisciplinaridad del juego para romper las fronteras que limitan su campo de trabajo. Como ilustración de este hecho tenemos las palabras del artista M. C. Escher cuando dice:

"Me gusta mucho conocer a los matemáticos, a los que debo gran parte de mi trabajo. A menudo me han proporcionado nuevas ideas que, en ocasiones, han servido para entablar una buena amistad. ¡Qué juguetones pueden llegar a ser los sabios!" ¹⁶¹

¹⁵⁹ Autor cit. (1993), *Arte, mente y cerebro*, p. 111

¹⁶⁰ Autor cit. en *Ibid.* p. 381

¹⁶¹ Autor citado por Root-Bernstein, R. y M. (2002), *Los secretos de la creatividad*, p. 306

También hemos de ver una actitud lúdica en la trasgresión que hacen los individuos creativos de las reglas aceptadas como buenas y verdaderas hasta ese momento, haciéndose eco de las cuestiones más contradictorias y dando una solución a veces sorprendente, como la que nos da Escher en sus escaleras imposibles, partiendo de unos planteamientos en los que se visualizan y se ponen en duda elementos contrarios, como él mismo nos dice:

*"Mis temas son a menudo... juegos. No puedo evitar jugar con lo que habitualmente consideramos certezas irrefutables. Para mí es un placer, por ejemplo, combinar lo bidimensional, lo plano y lo espacial, como una forma de burlarme de la gravedad.
¿Está usted seguro de que el suelo no puede ser techo?
¿Está usted convencido de que, cuando suba una escalera, se hallara en un plano más elevado?
¿Está realmente seguro de que medio huevo no es también media cáscara vacía?"* ¹⁶²

Esta búsqueda de la creatividad a través del juego es particularmente valiosa para la pedagogía del arte y en el proceso artístico, pues en ella encontramos cómo muchos conceptos lúdicos se entrelazan con la imaginación dando como resultado el acto creativo, siendo este la piedra angular en la que se basa la obra de arte.

Herbert Read en su libro *Educación por el arte* se plantea en el capítulo cinco dedicado al arte de los niños si este es juego o arte, encontrando que el arte infantil se caracteriza por ser una expresión libre "aparentemente desinteresada". Nos aclara

"que expresión libre no significa necesariamente expresión artística". ¹⁶³
"La expresión libre cubre una amplia gama de actividades corporales y procesos mentales. El juego es la forma más evidente de expresión libre en los niños". ¹⁶⁴

Cuando se plantea la teoría lúdica en el arte infantil el autor dice suscribir la opinión de Fröebel que sostiene que

¹⁶² Autor citado en *Ibíd*em

¹⁶³ Autor y obra citada (1986), p. 123

¹⁶⁴ *Ibíd*em

"El juego es la expresión más elevada del desarrollo humano en el niño, pues sólo el juego constituye la expresión libre de lo que contiene el alma del niño".¹⁶⁵

Relacionando esta definición amplia del juego dada por Fröebel con el interés que Herbert Read mantiene por la expresión espontánea y libre del niño, llega a decir que *"No deberíamos tener dificultad en describir como forma de juego esos modos de expresión plástica"*¹⁶⁶

El autor ve en el juego una forma natural de educación que permite al niño integrarse en su grupo social: primero en la familia y más tarde en la escuela. Esta *"... progresión comienza con el juego, y a través de toda de toda la primaria no es sino desarrollo del juego."*¹⁶⁷

Se plantea entonces servirse del "método del juego", no como una forma superficial de enseñar, sino utilizando la expresión superior del juego ya que *"dar coherencia y dirección al juego es convertirlo en arte"*¹⁶⁸. De esta forma se produce un paso que puede transformar el juego del niño en una forma de arte. Por esto nos dice:

*"El juego es una actividad informal capaz de llegar a convertirse en actividad artística y, así, de adquirir importancia para el desarrollo orgánico del niño."*¹⁶⁹

Así el niño orientará sus actividades lúdicas según sus gustos personales en alguna de las cuatro direcciones mentales básicas, que se corresponden con los aspectos en que derivan las materias de la educación que son:

"Desde el punto de vista del sentimiento, el juego puede evolucionar mediante la personificación y objetivación, hacia el DRAMA.

Desde el punto de vista de la sensación, el juego puede evolucionar mediante los modos de autoexpresión, hacia el DISEÑO visual o plástico.

Desde el punto de vista de la intuición, el juego puede evolucionar mediante ejercicios rítmicos hacia la DANZA y la MÚSICA.

*Desde el punto de vista del pensamiento, el juego puede evolucionar mediante las actividades constructivas, hacia la ARTESANÍA."*¹⁷⁰

¹⁶⁵ Froebel citado por Read, H. *Ibidem*

¹⁶⁶ *Ibidem*

¹⁶⁷ *Ibid.* p. 221

¹⁶⁸ *Ibid.* p. 222

¹⁶⁹ *Ibidem*

¹⁷⁰ *Ibidem*

Todas estas materias educativas se complementan para lograr un desarrollo armónico de la persona y, por supuesto, no pueden separarse en compartimentos estancos, pues todas ellas impregnan la personalidad del niño en alguna medida y sólo en la adolescencia se adoptara la combinación más idónea, que estará dominada por alguno de los anteriores rasgos y que dará el carácter personal a cada individuo. Por supuesto, no todos los niños derivarán sus intereses hacia la creación y el arte, pero estos juegos orientan una disposición hacia ver y sentir el arte según el temperamento de cada uno.

CONCLUSIONES

En estas conclusiones no pretendemos realizar un resumen de las cuatro partes dedicadas a la filosofía, la psicología, la antropología y la pedagogía del juego, que pudieran sustituir lo esencial que aporta la lectura misma de la primera parte, pues consideramos que precisamente esta aportación seleccionada de textos es una parte valiosa del trabajo realizado. Incluso podemos afirmar que de alguna manera las consecuencias interpretativas que hemos extraído en estas conclusiones solo pueden abrirse paso a través del texto.

De lo anterior se deduce que lo que pretendemos con estas primeras conclusiones es proporcionar una reflexión más abierta sobre lo que hemos extraído del texto, con la intención de hacer una lectura que funda los distintos apartados, eliminando unas barreras que, por otro lado, se encuentran realmente borrosas en los puntos de vista sobre el juego adoptados en las distintas disciplinas, aportando también cuando parezca necesario nuestros propios puntos de vista en relación con los autores tratados.

Buscando los fundamentos teóricos del juego y su relación con la cultura y con el arte, hemos centrado nuestro interés en el juego del adulto, aunque también se ha estudiado ampliamente el juego del niño y del adolescente en su faceta educativa y por su contribución al desarrollo físico y psíquico.

La reflexión sobre el fenómeno lúdico que nos aporta la filosofía desde la perspectiva de la estética tiene sus bases principalmente en el pensamiento de Kant, que busca en el libre juego entre la imaginación y el entendimiento aquello que fortalece las facultades del espíritu, buscando el placer en la complacencia estética que nos da la contemplación de la belleza, como un rasgo

exclusivamente humano, que muestra nuestra doble naturaleza (entre los sentidos y la razón) y que se articula en torno a dos conceptos fundamentales que son por una parte el **desinterés estético** que nos remite a un interés desinteresado que tiene su fin en sí mismo, lejos de esos otros placeres que están ligados a la satisfacción de una necesidad o a la posesión de las cosas.

Y por otra parte tenemos el segundo concepto estético que nos aporta la libertad de elección es la **legalidad sin ley** en la el hombre se desenvuelve en unas normas pactadas de antemano sin ningún tipo de coacción.

Estos dos conceptos están íntimamente imbricados tanto en el arte como en el juego.

Schiller recoge los planteamientos estéticos de Kant y los desarrolla añadiendo su interés pedagógico: en el que el hombre más genuino y profundo es el que se educa estéticamente tomando el arte como modelo ideal para formar el espíritu humano; la pedagogía estética se centra en la búsqueda de la belleza, a la que equipara con el impulso de juego como forma limítrofe entre el impulso sensible y el impulso racional. Esto le lleva a la idea que el hombre *"... sólo es enteramente hombre cuando juega"* y además *"...sólo debe jugar con la belleza"*. En este impulso de juego del hombre encontramos el origen de la creación artística.

En la vitalidad del juego Nietzsche propone buscar la emoción del arte. El juego es una metáfora del mundo que se plasma en el arte, pues las emociones más profundas e incluso las más dolorosas pueden ser canalizadas hacia el arte y articulándose a través del juego simbólico, se convierten en un placer que activa la imaginación y proporciona una alegría que posibilita la condición de vida, contrarrestando el conocimiento trágico de la existencia y desarrollando los valores creativos que existen en la capacidad artística humana.

Para desarrollar esta capacidad de arte y creación, el hombre debe estar sumergido en la pasión y la embriaguez que le proporciona una excitación especial que hace posible la obra de arte a través del juego artístico. Es evidente que la embriaguez nos introduce en un estado en el que perdemos la noción del tiempo ordinario, nos gustaría que el juego no terminara. Muchos artistas han sentido esta experiencia en el proceso de creación de la obra de arte, en el que el tiempo discurre de una manera veloz, el artista se halla inmerso en un estado de excitación en el que el cansancio físico no cuenta, solo cuando el tiempo de creación ha finalizado, la realidad irrumpe haciéndonos sentir el agotamiento.

Esta experiencia de la embriaguez también puede ser percibida por el espectador de una actividad lúdica o artística, provocando en él sensaciones

contradictorias que, por una parte, le llevan a un estado de ánimo ligero con cierto grado de plenitud y, por otra, siente un cansancio físico una vez terminado el evento, del que no era consciente durante la participación y el acercamiento al fenómeno artístico debido en parte a la carga placentera que este lleva en sí.

Después de ver la exaltación que hace Nietzsche del juego en el arte nos encontramos con las reflexiones de Heidegger sobre las similitudes existentes entre el juego y la poesía, cuestión que podemos extender a las artes plásticas y sensibles en general. Nos hace cuestionarnos sobre la relación entre estos dos términos que mantienen posiciones paralelas, pero no coincidentes, debido a la trascendencia que para el hombre tiene el arte en su fin último, atendiendo al placer estético que contiene.

Pensamos que el juego está en el origen del arte, manteniendo importantes analogías con él y que a sí mismo aporta al arte una parte importante de creatividad. Esto implica un reconocimiento de que en la creatividad se encuentran unidos el juego y el sentimiento estético que da sentido a la obra, pero se diferencia del arte precisamente en sus efectos culturales y de plenitud sobre el espíritu.

Esto hace que nos preguntemos porqué el hombre necesita del arte y en que medida se ha producido este hecho desde mucho tiempo atrás. Estas cuestiones nos hacen plantearnos el origen del arte, su relación con el juego y su contribución civilizadora a la evolución humana, que ha hecho del hombre lo que hoy es.

En este punto Gadamer propone el juego para entender el origen de la cultura y la tendencia innata del hombre hacia el arte, viendo en el juego estético el punto de partida para entender el modo de ser de la propia obra de arte, ya que justamente en el arte es donde el juego alcanza su idealidad y con ella su pleno significado, de forma que, según sus propias palabras, *"el juego del arte es lo permanentemente verdadero"* y se experimenta en la obra cuando reconocemos en ella algo de nosotros mismos que va más allá de lo conocido, por lo que la representación del arte que deriva del juego tiene el carácter de conocimiento esencial para el hombre.

Otros autores como Marcuse buscan el valor del juego en su capacidad para desplegar las potencialidades auténticas del hombre, fuera de los condicionantes que impone la realidad, encontrando en él los valores para una nueva civilización que no esté basada en unos principios tan negativos como la productividad y la represión, que imperan actualmente, ya que *"en una civilización genuina, la existencia humana sería juego antes que esfuerzo"*.

Para A. López Quintas el juego es una realidad envolvente que nos conduce al proceso creativo del arte, a través de la apertura de un ámbito o campo de posibilidades, cargado de valor estratégico en el que las zonas dinámicas y las líneas de tensión posibilitan las diversas vertientes de la obra de arte y en el que la experiencia estética fundamental consiste en dar el salto del nivel objetivista al nivel lúdico, en el que surgen los componentes simbólicos de la obra de arte.

Desde un punto de vista psicológico una de las claves para interpretar la relación entre el juego, la realidad y la obra de arte, la encontramos en que el juego como el arte, están siempre ligados al principio del placer, aun cuando este placer no sea inmediato ni se consiga fácilmente, puede incluso que provenga de recordar una situación especialmente dramática como en el caso de ciertos juegos en los que los niños recrean situaciones personales que pueden ser muy dolorosas, tratando de superarlas en la ficción del juego o, como en el caso del arte, las tragedias griegas o la pintura comprometida. Pero aunque el juego y el arte, pongan en evidencia asuntos reales, dolorosos o injustos, estos siempre se mantienen a una distancia en la que la realidad se distingue claramente de la ficción.

Desde la niñez el juego mantiene una gran carga emocional, lo cual hace de él un asunto serio, pues el hombre no trata banalmente sus sentimientos aunque estén implicados en un asunto que se mantiene fuera de lo que hemos dado en llamar principio de realidad, de esta forma la carga espiritual y expresiva del juego sabe despertar en el hombre los afectos, sentimientos e ideas que de otra forma serían silenciados bajo la represión emocional cotidiana, lo cual podría ser la causa de muchos conflictos psicológicos.

En definitiva el juego nos hace ver desde otra perspectiva la realidad del día a día, con un enfoque más ligero en el que nos permitimos alteraciones y variaciones del camino que la vida real nos obliga a seguir, provocando en el ánimo un efecto de evasión, diversión y alegría.

Volviendo a la relación que buscamos entre el juego y el arte, Freud nos dice que las dos formas de manifestación del inconsciente más cercanas al arte son los juegos infantiles y las fantasías diurnas en las que el individuo se siente como en un "soñar despierto", pero estas fantasías que en el niño son acogidas de forma natural y de las cuales no se avergüenza, en el adulto son ocultadas completamente, siendo en opinión de Freud un punto importante para comprender el poder de seducción del arte, como forma de dar salida y sublimar los deseos del inconsciente, una continuación y sustituto de los juegos de la infancia.

Estos juegos infantiles han sido muy estudiados por los psicólogos por ser objeto de una actividad espontánea que para el niño es una necesidad en la que puede experimentar a su antojo sin las consecuencias del mundo real, pero esto no solo le proporciona diversión, también lleva aparejado el desarrollo y el aprendizaje que le permite pasar a través de distintas etapas, de funciones más simples a otras más complejas, en las que el niño adquiere el dominio de su cuerpo, se relaciona con el medio ambiente y adquiere conocimientos y formas de pensar que van a formar parte de su personalidad y sus capacidades individuales.

Básicamente Piaget establece tres etapas progresivas del juego que aparecen desde los primeros meses de la vida del niño, que son los juegos de ejercicios, símbolos y reglas. Pero es a partir del juego simbólico cuando el niño desarrolla su imaginación, su creatividad y sus dotes artísticas.

Para Vygotski este proceso progresivo se construye a partir de la capacidad que tiene el juego de crear la "zona de desarrollo próximo", en la que el niño se sitúa por encima de su edad y su conducta diaria, lo que posibilita que con estas tentativas imaginarias pueda superarse y desarrollarse realmente. El adulto, por su parte, no se mantiene ajeno a este proceso sino que lo incentiva enseñando a jugar y jugando con los niños, a los que proporciona toda clase de instrumentos adaptados en forma de juguetes que resultan apropiados para sus necesidades.

Es precisamente en el juego infantil donde Vygotski establece el tronco común de donde parten los diferentes aspectos del arte que le sirven de *"escalafón preparatorio de su arte creador"*.

El nexo de unión que buscamos entre el juego y el arte lo encontramos en la creatividad ya que, como hemos visto en las diversas opiniones expuestas anteriormente en esta primera parte, es indudable la relación del juego y la creatividad, así como la dependencia manifiesta entre el arte y la creatividad. Creemos firmemente que el juego facilita el pensamiento creativo y este a su vez el comportamiento artístico. Es más, este despliegue creativo es, a nuestro entender, lo específicamente lúdico propio de todo invento o innovación no solo en el campo de las artes sino también en el de las ciencias.

Para Jung el juego es un método válido para incentivar la creatividad del individuo en distintas áreas, pero refiriéndose al proceso creativo del arte, este hundiría sus raíces en la unión fructífera entre la imaginación creadora y el arquetipo espiritual que se encuentra en el fondo del inconsciente, dando como fruto la expresión simbólica propia del arte.

Además de actuar como un incentivo en el proceso creativo, el juego esta

tan íntimamente ligado al proceso de desarrollo del pensamiento que incluso autores como el Dr. Berne consideran que el juego forma parte de nuestro comportamiento diario en el orden intelectual, estético, social, etc., de forma que el juego condiciona de alguna manera nuestras relaciones con los demás, con los que establecemos una serie de juegos necesarios para mantener un equilibrio psicológico estable. Por esto no parece disparatado pensar que si el hombre se ha servido del juego como vehículo de desarrollo en las etapas más tempranas de su vida, aquellas en las que se forma la personalidad del individuo, siga jugando en la juventud y en la edad adulta, no solo a los juegos más comunes establecidos para tal fin, sino incluso en las más variadas actividades culturales, sociales, científicas, técnicas, etc. Posiblemente es en la esfera del arte donde esta actitud lúdica parece más patente, ya que ella nos permite realizar una actividad fuera de la pura realidad, en la que nos desenvolvemos libremente desplegando nuestras potencialidades imaginativas que se desarrollan en el proceso creativo de la obra artística.

La comprensión antropológica del juego toma como punto de partida entender lo que es en él específicamente humano, ya que los animales parecen jugar sobre todo a juegos que suponen un preejercicio de lo que luego será su actividad como adultos y que va ligado a su campo visual más inmediato, motivo por el cual cuando el objeto de juego no se ve, desaparece el interés que se venía mostrando en él¹⁷¹. Sin embargo, en el hombre una de las características más palpables es la imaginación que derrocha en el juego, cómo lo crea y lo busca conscientemente, aunque los elementos del juego no aparezcan de forma directa en el campo de acción. También es característico del juego humano cómo este se desarrolla y pasa de generación en generación, estamos de acuerdo con Bell R. C. de la U.N.I.C.E.F. cuando dice que *"Los juegos reflejan la sabiduría y el ingenio acumulados por la humanidad"*¹⁷²

El juego humano tiene muy claro su carácter ficticio, actúa como una bisagra entre la imaginación y la realidad, el jugador en él va de un lado al otro de este eje de una forma natural y espontánea, permitiéndose actuar de manera que no sería admisible en la vida cotidiana.

Todos hemos participado en los juegos y aunque el jugador niño, joven y adulto no buscan las mismas cosas en sus juegos, todos coinciden en el carácter placentero de su fin último.

Otra característica muy distinguida del juego humano es que la contemplación también forma parte del juego, de manera que todos pueden sumarse a él según distintos niveles de participación, aunque para que los

¹⁷¹ Ver Tesis de López Rodríguez, P. (1978), *Para una sociología del juego*, p. 15

¹⁷² Autor citado en la Introducción del libro de Grunfeld, F.J. (1978), *Juegos de todo el mundo*, p. 13

espectadores puedan comportarse como tales deben ingresar en el ámbito lúdico del sentir "como si". Esto les sirve para entrar plenamente en el juego, que por otra parte los necesita y cuenta con ellos. Llegados a este punto, tenemos que hacer una diferenciación entre los juegos sencillos cuya finalidad es una diversión más directa y los juegos elaborados, que, partiendo de un juego especialmente interesante, lo llenan de simbolismo y le asignan funciones más complejas, con las que se trata de enriquecerlo y arroparlo socialmente, pudiendo llegar a las más altas cimas culturales.

También se incluye la fiesta como juego colectivo que tiene un carácter de superabundancia y derroche, no solo en la celebración de la propia fiesta, sino también en sus cuidadosos preparativos como parte del juego.

Huizinga, notable defensor de la tesis culturalista del juego, sitúa las primeras manifestaciones de la cultura en las competiciones agonales y en las fiestas arcaicas, encontrando en el juego el motor que renueva y actualiza continuamente las manifestaciones culturales, de forma que el elemento lúdico fortalece el panorama artístico actual, identificando a los círculos artísticos y a los "istmos" como comunidades de juego que se rigen por sus propias reglas.

Siguiendo los planteamientos elaborados por Huizinga, Roger Caillois sostiene que la cultura de los países viene determinada por los tipos de juego que juegan sus habitantes. También nos aporta su claridad y sencillez en la clasificación de los elementos que configuran el juego, estableciendo dos principios de actuación del juego que son, por un lado, la *Paidia* o manifestación espontánea del instinto de juego, y, por otra parte, el *Ludus* o gusto por superar las dificultades. Estos dos principios, a su vez, se interaccionan con los móviles del juego que son: La competición, el azar, el simulacro y el vértigo. En las distintas combinaciones en los dos principios con los móviles del juego encontramos una forma de comprender mejor los elementos que forman el fenómeno del juego.

Para Buytendijk una de las características antropológicas más clara que no se da en los animales es la complacencia en lo imaginario, que se encuentra en la oscilación entre apariencia y realidad propia del juego, el ir y venir juguetón es una de las claves para entender el carácter jovial y alegre de las acciones lúdicas que necesitan experimentarse por el individuo, no basta sólo con imaginarlas o planearlas, sino que tienen que ser vitalmente sentidas, proporcionándonos un impulso juvenil que transforma nuestro estado de ánimo y nos permite sentirnos a salvo de la realidad cotidiana, del aburrimiento y la angustia.

Estas últimas reflexiones sobre la antropología del juego nos abren el camino que une el juego con la cultura y esta a su vez con el arte, de forma que podemos ver cómo las acciones lúdicas cargan de sentido la obra de arte, ofreciéndonos un punto de vista renovado, en el que sólo cuando seamos capaces de integrar el juego como parte del arte moderno, accederemos a ver el arte con un enfoque que facilite el conocimiento y la comprensión de las obras de arte contemporáneo.

Esta perspectiva lúdica del arte nuestro tiempo tiene su origen más directo en el arte de las vanguardias históricas, movimientos como el Dadá, Futurismo, Surrealismo y otros, que han rescatado el juego para el arte, debido en gran parte al auge que estos movimientos han dado a los procesos del inconsciente y a la incorporación de formas de juego arcaicas caídas en desuso y que son revitalizadas en esta época.

Gracias a estos movimientos vivimos en un mundo dispuesto aceptar como hecho cultural la trasgresión, el absurdo, la metáforas ligadas al juego y los esquemas ilógicos, como propuestas que piden una respuesta que origina a su vez nuevas preguntas y que en sí mismas contienen parte de la solución buscada, en un juego intelectual que nos invita a vivir el arte de forma activa dando una nueva valoración cultural a la misma actividad artística.

Dadas las relaciones directas que el juego mantiene con el arte de las vanguardias, nos parece que el fenómeno del juego es uno de los problemas nucleares para el estudio del arte moderno y sus posibles alternativas pedagógicas.

Por otra parte, como espectadores del hecho artístico, la obra ante la que nos colocamos exige de nosotros unos sencillos niveles de familiaridad, que solo pueden ser conseguidos a través de la didáctica artística que nos enseña a mirar. La obra de arte nos ofrece un espacio de libre juego para nuestra propia experiencia, lo cual nos llama a vivir impresiones ante las cuales pasamos de largo en nuestra vida cotidiana, por estar ocupados y sin tiempo para contemplar y reflexionar. Esta extrañeza ante la obra puede convertirse en una auténtica experiencia estética que llene nuestro estado de ánimo, convirtiéndose en una fuente de conocimiento y un tipo de placer que no nos deja indiferentes, sino que modifica nuestra conducta proporcionándonos ligereza y alegría en el dinamismo propio del juego.

Posiblemente en este hecho pueda fundarse la función social del arte, ya que el goce lúdico de salir del mundo real, puede ser sentido tanto por el artista que crea como por el espectador que mira la obra.

Esta deseable función didáctica puede ser también estimulada por la crítica, pues esta ejerce una función arbitral dentro del panorama artístico. Con frecuencia el público culto que asiste a una actividad relacionada con el arte es aficionado a escuchar los criterios para enjuiciar una obra que exponen los críticos en los medios de comunicación, ya que de ellos se espera un juicio equilibrado e independiente sobre la calidad de la obra y una argumentación sobre los valores encontrados en ella, dando al espectador las claves para una buena interpretación.

Por lo anteriormente expuesto deducimos que actualmente nos encontramos en una época en la que la reflexión sobre lo lúdico no ha perdido vigencia, sino todo lo contrario: la continua convivencia con los medios de comunicación y el mundo audiovisual juega continuamente mezclando lo imaginario con lo real y esto ha transformado el espacio cultural en el que está inmerso el niño, el joven y el adulto.

Todos nos vemos influidos por los grandes medios de comunicación de masas. El conocimiento, la información e incluso el arte han salido de sus cenáculos y llegan de forma fragmentada y caótica al espectador, de manera muchas veces aleatoria. Vemos entonces cómo el azar interviene de forma activa en la adquisición de conocimientos y estos se ordenan adoptando la forma de un gran collage en el que se van ensamblando las informaciones a gran velocidad.

Esta nueva forma de vivir propicia un cambio en la sensibilidad que puede estar muy cercano al juego y por supuesto al arte. Asumir estos conocimientos que nos llegan al azar como un elemento cotidiano y engranarlos en un sistema más general, distinguiendo lo real de lo ficticio, puede ser más fácil para aquellos que están habituados a aceptar los móviles del juego artístico, como forma válida para introducir lo inesperado, analizarlo y provocar una respuesta inmediata, incitando la capacidad creativa del individuo y adoptando una actitud integradora de la información y las imágenes recibidas.

Este cambio puede influir en una evolución posterior en el campo social, científico y estético, produciendo una nueva concepción del mundo y las cosas, tal como ha sucedido en otros periodos históricos.

Los sucesivos movimientos sociales y educativos que han dado paso a la pedagogía contemporánea han propiciado el paidocentrismo que tiene su eje central en los intereses y necesidades del niño. Para desarrollar su personalidad la educación puede y debe estimular la creatividad, espontaneidad y la autenticidad de ideas. En este contexto es donde el juego encuentra un lugar en la educación.

Esta evolución progresiva del interés por la infancia, se plasmó en la Declaración de los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, la cual recoge y regula, en su sección nº VII, los derechos de los niños a recibir educación, donde dice en su última parte de la redacción que:

"El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, las cuales deberán estar orientadas hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho." 173

Uno de los miembros del comité europeo de UNICEF en 1978, Spescha se hace esta pregunta: ¿es verdaderamente el juego el primer y más eficaz educador?, a la que se responde de forma decidida

"Los niños necesitan jugar para aprender" añadiendo más adelante "Todo aprendizaje requiere dirección, tiempo, oportunidad y adiestramiento. Y para ello es imprescindible la colaboración del adulto. Los niños tienen el derecho al juego y al recreo. Ejercer este derecho conjuntamente con los niños significa también fomentar las relaciones interhumanas, necesarias para el desarrollo de su personalidad, al estimular éstas su capacidad creativa. La intercomunicación humana es vital para el niño. Y no sólo para él." 174

El juego en nuestra sociedad está llamado a jugar un papel como método pedagógico, pues, como hemos visto en la declaración anterior y en lo expuesto en el capítulo 4 de la primera parte de la tesis, en el que se recogen parte de las ideas que al respecto han expresado las figuras más relevantes de la pedagogía, se considera importante proteger y potenciar el juego por su carácter formador y por ser una de las actividades más esenciales en el desarrollo de la infancia.

Aprovechando que al niño en un principio le gusta lo mismo trabajar que jugar y que la actividad lúdica nos sirve para desarrollar las facultades, ya sean intelectuales o físicas, los educadores debemos extraer de esto consecuencias pedagógicas en las que el juego pueda ser una forma efectiva de trabajar en el aula, pues para que el juego pueda ser utilizado en un modelo educativo debe contener en sí una parte importante de trabajo.

¹⁷³ Ibid. p. 3

¹⁷⁴ Ibid. p. 7

La inclusión del juego como forma experimental puede fomentar el interés del alumno y con ello aumentar su implicación y su capacidad vital en el proceso educativo. Esto es fundamental para nuestro interés por la introducción y el aprendizaje del arte.

La seriedad del juego infantil nos desvela la postura lúdica del niño, en la que no existe la distinción establecida entre el juego y aquellas otras actividades que van unidas a un fin determinado y que se hacen con auténtico placer, siendo una forma de expresión fresca y espontánea que se presenta como arte no contaminado por los prejuicios estéticos, reglas académicas y modas artísticas. Esta postura lúdica ha sido ampliamente buscada por los artistas modernos y en este sentido compartimos la opinión de Dewey cuando nos indica que *"el trabajo que sigue estando compenetrado con la actividad del juego es el arte, no por su cualidad, sino por su designación convencional"*¹⁷⁵.

A través de las distintas etapas por las que atraviesa el juego desde la niñez a la adolescencia podemos observar cómo las acciones lúdicas potencian el pensamiento creativo. Para la pedagogía es especialmente importante la etapa del juego creador en el que se persigue una meta, pues es posible hacer coincidir dicha meta con los objetivos educativos programados para el aprendizaje de muchas materias y más concretamente para las enseñanzas artísticas.

El plan de estudios actual en nuestro país contempla la introducción del juego en el programa educativo referido a la educación infantil en el Art. 9.5 de la LOGSE en el que dice:

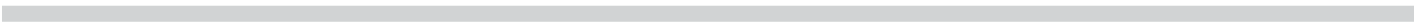
"La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y confianza" (BOE, 4 de octubre, 1990)"

Pero esta utilización pedagógica del juego que propugna la ley, parece sólo ser apropiada para los más pequeños, pues desaparece de la LOGSE en las etapas siguientes referidas a la Educación Primaria (Art. 14.3), la Educación Secundaria (Art. 20.4, metodología didáctica), Bachillerato (Art. 27.5) y Formación profesional (Art. 34.3). Por el contrario, creemos que en estas etapas superiores también pueden y deben admitir la inclusión del juego en el programa. Claro está que este aspecto lúdico solo aportara su valor pedagógico si además va acompañado de un planteamiento de trabajo escolar lleno de contenidos, tal y como han hecho continuas referencias las principales corrientes seguidas por la enseñanza progresista, que tiene también como objetivo central de sus

¹⁷⁵ Dewey, J. (1997). p. 178

3

propuestas el "inculcar hábitos de trabajo", pues si introducimos el juego en la enseñanza sólo como entretenimiento, perderemos gran parte de su valor educativo en aras de una educación vacía de contenidos, lo cual sería una degradación un tanto perversa de las teorías que tanto esfuerzo y sacrificio han supuesto para aquellos que las han defendido en el convencimiento de ser un avance valioso para los alumnos y la comunidad escolar.



PARTE 2ª

SIGNIFICACIÓN DEL FENÓMENO LÚDICO EN EL ARTE MODERNO. EL JUEGO EN LOS PRINCIPALES MOVIMIENTOS DE VANGUARDIA

INTRODUCCIÓN

No hay en el juego y en la obra de arte moderno una coincidencia como la de dos figuras geométricas iguales, Para emplear los mismos términos del ejemplo anterior diremos que la relación entre el juego y la obra de arte es más bien una relación de correspondencia en la que las figuras influyen una en la otra, pero realmente no son iguales.

La diferencia fundamental estriba en la carga espiritual y valoración cultural que tiene el arte, aunque pensamos firmemente que el juego influye en el proceso de creación de la obra, aportando una parte importante de creatividad, cuya búsqueda es una de las claves que vertebra la modernidad. De hecho después de las aportaciones de las diferentes vanguardias artísticas podemos observar cómo la exclusiva clave de la belleza predominante en épocas anteriores ha dejado el paso libre a otros criterios fundamentales para incluir en la teoría estética moderna aspectos como la creatividad, la carga irónica y la originalidad siendo el motivo principal la necesidad permanente del arte moderno de lo constantemente nuevo y extraordinario.

CAPÍTULO 1- PARADIGMAS DEL JUEGO Y LA OBRA ARTÍSTICA

Podemos ver así que el juego mantiene muchas características comunes con el arte. Trataremos de mostrar cómo el factor lúdico puede servir de paradigma para relacionarlo con el arte moderno, tomando como base las características del juego analizadas por Huizinga en el *Homo ludens* y que se desarrollan en ambos fenómenos, abiertamente o de manera implícita. Son las siguientes:

- 1- Tienen su fin en sí mismo.
- 2- En el juego y en el arte se encuentra el concepto de placer funcional,

debido al placer que proporciona la propia actividad, independientemente de su finalidad.

3- La cualidad que determina ambas acciones es que se diferencian de la vida corriente.

4- Son ante todo una actividad que se desarrolla libremente.

5- Ambas actividades se practican con la mayor seriedad y que escapen de la vida productiva no supone tomarlas a broma.

6- Son una de las maneras de humanizar el azar y la forma menos traumática de acceder a lo no enunciado.

7- Las reglas que las articulan propician el impulso de crear de forma acorde con unas premisas aceptadas por los participantes, que no admiten dudas.

8- La primera regla para el juego y para el arte es querer ingresar en el ámbito correspondiente, ya sea como autores o espectadores.

9- Se practican dentro de determinados límites de tiempo y espacio en los que existe un orden propio y absoluto.

10- Muestran interés y arraigo en lo primitivo.

11- Los dos poseen una función didáctica reconocida.

12- Propenden a ser bellos en el desarrollo de sus formas y pueden elevarse por encima de lo serio.

13- La ironía, el humor y la sátira pueden formar parte del juego y del arte.

14- Continuamente utilizan en mayor o menor medida términos como reto, confrontación, provocación, competición, riesgo.

15- El individuo que infringe las reglas del grupo o se sustrae es un aguafiestas que debe ser apartado del mismo.

16- Tienen el carácter propio de las fiestas de lo excesivo y superabundante, de lo ritual y del intercambio.

1.1 - JUEGOS ARTÍSTICOS SIGNIFICADOS POR LA MODERNIDAD

"París se convirtió para mí en un bello juego de construcción; (...). El obelisco hizo subir el Sahara a la Place de la Concorde". RIMBAUD

La confluencia de los puntos anteriores en el arte moderno nos aporta la

dimensión estética del juego como un rasgo del arte de nuestro tiempo, el juego es adoptado decididamente por el arte moderno por ser una de las mejores maneras de canalizar muchas de las grandes cuestiones de las que se ocupa el arte de las vanguardias, que tratan en especial de liberar al hombre de la represión representada para los movimientos vanguardistas en el llamado arte "serio" o institucional. Así frente a la "rigidez" del arte "serio", el arte moderno nos muestra su "*forma juguetona*" como oposición a una realidad represiva.

Esta aproximación al juego en el arte de las vanguardias históricas se proyecta sobre el arte contemporáneo, facilitando una renovación continua de la creatividad artística y abarcando un amplio espectro de formas lúdicas que relacionan a los artistas y a los movimientos con los tipos de juegos que emplean y con sus ideas contrapuestas entre el juego y la realidad.

Con objeto de facilitar el estudio y la comprensión de la influencia que el juego presenta en las primeras vanguardias y en las teorías artísticas actuales, debemos redescubrir el aspecto lúdico de sus propuestas, considerando que este no había sido debidamente valorado en etapas anteriores, rastreándolo no solo a través de sus obras, sino también de sus manifiestos y ensayos, ya que los artistas de estos movimientos reiteradamente se posicionan a través de sus escritos, que, por otra parte, se transforman en un eficaz vehículo para propagar sus teorías artísticas. Existen, pues, muchos documentos en los que basar este aspecto, entre los que trataremos de rescatar aquellos fragmentos textuales relacionados con el juego, que tengan especial interés por su importancia intelectual y artística en el movimiento en que se integran y que resultan imprescindibles para entender la influencia del juego en el arte de vanguardia.

Para tratar de aclarar esta influencia trataremos de establecer una clasificación básica de los juegos artísticos, aunque una de las mayores dificultades con las que nos encontramos a la hora de intentar una clasificación de los juegos en el arte moderno estriba en que es casi imposible situar en un solo apartado no solo la multitud de casos intermediarios que participan de varias aplicaciones lúdicas, como las expuestas en los dieciséis puntos anteriormente citados, sino también en posicionar algunas manifestaciones artísticas que evolucionan desde una trayectoria más clásica a la que unen un componente lúdico; pese a esta dificultad o precisamente por ello queremos describir unos juegos artísticos básicos y la influencia que han ejercido sobre las distintas creaciones artísticas los juegos de los que provienen, de forma que nos aclaren y pongan de relieve la actividad lúdica que conllevan estas prácticas artísticas.

1º) **Juegos con las palabras.** - Los juegos con las palabras nos descubren las posibilidades plásticas y elásticas del lenguaje; en ellos se combinan la exigencia artística, el azar, los automatismos, las imágenes, los sonidos, la provocación y, en definitiva, el lenguaje, que es tomado como vehículo de emociones y otros aspectos no racionalizables.

La acción de cambiar la estructura de un poema tiene su antecedente más significativo en la obra de Stéphane Mallarmé titulada *Un coup de dés n'abolira pas le hasard*, donde se propone una estructura simultánea a doble página, que rompe con la estructura clásica de una sola hoja, para poder expresar mejor las ideas y sensaciones de la poesía, utilizando diferentes caracteres tipográficos para resaltar los elementos preponderantes o secundarios. Se suprimen también los signos de puntuación, utilizando los espacios en blanco como forma de representar visualmente los silencios. Se dibujan los poemas tomando la forma de caligramas que evocan lo que el poema significa. Vemos, pues, cómo se abre un nuevo campo para la experimentación poética y la poesía visual, que será seguido por los posteriores movimientos de vanguardia.

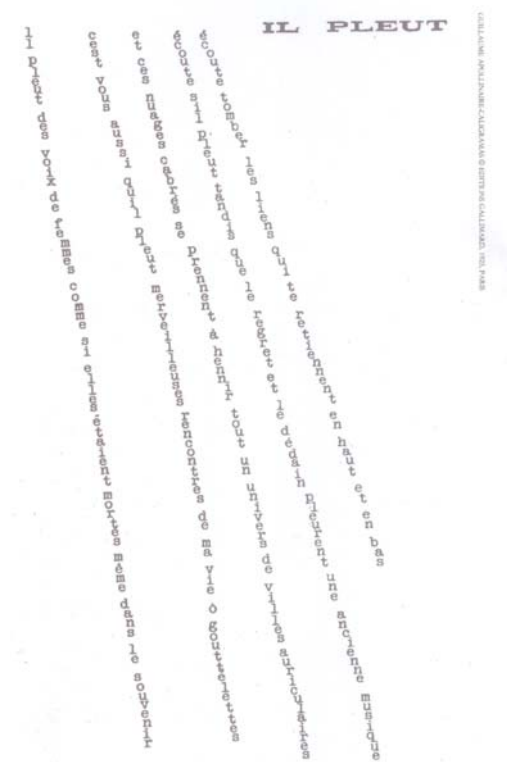


Lámina 1.- Diseño de Apollinaire para el poema *IL PLEUT* (Lluve) en el que mediante la colocación de las letras, se da una imagen del tema poético tratado.

Estas utilizaciones creativas del lenguaje tratan de demostrar que este es más que una gramática o un sistema para comunicarnos, pues el lenguaje vive de toda la complejidad de la condición humana y de sus referencias pragmáticas.

Estos elementos combinados se convierten en auténticos juegos de inteligencia que se elevan a la categoría estética, ofreciéndonos una obra fragmentada que nos muestra su gusto por el ensamblaje de materiales lingüísticos, por sí solos o mezclados con imágenes en un marco de libertad formal. Este contexto iniciado por las vanguardias históricas podemos resumirlo en la reflexión que posteriormente hace Joseph Beuys cuando nos dice "... *yo era consciente de que el lenguaje mismo es escultura*"¹⁷⁶.

El fin último de estos textos, a veces incomprensibles, febriles y herméticos, es desvelar el proceso que se oculta tras el lenguaje, dándonos una exposición estética de amplia significación política y social, que se aleja de los textos realistas y que trata de revelar la incomunicación entre los hombres por medio del lenguaje discursivo y dependiente, buscando expresar el mundo desde un punto de vista más emotivo e irónico a través del absurdo y del humor, como, por ejemplo, algunos textos escogidos de Duchamp.

El propio lenguaje se utiliza de una forma tan anárquica que podríamos calificarla de autodestructiva, poniendo en juego casi todas las combinaciones posibles y utilizando toda una serie de recursos como son: el tartamudeo, los sonidos guturales, el grito, la queja, el cuchicheo, las asociaciones incoherentes, las jergas, los dialectos, los mutismos e incluso los balbuceos incomprensibles.

También se adoptan formas patológicas del habla como son entre otras: la ecolalia (hablar como un papagayo), la criptografía (lenguajes enigmáticos contruidos en clave), la criptolalia (lenguaje artificial que respeta las reglas, pero que resulta incomprensible), la glosolalia (lenguaje artificial de forma oscura y difícil de entender), se emplean también los neologismos (creaciones de palabras nuevas o cambios que dan un giro nuevo a una palabra) que aparecen como consecuencia de la extrema rapidez en la articulación de los juegos de palabras. Desde el punto de vista artístico los neologismos tienen un significado estilístico, se emplean estas formas del lenguaje para ser declamadas en la poesía fonética y podemos reconocerlas en las "Parole in libertà" de Marinetti y en los textos de las veladas Dadá.

¹⁷⁶ Beuys, J. citado por Bodenmann-Ritter, C.(1995), *Joseph Beuys. Cada hombre un artista*, p. 92



Figura 2 .- Marinetti declamando en una velada Futurista con Cangiullo (1914).

Con el empleo del lenguaje patológico en el arte moderno se trata, como nos indica Gorsen en su ensayo *Arte, literatura y psicopatología* de mostrar cómo " *el cuerpo del lenguaje es un cuerpo contusionado y se puede denunciar todo aquello que el hombre le causó, todo lo que le hizo sufrir*"¹⁷⁷, tratando de evidenciar mediante los juegos con el lenguaje cómo se puede transformar lo patológico en estético, pues estas transgresiones del lenguaje persiguen en el terreno artístico crear medios estilísticos para denunciar y criticar los sistemas de comunicación, tantas veces mediatizados por los convencionalismos sociales y por los grupos de poder.

También pertenecen al grupo de los juegos con las palabras las manifestaciones relacionadas con la escritura automática, que no pretende ser lo que entendemos por literatura, sino más bien un juego del lenguaje cuya intención es alcanzar la plenitud de la emoción. El autor debe tratar de escribir sin un tema preconcebido, rápidamente, sin pararse a reflexionar sobre lo escrito, para hacer aflorar el pensamiento del inconsciente relacionado con los deseos y sueños más auténticos, como forma de liberar al individuo. Como ejemplo podemos ver *Les Champs magnétiques* de Breton y Soupault.

Otro juego fundado en una técnica de montaje aleatorio con palabras impresas es el cross-reading (leer-cruzado). Esta basado en las agrupaciones de palabras o frases al azar, que producen una lectura satírica y sin sentido aparente. Proviene de un antiguo juego inglés que según nos cuenta K. Riha,

¹⁷⁷ Gorsen (1976), *Arte, literatura y psicopatología*, en Gadamer, H.G. y Vogler, P. (1976), *Nueva antropología* (tomo 4), p. 401

"Consistía en construir chistes con las revistas y periódicos, cortando en trozos sueltos las noticias aisladas para mezclarlas después, obteniendo llamativas correspondencias, curiosas desproporciones, sin sentidos o efectos cómicos" ¹⁷⁸

En esta línea de creación se encuentran las reglas de juego que nos da Tristan Tzara *"Para hacer un poema dadaísta"* que veremos más adelante en el apartado Dadá (p. 162).

En un terreno intermedio entre los juegos con el lenguaje y la obra plástica nos encontramos con la utilización del texto como un elemento más de la obra de arte, que puede ser utilizado de forma pictórica u objetual, jugando libremente con las frases, las palabras, la tipografía, los números y los signos, viéndolos como un elemento plástico que se integra y que da sentido a la obra. Esta materialización plástica del lenguaje no podía ser menos en una época en la que se tiende a la interferencia entre las distintas disciplinas del arte, donde el hecho de incluir plásticamente el lenguaje en la obra, inicialmente debe verse en el impulso de las vanguardias, pero se ha proyectado sobre las diferentes tendencias contemporáneas y ha sido desarrollado continuamente hasta nuestros días.

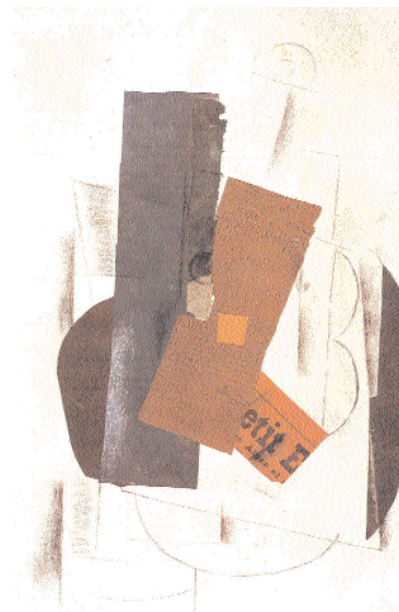


Figura 3 .- Braque, cuadro cubista con periódico, 1913.

¹⁷⁸ Ibid, p. 403

Son muy diversas las formas que el arte moderno adopta para integrar las palabras: desde el uso de fragmentos de periódicos, anuncios, letras sueltas, etc., que se insertan a modo de collage, aportando un valor cotidiano y una nueva manera de mostrar la realidad dentro de una forma de representación clásica como el bodegón, tal como lo resuelve el cubismo, pasando por un empleo en el que se tiene en cuenta la significación del texto para complementar la imagen que presenta la obra o tratándolo como poesía visual, llegando a una utilización más conceptual en la que el texto actúa como significante en unos casos y como significado puro en otros, como propuso el inicial dadaísmo de Picabia.

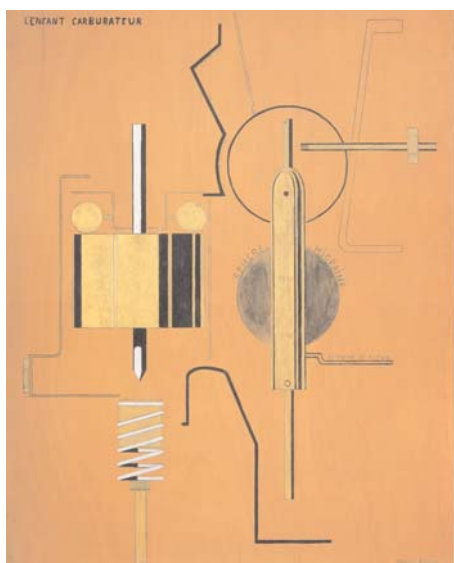


Figura 4 .- F. Picabia *L'ENFANT CARBURADOR* (El niño carburador), 1919.

Existe además una línea que experimenta con el gesto de la mano al escribir, buscando la espontaneidad y el primitivismo de la escritura manual, la caligrafía y el pictograma. En esta línea llena de combinaciones de letras con otros tipos de grafismos que evocan estados de ánimo, propios de los escritos y tipografías futuristas, dándonos un ritmo de la escritura solo trasmisible por la parte gestual del trazo, se enlaza con la aparición de la escritura de graffitis como forma de expresión del gesto en las paredes, que se ha popularizado a gran velocidad y que hoy en día supone un cauce muy popular entre los jóvenes de las ciudades, que lo utilizan siempre de forma transgresora, teniendo sus composiciones siempre un sentido efímero evidente, que nada tiene que ver con las especulaciones del mercado, sino más bien con el juego.

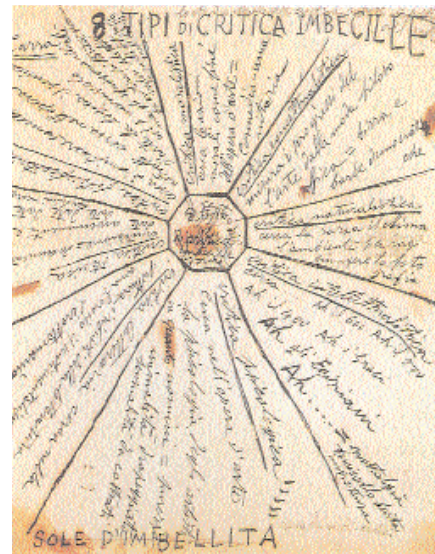


Figura 5.- Carlo Carrà, *El sol de la imbecilidad (8 tipos de crítica imbecil)* 1914.

Por último podemos considerar en este apartado de juegos con las palabras y con el lenguaje los diferentes escritos y manifiestos que han sido elaborados por las vanguardias, no sólo con la pretensión de remover las teorías estéticas decadentes o aburguesadas, sino que entran en una propuesta que utiliza el manifiesto mismo como obra de arte cargada de ironía y espíritu lúdico.



Figura 6 .- Manifiesto futurista publicado en *Le Figaro*, 1909 y fotografía de Marinetti.

2º) **Juegos con los fragmentos de la realidad.**- en ellos se parte de la fragmentación como sensación de espontaneidad, que deja al descubierto una sensibilidad fuera de los convencionalismos en los que a veces cae una obra completa en aras de seguir los dictados artísticos de su época, perdiendo su frescura; con el fragmento se busca intensificar y realzar la imagen, para ello se utilizan los objetos total o parcialmente a través de sus pedazos o por sus residuos usados, como en las prácticas dadaístas, donde los objetos pierden parte de su significación para encontrar una mayor riqueza significativa, ya sea por sí solos o combinados con otros materiales. Esto nos ofrece la transformación de los objetos cotidianos en objetos simbólicos, que nos permiten experimentar en la obra el juego oscilante entre la realidad y la ficción utilizando un método que no imita a la realidad, sino que se sirve de ella para instaurar una nueva relación entre la representación y lo representado, creando un género nuevo que dará origen posteriormente a las manifestaciones del arte objetual.

Pertencen a esta categoría artística, como es sabido, **los collages, los frottages, los fotomontajes, los objetos descontextualizados, los ensamblajes y las acumulaciones.**

El concepto del collage es de origen cubista. En el se mezclan elementos del arte consagrado, como la pintura al óleo, con elementos de la cultura popular como la publicidad y aparecen por primera vez en un cuadro de Picasso de 1912, Este método de creación permite a Picasso dar un enfoque lúdico a sus obras integrando imágenes de la cultura consumista, es uno de los medios más fructíferos en el arte de las vanguardias y ha sido ampliamente utilizado por los sucesivos movimientos artísticos hasta nuestros días. Nace con la idea de resaltar el aspecto material del cuadro, al sustituir la representación de algunos objetos por trozos del objeto mismo renunciando de esta forma a su imitación pictórica.



Figura 7 .- Picasso, *Sifón, vaso, periódico y violín*, 1912.

Posteriormente el collage traspasa la simple inserción ocasional en el cuadro para buscar su propia entidad en las relaciones asociativas que se establecen entre los jirones de realidad insertados en la obra.

Los frottages tratan de apropiarse de la textura o la forma de un objeto real superponiendo un papel sobre él y frotando un lápiz o una barra de dibujo, con este método no solo se recrean las texturas sino que se produce un juego de identificación y asociación formal que da pie a las composiciones más imaginativas y sorprendentes. Como ejemplo claro del frottage tenemos algunas composiciones de Max Ernst, que reflexiona sobre estas formas experimentales cuando dice:

"el resultado obtenido no se refería para nada a las <<calidades>> de dicha materia, sino que saltaba bruscamente al campo de lo psíquico, ofreciendo fantasmas a la contemplación, parecidos a los que Leonardo hallaba en las formas de las nubes y de las manchas de los muros." 179

En los fotomontajes nos encontramos con un medio muy próximo al collage. Nos permiten la manipulación plástica de las imágenes fotográficas, estableciendo relaciones que acentúan el carácter irónico y crítico de la obra.



Figura 8 .- El Lissitzky, fotomontaje.

¹⁷⁹ Cirlot, J.E. (1990), *El mundo del objeto a la luz del surrealismo*, p.75

Aunque desde el invento de la fotografía existían lo que podríamos llamar "diversiones fotográficas" en las que se retocaban o se recortaban y pegaban para componer las muy populares postales cómicas, la palabra fotomontaje y la forma plástica que designa la emplean por primera vez los artistas del dadaísmo alemán al principio del siglo XX, como forma de encontrar una técnica que estuviera acorde con la vida de su época.

Tanto en los collages como en los fotomontajes los sucesivos movimientos de vanguardia muestran su predilección por los dibujos de estilo neutro, dibujos que quieren mostrarnos una imagen verídica del objeto representado de la forma más desnuda posible, huyendo de cualquier emoción que pueda ensombrecer su carácter puramente descriptivo. Este carácter hace que el estilo neutro sea ideal para representar máquinas, objetos científicos, objetos naturales, muestrarios de objetos diversos, etc., y su uso confiere a la

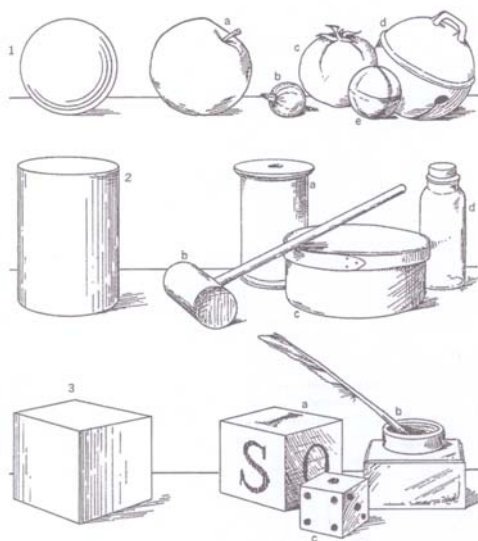


Figura 9 .- Dibujo estilo neutro, tomado de unas lecciones de dibujo para escuelas rurales.

obra una aportación objetual que hace que *"el objeto pueda hablar con voz propia"*¹⁸⁰, permitiendo experimentar sobre un soporte plano con los conceptos derivados de la nueva objetividad. Así lo reconoce J. E. Cirlot cuando escribe:

¹⁸⁰ Ibid., p.43

"El estilo neutro juega a veces con el espacio y lo muestra de inquietante manera, utiliza propiedades de los cuerpos por lo común inatendidas y explora también los universos morfológicos,..." ¹⁸¹

Por otra parte, en los "ready made" y los objetos descontextualizados el artista juega con la significación del objeto mismo, ya que cuando despojamos a un objeto de sus funciones puramente utilitarias, nos ofrece una imagen en la que su carga irónica y el afecto personal que despierta en nosotros se entremezclan con su función, liberando así su poder simbólico, que eleva de esta forma objetos corrientes a la categoría de obras de arte.



Figura 10.- Marcel Duchamp (1917), ready-made: percha para sombreros suspendida del techo.

Entre todo el gran muestrario de objetos que se encuentran a nuestro alcance, el arte moderno se interesa con preferencia por los objetos artificiales, por ofrecernos no solo su forma y presencia física, sino porque también poseen un contenido psicológico. Según observa J. E. Cirlot, los objetos creados por la mano del hombre :

"..., en consecuencia, ostentan la doble impronta de la naturaleza y el alma universal y de lo humano, aun constreñido a una circunstancia de tiempo, de lugar e intención cultural" ¹⁸²

Estos objetos pueden ser presentados con alguna pequeña alteración,

¹⁸¹ Ibid., p. 39

¹⁸² Ibid., p. 23

asociados a otros o tal cual son en la vida cotidiana. Se persigue la idea de un arte que no represente nada, sólo un gesto del artista hace posible el cambio de apreciación del objeto en sí mismo, como, por ejemplo, en *La fuente* de Duchamp, ya que no se trata de elaborar una obra nueva con materiales artísticos, sino de hacer reflexionar al espectador sobre la esencia misma del arte.

Esta propuesta objetual da paso a los ensamblajes y las acumulaciones, que desencadenan en el arte moderno una continua investigación dirigida a los objetos y los materiales más funcionales, ampliando de forma considerable los límites del terreno artístico.



Figura 11.- Johannes Baader, *La grandeza y decadencia de Alemania*. Ensamblaje (actualmente destruido) que se expuso en la Feria Dadá, Berlín, 1920.

3º) Juegos con los acontecimientos y el espectáculo Se pueden considerar como una derivación de la fiesta y de los ritos, que posibilitan la transformación de las estructuras artísticas para expresarse performativamente como realidad estética. En ellos se observan puntos de confluencia con los rituales y las formas arcaicas del juego como son el Potlach, la Porfía y el Torneo de Agravios, lo que justifica que algunos de estos eventos terminen en auténticas batallas campales.

Estas manifestaciones artísticas se desarrollan generalmente en lugares exteriores a los utilizados formalmente en los circuitos de arte clásicos, talleres, salas de exposiciones, etc., revistiéndose de las características de un acontecimiento. Para ello no se escatima en medios que les den un carácter festivo y especial, citando a los espectadores de antemano y preparando su ánimo con alguna propuesta conceptual que incite a la participación, pues su fin último no es la mera representación de un espectáculo que pueda ser contemplado, sino que el público además de mirar puede ser mirado y provocado por los artistas, en una interacción que termina convirtiendo al espectador en participante. En estas sesiones la ausencia de la obra plástica como cosa perdurable es evidente, pues la acción es la propia obra y su interés radica precisamente en estar presente y activo en el acontecimiento, dejando patente el desinterés por cualquier otro fin ajeno a la propia acción de la que solo quedan residuos, crónicas y reflexiones.

A este tipo de juegos con los acontecimientos pertenecen los lenguajes escénicos de la nuevas vanguardias que desarrollaban otros códigos desde diversos campos artísticos estando en contacto con las artes plásticas, la música, la poesía, la pantomima, los juegos cinéticos, etc. Estos espectáculos reivindican su libertad de acción para poner a prueba sus ideas, exhortando al público al disfrute directo con la nueva concepción del hecho escénico.



Figura 12.- Dibujo de Alfred Jarry para el cartel de *Ubu Roi*, 1896.

Esta renovación artística tiene un referente en las provocativas representaciones en París de *Ubu Roi* de Alfred Jarry, la música del compositor Erik Satie, las Seratas futuristas y las veladas del Cabaret Voltaire, que nace con la idea de crear un centro de espectáculos artísticos que sirviera para redescubrir el placer en el arte, dando cabida a las contribuciones más audaces y espontáneas de los artistas jóvenes y que sirvió de plataforma para los movimientos más vanguardistas de la época: futuristas, dadás, constructivistas, etc., que posteriormente darían origen a los modernos happenings de los que J.J. Lebel en su manifiesto *El happening* (1966) nos dice:

"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. El happening es, ante todo, un medio de comunicación interior, luego, incidentalmente, un espectáculo. Visto desde fuera, lo esencial es ininteligible." ¹⁸³

Estas praxis del arte han contribuido a socavar el status del objeto artístico, pues este desaparece al reducirse a puro acontecimiento, lo que, por otra parte, abre el camino a otras formas del arte en las que el objeto también desaparece, como en las obras que juegan con la percepción utilizando ilusiones ópticas, sombras proyectadas, juegos de luz y color, imágenes distorsionadas, ...etc. También se cuestiona el carácter objetual de la obra por serle negado un soporte ajeno al propio artista, como en el Body Art o por considerarlo despreciable por su correspondiente conversión en mercancía, como en el Arte Povera, que también abren el camino a los juegos con el paisaje como espacio y el tiempo en el land-art. De esta forma el proceso creador se constituye como centro del hecho artístico desplazando de su interés al valioso objeto de arte como producto comercializable.

También pertenecen a este apartado las fiestas, que estarían clasificadas como juegos de reunión y en ellas se incluye como parte importante el periodo preliminar que acompaña a la preparación de la fiesta. Las vanguardias realizaron fiestas con alguna temática que representaba la ocasión de poner en evidencia las cuestiones más relevantes de cada movimiento. Especialmente famosas fueron las celebradas por La Bauhaus en las que experimentaron lúdicamente con nuevas ideas para ponerlas posteriormente en práctica en distintas acciones artísticas.

¹⁸³ Autor cit. por Simón Marchán (1986), *Del arte objetual al arte de concepto*, p. 394



Figura 13.- *Fiesta metálica*, Bauhaus, 1929.

4º) Juegos derivados de los juegos En este apartado se incluirían aquellos juegos que siguen el esquema inicial de un juego conocido pero que derivan hacia unos significados plásticos o poéticos aprovechando los recursos creativos del juego del que se parte para transformarlo en obra artística y entre los que podríamos separar varios bloques:

a) Juegos de preguntas y respuestas. Se hicieron muchas variantes como, por ejemplo, "el juego del uno en el otro" de los surrealistas, en el que se trata de dar una respuesta que armonice la propuesta inicial del participante con la propuesta del grupo de jugadores, o el juego de asociaciones poéticas.

b) Juegos colectivos:

- Los cadáveres exquisitos, en los que se efectuaba un dibujo de una figura entre varios participantes. La gracia del juego consistía en que ninguno de ellos podía ver lo realizado por el anterior pues el dibujo permanecía oculto por un dobléz y por el compromiso expreso de los participantes de no mirar lo anteriormente dibujado solo conocían el final de la parte anterior que era el principio obligado de la parte siguiente, de forma que el juego no revelaba su imagen hasta haber sido completado por la totalidad de los participantes.



Figura 14.- Autores anónimos, Cadáver Exquisito, 1929-34.

- Cuadros participativos en los que se invita a los artistas a escribir, dibujar, pintar, pegar fotografías u otros elementos sobre el lienzo, elaborando un tipo de obra que en su conjunto aglutina y da coherencia a las distintas aportaciones individuales que se interconectan entre sí transformándose en la obra resultante. Este tipo de obra podemos situarla muy cercana al moderno graffiti y ha sido utilizada por Picabia en su obra *El ojo cocoditale* y por otros artistas contemporáneos como, por ejemplo, Andy Warhol, Clemente y Basquiat, cuando, por sugerencia del galerista Bruno Bischofberger aceptan el reto que este les propone para realizar una serie de obras conjuntas siguiendo unas reglas de juego en las que

*"Para conseguir que el trabajo fuese lo más espontáneo posible en las colaboraciones, le sugerí a Basquiat que cada artista comenzase a pintar de forma independiente, sin consultar con los otros sobre iconografía, estilo, tamaño, técnica, etc., sabiendo, por supuesto, que otros dos artistas trabajarían sobre el mismo lienzo y que debía dejarse suficiente espacio mental y físico para acomodarlos. Le sugerí además que cada artista enviara la mitad de las colaboraciones comenzadas a cada uno de los otros artistas y luego pasaran las obras al artista restante, cuya obra faltaba todavía".*¹⁸⁴

¹⁸⁴ Bruno Bischofberger (2002) en el catálogo de la exposición *Warhol, Basquiat y Clemente*. p. 19



Figura 15.- Andy Warhol, Clemente y Basquiat, obra colectiva, 1985.

- Los dibujos comunicados, en los que a partir de un primer dibujo los participantes en el juego disponen de unos pocos segundos para retener la imagen que posteriormente dibujan y vuelven a mostrar al siguiente jugador con los sucesivos dibujos. Cada vez la imagen original se deteriora surgiendo otra nueva que mantiene en lo esencial un punto de referencia con la imagen de partida.

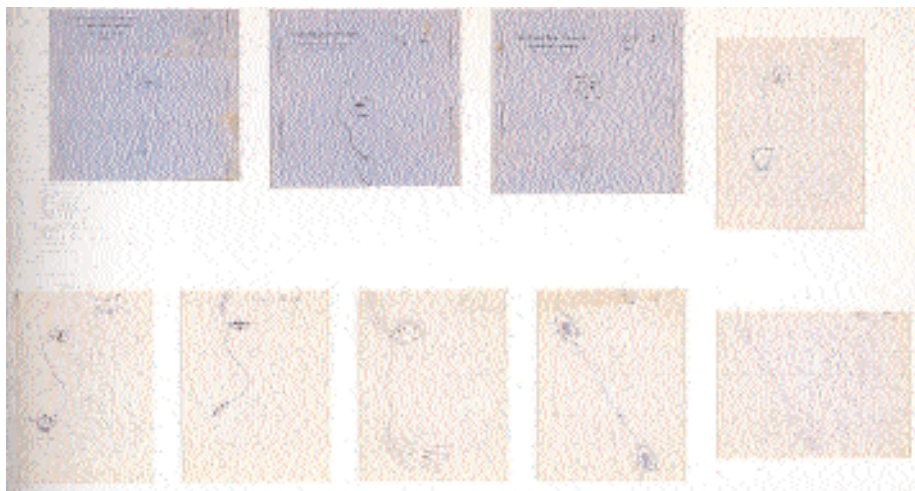


Figura 16.-Flora Acker, anónimo, Kurt Seligmann, André Breton, Esteban Francés, Benjamín Péret, Remedios Varo y anónimo, *Le profil coeur*, dibujos comunicados, 1937-39.

c) Juegos con el movimiento, en un principio se establece una preocupación pictórica por la representación del movimiento sobre la superficie plana del cuadro utilizando líneas cinéticas, imágenes desenfocadas, representaciones simultáneas en varios tiempos, etc.

Estas representaciones abren el campo de acción a otras posibilidades de utilización del movimiento físico de la propia obra como experiencia de cambio en un tiempo determinado, partiendo en su origen de movimientos de manipulación sencilla como por ejemplo el mecanismo giratorio de la rueda de una bicicleta o los equilibrios suspendidos que se balancean o los accionados por una palanca, que dan paso posteriormente al arte cinético que utiliza la tecnología como un componente más de la obra.



Figura 17.- Marcel Duchamp, cinco placas de vidrio rotativas, pintadas, accionadas por un motor, formando un solo círculo, 1920.

También estarían dentro de esta sección de juegos con el movimiento otro tipo de obras que recurren a la expresión del dinamismo plástico sin utilizar físicamente el movimiento, sugiriéndolo ópticamente de manera estática a través de los colores, líneas y planos.

d) Juegos de percepción sensorial que se articulan a través de la participación activa del espectador. En ellos se propone pasar del arte

predominantemente visual a otro tipo de arte basado en experiencias hápticas que pongan en juego los demás sentidos: el tacto, el gusto, el olor y el oído, sirviéndonos como ejemplo el juego de *"la máquina poética"*, que tendremos ocasión de describir en el espacio dedicado al surrealismo.

e) Juegos y juguetes tradicionales que a partir de una modificación o alteración hecha por el artista, se presentan como obra de arte. En este tipo de obra la forma artística queda expresada en el juego propuesto.



Figura 18.- Zbigniew Libera, *Lego campo de concentración*, 1999.

1.2- LA PRESENCIA DEL JUEGO EN LOS USOS CULTURALES PARA LA APRECIACIÓN ARTÍSTICA EN LOS MUSEOS. MUESTRAS Y EXPOSICIONES.

Una demostración del interés que suscita la relación del juego con el arte moderno y una aportación de interés para el desarrollo de la investigación, la hemos encontrado en la dedicación que han tenido algunas de las muestras artísticas más importantes del siglo XX en los países más cercanos a nuestra órbita cultural como son las presentadas a continuación:

La Bienal de Nuremberg del año 1968. Esta exposición se organiza en torno al título del *Arte como juego-juego como arte*¹⁸⁵, en la que se presentaron una serie de experiencias lúdicas con el objetivo de superar la contemplación pasiva del espectador, implicándole en unas actividades que procuraban un

¹⁸⁵ Sobre esta exposición, véase el libro de Marchán Fiz, S. (1990), *Del arte objetual al arte de concepto*, p. 189

contacto de tipo manual o perceptivo sensorial, donde el visitante se transformaba en parte activa de la exposición dándole la oportunidad de jugar con unos elementos entre los que se incluían objetos industriales realizados con una orientación didáctica, objetos descontextualizados y obras cinético-lumínicas.

La exposición "*Play Orbit*" (Órbita Lúdica) en 1969, organizada con motivo del Royal National Eisteddfod en Flint (País de Gales) y posteriormente en Londres en el I.C.A. Esta propuesta trata de llenar el vacío que existe entre los objetos que consideramos obras maestras y los objetos más apreciados de nuestro entorno, que no llegan a una consideración tan valiosa.

Los artistas participantes en la muestra, entre los que había constructivistas y cinetistas, fueron invitados a realizar objetos lúdicos, juegos y juguetes, en dos contenidos diferenciados:

-*La Participación*, como elemento necesario e imprescindible para que el niño cree el objeto protagonista del juego. Alrededor a la Participación podemos agrupar los juegos realizados por los artistas a partir de juegos tradicionales como son: los puzzles, las cajas de construcción, los conjuntos de ensamblaje e incluso un cohete que tuvo mucho éxito realizado por Alvin y Elisabeth Evans.

-*El Entorno* permite al niño simular y construir su propio universo, agrupa aquellos espacios activos que incluyen estructuras espaciales, tiendas de campaña y salas de juego cúbicas.

El catálogo de la exposición¹⁸⁶ describía ampliamente los juegos creados por algunos artistas que tienen en su obra un gran contenido lúdico como son Julio Le Parc o algunos integrantes de los grupos Ludik y Keks, que desarrollan sus investigaciones artísticas utilizando performativamente los espacios lúdicos.

La muestra "*Contenir, regarder, jouer*" (Contener, mirar, jugar)¹⁸⁷ en 1970, organizada por el Museo de artes decorativas de París, en la que se reservó un espacio para realizar juegos insólitos de participación inmediata en los que los organizadores, Munari y Mari, proporcionaban a los niños materiales lúdicos para realizar diversos juegos encaminados a experimentar en distintas direcciones como, por ejemplo:

- Con el juego *Composiciones de animales* se buscaba la identificación y la

¹⁸⁶ Nuestra referencia al catálogo está contenida en el libro de Popper, F. (1980), *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad hoy*, pp. 178-179

¹⁸⁷ *Ibidem*, p. 178

asociación formal.

- *Los Juegos de fábulas* invitaban a introducirse en la estructura de una fábula.
- *El Puesto de juego* propiciaba al jugador a construir su propio hábitat.
- *En A B C componible*, Proyecciones directas y Juegos visuales se elaboran unas propuestas para estimular el análisis crítico de la imagen.

-En Italia tenemos dos grandes muestras que tratan el juego y el arte:

La 35 Bienal de Venecia del año 1970. Su temática general se centraba en analizar las relaciones del arte con la ciencia y el juego. A este último se reservaba el apartado "*Juego y relax*", en el que se incluía una sala de juego para niños. En la muestra a través del niño en relación al arte se representa el espíritu lúdico del hombre en su forma más creativa. En este espacio se establece una serie de acciones estético-didácticas bajo la dirección del grupo alemán Keks (arte-didáctica-cibernética-sociología), en las que se invita a los niños a experimentar jugando con los materiales más sencillos, utilizando desde los propiamente artísticos, como los colores, hasta los de uso común, como maderas, formas prefabricadas, enfrentándolos con otros medios técnicos más avanzados que faciliten a los jóvenes el acceso a las nuevas técnicas de comunicación que pueden modificar el comportamiento y la conciencia individual

En algunas ocasiones, con objeto de favorecer la relación con los espectadores, se traslada el espacio de juego a la calle y a los lugares naturales, procurando la participación activa.

Toda la muestra encamina sus acciones a la superación de la distancia que separa al espectador de las obras de arte. Para ello también se abre un taller de estampación de grabado y serigrafía o se construyen ambientes abiertos a la participación total a través de las sensaciones lúdicas. Entre otras podemos encontrar la instalación de "*Relax*" de Boriani-Castiglioni construida en poliuretano expandido, que provoca una respuesta polisensorial, en la que adultos y niños viven el juego.

Las reflexiones de esta Bienal con respecto al juego quedan expuestas en su catálogo, en el texto "*Arte del juego y juego del arte*" de E. L. Francalanci. Muy brevemente queremos comentar algunas partes del texto que nos parecen importantes, en apoyo de nuestra tesis, como las referencias a las teorías de Freud sobre el placer en relación con la felicidad y la riqueza, ya que mientras la riqueza no satisface ningún deseo infantil no cumplido, y por tanto, no puede

darnos la felicidad, el arte, al ser un elemento que puede compensar la represión que sentimos por el principio de realidad de la vida humana, sí puede aportarnos un sentido de relax y lúdico que nos haga sentirnos más felices:

"Ello conduce a considerar la creación artística de estructuras y aparatos lúdicos como la solución de una serie de problemas inherentes al equilibrio hombre-sociedad y hombre-sistema" ¹⁸⁸

Al hacer una reflexión lúdica del arte como elemento liberador, el autor se pregunta sobre la posibilidad de conciliar las relaciones entre el arte y el juego. Para Francalanci el juego en el arte actúa como forma de implicar a los espectadores en él, como si estuvieran en un espectáculo en el que tienen que participar. Es esta participación la que se propone como revelación comprensiva y didáctica del valor del arte.

La Documenta 5 de Kassel del año 1972, cuya temática general se centraba en las relaciones entre arte y realidad, incluía un apartado situado en la Nueva Galería dedicado al *"Juego y realidad"*¹⁸⁹. Que un evento tan importante como la Documenta haya fijado su atención en el juego como actividad creadora nos ha alentado en la construcción de nuestra hipótesis para la investigación, sirviéndonos los textos publicados en su catálogo como punto de partida para algunas reflexiones. En este apartado dedicado al juego se ocupaban primeramente de mostrarnos la concepción artístico-teórica del juego como forma de establecer una mayor comprensión del hecho lúdico en las vertientes sociales, psicológicas, sociológicas, etc. Partiendo de una concepción ideal del juego que sigue la línea Schilleriana y que recorre la escena alemana desde Kant, pasando por Schiller y el movimiento romántico alemán, esta línea propone *"el juego como expresión libre, sin ataduras, autoexpresión del hombre (del artista)"* que merced al desinterés estético convierte esta autoexpresión en *"...actividad artística en su más alta perfección."* siendo así que fuera de la realidad cotidiana el hombre no enajenado queda libre de sus ataduras sometiéndose solo a las leyes de la estética, lo que posibilita las condiciones para desarrollar su destino como persona libre.

No obstante, en esta concepción artístico-teórica, el juego se presenta fuera de la realidad, vive en un contramundo en el que el artista *"Debe jugar para crear una obra de arte."* Para las reflexiones críticas del grupo que presenta este tema en la Documenta 5, como para nosotros, esta concepción ideal del juego,

¹⁸⁸ Catálogo XXXV Biennales Internacionales d'arte di Venezia (1970), p.219

¹⁸⁹ ver Anexo I de esta Tesis, p.323.

como es lógico, presenta algunas carencias importantes, como son, por una parte, la falta de mediación entre el juego y el trabajo, y, por otra, la consideración de que la actividad artística, no cuenta como trabajo, por lo que viene a ser el privilegio de unos pocos dotados y, en consecuencia, tenemos que apuntar su autoexclusión de toda realidad social y cultural. Pese a este problema los creadores artísticos buscan caminos que permitan la participación activa de la población, no solo como espectadores sino también en el proceso de experimentación, producción de la obra de arte y de su mediación social.

Para este grupo el juego artístico puede tener una gran proyección en el mundo del niño en el que, por otra parte, analizan cómo el entorno de los niños es hostil al juego, pues muchas veces sus juegos molestan a los adultos, teniendo, en consecuencia, cada vez más limitados el tiempo y el espacio así como los objetos de juego son exclusivamente juguetes manufacturados. Por ello se proponen en esta sección de la Documenta 5 un taller de Juego y Pintura infantil que les proporcione la diversión del juego y que a la vez lo haga compatible con el trabajo artístico a través de la experimentación con su entorno.

Por nuestra parte observamos en este punto la preocupación de la Documenta 5 por el valor pedagógico del juego para desarrollar las capacidades del niño y su personalidad, dándoles la oportunidad de un aprendizaje lúdico en una situación real. Con ello se propone un experimento didáctico con niños de cinco a seis años, sobre el *Juego y realidad*, en el que el juego se establece a partir de una situación real, como, por ejemplo, en la actividad en la que los niños primero aprenden el camino de las casas de sus amigos y les hacen fotos, con el objeto de hacer un gran montaje recortando y dibujando los edificios que recuerdan, como forma de poder imaginarse y crear su propia comunidad. O cuando realizan el proyecto de una casa común, la "Casa de niños", en la que sus deseos tienen preferencia sobre sus necesidades. Así por ejemplo como desean tener una gran piscina, no les importa achicar el tamaño de sus habitaciones, o incluso suprimirlas, y compartir todos la misma habitación. Con estas experiencias lúdicas la Documenta propone a los niños convertir los espacios reales en espacios creativos, sirviéndose del juego para encontrar sus propios elementos simbólicos y sus propias reglas. Propuesta extensiva para que los adultos puedan encontrar en el arte un ámbito para sus experiencias entre la realidad y el juego.

Ironía. Exposición organizada por la Fundación Joan Miró en el 2001, celebrada en Barcelona y San Sebastián. En ella nos proponen una aproximación burlona y juguetona a la realidad a través de la ironía. En esta muestra colectiva se recogen las obras de importantes artistas que tienen discursos y temáticas muy diferentes, pero con un punto común en la ironía, que les sirve de vehículo para representar en sus obras un mecanismo crítico extraordinario, en el que *"las obras explotan el humor, la sonrisa y el ingenio como recursos"*.¹⁹⁰

Entre los artistas representados están Marcel Broodthaers, Joan Brossa, Piero Manzoni, Zbigniew Libera, Bruce Neumann, Rogelio López Cuenca, Maurizio Cattelan, y otros.

Hay varios motivos para adoptar la ironía como punto central en las artes visuales: uno de ellos es que la ironía genera un proceso de lectura abierta y distante, en el que juega unas veces como elemento que refuerza las ideas expresadas en la obra, mientras que otras niega lo que se está diciendo de forma explícita, todo ello mediante un código de lectura de múltiples caminos en el que el artista establece las reglas de juego de su propia obra.

Otro motivo para adoptarla es que la ironía requiere la alianza con el espectador. El encuentro surge cuando se reinterpreta la obra, generando una complicidad muy eficaz para comprender la crítica o la denuncia que se propone, obligando de esta forma al espectador a reflexionar sobre la obra, reconstruyendo el aspecto implícito de la reflexión que conlleva el juego:

*"Desde el punto de vista del emisor, la ironía es tanto la transmisión de lo implícitamente presentado como de una actitud devaluadora. Sin embargo, desde el punto de vista del receptor, es un juego interpretativo y, sobre todo, emocional".*¹⁹¹

Los artistas presentes en esta exposición se sirven de la ironía para mostrar la cara oculta de realidad social y cultural, en un espléndido juego no exento de riesgos.

Los juegos en el arte del siglo XX. Organizada por los ayuntamientos de Biarritz y Zaragoza, en el 2002, esta exposición reúne una amplia representación de artistas que abarcan todo el siglo XX y contemporáneos, en torno a la figura de Roger Caillois, prestigioso ensayista, que como hemos visto anteriormente en la primera parte nos aporta una interesante clasificación de los juegos en cuatro categorías que se encuentran presentes en esta exposición y

¹⁹⁰ Cita del comisario de la exposición *Ironía*, Barembliit, F. (2001), incluida en el catálogo, p. 22

¹⁹¹ *Ibid.*, p.32

son: la competición, el azar, la máscara y el vértigo, que han sido objeto de estudio, y que hacen de Caillois una de las figuras claves para estudiar la significación del juego en el arte de nuestro tiempo. Uno de sus amigos, Jean D'Ormesson, lo define como *"antiguo surrealista, burlón, sociólogo rebelde y marginal"*¹⁹², no cabe la menor duda que su figura se proyecta sobre la concepción lúdica del arte moderno, y esto hace que uno de los colaboradores de esta exposición, Michel Waldberg, en su texto *El arte como vértigo* nos diga:

*"de repente, el arte mismo fue visto, fue concebido como un juego, como si, por fin, hubiera encontrado, recobrando su infancia, su inocencia, la facultad de maravillarse, de transmitir su admiración"*¹⁹³

En los más de 60 artistas seleccionados para esta exposición, entre otros muchos que también podrían figurar en ella, existe una voluntad de explorar los terrenos artísticos del juego, que van desde la pura representación de los jugadores, hasta el concepto del juego como arte y el arte como juego, artistas que se han expresado libremente jugándose el todo por el todo, por así decirlo, para poner de manifiesto esa naturaleza del juego:

*"El juego es la provocación por donde lo desconocido, al entrar en el juego, puede entrar en la relación. Estamos jugando con lo desconocido, es decir, con lo desconocido como envite. El azar es la señal. El azar dado en un encuentro. (...)"*¹⁹⁴

Entre los elegidos se encuentran grandes figuras como Rouault, Chagall, Otto Dix, Grosz, Picasso, Miró, Picabia, Duchamp, Man Ray, Masson, Breton, Ernst, Tanguy, Arp, Dubuffet, Léger, Beuys, Flanagan, Warhol, Basquiat, Barceló, Magdalena Abakanowicz,; y las obras presentan las más variadas formas: pinturas, esculturas, grabados, obra sobre papel, otros objetos e instalaciones.

El Arte del juego. De Klee a Boetti. Exposición realizada en el año 2003, en el Museo Arqueológico Regional de Aosta. Es la última de las grandes exposiciones dedicadas al tema central de nuestra tesis, por lo que su catálogo ha sido uno de los documentos más consultados, y ha supuesto un verdadero enriquecimiento de nuestro punto de vista lúdico-artístico. Esta muestra se articula en torno a una de las ideas y enfoques que barajamos en nuestra investigación, la que propone que *"jugar el juego es uno de los principios*

¹⁹² D'Ormesson, J. citado por Rabourdin, D. en el catálogo de la Exposición citada, p.17

¹⁹³ Autor citado y texto cit. en Ibid., p. 11

¹⁹⁴ Maurice Blanchot citado por Jean-Paul Clébert en su *Diccionario del surrealismo*, citado a su vez por Walberg, M. en Ibid., p. 13

*fundamentales del arte del siglo XX*¹⁹⁵, hecho este que establece unas nuevas reglas para comprender a fondo los mecanismos de los que se sirve el arte moderno para procurar "*La transformación del aspecto visual en material gris*", explica el comisario Alberto Fiz citando a Duchamp. La aplicación de estas reglas pone en juego un sistema mental que da paso a un modelo para el desarrollo cultural de nuestro tiempo

"El arte es una partida de ajedrez que nos da la cara de un adversario, el artista, capaz de sorprendernos por su utilización imprevisible de los códigos lingüísticos. Este es el príncipe de la aplicación de las reglas que inducen al espectador, cada vez cogido a contrapié por un sistema donde nada es lo que parece" ¹⁹⁶

Esta exposición tiene como objetivo descubrir la poética del juego en la esfera del arte del siglo XX, desde las vanguardias a las expresiones artísticas más recientes, mostrándonos un amplio recorrido basado en dos conceptos fundamentales; por una parte el juego entendido como "Play" en su acepción de jugar el juego, en la que se alinean entre otros, artistas como Duchamp, Klee, Savinio, Melotti, Novelli, Manzoni, Boetti, De Dominicis, Arientti, ,y por otra, el juego como "Game", que establece un sistema de reglas, esquemas de acción y de combinaciones posibles, en la que encontramos por ejemplo a Man Ray, Depero, Tinguely, Munari, Pascali, Gilardi, Baj, Mondino, Del Pezzo, Estos dos conceptos de juego están en la exposición mezclados de forma intencionada, mostrando grandes obras donde se proponen diferentes niveles lúdicos así como verdaderos juegos artísticos que incluyen a gran parte de los artistas del siglo XX y contemporáneos, demostrando con su presencia que "*El juego es una cosa seria*"¹⁹⁷, que nos proporciona ese mecanismo mental necesario para encontrar un método idóneo que sostenga la observación y el estudio del arte moderno.

¹⁹⁵ Alberto Fiz, en el catálogo de la exposición citada, (ver Anexo 2 de esta Tesis, p. 345)

¹⁹⁶ *Ibidem*

¹⁹⁷ *Ibid.*, p.346

1.3- CUADRO GRÁFICO DE JUEGOS DEL ARTE MODERNO

Este cuadro trata de poner de relieve las interferencias de los tipos de juegos artísticos del arte moderno con los principios originales del juego propuestos por Caillois, que son, como hemos visto, el capítulo tercero de la primera parte en el apartado dedicado al juego en la antropología, por un lado, **la competición, el azar, el simulacro y el vértigo**; y por otro actuando como dos polos opuestos, tenemos la **Paidia** como capacidad de improvisación y el **Ludus** como gusto por superar las dificultades gratuitas del juego.

Con este gráfico intentamos que se pueda apreciar con más claridad la impregnación del tipo de juego que contienen estas variadas manifestaciones artísticas que hemos estudiado anteriormente, según nuestro criterio seleccionador, aunque la participación que proponemos de los principios del juego en la obra de arte no lo es de forma homogénea, sino que siempre habrá un componente principal y otro subordinado y ciertamente, no habrá ningún juego que no mantenga una relación de intersección con algún aspecto de otro, por lo que tales agrupaciones o conjuntos no se presentan como barreras infranqueables y siempre habrá rasgos comunes compartidos, dando por supuesto que el resultado como obra final dependerá de la personalidad y el genio del artista.

Tenemos que aclarar que mientras que el móvil de **la competición (agôn)** en el que se enfrentan varios participantes en igualdad de oportunidades para buscar el éxito no es nuevo entre los artistas, pues ya se conocen muchos torneos y concursos desde la antigüedad; sí resulta novedoso el adoptar otros principios del juego que, aunque bien pudieran estar presentes en el acto de creación de una obra de arte, no han sido oficialmente reconocidos por los artistas de manera explícita hasta nuestros tiempos, como son el **azar (alea)** en el que el jugador debe esperar la fortuna que el momento le depare, cargando la suerte en cada jugada. El azar en el arte moderno resulta una fuente inagotable de formas e ideas, constituyéndose en un indiscutible método de creación.

Por otra parte, el **simulacro (mimicry)** es un principio de juego basado en el placer de hacerse pasar por otro. Exceptuando las artes escénicas, este principio también constituye una novedad en las artes plásticas modernas, pues cualquier apropiación de una obra de otro autor, total o parcialmente, podría haber sido considerada en épocas anteriores como copia o plagio y por tanto inadmisibles como obra original. Consideramos otra forma lúdica del simulacro en el arte moderno, la trasposición del objeto encontrado o "ready made" para ser

investido formalmente como obra de arte.

Por último contemplamos como principio de juego el vértigo (*ilinx*), en el que el jugador trata de romper la estabilidad de la percepción con objeto de provocar una reacción de pánico o de embriaguez. Esta forma de juego deja sentir su influencia sobre algunas obras cinéticas o en aquellas que físicamente alteran la percepción de la realidad, teniendo también presencia en algunas formas agresivas del Body art.

Pero nos parece particularmente interesante otra vertiente del vértigo, que es de orden moral, en la que el individuo (en nuestro caso el artista) se deja llevar por el gusto en bordear los límites de lo permitido, adoptando una actitud transgresora en la que entra el componente lúdico de la ironía, que comporta una actitud arriesgada en la que la propia obra artística tiene muchas posibilidades de no ser bien entendida. Existe, pues, en el arte moderno un factor irónico en el que el artista se juega su propia credibilidad, es decir, aquello que resulta ser lo más importante, que es su propia condición de artista.

	COMPETICIÓN	AZAR	SIMULACRO	VÉRTIGO
PAIDIA capacidad de improvisación	JUEGO DEL UNO EN EL OTRO			
		COLLAGE		
	JUEGOS IRÓNICOS CON EL LENGUAJE			
	EL CADÁVER EXQUISITO			
	DIBUJOS COMUNICADOS			
	EL OBJETO DESCONTEXTUALIZADO			
	ASSEMBLAGE			
	OBRAS COLECTIVAS			
	JUEGOS CON ILUSIONES VISUALES			
	LUDUS gusto por superar las dificultades gratuitas del juego	FIESTAS TEMÁTICAS		
		JUEGOS CON LUZ Y MOVIMIENTO		
JUEGOS DE PERCEPCIÓN SENSORIAL				
OBRAS CONJUNTAS			APROPIACIONISMO Y MANIPULACIÓN DE OBRAS	
CONCURSOS PLÁSTICOS			EXPOSICIÓN CON EL CUERPO	
FOTOMONTAJE				
HAPPENING, PERFORMANCES Y VELADAS de PROVOCACIÓN				
INSTALACIONES LÚDICAS				

CAPÍTULO 2 - EL FUTURISMO, LA VELOCIDAD Y EL VÉRTIGO

El Futurismo es uno de los movimientos artísticos de vanguardia más denostados. Este desprestigio del que ha sido objeto en la historia del arte contemporáneo se basa más en un análisis partidista de la historia desde el punto de vista político, sobre el carácter nacionalista militante de este movimiento y sus posteriores aproximaciones al movimiento fascista italiano, que en una búsqueda rigurosa en sus textos, obras, documentos y acciones, de las importantes aportaciones que hicieron al debate artístico moderno en el periodo de entreguerras del siglo XX y que fueron una contribución decisiva para las vanguardias, como ya la historiografía moderna actual está poniendo de relieve. Ellos, en su búsqueda de un lenguaje propio fueron los primeros en proponer la presencia del artista en todos los terrenos del arte y la vida, simultaneando varias disciplinas artísticas con el propósito de romper las barreras que separan la pintura, la escultura, la literatura, la arquitectura, el teatro, la música, la publicidad, los juguetes, la decoración, la cocina, la fotografía.... De esta manera no podemos pensar que las artes plásticas influyeran sobre las seratas o viceversa, sino que unas y otras son continuación de la misma idea.

Los futuristas sentían un claro entusiasmo por la vida moderna en la que cada vez se encuentran con más fuerza la influencia de la ciencia, la técnica y la industria, esto se traduce en una enfatización estética del movimiento y la velocidad, tanto en la teoría como en la práctica, considerando fuente de inspiración todo aquello que se puede considerar como una metáfora del progreso moderno, la velocidad, la luz, las máquinas e incluso la guerra como protagonista vital de la máquina es tomada desde un extraño punto de vista como motor de regeneración, En este ambiente se inscriben las palabras de Fortunato Depero

"Las batallas aéreas en el cielo de las metrópolis, los vuelos continentales, transoceánicos, las fábricas que producen centenares de máquinas y motores al día, son espectáculos y ambientes de alta inspiración artística moderna" 198

Atrás debe quedar todo lo antiguo y gastado, que es un lastre del que hay que librarse, *"sólo la velocidad podrá acabar con el venenoso-claro-de-luna"* dice Marinetti. En su ardor por desprenderse de lo antiguo llegan incluso a proponer vender el gran patrimonio artístico italiano para sufragar la deuda que mantiene el Estado.

198 Textos futuristas recogidos por San Martín, F. J. (1992), *La mirada nerviosa. Manifiestos y textos futuristas*, p.281

Todo esto en un ambiente de furioso activismo en el que se elaboran una gran cantidad de manifiestos y escritos en los que se recogen las novedosas propuestas que mantienen un clima festivo en el que la provocación, la hilaridad y los efectos sorprendentes los sitúan en una posición que muestra un claro sentido lúdico, creando activamente continuos juegos con el lenguaje en sus "*palabras en libertad*" o juegos con los acontecimientos y el espectáculo en sus famosas "*seratas*".

Los futuristas proponen un programa estético radical basado en las nuevas técnicas que es profundamente antitradicionalista y provocador, lo que los lleva a continuos enfrentamientos con los críticos de arte y a combatir incluso, con manifestaciones de desprecio e insultos, a un público conservador contrario a cualquier novedad artística. En este contexto, Balla y Depero publican en Milán en 1915 el manifiesto de "*La reconstrucción futurista del universo*" en la que anuncian la construcción de los llamados conjuntos plásticos, que nacen con la exigencia de dinamismo y el rechazo de los materiales tradicionales considerados como "materiales nobles". Para construir estos nuevos conjuntos plásticos proponen utilizar los mas variados materiales "*hilos metálicos, de algodón, lana, seda, de diversos gruesos, coloreados. Cristales de colores, cartulinas, celuloide, redes metálicas, etc.*"¹⁹⁹ con los que montar conjuntos tridimensionales

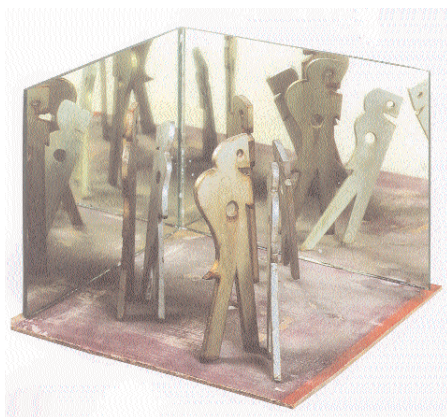


Figura 19 .- Fortunato Depero, *Hombre y su sombra*, 1917.

que parecen juegos de construcción por cuyas cualidades debería ser: 1. *Abstracto*. - 2. *Dinámico*. - 3. *Transparentísimo*. - 4. *Coloreadísimo y Luminosísimo*. - 5. *Autónomo*. - 6. *Transformable*. - 7. *Dramático*. - 8. *Volátil*. - 9. *Oloroso*. - 10. *Ruidoso*. - 11. *Fulminante*²⁰⁰. Con estos conjuntos Balla y Depero se proponen alegrar el universo y recrearlo íntegramente.

¹⁹⁹ Ibid., p. 176

²⁰⁰ Ibid., p. 175

Dentro de la construcción de conjuntos plásticos este manifiesto incluye también el juguete futurista, en contraposición con los juguetes tradicionales a los que califican como "una grotesca imitación". El juguete futurista acostumbrará al niño a:

"1) a reír a carcajadas; 2) a la máxima elasticidad; 3) al desbordamiento imaginativo; 4) a aguzar y a agilizar infinitamente la sensibilidad; 5) al valor físico, a la lucha y a la GUERRA.

El juguete futurista será muy útil también para el adulto, ya que lo conservará joven, ágil, divertido, desenvuelto, dispuesto a todo, incansable, instintivo e intuitivo."²⁰¹

En este manifiesto, se asigna al juguete la importante misión de transformar el caduco arte pasatista, en consecuencia *"El juguete Futurista será una expresión artística de la más alta importancia. Él será antimelancólico, deportivo, extremadamente variado, provocativo, nuevo"* (ver Anexo 2, p. 349). Una imagen del juguete, creada a imagen y semejanza del nuevo hombre futurista, que nos habla no solo del juguete futurista, sino que por extensión también habla del juego en el arte. Igualmente es preciso resaltar la atención que los futuristas dedican al mundo del niño en sus escritos, en los que a menudo el juego aparece como un aspecto pedagógico.

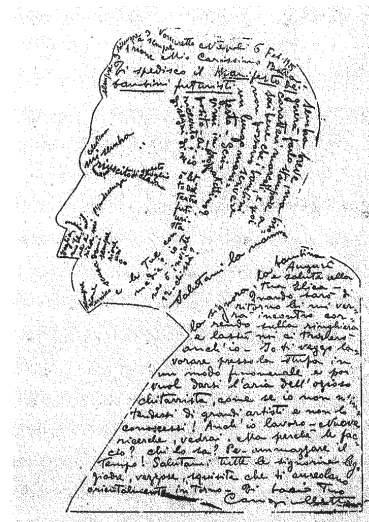


Figura 20 .- Cangiullo, Carta-retrato de Balla en la que se habla del Manifiesto del Niño Futurista.

²⁰¹ Ibid., pp. 178-179

Una de las aportaciones más originales que trae el futurismo a los juegos con el lenguaje lo constituyen *las palabras en libertad*, con las que buscan dar rienda suelta a toda una exuberancia comunicativa que se apoya no sólo en el texto escrito, sino también en la energía del acento empleado, en la modulación de la voz, en el recurso de la simultaneidad, en la mímica del gesto y en el empleo de las cacofonías onomatopéyicas para incorporar el sonido de la materia en movimiento. Con todas estas intervenciones en el lenguaje los futuristas pretenden "*la prolongación lírica y transfigurada de nuestro magnetismo animal*"²⁰², utilizando la expresión de Marinetti.

El origen de las palabras en libertad podemos encontrarlo en la conferencia del 22 de junio de 1913 en París durante la exposición de Boccioni, en la que Marinetti recitó tres poemas entre los que se encontraba "*Zang Tumb Tumb*" (1912), que narra como corresponsal de guerra el bombardeo de Adrianópolis, en el que se propone una estructura sintáctica nueva, llena de onomatopeyas, que sirve para darnos una visión político-estética de un hecho que, por otra parte, influyó de manera decisiva en las teorías beligerantes de Marinetti.

Esta liberación de las palabras afecta sobre todo a la forma convencional de usarlas, a su sintaxis, signos de puntuación, onomatopeyas, introducción de signos numéricos, libre empleo de la tipografía, etc. Nos sirve de ejemplo esta breve "*ecuación lírica*" con la que Marinetti describe el horizonte de la batalla en su crónica de guerra

"<<horizonte = taladro agudísimo del sol + 5 sombras triangulares (1 Km. de lado) + 3 rombos de luz roja + 5 fragmentos de colina + 30 columnas de humo + 23 relámpagos.>>"²⁰³

como vemos los elementos geométricos y la incorporación de los signos matemáticos son utilizados para dar dinamismo al texto, con el que se quiere proyectar una imagen fragmentada casi telegráfica de la vida moderna, que prepare al espectador para recibir las cambiantes exigencias que comportaba este nuevo estilo de vida, cuya última consecuencia estaría en el inicio de un período cultural y creativo absolutamente diferente al anterior que propiciara completamente la libertad del hombre.

²⁰² Ibid., p. 150

²⁰³ Ibid., p. 152



Figura 21.- Marinetti, *Velocidad elegante*, Palabras en libertad (primer record), 1918-19.

El contenido poético de estos desconcertantes textos se convierte en imágenes fluctuantes en continuo movimiento con las que se actúa buscando difíciles analogías, uniones simultáneas de elementos contrarios, combinaciones enigmáticas a las que se añaden las onomatopeyas para expresar el ruido de las máquinas y el juego de la tipografía que se descompone en un sistema gráfico de signos, frases y letras aisladas que se enfatizan por medio de letras grandes y pequeñas, cambios de cursiva a recta y viceversa, cambios en el sentido de continuidad tradicional de la lectura, introducción de imágenes y otros recursos que buscan proporcionar al texto un concepto polifónico de todas sus partes, rompiendo las barreras entre la poesía, la prosa, la música y la plástica, dándose con ello una gran libertad de interpretación que permite una lectura exaltada y extraña.

Dentro del marco de las *palabras en libertad* nos encontramos con una derivación abreviada de estas, el arte postal futurista, que se envía entre los miembros del grupo y que se convierte en una sugerente variación de los juegos de preguntas y respuestas, sirviendo para conectar artísticamente a personas con las que se comparte una complicidad de ideas, utilizando las imágenes y las palabras esenciales para resaltar el aspecto de la conceptualización del mensaje

contenido en la postal o en la carta, con el objeto de establecer un estrecho vínculo con otros artistas que se encuentran lejanos. El también llamado "*mail art*" como movimiento contemporáneo se desarrolla en un terreno intermedio entre las palabras y las imágenes, todo ello dentro de un marco de libertad inventiva que combina los elementos figurados, las visualizaciones verbales y los sonidos onomatopéyicos .



Figura 22.- Giacomo Balla, *Carta metálica a Broglio*, 1915.

Estas obras pretenden provocar una equivalente emotiva entre los interlocutores dentro de un espacio personal en el que se establece una relación de intimidad, en la que tanto el emisor como el receptor establecen una comunicación en la que se manifiestan sentimientos y apoyos mutuos, buscando una continua y estimulante presencia que paliase la distancia. Esta forma de arte se realiza sobre soportes variados como la carta de tela o la postal sobre cartulina en las que se diseñaban dibujos propios combinados con palabras y letras manuales y tipográficas con las que se inventaba una forma de difusión del arte fuera de los espacios artísticos convencionales, insertando la experiencia artística en la vida privada del círculo futurista, ya que estas obras solo son contempladas por los interlocutores y sus círculos más próximos.

Con las *palabras en libertad* queda abierto el camino de lo que sería una de sus aportaciones más originales en el arte moderno, que extenderá su influencia hasta la llamada poesía visual y acciones, así lo encontramos dentro de lo que hemos dado en llamar el juego con los acontecimientos y el espectáculo: *las veladas futuristas o seratas*, en las que el acto de creación artística se entiende como una acción sorprendente en la que se transgreden los límites entre las artes escénicas, musicales y plásticas, todo ello en un clima lúdico y festivo de constante provocación que exigía un papel activo del público.



Figura 23.- Boccioni, dibujo de *una velada futurista en un teatro de Milán*, 1911.

En sus inicios estas veladas se parecían mucho a los mítines políticos ya que incluían lecturas de los controvertidos manifiestos futuristas, mezcla de política, arte y propaganda. Progresivamente van adoptando un carácter performativo lleno de ritual y juego, eso sí, un juego cuidadosamente preparado ya que toda la maquinaria de organización de la serata se ponía en movimiento mucho antes de que esta se celebrara, activando para ello todo un aparato de propaganda, más próximo a la celebración de una fiesta que de un evento artístico. Para ello se organizaban desfiles callejeros en los que se arrojaban octavillas y se gritaban consignas con un megáfono, distribuyéndose hojas y pliegos con los manifiestos futuristas, como, por ejemplo el *Discurso futurista a los venecianos* (1910) del que se lanzaron miles de ejemplares desde la torre del Reloj de la plaza de San Marcos de Venecia.

También se colocaban por la ciudad carteles y panfletos que ofrecían publicidad de las veladas y que hicieron de ellas un acontecimiento multitudinario, que se realizaba la mayoría de las veces dentro de un teatro y en otras ocasiones en la calle, en galerías de arte o en los lugares más variados, consiguiendo movilizar al público para asistir a unas representaciones entre el arte y la acción, como no se había hecho hasta entonces, presentándose los futuristas en este terreno como pioneros de las vanguardias.

Además de la lectura de los manifiestos, en los programas de las veladas van incluyéndose otros actos creativos, como son: la declamación de poesías ruidistas y sonoras, las conferencias de artes plásticas, la declamación de las palabras en libertad, la escenificación de obras plásticas, las danzas mecanicistas, la representación de las *sintesi*, todo ello encaminado siempre a sorprender al espectador de forma imprevista, creando un clima en el que cualquier cosa podía suceder en una velada, siendo uno de los referentes utilizados posteriormente por el dadaísmo de forma sistemática.



Figura 24.- Fortunato Depero, *Campanelli* (poesía sonora), 1916.

Bajo esta tensión el espectador se sentía cuestionado y reaccionaba a través de la burla y la risa o de forma airada llegando incluso a emplear la violencia, pero queda claro que esta respuesta la mayoría de las veces era instigada por los mismos futuristas como recoge el profesor Moisés Bazán de la Huerta

"...Marinetti se especializó en provocar el enfado del público con las más diversas artimañas. Aparte de distribuir actores y ganchos por la sala, con amplio poder para molestar y enfrentarse con el escenario, se recomendaba vender la misma localidad a diez espectadores para que se la disputaran; esparcir pegamento en las butacas u ofrecer asientos gratuitos a personas claramente irritables. Giacomo Balla, por su parte, había inventado un gran puño sobre un brazo articulado que lanzaba temerariamente hacia el público."²⁰⁴

Como era de esperar la reacción del público ante esta dinámica del espectáculo no se hacía esperar; entre risas, silbidos y protestas les arrojaban toda clase de proyectiles vegetales, la serata se transformaba así en una pequeña guerra en miniatura, razón por la cual las entradas más cotizadas eran las que se encontraban más lejanas al escenario, contrariamente a lo que suele ser habitual en otros eventos con intérpretes en un escenario, lo que en alguna ocasión dio

²⁰⁴Autor cit. coordinador del congreso: *Happening, Fluxus y otros comportamientos artísticos de la Segunda Mitad del Siglo XX* (2001), p. 138

pie a Carlo Carrá a enfrentarse al público diciendo "¡Arrojen una idea en lugar de una patata, idiotas!"²⁰⁵.

Con estas instigaciones al público los futuristas ponían en escena una forma primitiva del juego enraizada en el torneo de agravios y la porfía del que nos hablaba Huizinga. Con ello reaccionaban contra una sociedad acostumbrada a que el espectador disfrutara distanciada y cómodamente en su butaca sin implicarse con lo que acontecía en la escena, sustituyéndola por un espectáculo entre la realidad y la ficción en la que se realizaba físicamente un juego cercano al ritual, con una gran carga conceptual, en el que los futuristas desarrollaban sus obras siguiendo códigos afines a las vanguardias, que, por una parte, incluían una nueva forma más libre y lúdica de percibir el arte, propiciando así las interferencias de las distintas artes y por otra la concepción de la obra de arte como un proceso creador en constante desarrollo, frente a la forma conservadora que entendía el arte como obra terminada y cerrada, imponiéndose así la acción sobre el espectador, cuyo último fin era provocar "*una atmósfera de deslumbrante embriaguez intelectual*"²⁰⁶.

La presencia participativa del espectador tomaba una importancia de primer orden al convertirse en uno de los elementos que transformaban la realidad de la acción artística, en unas veladas que discurrieron entre lo que con posterioridad se denominaría performance y happening, para, mediante un proceso vivo y en movimiento, crear una realidad sorprendente en la que se trata de que el público sea el cooperador necesario del espectáculo en cada instante.

En las "*seratas*" había cabida para todo tipo de manifestaciones experimentales en las que se ensalzara el mito futurista de la vida moderna (la velocidad, la máquina y los avances tecnológicos) como un estadio más avanzado de desarrollo humano. Hay, pues, en el ánimo de los futuristas un gran convencimiento de la necesidad de encontrar un lenguaje propio que exprese esta realidad, que contribuye a transformar la sensibilidad del hombre moderno. En este sentido *La declaración dinámica y sinóptica*²⁰⁷ constituye todo un establecimiento de las reglas del juego que articulan este nuevo lenguaje. En ella se recogen once puntos en los que se establecía como debían ponerse en escena las distintas creaciones, dando instrucciones precisas sobre qué traje deben llevar el intérprete, cómo deshumanizar la voz y el gesto, cómo debe moverse geoméricamente, qué aparatos e instrumentos son los apropiados, llegando incluso a sugerir la velocidad o lentitud que debe adoptarse en el tiempo de escena. De esta forma se regulaban las veladas futuristas.

Esta declaración da pie a la deshumanización de la que se sirvieron en

²⁰⁵ Ibid., p. 139

²⁰⁶ Marinetti citado en Ibid. p. 138

²⁰⁷ Sarmiento, J.A. (1986), *Las palabras en libertad. Antología de la poesía futurista italiana*, pp. 210-215

muchas de sus propuestas con el objetivo de reproducir los efectos maquinistas que proclamaba la escenografía futurista, utilizando para ello los métodos más innovadores que encuentran a su alcance, como, por ejemplo, vestir a los participantes con trajes geométricos y hacerlos actuar de forma mecánica y rígida, buscando un híbrido hombre-máquina, que sobre el escenario provocaba un efecto sorprendente y cómico.

En su búsqueda de interpretar el movimiento y el ruido de las máquinas se representó de forma privada para Diáguilev, en 1914, la obra "*La Macchina tipográfica*" de Giacomo Balla, en la que se ponen en práctica las reglas contenidas en los manifiestos *El arte de los ruidos* y *La declaración dinámica y sinóptica*. Con el objeto de conseguir el efecto de la mecanización de los intérpretes se utilizaron gestos mecánicos simultáneos, siguiendo las precisas instrucciones de Balla, según nos describe Roselle Golberg

*"Doce personas, cada una parte de una máquina, actuaban delante de un telón de fondo pintado con la única palabra <<Tipografía>>. De pie uno detrás de otro, seis intérpretes, con los brazos extendidos, simulaban cada uno un pistón, mientras que los otros seis creaban una <<rueda>> movida por los pistones. (...) Balla había dispuesto a los intérpretes en dibujos geométricos y ordenó a cada persona <<representar el alma de las piezas individuales de una prensa rotativa>>. A cada intérprete se le asignó un sonido onomatopéyico para acompañar su movimiento específico (...)"*²⁰⁸

Este montaje contaba con doce intérpretes que realizaban un movimiento específico con su sonido onomatopéyico incorporado para "representar el alma de las piezas individuales de una prensa rotativa". Esta puesta en escena da forma a



Figura 25.- Boceto para el decorado de la Maquina tipográfica , 1914.
un poema fonético con el que nos podemos hacer una idea bastante clara de lo

²⁰⁸ Golberg, R. (2002), *Performance art. Desde el futurismo hasta el presente*, p. 22

esparció el manifiesto del *Teatro aéreo futurista* (1919).

En la búsqueda de constantes innovaciones escénicas los futuristas crearon las "síntesis", piezas cuya originalidad se encuentra en su extrema brevedad, ya que podían durar unos pocos minutos, quedando de manifiesto su construcción sobre una estructura lúdica primaria de forma esquemática, en la que se pueda "resumir en pocos minutos, en pocas palabras y en pocos gestos innumerables situaciones, sensibilidades, ideas, sensaciones, hechos y símbolos"²¹²; estas piezas estarían próximas a la forma breve del chiste y del sketch de cabaret en el que se presenta una escena que introduce la acción, después nos ofrece una frase clave y culmina con una salida rápida. Para representar estas breves performances se servían de la ironía, la sátira, la caricatura, el golpe de efecto, la parodia y todo aquello que pudiera servir para hacer una crítica mordaz de los valores tradicionales, tanto artísticos como sociales o políticos.

Los principios que rigen las "síntesis" quedan expuestos en el manifiesto del *Teatro futurista sintético* escrito por Marinetti, Settimelli y Corradini en el que dejan constancia de su planteamiento de ruptura narrativa, proponiendo "la simultaneidad, la compenetración, la sinfonía escénica, la hilaridad dialogada, el acto negativo, la discursión extralógica y la deformación sintética"²¹³.

La síntesis se revela contra la narrativa convencional de la escena en la que después de una introducción descriptiva que sitúa al espectador al corriente de lo que acontece en la obra, se hace un desarrollo argumental que dirige al espectador a través de los hechos hacia la consecución final de la obra, por el contrario la extrema brevedad de la síntesis nos lleva a una concentración conceptual en la que el espectador un tanto desconcertado tiene que descifrar el sentido de las situaciones expuestas ante sus ojos, de forma tan fugaz que apenas tiene tiempo para ver el planteamiento y la acción ya ha terminado, con lo que se ve obligado a jugar con los posibles significados sin ninguna dirección o manipulación exterior a su propio pensamiento.

Para darnos una idea de lo extraordinariamente breves que podían resultar las síntesis podemos ver el desarrollo de la titulada *Acto negativo* de Bruno Corra y Emilio Settimelli en la que un hombre entra en el escenario

*"atareado, preocupado (...) y camina con furia" fija su atención en el público mientras se quita el abrigo y le grita "No tengo absolutamente nada que decirles (...). ¡Bajad el telón!"*²¹⁴

o también la pieza de Francesco Cangiullo llamada *Detonación* en la que se ve

²¹² *Manifiesto del Teatro Sintético Futurista* de 1915, citado por Goldberg Rosalee (2002), p. 26

²¹³ Citado por Bazán de la Huerta, M. (2001), p. 141

²¹⁴ Citado por Rosalee Goldberg (2002), p. 26

*"Una escena de calle - oscuridad y silencio durante algunos minutos
- un disparo - Telón."*²¹⁵

Algunas síntesis eran tan efímeras que se consideraban como la "obra como imagen". Sirva de ejemplo la titulada *No hay perro* en la que se observaba la corta caminata de un perro sobre el escenario, en esta obra se aprecia el paralelismo con el cuadro de Giacomo Balla titulado *Dinamismo de perro con correa*, ya que existía un continuo flujo de intercambio de ideas entre las acciones y las obras plásticas futuristas.



Figura 26.- Giacomo Balla, *Dinamismo de perro con correa*, 1911.

Con las síntesis aparece también el concepto de simultaneidad y en una de las secciones de su manifiesto explican cómo la simultaneidad se da más en los "*fragmentos de actos interconectados*" de la vida cotidiana que aquello que se quiere representar como real en el teatro de corte realista. La primera obra que utiliza esta idea fue *Simultaneidad* de Marinetti en la que se ponían en escena dos acciones diferentes sobre el mismo escenario y al mismo tiempo, por un lado se representaba *La vida de la hermosa mujer ligera* y por el otro la vida de una familia burguesa. Las historias se desarrollaban paralelamente sin ningún punto de contacto entre sí, hasta que en un momento la acción de una irrumpe en la otra. Este concepto de simultaneidad está más desarrollado por Marinetti en su

²¹⁵ Catálogo de la Exposición *Futurismo 1909-1944*. (2001), p. 81

siguiente obra, *Los vasos comunicantes*, con una propuesta a tres bandas en la que se producen continuas interferencias entre las escenas y los decorados contiguos, dando paso a otros muchos montajes y guiones escritos por otros autores futuristas.

CAPÍTULO 3- LA INQUIETANTE RISA DADÁ

Para hablar del movimiento Dadá nos referiremos en general a un movimiento que aglutina una serie de grupos como son: Dadá-Zurich, Dadá-Nueva York, Dadá-Berlín, Dadá-Hannover, Dadá-Colonia, Dadá-París. Todos ellos con un carácter específico, unas preocupaciones comunes por la creación y la renovación artística, muestran también no pocos conflictos entre las distintas facciones, algunos especialmente virulentos.

Uno de los hitos importantes en la creación de este movimiento lo encontramos en la apertura en Zurich (1916) del Cabaret Voltaire, de la mano de Hugo Ball. La idea de abrir un cabaret parte de la aceptación popular que gozaba este tipo de espectáculo nocturno en Alemania, aprovechando un ambiente artístico desenfadado en el que se permitía la crítica más mordaz y la puesta en escena más atrevida. Así nació este espacio con la idea de crear un ambiente de colaboración artística que aglutinara las últimas tendencias, dando cabida a los artistas refugiados bajo la protección de la neutralidad suiza, pero pronto se convirtió en el centro del torbellino Dadá.

En este ambiente aparece el libro de Tristan Tzara titulado *La Première aventure céleste de Mr. Antipyrine* en la que se hace toda una declaración de los principios Dadá, nihilista, desconcertante y escandalosa en la que se arremete contra todo lo que encarna el espíritu burgués. En este texto podemos leer

*"- Dada no es locura - ni sabiduría - ni ironía mírame, gentil burgués
.- El arte era un juego, los niños reunían las palabras que suenan al
final, después las gritaban y lloraban la estrofa, (...)"²¹⁶*

Dadá adopta una forma de protesta anárquica y radical contra los valores establecidos, como consecuencia del sinsentido que supone la primera guerra Mundial, de la que responsabilizan a todo lo establecido, incluyendo al arte. En consecuencia inician un ataque nihilista y violento contra el arte y sus formas de expresión, en el que se cuestionan sus técnicas, sus programas y sus agentes oficiales. Para ello utilizan de forma activa la provocación, la ironía, la ruptura con las formas tradicionales de hacer arte, aceptación del azar como medio de creación, la intromisión del arte en la política, la eliminación de las barreras que delimitan las formas artísticas y en último término la risa, la desconcertante y poco tranquilizadora risa Dadá.

²¹⁶ Op. cit. en los textos del libro de Georges Hugnet (1973), *La aventura Dadá. Ensayos, diccionario y textos escogidos*, p. 270

La relación de Dadá con el juego está en consonancia con su espíritu de libertad, con la reintegración de la idea del juego en el acto creador, su sentido del humor, su respeto por el azar y su forma continua de reto. La misma palabra que los denomina como movimiento artístico está elegida al azar en un diccionario de alemán- francés, y entre otros significados que se le podían asignar se encontraban: " sí, sí "en rumano o "caballito balancín de juguete" en francés. Este nombre se presta fácilmente al juego, como nos lo recuerda André Bretón en el nº 13 de la revista Literatura "... *la palabra DADA se presta fácilmente a los juegos de palabras. Por eso mismo la hemos adoptado.*"²¹⁷

El movimiento Dadá, como movimiento rompedor, intelectual y vanguardista del siglo XX no se puede entender sin tener en cuenta el precedente de Nietzsche, que pone en tela de juicio todo el sistema de valores y la moral del siglo XIX proponiendo la exaltación y la vitalidad humana contra un sistema contranatural y una cultura enferma. No es extraño que precisamente sea el filósofo más defensor de la exaltación y del juego el que ejerza mayor influencia sobre este movimiento. Su influencia queda clara en el manifiesto *Dadá es más que Dadá* de 1921 que Hausmann nos dice:

*"Dadá, tras soltar el lastre cristiano, moral y medieval del pecado, es la negación misma del anterior sentido de la vida y de una cultura no ya trágica sino corrompida. Dadá es la alegre indiferencia que juega al ahorcado con la vida propia antes que prestarse a colaborar con los estafadores de Europa."*²¹⁸

En este escrito se plantea la identidad de Dadá como un juego arriesgado dispuesto a sacudir la conciencia burguesa de la época, empleando el hermetismo, el nihilismo y la búsqueda de una nueva percepción de todos los sentidos, como forma de confrontación con una sociedad hipócrita que practica la doble moral sin escrúpulos.

Siguiendo la línea de liberar al hombre de todos sus prejuicios, es notable la influencia que ejercen sobre el pensamiento y los escritos del *Dadásofo* Hausmann dos filósofos neokantianos heterodoxos como son: Salomón Friedlaender y Ernst Marcus, que proponen "*El yo como centro creador del mundo*".²¹⁹

Friedlaender, que ha sido considerado como un pre-pensador dadaísta, escribe ensayos para los periódicos vanguardistas bajo el seudónimo de *Mynoma* (recomposición de la palabra Anonym, anónimo). Utiliza para sus escritos

²¹⁷ Ibid., p. 196

²¹⁸ Texto cit. se encuentra en los escritos de Hausmann incluidos en el catálogo de su exposición en el IVAM (1994), p. 242

²¹⁹ Ibid. p. 13

filosóficos la figura literaria de *juguetes cómicos*, con los que a través de la caricatura y la risa establece una crítica rompedora que denuncia las bajezas humanas. Estas reflexiones filosóficas toman forma en su libro *Indiferencia Creadora*, que se constituye en una de las principales guías de actuación para el movimiento Dadá. Su huella se deja sentir en el pensamiento de Hausmann cuando nos dice en el manifiesto anteriormente citado que

"El dadaísta (...), intenta equilibrar las realidades de un mundo que, salido supuestamente de la nada, se vuelve a precipitar en ella siempre que puede para su propio regocijo y al que nada preocupan las pretensiones de trascendencia cósmica o de veracidad racional de determinados teoremas" ²²⁰

Otra importante figura que ejerce su influencia sobre Hausmann es el pensador Ernst Marcus, que propone una nueva facultad de percibir que exceda los límites de nuestro cuerpo, en lo que él da en llamar la "sensación excéntrica", en la que se combinan y se complementan todas las sensaciones corporales con el sentido del tacto. Estas nuevas ideas que ponen en juego todos los sentidos en busca de un *arte háptico*, quedan recogidas en el manifiesto del Presentismo²²¹ escrito por Hausmann en 1921, y basado en buena medida en las teorías de Marcus, en el que vemos como Hausmann aboga por la ampliación de los sentidos como forma de creación, proponiendo una nueva "óptica", un nuevo "odorismo" y un nuevo "haptismo" para convertir la "*más importante de nuestras percepciones en un nuevo género artístico*". Con esta declaración Dadá pretende abolir los antiguos valores absolutos en el arte y establecer el propio cuerpo como fuente y árbitro de toda actividad artística, abriendo el camino para la experimentación con los juegos de percepción sensorial.

En este contexto y teniendo en cuenta la intención dadaísta de desarrollar un nuevo arte de tipo político, resultan esclarecedoras las palabras que Hausmann dedica al obrero como hombre sencillo, para que comprenda el verdadero sentido de la experiencia artística, en su escrito de 1918 *El proletariado y el arte*, que dice:

"Lo que no se comprende en absoluto es por qué tanto la libertad de los sentidos como el valor del juego, que radica esencialmente en la "suspensión momentánea de toda situación conflictiva o amenazadora y en el desdibujamiento de su insoportable grado de

²²⁰ Ibid., p. 241

²²¹ Manifiesto cit. *ibid.*, pp. 245-248

*realidad, le son prohibidas como inaccesibles al proletariado.*²²¹y termina este escrito con la siguiente exhortación *"Proclamamos la participación del proletario en el juego y su derecho a desentenderse de la obsesión por lo útil"*²²²

Estos escritos, con una evidente carga política, no son solo aplicables a los obreros, sino que dan paso a otros postulados más generales, como el contenido en el *Panfleto contra el concepto vital de Weimar* (1919) de Hausmann en el que afirma :

*"tan sólo buscamos el medio para, partiendo de nuestro instinto, propagar por el mundo la dimensión lúdica de nuestra labor de concienciación"*²²³

A partir de estas aspiraciones ideológicas Dadá va a establecer toda una revolución en los medios de expresión artística, con los que pretende eliminar las barreras del arte y la vida, adoptando por ello cualquier método que pueda parecer idóneo para sus manifestaciones artísticas, fuera de las presiones estéticas y sociales, negando sistemáticamente los valores establecidos con un impulso destructivo no visto hasta entonces y que afectaría incluso al propio movimiento Dadá, que terminaría por autodisolverse víctima de sus propios principios que no les permitían asentarse en el tiempo sin perder espontaneidad y eficacia en sus propuestas.

Este impulso anárquico se materializó en gran cantidad de obras y textos, en los que el impulso de juego es patente y toca toda la materia artística que encuentra a su paso, empezando por el lenguaje, donde establecen los juegos con las palabras, con los sonidos y con las letras, que no son en principio un invento de los dadaístas, pero fueron muy empleados en distintas formas de juegos de "distaxia" donde no hay una línea clara entre el significante y el significado de las palabras, con objeto de sorprender y alterar a su público. Con la adopción de la creación literaria no se busca un alejamiento de la plástica, sino por el contrario la cohesión de todas las artes dando una construcción global, para oponerse radicalmente a las obras de arte académicas y sus separaciones entre las distintas artes, creando así una nueva interpretación de las fronteras artísticas de la obra de arte, en la que quedarían comprendidos también el azar, el humor y, por lo tanto, el juego. De esta manera nos lo explica Tristan Tzara:

²²² Ibid., p. 219

²²³ Escrito citado Ibid., p. 223

"Dadá preconizaba la confusión de las categorías estéticas como uno de los medios más eficaces para dar juego a ese rígido edificio del arte, tomado él mismo como un juego, a esa noción viciada que sirve para esconder detrás de un supuesto desinterés la mentira y la hipocresía de la sociedad" .²²⁴

Un lugar clave para estos nuevos procedimientos será El Cabaret Voltaire, con sus veladas en las que Hugo Ball recitaba sus poemas onomatopéyicos investido con "un sombrero de hechicero alto a rayas azules y blancas"²²⁵ que confería un carácter litúrgico al acto subrayado por la adopción de un estilo cercano a la cadencia sacerdotal propia de la liturgia "(...) *no sé qué me inspiró a usar esta música, pero comencé a cantar mis versos vocálicos como un recitativo, en el estilo de la iglesia*"²²⁶, en estas palabras de Hugo Ball, volvemos a



Figura 27.- Hugo Ball en el Cabaret Voltaire, 1916.

encontrarnos nuevamente con el componente lúdico propio de los cultos y ceremonias sagradas de las culturas arcaicas, propuesto por Huizinga cuando analiza las relaciones entre el juego y el rito, y con el concepto de "Mimicry" elaborado por Caillois en el que el artista adopta el papel del oficiante, aplicado a un hecho esencialmente performativo, con el que Hugo Ball buscaba posiblemente recrear un ambiente místico lleno de simbolismo.

También encontramos un marcado sentido lúdico en los poemas ruidistas de Tristan Tzara, en los que introduce la realidad objetiva a través del ruido como si de un collage cubista se tratara. En estas aparentemente caóticas obras

²²⁴ Tristan Tzara en el prólogo del libro Hugnet, G. (1973), p. 12

²²⁵ Anotación de Ball, H. en su diario, Goldberg, R. (2002)

²²⁶ *Ibidem*

también existen las reglas, que actúan como unas auténticas reglas de juego no exentas de burla e ironía. Como ejemplo podemos ver las normas "*Para hacer un poema dadaísta*" que nos da Tzara en 1920, incluido en el nº 15 de la revista *Literatura* en la que nos dice así:

"Coja un periódico.

Coja unas tijeras. Escoja en el periódico un artículo que tenga la longitud que piensa darle a su poema.

Recorte el artículo.

Recorte a continuación con cuidado cada una de las palabras que forman ese artículo y métalas en una bolsa.

Agítela suavemente.

Saque a continuación cada recorte uno tras otro.

Copie concienzudamente el poema en el orden en que los recortes hayan salido de la bolsa.

El poema se parecerá a usted.

Y usted es <<un escritor infinitamente original y de una sensibilidad hechizante, aunque incomprendido por el vulgo>>²²⁷.

Estas y otras formas de juego son utilizadas ampliamente en otros lugares por los dadaístas, como cuando Schwitters recita en Praga el alfabeto al revés o en Zurich donde Hugo Ball declama poemas en un lenguaje inventado utilizando sonidos que se confunden y se armonizan entre sí, siempre con la intención de provocar y sorprender al público, como en la velada de la Haya en la que Theo van Doesburg leyó un programa en el que se decía que el dadaísta haría siempre algo inesperado y en ese momento se levantó Schwitters y comenzó a ladrar.

En la dirección de encontrar nuevas formas de expresión que permitan desarrollar el potencial creativo y lúdico del azar, Hans Richter experimenta con los "retratos visionarios" trabajando en ellos casi de noche en esa hora en la que apenas se distinguen los valores cromáticos, mientras Arp aplica el concepto del automatismo utilizado en los textos a la experimentación gráfica, utilizando el automatismo manual, obligándose a trazar repetidas veces el mismo dibujo para observar las variaciones y obtener una imagen en la que se fundían toda la sucesión de imágenes anteriores. También utiliza conscientemente el azar en la creación de sus collages en los que distribuía directamente sobre el soporte los papeles cortados y previamente coloreados al revés, procediendo posteriormente a mezclarlos sobre la superficie y después dándolos la vuelta obtenía al azar una composición en la que las combinaciones de colores eran una sorpresa y las partes

²²⁷ Tristan Tzara en el libro de Hugnet, G. (1973), p. 281

resultantes eran simétricas a las formas encontradas.

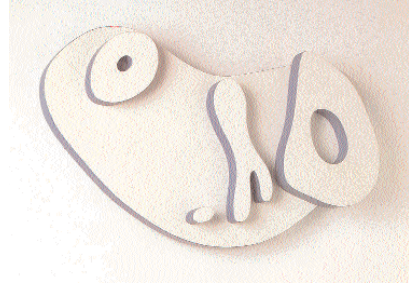


Figura 28 .- Arp, *Objetos colocados conforme a las leyes del azar*, 1926.

También Picabia desde su actitud ecléctica y devoradora de imágenes propone una serie de juegos cargados de humor como las divertidas interpretaciones de cuadros clásicos en los que se transforman en "monstruos" o en sus superposiciones de imágenes contradictorias como la titulada *Virgen de Montserrat* en la que sobre una mujer de mirada provocativa que esta fumando, se superpone irreverentemente la silueta de la Virgen de Montserrat como si se tratara de una polifonía plástica.

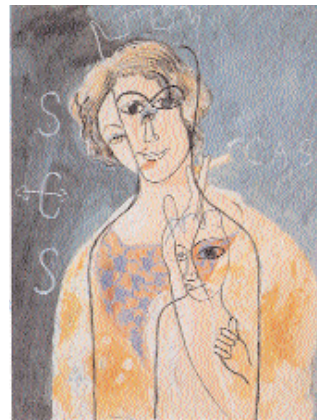


Figura 29 .- Picabia, *Virgen de Montserrat*.

También Picabia propone un juego colectivo mientras se encuentra convaleciente de una conjuntivitis, invitando a los amigos que iban a visitarle a pintar, dibujar, pegar fotografías, añadir algún texto y firmarlo, sobre un lienzo dispuesto para ello en el que Picabia como invitación a participar había pintado su propio ojo tratado con sales de ácido cacodílico al que añadía la frase "*No tengo nada que decirle*". En este cuadro Picabia juega irónicamente con la ironía

que supone que un cuadro valga más por la firma que contiene que por la obra en sí misma, calculando de esta manera que al aumentar el número de firmas también aumenta el valor del cuadro, no teniendo ningún problema en apropiarse con su nombre de esta obra colectiva a la que titula *L'oeil cacodylate*.



Figura 30 .- Picabia, *El ojo cacodilate*.

Vemos cómo plásticamente se adoptan métodos novedosos, que, por otra parte pueden ser difíciles de entender si no se tiene en cuenta el concepto lúdico que se mantiene constante en la forma de actuación de este movimiento artístico; métodos en los que se integran el azar con una concepción plástica fragmentaria en la que cada vez más se mezclan los trozos de la realidad y las imágenes, con preferencia por los métodos fotográficos o por la forma de dibujo neutro, que se caracteriza por su objetividad en la representación de la imagen y su ligero esquematismo, sacada de anuncios de la época o de dibujos y grabados de carácter científico-técnico. En ellos se interesan en la máquina no en el sentido admirativo empleado por los futuristas, sino como forma irónica de la expresión del progreso sin sentido, creando los antimecanismos o máquinas inútiles, que de alguna forma recuerdan a los mecanos de la niñez y contienen una buena dosis del "romanticismo de la máquina"²²⁸ del que nos hablan los críticos de arte alemanes. Estas máquinas tienen especial importancia en la obra

²²⁸ Cirlot, J.E. (1990), p. 62

de Picabia, en la que reproduce elementos mecánicos e inscripciones con doble sentido o frases humorísticas, como la ilustración publicada en 1919 en el número 4-5 de la revista *Dadá*, en la que Picabia para realizarla, desmontó el despertador

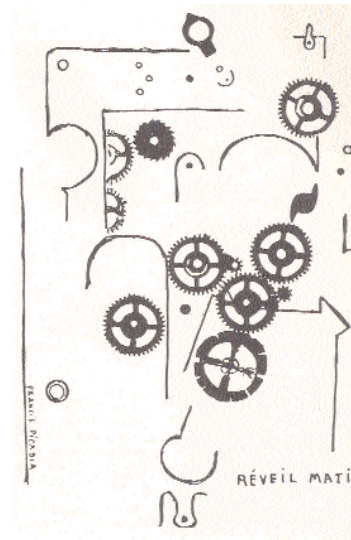


Figura 31.- Picabia, *El Despertador*, 1919.

y entintando directamente los engranajes y otras piezas del reloj, las estampó directamente sobre una hoja de papel presionando con cuidado, para terminar la composición con unas líneas y las palabras Réveil Matin (despertador matinal) para hacer alusión al despertar de la sensibilidad y la conciencia. También su amigo Duchamp siente esta fascinación por los mecanismos, que emplea de forma metafórica en muchas de sus obras.

El azar como campo de acción es empleado en obras que exigen la colaboración de dos o más artistas como las efectuadas en Colonia por Baargeld y Ernst en las que pintaban en la misma tela sin hacerse ninguna advertencia, ni proyecto conjunto. También Ernst y Arp realizan los collages *Fatagaga* (abreviatura de "Fabrication de Tableaux Garantis Gazométriques") en los que partiendo de la idea de uno, el otro realiza la obra confiando la mayor parte de su ejecución a las leyes del azar, dando unos resultados sorprendentes como nos los describe Georges Hugnet en su libro *La aventura Dadá*:

"De estas diversas obras, grabados de anatomía retocados, objetos usuales, materiales diversos y papeles pintados opuestos en una misma superficie, fragmentos de imágenes de viñetas cogidas de

*libros caros o catálogos, surge todo un universo poético que posee el poderoso atractivo de lo desconocido, excita la imaginación y fuerza la inspiración. De este modo, el adulto puede, a través de las ilustraciones por las que su infancia ha paseado sus sorpresas, encantar su condición de hombre y, a través del recuerdo de lo banal cotidiano, despertar al mundo de las hadas.*²²⁹

Dentro del campo del collage y la experimentación con la tipografía es de destacar la obra de Kurt Schwitters en la que asistimos a un proceso de desmitificación del arte como mercancía valiosa, introduciendo su credo Merz



Figura 32.- Kurt Schwitters, *Construcción para damas nobles*, 1919.

en el que, después de la guerra, reivindica "*reconstruir lo nuevo a partir de los escombros*" introduciendo toda clase de materiales encontrados y desechados por la sociedad como basura, que él recicla y ennoblece como forma de poner de manifiesto el desastre que supuso la contienda. Nos describe así su propuesta

*"Me sentía libre y tenía que gritar a los cuatro vientos mi alegría. Por ahorro, utilizaba para expresarme todo lo que encontraba pues éramos un país empobrecido. Se puede también gritar con restos de basura y lo hice encolando y clavando estos desechos. Los denomine MERZ, eran como mi oración por el final victorioso de la guerra, (...)"*²³⁰

Además de estas obras fragmentarias y derivando de esta línea cobra auge

²²⁹ Op. cit. pp. 97-98

²³⁰ Exposición *Kurt Schwitters*, 1982, Fundación Juan March, p.1

el fotomontaje. Este término lo acuñan los dadaístas berlineses para dar nombre a esta nueva técnica por la que incorporan a sus obras fotografías, frases políticas, recortes de periódicos, dibujos y letreros, en definitiva, todo aquello que pueda producir una imagen que ofrezca un efecto caótico y provocativo.

Para ilustrar la invención del término nos serviremos de las palabras de Raoul Hausmann en las que dice:

"yo también necesitaba un nombre para esta técnica y George Grosz, John Heartfield, Johannes Baader y Hannah Höch decidimos de común acuerdo llamar a estas obras fotomontajes. Este término traduce nuestra aversión por el papel de artistas y, considerándonos ingenieros, hablábamos de construir, de ensamblar nuestras obras".²³¹

En este contexto el fotomontaje dadá se distancia del tronco común del collage, para buscar un mayor potencial en la imagen fotográfica combinada con otras imágenes o con textos que ofrecieran la superioridad del mensaje sobre la forma plástica, de forma que este nuevo procedimiento en poco tiempo pasó a ser uno de los medios de expresión más dominantes en el movimiento Dadá y en él podemos encontrar algunas de sus mejores obras. Se adoptó este método como reacción contra la pintura con métodos tradicionales, cuyo carácter singular y exclusivo le daba al arte un sentido elitista. Por el contrario, el fotomontaje permitía el juego irónico entre fotografías y textos que pertenecían a los medios de comunicación de masas y, por otra parte permitía fácilmente la reproducción por medios fotomecánicos.



Figura 33 .- Raoul Hausmann, fotomontaje *El Crítico*.

²³¹ Hausmann, R., citado por Dawn, A. (1977), *Fotomontaje*, p. 7

Aunque este método se aplicó profusamente en el movimiento Dadá, la invención del fotomontaje se la disputan por una parte Raould Hausmann y Hannah Höch y por otra George Grosz y John Heartfield, que no dudan en dar el lugar y la fecha de la novedosa creación y, así, Grosz escribe:

"En 1916, cuando John Heartfield y yo inventamos el fotomontaje en mi estudio del extremo sur de la ciudad a las cinco de una mañana de verano, no teníamos ni idea de las inmensas posibilidades, ni de la ardua, aunque triunfal carrera que aguardaba a nuestro invento. Pegamos en un trozo de cartón una mezcla de anuncios de bragueros, libros de canciones estudiantiles y alimentos para perros, etiquetas de marcas de vinos y licores y fotografías de periódicos ilustrados, recortando de tal forma que dijeran en imágenes lo mismo que habría sido censurado de decirlo en palabras" ²³²

Sin entrar a polemizar respecto a quien tuvo la primera idea sobre esta técnica, vemos en este texto cómo ya desde el mismo origen sus creadores eran conscientes del potencial crítico y la fuerza propagandística de este medio de expresión, que comenzó como una broma provocativa de carácter político y consiguió asentarse dentro del círculo dadá como una forma artística que se adaptaba como anillo al dedo a los intereses del grupo, que por aquel entonces estaba muy relacionado con el partido comunista alemán, con el que colaboraban en la creación de periódicos, folletos y panfletos, por lo que necesitaban un diseño que comunicara de forma directa y que rompiera con la estética conservadora. En este contexto es en el que se desarrolla el fotomontaje, siguiendo un proceso del que Hausmann nos habla con vehemencia describiéndolo de este modo:

"Pero si revolucionarios eran el contenido y el enfoque del fotomontaje, no menos subversiva resultaba la forma, la utilización simultánea de fotografía y texto en una especie de film estático. Los dadaístas habían sido los "inventores" del poema estático, simultáneo y puramente fonético, y no es de extrañar que aplicaran los mismos principios a la representación plástica." ²³³

Por otra parte, donde el movimiento Dadá resulta más escandaloso es en

²³² Grosz citado por Dawn, A. (1977), p. 7

²³³ Catálogo de la Exposición *Raoul Hausmann*, 1994. IVAM, p. 256

sus juegos con los espectáculos y si bien estas acciones comienzan en Zurich en el Cabaret Voltaire, posteriormente, en torno a 1920, con la llegada de Tristan Tzara a París, estas actividades dadaístas cambiarán de marco dando paso a la vertiente francesa del movimiento.

Este terreno performativo iniciado por los futuristas resulta especialmente propicio para las propuestas dadaístas: fueron muy numerosos los actos de este tipo realizados. A modo de ejemplo recogemos algunas descripciones que consideramos de interés, como la del "*Primer Viernes de Littérature*" (1920), en la que los organizadores procurando la confusión, convocaron al público bajo el título de *La crisis del cambio*, por lo que gran parte del público acudió convencido de ir a una conferencia de carácter económico, y se desarrolló de esta forma :

*"Mientras se mantiene una apariencia de compostura en el escenario, los espectadores escuchan, unos con paciencia, los otros con curiosidad. Los poemas suceden a otros poemas. Cuando las máscaras recitan uno de Bretón, que parece desprovisto de toda significación, y que licua todo pensamiento, incluido el del auditor, y cuando, bajo pretexto de verso, Tzara lee un artículo de periódico con acompañamiento de campanillas y de carracas, se apuntan diversos movimientos en la sala. Estallan los silbidos, los abucheos y las protestas, en el mismo instante en que se presentan algunos cuadros de Picabia del estilo que bien conocemos y que llevan la firma de L.H.O.O.Q., perfectamente legible."*²³⁴

Ni que decir tiene que se armó un gran tumulto, los parisinos, ofendidos, insultaron y abuchearon a los protagonistas del evento saliendo de la sala ostentadamente. Los escándalos se sucedieron en cada representación, como cuando se anuncia que en el salón de los independientes (1920) se procederá a la lectura de manifiestos Dadá a cargo de treinta y ocho conferenciantes que, según el programa del acto se reparte se la siguiente manera

*"Manifiesto de Picabia leído por cinco personas, de Ribemont-Dessaignes, por nueve personas, de Bretón por ocho personas, de Dernee por siete personas, de Eluard por seis personas, de Aragón por cinco personas, de Tzara por cinco personas y un periodista."*²³⁵

En esta velada se armó tal revuelo, que fue necesario apagar las luces para

²³⁴ Hugnet, G. (1973), p. 125

²³⁵ Ibid., p. 126

que los lectores pudieran terminar la sesión, mientras el público tiraba monedas de escaso valor a los salmodiadores de los manifiestos.

4 Otros eventos se realizaron en lugares mucho menos convencionales, como el efectuado en un extraño local y un patio al que se accedía pasando por los lavabos de la cervecería de al lado (ya que la entrada principal había sido clausurada por la autoridad competente), unos carteles realizados por Ernst con viñetas que representan palomas y vacas anunciaban la inauguración y el precio de entrada; dentro, abriendo la exposición, una niña vestida de primera comunión contaba chistes verdes y recitaba poemas obscenos, mientras que algunos objetos artísticos se encontraban por el suelo y en un ángulo del patio había un acuario realizado por Baargeld que estaba lleno de agua teñida de rojo en la que flotaban una cabellera de mujer y una mano de madera como las utilizadas en las tiendas de guantes; dentro del agua, en el fondo, descansaba un enigmático despertador; al lado de este acuario había un pedazo de madera firmado por Max Ernst con un hacha y una nota que invita al espectador a destruir el objeto si siente deseo de hacerlo. Todo este montaje irritó de tal manera al público asistente, que la exposición termina totalmente saqueada y los autores de la misma fueron denunciados en comisaría por obscenidad.

En estos actos se trata de escandalizar al espectador como forma de zarandearle y hacerle salir de su conformismo, esperando con ello la liberación de la espontaneidad presa por la educación y los convencionalismos. No es extraño que se recurriera incluso a la crítica y al insulto directo a los asistentes a tales actos, como nos lo narra un periodista de la época en su crónica de una inauguración

"Con el mal gusto que les caracteriza, los dadaes han apelado, esta vez, al resorte del espanto. La escena era en un sótano y con todas las luces apagadas, por una trampilla llegaban gemidos... Otro farsante, escondido detrás de un armario, injuriaba a las personalidades presentes... Los dadaes, sin corbata y con guantes blancos, pasaban y volvían a pasar, - Andre Bretón encendía cerillas, G. Ribemont gritaba a cada instante: <<llueve sobre un cráneo>>, Aragón maullaba, Ph. Soupault jugaba al escondite con Tzara, mientras que Benjamín Peret y Charcoune se daban la mano a cada instante. En el umbral, Jacques Rigaut contaba en voz alta los automóviles y las perlas de los visitantes..."²³⁶

²³⁶ Crónica incluida en Ibid., p. 146

Muchas otras intervenciones fueron hechas con repercusiones semejantes, pero no es posible en este texto darles cabida por su extensión. Valgan las expuestas anteriormente para formarnos una idea sobre las aportaciones y el alcance lúdico de estas propuestas, que consideramos de sumo interés para el desarrollo artístico posterior.

3.1 MARCEL DUCHAMP

Una figura que merece destacar aparte en este movimiento es Marcel Duchamp, por el papel posterior que juega en el desarrollo del arte moderno. Su fuerte personalidad hace difícil encasillarlo en un solo movimiento. Él mismo estaba en contra de las etiquetas de los grupos: de hecho, varios movimientos lo reclaman para sí, y lo incluimos en el Dadá porque lo consideramos más afín a este grupo de artistas, ya que incluso la propia aversión a los movimientos es un rasgo dadaísta, pero nuestro interés reside principalmente en el carácter lúdico de sus propuestas, en realidad puede considerarse a Duchamp el gran jugador dentro del arte moderno. Es fácil rastrear este aspecto en sus obras e incluso es una posición existencial por la que llega a decir a Andre Breton, cuando decide abandonar el arte, que deja "*el juego que estaba jugando*" en el periodo de entreguerras, "*por una interminable partida de ajedrez*"²³⁷. De todos es conocida la importancia del ajedrez en la vida de Duchamp cuya afición era

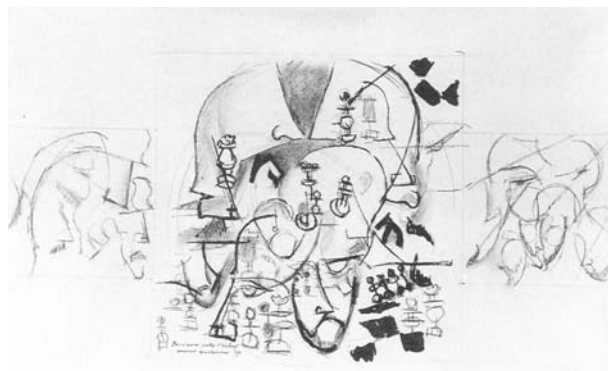


Figura 34.- Marcel Duchamp, Estudio para *Los jugadores de ajedrez*, 1911.

compartida por su hermanos y a la que dedican una buena parte de su tiempo; hay autores que creen ver en sus obras un planteamiento influenciado por las

²³⁷ Citado por Dawn, A. en el Catálogo de la Exposición *Duchamp, 1984*, p. 48

tratando por todos los medios de anular el significado de las frases, en un auténtico ejercicio de abstracción. El mismo Duchamp nos habla de sus intenciones:

"El sentido era lo primero que me importaba evitar en esas frases... Su construcción resultó en cierto modo penosa, porque apenas se me ocurría un verbo para añadirlo al sujeto, solía descubrirle un sentido, tachaba ese verbo, y lo reemplazaba, hasta que el texto pudo leerse sin ningún eco del mundo exterior" (...) "No pasaba de ser una forma de juego" ²³⁹

Duchamp con sus juegos perseguía constantemente la provocación y la ironía que nos habla de otras ironías, utilizando los juegos de palabras que proporcionaban un doble sentido a sus obras, dándoles a veces un carácter enigmático que a su vez se integra como otro factor de juego. Como forma de ilustrar este aspecto podemos ver su obra titulada *Fresh Widow* cuya traducción



Figura 36.- Rose Selavy, Fresh Widow, 1920

viene a ser algo así como "Viuda Frescales", pero cuyo sonido en inglés se asemeja mucho a "Aire fresco" ya que la obra es una ventana cegada por unos cuadriláteros de cuero negro en la zona reservada a los cristales. Podemos apreciar aquí el humor al que hace referencia en este doble juego.

Otra prueba de su intención lúdica la tenemos en una de sus obras más conocidas, en la que elige uno de los iconos más reconocidos del arte antiguo, *La Gioconda*, y lo transforma en un *ready-made* rectificado, al que le añade de forma irreverente bigote y perilla además de la inscripción L.H.O.O.Q., letras que al ser

²³⁹ Ibidem

deletreadas en francés vienen a significar *ella tiene el culo caliente* en un extraño juego de humor de múltiples referencias.

4 Un gesto capital en la obra de Duchamp es la apropiación de los objetos y el re-crearlos como ready-made ya que según decía "*la simple elección de un objeto ya equivalía a la creación*"²⁴⁰, eligiendo objetos tan cotidianos que el espectador prácticamente solo necesita echar un vistazo para conocerlos, de manera que no busca la forma extraordinaria, rara o bella del objeto sino la inmediatez de su imagen, que juega como objeto puro que interroga sobre el objeto del arte, sirviéndonos como crítica y reflexión de aquello que consideramos como un valor en arte. Este gesto no está exento de ironía. Uno de sus más celebres ready-made es el titulado *Fontaine*, del que no necesitamos ni la imagen para hablar de él, pues el famoso urinario ya se ha convertido en un icono del arte moderno. Esta pieza, procedente de las fabricadas en serie, se presentó (en un juego de palabras) firmada bajo el seudónimo de R. Mutt, nombre que guarda gran semejanza con el nombre de una marca de sanitarios (el equivalente en España sería la marca Roca) lo cual provocó su retirada de la exposición por ser considerada indigna y una auténtica tomadura de pelo, lo que motivó la protesta de Duchamp que la había mandado secretamente y que formaba parte del jurado, exigiendo su exposición según las bases del concurso.

Con este gesto Duchamp reivindica su interés por los objetos, y pone en tela de juicio el hecho artístico como fabricación de obras originales y únicas, poniendo de manifiesto que el verdadero acto creador no consiste en la capacidad artesanal del artista, sino en la posibilidad de crear un pensamiento nuevo con su voluntad de elección y propuesta como obra de arte.

Este giro conceptual inaugura toda la serie de ready-mades que se incluyen en su obra y que a su vez ha supuesto un gran giro en la concepción moderna del arte, en la que la idea toma una posición preeminente sobre la sensación, incorporando al objeto como obra de arte.

Como puede verse, toda su obra se encuentra jalonada de juegos de palabras que afectan incluso a su persona: cuando se desdobra travestidamente buscando su posible personalidad femenina bajo el nombre de Rose Selavy, transposición de la celebre frase francesa <<Rose c'est la vie>> (la vida es rosa), Duchamp adopta este nombre cuando cuestionándose la forma de cambiar de identidad, pensando primeramente en hacerse judío. De pronto se le ocurre: *¿por qué no cambiar de sexo?* con este cambio de personalidad da vida a su inseparable compañera para realizar las obras más imprevisibles, en las que se ponen en práctica divertidos juegos llenos de ingenio e ironía, como en el fotomontaje

²⁴⁰ Duchamp, citado por Cirlot, J.E. (1990), p. 78

realizado para rectificar un ready-made de un frasco de perfume, en el que aparece una fotografía suya como Rose Selavy, en el que el nombre original de *Eau de Violette* ha sido cambiado por *Eau de Voilette* (agua de velo, quizá haciendo referencia al velo de la novia como tema recurrente en su obra) rompiendo así las imágenes a través del azar, el humor y el lenguaje.



Figura 37 .- Rose Selavy, *Eau de Voilette*, 1921.

La asunción del azar como parte del hecho artístico y el juego con los límites pictóricos es una constante en la obra de Duchamp. Podemos ver cómo el azar es transformado como regla-patrón en la obra *Trois Stoppage Étalon* en la

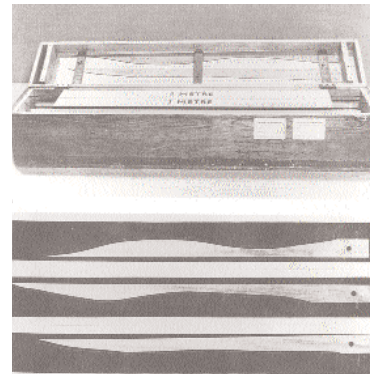


Figura 38 .- Marcel Duchamp, *Trois Stoppage Étalon*, 1913- 14.

que la silueta delineada por tres hilos de un metro dejados caer al azar son tomados como modelo en sendas plantillas rígidas utilizables como unidad de medida disminuida, sirviendo para ser utilizadas en obras posteriores como por ejemplo la titulada *T u m'*, en la que juega además con las imágenes que

producen las sombras proyectadas de algunos de sus ready-made más conocidos como, por ejemplo, el famoso perchero; también juega con la idea de dominar el azar cuando en 1924 propone un juego como arte, basado en un sistema para explotar la Ruleta de Montecarlo como método seguro para ganar dinero, llegando a emitir una serie de treinta bonos al portador para una compañía con accionistas. Este truco del sistema infalible que plantea esta obra, es más bien una alegoría sobre la ganancia y el éxito en la relación del artista con el azar.



Figura 39 .- Marcel Duchamp, *Obligations pour la Roulette de Monte-Carlo*, 1924.

Duchamp también se comporta como un jugador cuando continuamente bordea o traspasa los límites de lo que consideramos una obra pictórica. Así lo expresa cuando nos dice:

*"Yo quería huir del aspecto físico de la pintura. Estaba mucho más interesado en aplicar ideas lúdicas a la pintura... Según mi parecer Courbet, ya en el siglo XIX, había subrayado este carácter físico. En cambio yo estaba interesado en las ideas, no tan sólo en los productos visuales. Quería volver a poner la pintura al servicio de la mente..."*²⁴¹

de acuerdo con este texto observamos cómo Duchamp nos habla con cierta ironía del gran vidrio (*Mariée mise à nu par ses célibataires, même*), en el que desaparece el soporte tradicional de la obra y el cuadro se convierte en algo transparente a través del cual se puede mirar como si de una ventana se tratara

"la idea de la transparencia resulta cómoda para no fijar las cosas.

²⁴¹ Duchamp citado por Spector, J.J. (2003), *Arte y escritura surrealistas, (1919-1939) el oro del tiempo*, p. 385

Si a ustedes les gustan los árboles, o los negros, usted lo pone detrás. Esto añade una tercera dimensión artificial pero muy seria" y cuando el cristal se rompió en 1926, él lo acepta como parte integrante de la obra, dándole su bendición de la siguiente manera "me gustan estas rajaduras. Tienen una forma arquitectónica simétrica. Mejor, veo en ello una intención curiosa de la que no soy responsable"²⁴²

Cuando nos acercamos al gran vidrio, se tiene la sensación de encontrarse uno ante un juego, no solo por su imagen enigmática y la disposición de los solteros como peones de ajedrez, sino porque parece concebido como un mecanismo cuyo funcionamiento resulta extraño y carente de función; también contribuyen a ello los escritos que le acompañan, contenidos en *La Boîte Verte*,



Figura 40 .- Duchamp, *La Boîte Verte*, 1911-1915.

como un propio manual de instrucciones en el que Duchamp, no sólo juega con la obra, sino que también juega con el espectador; no en vano Duchamp nos tiene acostumbrados a sus múltiples juegos artísticos, utilizando su sentido del humor como forma de preservar su independencia y libertad de acción, que tienen su última sonrisa en el engaño tejido a partir de su abandono del arte, ya que secretamente seguía trabajando intensamente en lo que sería una de sus grandes obras, la proto-instalación de *Étant donnés*, en la que juega con la ironía de la imagen, de dos espacios en principio contrarios, al presentar en una sala de exposiciones abierta al público, una obra de arte convertida en un acto de voyerismo, ya que la instalación solo se puede ver a través de dos pequeños orificios para mirar a través de una puerta cerrada.

²⁴² Duchamp citado por Cirlot, L. (1990), *Las claves del dadaísmo*, p. 40

Por ser una de las figuras claves del arte moderno, la importancia de este creador hace que Octavio Paz se pregunte:

4

"¿Duchamp es el principio o el fin de la pintura? Con su obra y aun más con su actitud negadora de la obra, Duchamp cierra un periodo del arte de Occidente (el de la pintura propiamente dicha) y abre otro que ya no es "artístico": la disolución del arte en la vida, del lenguaje en el círculo sin salida del juego de palabras, de la razón en su antídoto filosófico -la risa"²⁴³

La obra de Duchamp es una continua apelación al juego, con un humor causado por los contrastes, por las referencias irónicas, por su burla de los iconos de la cultura, por sus juegos de palabras, por sus juegos de identidad, por sus asociaciones enigmáticas, por su aceptación del azar, etc., humor que en muchos casos resulta jocoso, pero igualmente emocionante y reflexivo.

En definitiva Marcel Duchamp apuntala con sus juegos una nueva idea que cambia la noción de arte. Con ello se determina a considerar la obra de arte no en función de la belleza, sino como campo de reflexión estética, abriendo paso a otros muchos creadores contemporáneos, como los componentes del grupo Fluxus, que combinan en sus eventos y acciones el desenfado con unas propuestas cuya intención social invita a la reflexión. A su vez Fluxus influyó en otros grupos como The World's First Pose Band, General Idea, el grupo Zero, el grupo Zaj, etc., que se caracterizan en sus acciones por su sentido lúdico del arte.

²⁴³ Autor citado (1980), *Apariencia desnuda (Marcel Duchamp)*, p. 65

CAPÍTULO 4 - EL SURREALISMO, LA REVELACIÓN DEL DESEO

Este movimiento trata de aportar una nueva forma de relación del hombre con el mundo que le rodea, buscando una forma más global de entenderlo. Para ello adopta la forma del pensamiento mágico propio de las culturas primitivas, ese estado anterior a la división racionalista en el que se aúna la poesía, la filosofía y la ciencia. Con este interés por el mundo mágico se busca el estado original del hombre a través del conocimiento intuitivo, como forma de superar las limitaciones que impone el mundo moderno, tratando de encontrar las respuestas a la relación entre el hombre y el universo por medio de un conocimiento esotérico. No en vano el primer manifiesto surrealista se titulaba "*secretos del arte mágico*", y antropológicamente este pensamiento primitivo y mágico enlaza perfectamente con el juego; también es constante en los surrealistas la búsqueda de la forma de manifestarse el inconsciente a través del deseo y, como hemos visto en el capítulo primero, el juego es por derecho propio uno de los ámbitos donde mejor se desarrolla el deseo; de ahí el interés que muestra este movimiento por el factor lúdico.

Cuando se recurre a la definición del termino "surrealista" contenido en el primer manifiesto de Bretón, encontramos este texto

"El surrealismo reposa sobre la creencia en la realidad superior de algunas asociaciones descuidadas hasta él, en la omnipotencia del sueño, en el juego desinteresado del pensamiento" ²⁴⁴

Esta forma de ver el mundo hace que el arte surrealista se instale en unos elementos básicos relacionados directa o indirectamente con el juego: el azar, el automatismo, el humor, la actitud onírica y los juegos colectivos.

El azar para los surrealistas es mucho más que solo una parte del juego: representa vivir en un constante estado de alerta esperando lo insólito en pequeños descubrimientos cotidianos, con una mirada que emerge desde el fondo del inconsciente y que proyecta nuestros deseos en un objeto o en algún hecho de gran capacidad simbólica, que lo hace parecer extraordinario, casi mágico.

Bretón aporta a estos sugerentes encuentros casuales el concepto del azar objetivo en el que estos descubrimientos son sometidos a un sistema crítico. Lo analiza en dos importantes escritos, *L' amour fou* y *Les vases communicants*, en los que trata de elucidar la forma que tiene el deseo del subconsciente de manifestarse, a través de señales o de los objetos elegidos al azar, y la forma de

244 Durozoi, G. y Lecherbonnier, B. (1974), *El surrealismo. Teorías, temas, técnicas*, p.81.

transformarse estos en una emoción poética. Según sus propias palabras nos dice:

4 *"Creo haber logrado establecer que (los hechos más humildes y más significativos de mi vida) admiten un común denominador situado en la mente del hombre, que no es más que su deseo. No me ha preocupado más cosa que evidenciar qué precauciones y qué astucias el deseo, en pos de su objeto, aporta para navegar de través por las aguas pre-conscientes y, una vez descubierto ese objeto, de qué medios sorprendentes hasta nueva orden dispone para darlo a conocer a la conciencia."*²⁴⁵

La escritura automática, que está también influenciada por el azar y por el sentimiento lúdico, es para los surrealistas la parte más fiable del pensamiento en relación con uno mismo. En ella se trata de que aflore el inconsciente y que éste sea lo más auténtico posible. Para ello es necesario entrar en un estado próximo al "como si" del juego en el que la conciencia no intervenga, es decir, en un proceso automático en el que aflore la verdadera realidad interior:

*"El fundamento de la escritura automática es la creencia en la identidad entre hablar y pensar. El hombre no habla porque piensa sino que piensa porque habla; mejor dicho, hablar no es distinto de pensar: hablar es pensar"*²⁴⁶

En estos textos a veces se producen lagunas por influencias exteriores, pero estas lagunas no deben ser cubiertas ni disimuladas porque en ellas se descubre el pensamiento más puro pues, como dice Andre Bretón "...la velocidad del pensamiento no es superior a la de la palabra, ni siquiera a la de la pluma en movimiento"²⁴⁷. Basándose en sus experiencias en el automatismo de la escritura, el surrealismo encuentra que con este método se producen una calidad de imágenes que es difícil conseguir por los métodos tradicionales, aportando incluso frases de gran sentido cómico y absurdo en las que claramente se refleja la personalidad y el temperamento del artista.

Como consecuencia de estas experiencias automáticas del lenguaje se busca un paralelismo visual en los dibujos automáticos, en los que el artista debe evitar a toda costa el control racional, dejando libre curso a la expresión espontánea de la personalidad profunda.

²⁴⁵ Ibid., p. 147

²⁴⁶ Paz, O. (1980), *La búsqueda del comienzo (Escritos sobre el surrealismo)*, p. 57

²⁴⁷ Cirlot, L. (1999), *Las primeras vanguardias artísticas. Textos y documentos*, p. 156

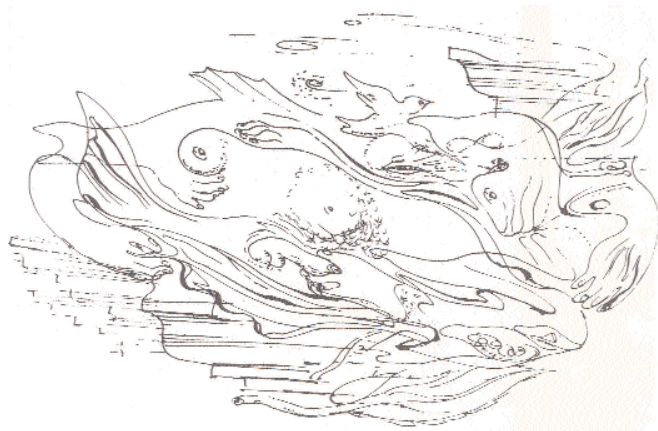


Figura 41.- André Masson, dibujo automático, 1925.

En este punto aparece el humor surrealista como forma de escapar de la angustiada realidad a través del humor, de manera que el hombre parece aceptar su destino adverso riéndose del mundo y de sí mismo, estableciendo un proceso mental en el que borra la represión del principio de realidad y restablece el principio del placer adaptando los acontecimientos a su gusto; adoptan, pues, el comportamiento humorístico como forma de rebelión del deseo contra la realidad represiva, en los términos propios de su visión poética, y este humor se tiñe de negro: no en vano el término humor negro aparece a partir del movimiento surrealista y Bretón publica en 1939 *L'Anthologie de l'humour noir*, en la que sitúa el humor a través de la burla y el absurdo, a nivel filosófico, poético y artístico.

En su búsqueda por revelar los deseos del inconsciente los surrealistas expresan su interés por todo lo onírico, interés que se fundamenta en la idea de que en los sueños damos rienda suelta a nuestros más íntimos deseos, pudiendo así transgredir los límites normales de las acciones humanas, ya que en el sueño todo es posible. Los surrealistas hallan en lo onírico una raíz vital para expresarse en sus obras, basándose, como nos dice Spector, J.J., en

"la concepción freudiana del artista como un soñador que trata de modificar los resultados del juego cotidiano para llevarlos a su terreno".²⁴⁸

Esto los lleva a tratar de superar voluntariamente las barreras entre el sueño y la vigilia viviendo en un continuo estado poético. En 1922 Louis Aragon, Paul Eluard y André Breton anuncian que su ocupación preferida era "*dormir o soñar mientras duermo*"²⁴⁹. A tal fin se encaminan las múltiples narraciones de sueños y las

²⁴⁸ Autor citado (2003), p. 467

²⁴⁹ Ibid., pp. 91-92

distintas experiencias del dormir que se recogieron en escritos y dibujos como resultado de estos experimentos oníricos y que se dieron a conocer en distintas publicaciones de vanguardia.

Para los integrantes de este movimiento este esfuerzo en organizar sesiones oníricas y recoger los sueños que en ellas se producían se basaba en el convencimiento de que mientras dormimos el pensamiento no deja de manifestarse a través del sueño en una actividad psíquica continua, que puede ser descifrada a través de la interpretación de los sueños. Un fotomontaje publicado en el último número de la revista *La Révolution surréaliste* nos sirve para ilustrar este interés por las sesiones oníricas, en el centro de él aparece un



Figura 42.- Fotomontaje publicado en *La Révolution surréaliste*, 1929

cuadro de Magritte de una mujer desnuda que parece simbolizar la imagen del deseo en forma de icono erótico, rodeada por dieciséis retratos que pertenecen a, Alexandre, Aragon, Breton, Buñuel, Caupenne, Dalí, Eluard, Ernst, Goemans, Magritte, Nougé, Sadoul, Tanguy, Thirion y Valentin, que con los ojos cerrados en actitud durmiente "*presumiblemente muestran un sentimiento de erotismo sonámbulo en presencia de un desnudo femenino invisible*"²⁵⁰.

Basándose fundamentalmente en las investigaciones y las teorías de Freud, estas ideas afianzan en los surrealistas el convencimiento de que habría que buscar en el sueño la clave del comportamiento consciente. El conjugar estos dos

²⁵⁰ Ibid., p. 319

dominios del pensamiento es utilizado por los surrealistas como medio de creación y le lleva a decir a Bretón:

"Creo en la futura resolución de estos dos estados, en apariencia tan contradictorios, como son el sueño y la realidad, en una especie de realidad absoluta, de "suprarrealidad", por decirlo así" ²⁵¹

Este proceso de creación resulta fundamental ya que para los surrealistas el sueño produce imágenes oníricas y la importancia de la imagen reside en la idea de que el inconsciente piensa por imágenes, que son fruto de su continuo deseo. Así nos lo expone Octavio Paz en el siguiente texto:

"el hombre es el ser capaz de transformar el universo entero en imagen de su deseo. Y por esto es un ser amoroso, sediento de una presencia que es la viva imagen, la encarnación de un sueño. Movido por el deseo, aspira a fundirse con esa imagen y, a su vez, convertirse en imagen. Juego de espejos, juego de ecos, cuerpos que se deshacen y recrean infatigablemente bajo el sol inmóvil del amor." ²⁵²

Luego el deseo evoca imágenes que pueden ser materializadas, bien por la experimentación automática del lenguaje, por el sentido onírico de los sueños o por el juego; recordemos en este contexto las palabras de Buytendijk que nos hablan de la esfera de juego como la esfera de las imágenes en la que *"De hecho, jugamos con imágenes, que a su vez juegan con nosotros"* .²⁵³

Como consecuencia de estas experiencias automáticas del lenguaje y de estas visiones oníricas se busca un paralelismo visual en los dibujos automáticos²⁵⁴ y en la pintura, lo cual se traduce técnicamente en aceptar cualquier medio siempre que sirva para potenciar la imagen, como, por ejemplo, a través de la técnica llamada *"Calcomanía del deseo"*²⁵⁵, cuya descripción fue incluida en el nº 8 de la revista *Minotaure* en el artículo de Breton titulado "Surrealism and Painting", en el que recomienda un método para hacer paisajes presionando gouache fresco entre dos hojas de papel. Esta técnica contiene elementos lúdicos como el azar, en la sorpresa del resultado y en la asociación de imágenes; por otra parte, los surrealistas siguen experimentando además en el collage, el fotomontaje, los objetos descontextualizados, la escultura, el cine, etc. y otras técnicas inventadas por los surrealistas que permitieran trasvasar el

²⁵¹ Breton citado por Durzoi, G. y Lecherbonier, B. (1974), p. 111

²⁵² Autor citado (1980), pp. 30-31

²⁵³ Buytendijk, F.J.J., *El jugar en el hombre*. En Gadamer, y Vogler (1976), *Nueva antropología*, p. 97

²⁵⁴ Como los incluidos por Breton en el nº 5 de la revista *La Révolution surréaliste*, Spector (2003), p. 199

²⁵⁵ Spector, J.J. (2003), p. 463

automatismo a la pintura. Estas técnicas descritas por Jack J. Spector,²⁵⁶ son las siguientes:

4

La Décalcomanie.- Se trata de presionar un papel o lienzo en la superficie de otro cubierto con pintura fresca.

El Flumage.- Se pasaba un papel por encima de una vela y la llama quemaba superficialmente el papel produciendo la imagen.

El frottage.- Se superpone un papel sobre el objeto o la textura que queremos frotando a continuación con un lápiz o una barra de dibujo.

El Grattage.- Se raspa al azar sobre una superficie previamente pintada.

El Coulage.- Se hace gotear pintura sobre el lienzo.

El Écrémage.- Se pone una lámina de papel sobre la que se ha vertido pintura en contacto con la superficie del agua.



Figura 43.- Max Ernst, *Figura humana*, frottage, 1939.

Todos estos novedosos métodos pictóricos tienen un sentido lúdico evidente y se ponen al servicio de las evocaciones poéticas que puedan suscitar, evocaciones poéticas que así toman cuerpo y realidad, tal y como sugiere Breton cuando dice

"Pobres nubes las que se cernían sobre Hamlet que tanto parecían animales. Y es que eran animales, por supuesto, y no elementos del paisaje" ²⁵⁷

²⁵⁶ Ibid., p. 459

²⁵⁷ Cit. por Ibid., p. 210

Así se proporciona la posibilidad de manipular las imágenes y llevar a la superficie contenidos ocultos del inconsciente, de manera que un método de origen tradicional como la pintura con estas técnicas resulta revolucionario e idóneo como método creativo para las obras surrealistas. Hay, pues, en la pintura un empleo deliberado de la imagen, sin preocuparse por los clásicos valores intrínsecos a la pintura como pueden ser: la técnica pictórica, la forma y el color, estando más interesados en transmitirnos su contenido onírico o en la incongruencia y banalidad de la imagen para resaltar el absurdo, mostrándonos con su sentido del humor a través de asociaciones imposibles, un concepto de belleza abstracta.

Esta preocupación por desvelar las imágenes del inconsciente se hace también evidente en los collages surrealistas, que reagrupan sus partes en un orden cuya relación busca ante todo la cualidad poética de la imagen resultante, y esta cualidad poética es a la vez una de las señas de identidad que los diferencian de los collages cubistas y los dados.

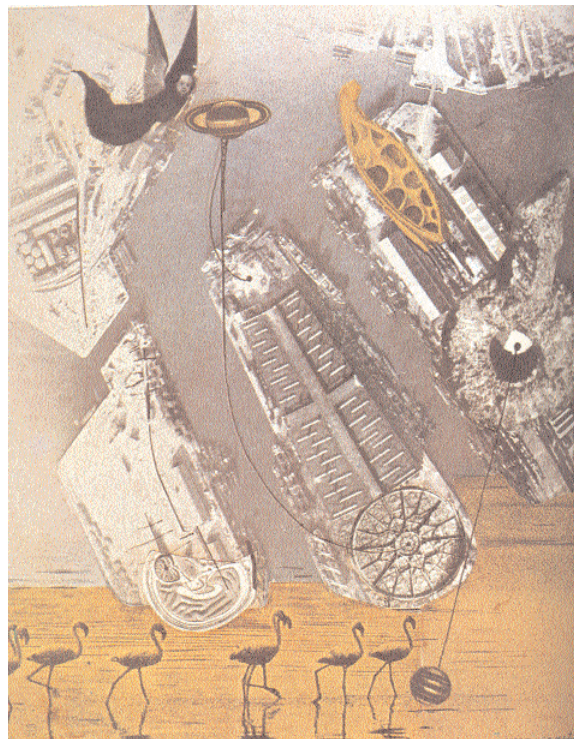


Figura 44.- Max Ernst, *Los cormoranes*, collage Fatagaga, 1920 .

Son notables y de una extraordinaria sensibilidad los collages de Max Ernst en los que inserta materiales artísticos anticuados junto a imágenes vulgares, obras impresas del siglo XIX, etc. siempre buscando un proceso poético que permite al autor pasar de un imaginario verbal a otro visual, basado en la extravagancia, las paradojas y el sentido del humor.

"El collage de Ernst -que excede a los descendientes académicos de Picasso- transgrede la disposición ordenada y reaviva los momentos felices del jeroglífico y otros juegos lúdicos de trasfondo infantil en los que las palabras y las imágenes se liberaron de sus significados convencionales" ²⁵⁸

En el terreno de las asociaciones, tan fructífero para los surrealistas, y dentro del apartado de los juegos con los fragmentos de la realidad, nos encontramos con el objeto surrealista, que permite al artista hacer una operación propia de los antiguos alquimistas, trasmutando el objeto encontrado en obra de arte. En el origen de la elección de estos objetos subsiste una gran influencia de aquellos juegos infantiles que los niños disfrutaban de forma espontánea, en los que coleccionan con un sentido casi arqueológico objetos raros, solo por lo que sugieren y simbolizan, sin ningún valor fuera del que le confiere el haber sido elegidos, por no se sabe qué extraña razón, como nos lo aclara J. E. Cirlot:

"La estética tradicional y académica, e incluso cualquier dictamen de belleza habrían sido desfavorables a esas recolecciones misteriosas, que los niños realizan continuamente en los paseos y en los parques, por enamoramiento de la pura objetividad. Hojas, piedras, trozos de hueso envejecido y amarillo, alambres retorcidos y oxidados, cristales de colores..."²⁵⁹

No es extraño que los surrealistas, tan interesados por las teorías de Freud, se internaran de lleno en este tipo de juegos que nos remiten a la infancia como fuente de los conflictos personales.

²⁵⁸ Ibid., p. 205

²⁵⁹ Autor cit. (1990), p. 44



Figura 45.- Valentine Hugo, objeto surrealista.

De esta fascinación por los objetos nos habla Andre Breton cuando en el artículo "Surrealism and Painting" nos dice "*Un día, quizá, volvamos a ver los juguetes de toda nuestra vida, y los de nuestra infancia*"²⁶⁰. En cuanto al juego que estos objetos establecen con los significados y el poder de fascinación que ejercen sobre los surrealistas, podemos leer en un artículo dedicado a Apollinaire en *Le Mercure de France*, en la que se cita una narración de Paul Morand y en la que Clarisse, una muñeca enigmática y extravagante, atesora multitud de objetos engañosos de los que nos dice

*"¡Pequeños objetos que no podían servir para nada!. Aun más, pequeños objetos inimaginables, sin edad, nunca concebidos, museo de niño salvaje, curiosidad de asilo de locos, colección de cónsul consumido por los trópicos. Tiene a su alrededor mil objetos desterrados a usos diferentes de los que suponen,...."*²⁶¹

Estos objetos nos llevan a verlos desde una perspectiva diferente a su uso corriente. Cambiando el punto de vista aparecen revestidos de un "uso surreal" que transgrede la identidad del objeto y los hace nuevos a nuestros ojos, tal y como los niños en sus juegos asignan varios significados a un mismo juguete cambiando el sentido de su utilización, pero debemos recordar, como nos indica Paul Moor, que el mundo del niño es el mundo del deseo y que "*el juego del niño hay que comprenderlo partiendo de este carácter peculiar de este mundo del deseo*"²⁶². Esta aproximación al deseo es compartida por los surrealistas y los sitúa ante la verdadera postura lúdica de los niños, tal y como la podemos encontrar en su estado primitivo. Breton en su pasquín de presentación de la

²⁶⁰ Breton cit. por Spector, J.J. (2003), p. 265

²⁶¹ Catálogo de la Exposición *El Objeto Surrealista*, IVAM, (1997), p. 12

²⁶² Autor cit. (1987), p. 22

galería *Gradiva*²⁶³ abierta por él en la Rue de Seine nos habla de cómo los objetos

4 *"emergerían de una manera electiva, y sin interrupción, del río de arena cada vez más densa que constituye la visión del hombre adulto, y tenderían a devolverle la transparencia de los niños" .²⁶⁴*

En este contexto aparece un nuevo catálogo de objetos propuestos por Breton que incluyen:

- Objetos naturales
- Objetos naturales interpretados
- Objetos naturales incorporados
- Objetos perturbados
- Objetos encontrados
- Objetos encontrados interpretados
- Objetos matemáticos
- Objetos de locos
- Ready-made y los ready-made ayudados
- Objetos surrealistas
- Etc. ²⁶⁵

a cada uno de los cuales se les puede considerar como revelador de su propio deseo. El carácter sorprendente de la obra es propio de los objetos poéticos, y viene enfatizado en muchas ocasiones por su título o por un texto que más que aclarar la obra trata de confundir para provocar la sorpresa o el sentido del humor.

Este tipo de creación ligada a los recuerdos infantiles tiene un buen representante en Joseph Cornell, artista que realiza su obra en pequeñas cajas a partir de temas poéticos, Cornell construye su primera caja en 1936 y la presenta en la exposición *Fantastic Art, Dada, Surrealism*, y la presenta con el título de *Soap Bubble Set* (aparato de burbujas de jabón) en la que trata el concepto de lo efímero en algo tan frágil como las pompas de jabón. También busca temas contradictorios, como el universo encerrado en un pequeño espacio cuando establece un diálogo entre la estrella de mar y un mapa de constelaciones, siempre buscando un ambiente íntimo que evoca las cajas de recuerdos y los tesoros infantiles. Este aspecto de su obra él mismo lo reconoce cuando en 1948 escribe "*Las cajas de sombra se convierten en teatros poéticos en las que los elementos de un pasatiempo infantil se metamorfosean*"²⁶⁶; sus cajas,

²⁶³ El nombre *Gradiva* significa "la que avanza"

²⁶⁴ Catálogo de la Exposición El objeto surrealista, IVAM, (1997), p. 167

²⁶⁵ Ibídem

²⁶⁶ Ibid., p. 232

construidas generalmente en madera, incluyen objetos cercanos, espejos, pipas, canicas, pelotitas de colores y con ellos crea una escenografía con grabados, mapas geográficos de la luna, de las constelaciones, etc., estableciendo asociaciones visuales también con fotografías de personajes bien escogidos como arlequines, una princesa de Médicis, bailarinas, etc., todo ello para crear un pequeño universo poético a veces subrayado por palabras y poemas.



Figura 46.- Joseph Cornell, *Soap Bubble Set*, 1936.

Hablando de los objetos que debían convertirse en objetos surrealistas Man Ray decía que

*"Bajo cualquier forma que se presente finalmente, el objeto debe divertir, alegrar, aburrir o inspirar una reflexión, pero nunca despertar admiración por la perfección técnica que se exige habitualmente de una obra de arte. Los excelentes artesanos llenan las calles, pero los soñadores prácticos son muy raros."*²⁶⁷

Vemos cómo los surrealistas buscan en los objetos cotidianos la forma de encontrar lo insólito y lo fantástico en aquello que nos rodea. Para acentuar este carácter nuevo y extraordinario entremezclan los objetos con los juegos de palabras. En esta línea de actuación Magritte publica en 1929 en el N° 12 de la

²⁶⁷ Ibid., p. 23

imagen, proponiendo alteraciones que no son propias de los objetos, como, por ejemplo, las rocas ingravidas, cambios de la escala, encuentros que resaltan la paradoja de lo representado, imágenes híbridas en las que a través de nuestros mecanismos de asociación podemos jugar con los significados tratando de buscar lo verdadero y lo falso que nos ofrece la obra.

Magritte establece también toda una dialéctica activa en su obra pictórica a través de una serie de juegos entre el lenguaje y la imagen, que consiste principalmente en una doble visión, que permite al autor pasar del pensamiento a la imagen y de la imagen a las palabras, como forma de buscar en las propiedades conceptuales opuestas de los objetos, lo extraordinario, y no en las imágenes de los objetos en sí mismos; lo maravilloso buscado por los surrealistas estaría así para Magritte en los juegos que la mente propone con los objetos a través del lenguaje, ya que muchos juegos de palabras resultan también aplicables a las imágenes.

Paul Nougé, compañero y cómplice de Magritte, elabora interesantes obras con interés por lo lúdico y entre otras ideas un juego surrealista: la "*Machine poétique. Vade-mecum du poète. La poésie à la portée de toutes les mains*", que consistía en una caja que contenía 32 objetos que tomados al azar se colocaban sobre una hoja en blanco. Posteriormente se procedía a examinar minuciosamente los objetos seleccionados a través de la vista, el tacto y el olfato, registrando en la hoja el fruto de lo examinado, utilizando para ello la escritura, el dibujo o cualquier otro método que pueda ser válido para fijarlo al papel. También contempla en las instrucciones la posibilidad de jugar con los objetos elegidos sumando, restando, permutando o combinándolos entre ellos para intensificar las relaciones mutuas e imaginar nuevas relaciones.

Todas estas asociaciones poéticas con los objetos desembocan en "Los objetos turbadores" que se encuentran recogidos en la 1ª línea de las doce definiciones de Surrealismo publicadas en un número especial dedicado a él por la revista belga *Variétés* en 1929, en la que se propone actuar sobre los objetos para devolverles su poder turbador, de forma que, como dice Nougé, "*Así aparece la naturaleza verdadera del objeto; debe su existencia al acto de nuestro espíritu que lo inventa*".²⁶⁹

El interés de los Surrealistas por el objeto cristaliza en 1931 en el N° 3 de la publicación *Le Surréalisme A.S.D.L.R.*, en la que intervienen los artistas más relevantes de este movimiento como son, entre otros, Louis Aragon, André Breton, Paul Eluard, Yves Tanguy, Luis Buñuel, Salvador Dalí. Este escrito da paso a los primeros objetos plenamente surrealistas llamados "Objetos de

²⁶⁹ Ibid., p. 45

Funcionamiento Simbólico" que poseen un claro componente lúdico. Estas creaciones resultan un tanto desconcertantes y están unidas siempre al tema onírico, evocando los sueños de persecución, frustración, erotismo, etc. Ante estos objetos el espectador pone en funcionamiento toda una serie de formas de asociación imaginativa y metafórica que nos remiten a nuestros fantasmas personales, incluso dándonos la versión más oscura de nuestros sueños, tratando a veces temas un tanto perversos, fetichistas o libidinosos.

Físicamente estos objetos siempre mantienen un mecanismo móvil que nos incita a jugar con ellos. Poniéndolos en movimiento se activa su carácter enigmático. Como ejemplo de los Objetos de Funcionamiento Simbólico tenemos el montaje realizado por Dalí en 1931 bajo el título de *Objeto Escatológico* en el que dentro de un zapato de mujer se encuentra un vaso de leche y sobre este un móvil, que al ser accionado por un sencillo mecanismo

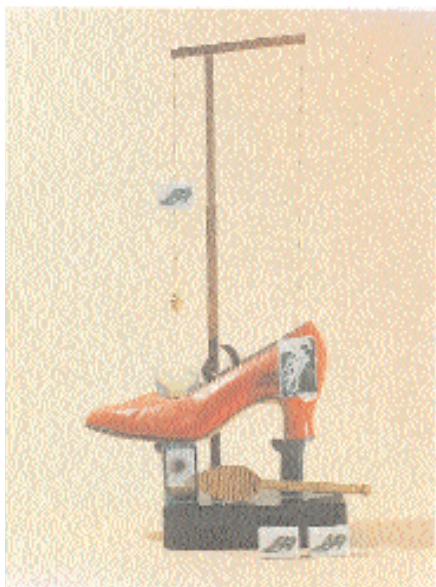


Figura 48.- Dalí, Objeto escatológico.

introduce un azucarillo en el vaso de leche. En los azucarillos, que son renovables, aparecen distintas imágenes: azucarillo con zapato femenino, azucarillo con pelos de pubis, azucarillo con una fotografía erótica, etc, estableciendo un juego doble de relaciones, por un lado, zapato-leche-mujer y, por otro, azúcar-hombre-deseo. Cuando se acciona el mecanismo, el azúcar se disuelve en la leche y con él la imagen que posee, que a su vez representa la

imagen obsesiva del deseante. Pero la desaparición del azúcar provoca, a su vez, el sentimiento de angustia de la aniquilación de lo masculino en lo femenino, tema recurrente en Dalí.

También en Miró encontramos obras que incorporan algún mecanismo rudimentario, pero en su caso este mecanismo estaría más ligado a los juegos de construcción que a un discurso oculto. El mismo Miró decía "*siempre me preocupé por la construcción plástica, y no sólo por las asociaciones poéticas*", algunos de sus primeros objetos están ligados al humor y a la broma, pero siempre consigue un gran efecto plástico, como en el montaje realizado sobre una madera encontrada, titulado *Hombre y Mujer*, en el que dos extrañas figuras de



Figura 49 .- Miró, *Hombre y Mujer*.

Hombre-pájaro y Mujer-sanguijuela se encuentran rodeados por una gran cadena que los une fijada con dos grandes clavos, en lo que puede ser una representación del matrimonio.

Los objetos de funcionamiento simbólico derivan con Hans Arp y Alberto Giacometti en *Objetos Desagradables* que son a la vez fascinantes y repelentes, ya que por una parte incitan a tocarlos y por otra provocan miedo.

Por último en la línea fronteriza entre la literatura y la plástica se inscriben los poemas-objetos; con el poema-objeto los surrealistas no tratan de describir poéticamente un objeto, ni de dar una imagen objetual a un poema, sino que, por el contrario, tratan de crear un nuevo lenguaje poético basándose en los múltiples juegos de referencia que se establecen entre el poema escrito y el objeto seleccionado, en un proceso en el que el espectador, actuando como

cojugador, es el verdadero nexo de unión entre el poema y el objeto, produciéndose una simbiosis en la que se integran las palabras del texto y la imagen del objeto, completándose mutuamente en sus continuas referencias, con el propósito de obligarnos a encontrar los aspectos más significativos de ambos elementos.

Breton en su conferencia titulada "*Situation surréaliste de l'objet, situation de l'objet surréaliste*" nos da las claves para comprender el mecanismo y las reglas de juego que intervienen en la elaboración de un poema-objeto, describiéndolo como una

"experiencia que consiste en incorporar a un poema objetos usuales u otros, más exactamente en componer un poema en el que los elementos visuales tienen lugar entre las palabras sin hacer nunca un doble empleo de ellos. Del juego de palabras con esos elementos nombrables o no, me parece que resulta una sensación muy nueva para el lector-espectador, de una naturaleza excepcionalmente inquietante y compleja" ²⁷⁰

En su exploración de los factores oníricos y del lenguaje, como forma de liberar las imágenes del inconsciente, pasan también por la práctica entre varios autores de juegos colectivos como forma de sumar la capacidades poéticas del pensamiento. Para ello se recurre a las obras conjuntas como, por ejemplo, *el cadáver exquisito*. Este curioso nombre se formó la primera vez que se practicaba este juego, en el que cada jugador agregaba una palabra para formar la frase siguiente "*Le cadavre exquis boira le vin nouveau*" (*el cadáver exquisito beberá el vino nuevo*). El juego muestra el gusto de los surrealistas por la anatomía fragmentada y sin control, que muestra así una irracionalidad implícita, y consistía en una hoja de papel doblado en la que se realizaba un dibujo o una pintura o un texto en cada una de las partes dobladas del papel, por un autor diferente, componiendo una figura o una frase, sin que ninguno de los participantes pudiera ver la parte precedente. Así, la imagen resultante sólo podía ser contemplada en su totalidad cuando el último participante había concluido, lo que espoleaba la curiosidad, la diversión y la sorpresa, a la vez

²⁷⁰ Citado en el Catálogo de la Exposición *El Objeto Surrealista*, IVAM (1997)



Figura 50.- André Breton, Suzanne Muzard, Robert Desnos y Georges Sadoul, *Cadáver exquisito*, 1929

que elevaba el sentimiento de grupo, perdiendo los autores voluntariamente su individualidad en aras de la obra conjunta. André Bretón nos describe el proceso de esta forma:

"Lo que en esas producciones nos exaltó, es la certeza de que, cueste lo que cueste, llevan la marca de lo que no puede ser engendrado por un solo cerebro y que están dotadas, a un grado mucho más alto, del poder de deriva que la poesía no tiene en cuenta. Con el cadáver exquisito hemos dispuesto -al fin- de un medio infalible de mandar de vacaciones al espíritu crítico y de liberar la actividad metafórica de la mente." ²⁷¹

Otro juego que da paso a toda una serie de dibujos individuales hechos por distintos autores, pero que se presenta como una serie colectiva, es el denominado "*dibujo comunicado*" en el se establece una norma que ha de ser seguida por los participantes del juego y queda así reflejada:

"Un primer dibujo es mostrado por algunos segundos a una persona que debe reproducirlo de memoria. El segundo dibujo es mostrado a una tercera persona que debe reproducirlo de memoria, y así indefinidamente" ²⁷²

²⁷¹ Duruzoi, G. y Lecherbonier, B. (1974), p. 126

²⁷² Catálogo de la Exposición *L'arte del giocco. Da klee a Boetti*, (2002), p. 126



Figura 51.- Robert Rius, Benjamín Peret y André Breton, *El cangrejo*, dibujos comunicados, 1937-39.

En este juego se parte de un número mínimo de tres jugadores que se puede ir ampliando sin límite. Cada uno de los participantes debe numerar su dibujo para conseguir el carácter seriado característico, siendo el resultado más sorprendente, divertido y surreal cuanto más de deteriora la imagen inicial.

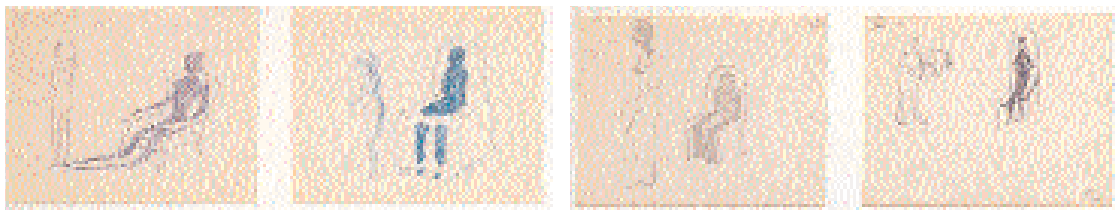


Figura 52 .-Remedios Varo, anónimo, Robert Rius y Benjamin Peret, *La sombra sobre la silla*, dibujo comunicado, 1937-39.

Estos juegos colectivos abren el camino a otras colaboraciones múltiples, en las que se muestran imágenes llenas de simbolismo, donde los dibujos y las figuras sugieren un contenido poético, quizás por la vía de lo caótico, lo onírico y lo informal.



Figura 53.- W. Lam, A. Breton, O. Dominguez...y otros autores, obra colectiva, *Sin título*, 1941.

Además de estos juegos gráficos en los que la obra resultante se confía casi totalmente a las reglas del azar, los surrealistas establecieron otros juegos colectivos que parten originariamente de algunos juegos clásicos de los que se practican habitualmente en la infancia y que provocan la diversión buscando la sorpresa. En estos juegos está claro que se prescinde de toda presión lógica y la calidad de asociaciones solo se debe a la capacidad inventiva de los jugadores.

En esta línea están los juegos basados en las preguntas y respuestas en los que se respeta un orden establecido, pero esto no asegura un significado coherente, para ello se redactan una serie de reglas que dicen

"Os sentáis en torno a una mesa. Cada uno de vosotros, sin mirar al vecino, escribe primero una frase hipotética que empiece por si o por cuando, y en segundo lugar una oración en condicional o en futuro sin relación alguna con la frase precedente. Luego, los jugadores, sin elegir, ajustan dos a dos los resultados obtenidos (...)" ²⁷³

Este método produce asociaciones que nos permiten adoptar un lenguaje poético en el que se pueden decir cosas anteriormente inexpresables, que ponen de manifiesto que el significado obtenido en este juego de palabras puede trascender con mucho los términos de los se parte inicialmente, dando un resultado asociativo tan sugerente como estos que nos sirven de ejemplo²⁷⁴:

²⁷³ Duruzoi, G. y Lecherbonier, B (1974), p.126

²⁷⁴ *Ibidem*

Bretón: Si la revolución estallase mañana...

Aragón : Ser reincidente sería un honor para todos.

Bretón: Si todos los caballos llevasen imanes en lugar de herraduras

Densos: << El corazón de los amantes dejaría de latir>>

o construir definiciones como estas²⁷⁵:

Bretón: ¿Qué es la razón?

Eluard: Es una nube comida por la luna.

Bretón: ¿Qué es el arte?

Giacometti: Es una concha blanca en una jofaina llena de agua.

Estos juegos aguzan el ingenio de los participantes y son tan divertidos que está claro que, además de la creación de asociaciones poéticas, estas ocupaciones buscan el placer lúdico como forma de salirse del principio de realidad, encontrando en el juego ese espacio de libertad que se sitúa fuera de los convencionalismos sociales y culturales, que facilita el estrechamiento de lazos entre los integrantes del grupo surrealista y su diferenciación con la sociedad ordinaria.

Otro interesante juego ideado sobre la transformación de un objeto en otro utilizando los rasgos concernientes a la estructura, el color, la sustancia, las dimensiones, de "el uno en el otro" que le dan el nombre al juego, crean figuras extraordinariamente sugerentes en base a una regla de juego muy sencilla y que describimos a continuación:

"Uno de nosotros "salía" y tenía que decidir, para sus adentros, que se identificaría con un objeto determinado (pongamos por ejemplo una escalera). Todos los demás debíamos convenir en su ausencia que se presentaría como otro objeto (por ejemplo una botella de champán). Tenía que describirse en tanto que botella de champán, presentando tales particularidades que a la imagen de esa botella fuera superponiéndose poco a poco, y eso hasta su plena sustitución, la imagen de la escalera."²⁷⁶

²⁷⁵ Ibid., p. 127

²⁷⁶ Ibid., p. 128

Como vemos para poder jugar este juego hay que estar en una auténtica disponibilidad mental, pues para resolver la analogía tenemos que crear la metamorfosis de un objeto en otro a través del poder evocador de las palabras, descifrando la relación oculta que establece la mente entre las palabras indicadas y que a primera vista nada tienen en común. Nos sirve de ejemplo una imagen construida por Apollinaire que resulta de uno de estos juegos en el que la palabra elegida por él era lengua y la palabra obligada para definirse era pez, teniendo como resultado:

*Tu lengua
El pez rojo en el bocal
De tu voz*²⁷⁷

Aquí vemos como se establece la similitud entre la lengua y un pez que evidentemente tiene que ser rojo, jugando con el territorio común de la boca como bocal, especie de vaso o recipiente que contiene la lengua y la voz.

Este juego revela la imagen poética que sirve de puente de una palabra a la otra, utilizando la analogía como una actividad para liberar las imágenes interiores, permitiendo que se realice el paso entre el consciente y el inconsciente, igual que en la actividad onírica trata de saltarse el límite entre el sueño y la vigilia. Esto lleva a Bretón a afirmar que el juego del uno en el otro permite "*remontarse hasta la fuente de los ritos*", comentario que nos recuerda el carácter mágico de toda imagen poética que se abre como resultado del juego creador, estableciendo un paralelismo en el que muchos juegos de palabras resultan también aplicables a las imágenes plásticas.

4.1- LOS ESPECTÁCULOS DE VANGUARDIA EN PARÍS.

También los movimientos de vanguardia en París proponen diferentes juegos con los espectáculos, en los que aparecen unidas la creación musical y la creación teatral, tratando en sus obras de abrir distintos ámbitos a la expresión artística, en un momento histórico en el que la creación escénica más avanzada experimentaba con los límites entre la realidad y la ficción, en un tono a veces solemne, a veces íntimo, otras lúdico y festivo, sorprendiendo a los espectadores con una acción concreta realizada siguiendo unas reglas propias, que recrean los lenguajes culturales anteriores, como el rito, la fiesta, el cabaret, el circo, etc., de forma que propician una nueva realidad escénica.

²⁷⁷ Ibid., p. 130

Como precedente de esta nueva concepción artística, tenemos la famosa obra de Alfred Jarry titulada *Ubu Roi*, cuya presentación tuvo lugar el 11 de septiembre de 1896. En esta obra, la primera palabra que pronuncia el actor principal es "Merdre", en la que su sonido próximo a la palabra "merde" fue tomado por el público como una auténtica ofensa, y esto fue solo el comienzo, ya que la obra transcurrió entre constantes provocaciones al público y una escenificación absurda llena de violencia. El griterío y las luchas entre los que apoyaban la obra y sus detractores no se hizo esperar, constituyendo todo un escándalo; esta obra influyó de forma decisiva en otras de vanguardia.

También fue muy conocida la obra de Raymond Roussel, *Impresiones de África* de 1911, en la que la más desbordante fantasía da paso a uno de los protagonistas más extraños de la obra, la Lombriz Tocadora de Cítara, cuyas secreciones de un líquido espeso como el mercurio al bajar por las cuerdas del instrumento producían el sonido musical. Estas representaciones fueron muy admiradas por Marcel Duchamp y su amigo Picabia, que asistieron a verlas en la semana del Théâtre Fémina.

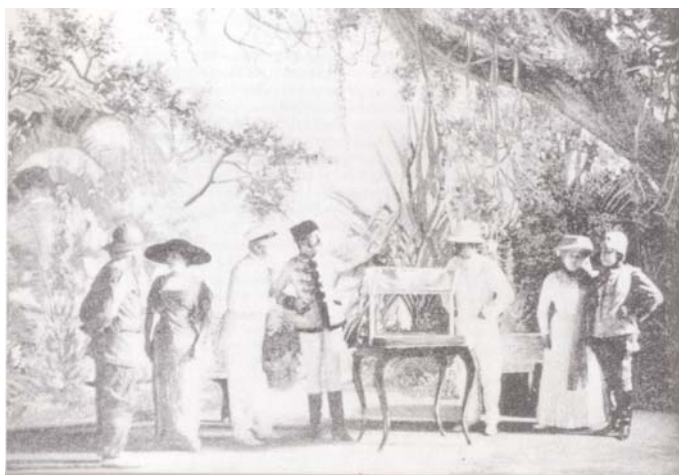


Figura 54.- Escena de *Impresiones de África*, en el centro en la urna de cristal se encontraba la Lombriz Tocadora de Cítara.

En este ambiente de expresión artística libre se propiciaba la negación de los anteriores procedimientos de ilusionismo mimético y de simulación de la realidad, dando paso a las performances y a los happening que posteriormente

realizarían los surrealistas. En ellos debemos estudiar como precursor al original y excéntrico músico Erik Satie que revoluciono la música para la escena con sus melodías sincopadas y repetitivas, que unas veces parecen solemnes y otras jocosas. También aporta su concepto del entorno sonoro en su obra *Musique d'ameublement*, en la que hace una reivindicación expresa de los sonidos y los ruidos cotidianos diciendo con cierto sentido del humor:

*"Habría que producir una música de amueblamiento, es decir, que formara parte de los ruidos del entorno, que los tomara en consideración, Yo me la imagino melodiosa, debilitando los ruidos de tenedores y cuchillos pero no dominándolos, no imponiéndose. Podría colmar los abrumadores silencios de una comida entre amigos."*²⁷⁸

Este músico heterodoxo no fue nunca reivindicado para el movimiento surrealista como consecuencia del "horror a la música" que profesaba André Breton, pero en sus obras se encuentra ya el espíritu surrealista. El ballet *Parade* fue fruto de la colaboración de cuatro artistas: el mismo Satie, Pablo Picasso, Jean Cocteau y Léonide Massine. En esta obra, en la que Satie trabajó sobre un texto de Cocteau basado en una *Parade* (acto cómico, representado a la entrada de un teatro ambulante para atraer una multitud²⁷⁹), se juega con la idea ambivalente de una representación preliminar que el público confunde con la verdadera función, negándose a entrar en la carpa del circo cuando en realidad tiene que efectuarse la verdadera entrada en escena de los artistas. En ella se combinan de forma experimental las atracciones del circo y del music-hall.



Figura 55.- Telón de escena realizado por Picasso para la obra *Parade*, 1917.

²⁷⁸ Erik Satie cit. por Frank Popper (1989), en *Arte acción y participación. El artista y la creatividad hoy*, p. 141

²⁷⁹ Cita definición del *Diccionario Larousse* tomada de las notas de Cocteau, cit. por Goldberg, R. (2002), p. 77

Para el telón del escenario Picasso realizó la pintura de un paisaje urbano con la "troupe" circense en el centro, diseñando también los trajes de los distintos personajes en la más pura estética cubista, pero la puesta en escena transcurría de una forma poco corriente

"El Preludio del telón rojo de Satie daba inicio a la representación. La acción comenzaba con el Primer empresario vestido con un traje de Picasso de tres metros de altura bailando un tema rítmico simple, repetido sin parar. Al Prestidigitador chino, representado con mímica por el propio Massine con coleta y un traje vivamente coloreado de bermellón, amarillo y negro, seguía la aparición de un segundo empresario, el Empresario estadounidense. Vestido como un rascacielos, caracterizado por <<un acento organizado (...) con la exactitud de una fuga>>. (...) El Tercer empresario interpretaba en silencio montado en un caballo e introducía el acto siguiente, dos Acróbatas daban tumbos al compás de un rápido vals de xilófonos"²⁸⁰

Esta obra causó un gran escándalo en los círculos conservadores de París, pero dio a Satie mucha celebridad entre los artistas de vanguardia. El mismo Apollinaire escribió en el prefacio de *Parade* que en ella había una "especie de surrealismo en el cual veo el punto de partida para una serie de representaciones del Espíritu Nuevo"²⁸¹, propiciando posteriormente la colaboración de Satie con Apollinaire y Cocteau.

La escena favorece la realización de este "Espíritu Nuevo" y da paso a un juego aparentemente libre y gratuito en el que aparece un aspecto performativo que nos ofrece una realidad sorprendente, protestando así contra los mecanismos convencionales utilizados en el teatro para simular la realidad. En este contexto Apollinaire nos dice

"He inventado el adjetivo surrealista (...) que define completamente bien una tendencia en arte, que si bien no es lo ultimísimo bajo el sol, al menos nunca ha sido formulado como credo, una fe artística y literaria."²⁸²

Esta perspectiva novedosa sirve de acicate para que Apollinaire termine su obra *Les mamelles de Tirésias* (Las tetas de Tiresias), donde se emplea por

²⁸⁰ *Ibidem*

²⁸¹ *Ibid.*, p. 78

²⁸² *Ibid.*, p. 80

primera vez la palabra surrealismo, y la estrene en 1917. En ella estaban presentes algunas técnicas de representación que ya se habían utilizado anteriormente en *Ubu Rey* de Jarry, como, por ejemplo, representar a toda la población de Zanzíbar en un solo personaje, contrariamente a lo que propone el realismo habitual del teatro. En la obra se incluyeron recursos chocantes llenos de humor como un quiosco de prensa que "*hablaba, cantaba e incluso bailaba*"²⁸³.

Siguiendo esta línea creativa, Cocteau elabora cuatro años más tarde su obra *Les mariés de la tour Eiffel* (Los novios de la torre Eiffel), interpretada por los Ballets Suédois y presentada a la manera del vodevil en la que cada una de las secuencias era explicada al público por el maestro de ceremonias. La acción se desarrollaba acompañada por la música, por ruidos intencionados y recitaciones de Cocteau con ayuda de un megáfono. Realmente toda la obra estaba concebida experimentalmente como un nuevo género pluriartístico, que invadía los límites tradicionales de las formas escénicas. Así lo entendió Cocteau

*Esta "revolución abre las puertas de golpe y de par en par..."permitiendo a la "nueva generación continuar sus experimentos en los cuales se combinan lo fantástico, la danza, la acrobacia, el mimo, el drama, la sátira, la música y la palabra hablada"*²⁸⁴

Estas obras abren el camino a los principios surrealistas que progresivamente se van imponiendo con no pocas dificultades entre dadaístas, desertores de Dadá, surrealistas y antidadaístas. En este panorama de rivalidad y enemistades aparece una nueva colaboración que resulta muy significativa entre Picabia y Erik Satie, el ballet *Relâche*, un espectáculo pluriartístico que prometía ser deslumbrante, y que contó con otras colaboraciones de renombre como Duchamp, Man Ray, René Clair, Rolf de Maré y los Ballet Suédois.

El peculiar ballet comenzaba con un breve prólogo cinematográfico que servía de introducción, seguidamente aparecía el telón de fondo compuesto por grandes discos plateados con una luz muy brillante y entonces comenzaba el preludio de Satie, que era una adaptación de la popular canción de los estudiantes *El vendedor de nabos*, que provocó las risas y el escándalo del público, a partir de este momento en el primer acto se suceden una serie de acciones simultáneas en las que Man Ray se paseaba por el escenario midiendo el suelo, mientras un bombero fumaba continuamente a la vez que transvasaba el agua de un cubo a otro, por otro lado, en el fondo, un reflector descubría de vez

²⁸³ *Ibidem*

²⁸⁴ *Ibid.*, pp. 80-81

en cuando a una pareja desnuda que daba vida al cuadro de Cranach, Adán y Eva, en el que Marcel Duchamp personificaba a Adán en carne y hueso, por su parte el ballet Suédois giraba en la penumbra del escenario.

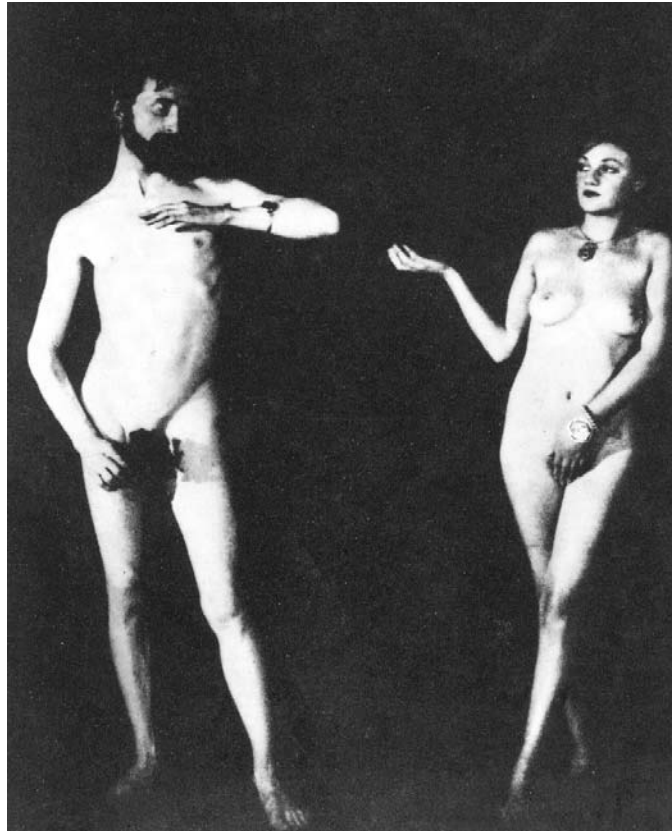


Figura 56 .- Representación de Adán y Eva en *Relâche*, en el que Marcel Duchamp personifica a Adán.

Al acabar el primer acto se proyectó el film *Entr'acte*, con guión de Picabia y filmado por René Clair, que, como su propio nombre indica, servía de auténtico entreacto que separaba las dos partes fundamentales de la obra.

La película contaba con la banda sonora de Satie, que se adaptaba completamente a la longitud de cada uno de los planos; comenzaba el film con Picabia bailando vestido de bailarina con faldas de gasa, tomado desde distintos puntos de vista: uno de ellos por ejemplo filmando desde el suelo a través de un

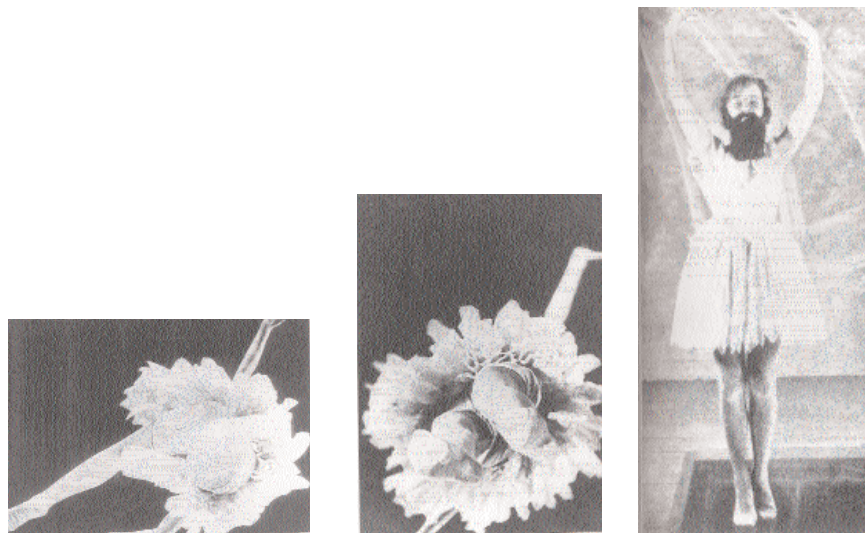


Figura 57.- Fotogramas del film *Entr'acte*, Picabia bailando.

cristal se obtenía un contrapicado absoluto que mostraba las evoluciones de la danza desde una perspectiva sorprendente, en otra escena vista desde arriba con un plano cenital, Man Ray y Duchamp jugaban al ajedrez bajo la atenta mirada de Satie que ejercía de árbitro. La siguiente secuencia era el recorrido que efectuaba un cortejo fúnebre alrededor de la torre Eiffel, el coche que llevaba el ataúd estaba adornado por carteles publicitarios de pan, jamones y monogramas de Picabia y Satie, este coche fúnebre era tirado por un camello, mientras el cortejo se comportaba de una manera irreverente, por último, el ataúd caía del coche a cámara lenta y mostraba un cadáver que gozaba de una excelente salud y una amplia sonrisa, a la vez que aparecía la palabra "fin".

En el segundo acto en el escenario había unos carteles que decían "*Erik Satie es el músico más grande del mundo*" y "*Si no está satisfecho, puede comprar silbatos en la taquilla por unos pocos cuartos de penique*"²⁸⁵, en este acto se ejecutaron por Borlin y Edith Bonsdorf, acompañados por el cuerpo de baile, las danzas <<lóbregas y agobiantes>>. Para terminar los creadores de la obra recibieron los aplausos del público subidos en un coche en miniatura.

Como ya hemos visto en anteriores veladas de los futuristas y los dadás, también en esta ocasión el estreno de la obra produjo un gran escándalo del que Picabia se mostraba muy satisfecho cuando decía "*Relâche es vida, vida como a mí me gusta, todo para hoy, nada para ayer, nada para mañana*"²⁸⁶.

Esta obra jugó un papel importante en la creación del Espíritu Nuevo del

²⁸⁵ Ibid., p. 94

²⁸⁶ Ibid., p. 95

que nos habla Apollinaire y consiguió buscar un acento propio en el que el humor, la experimentación y el sentido lúdico están presentes en cada una de sus partes, añadiendo ese sentido de trasgresión de los límites en los que los artistas posteriores se moverían a sus anchas, buscando la obra de arte total, según palabras de Fernan Léger refiriéndose a *Relâche*, en esta obra ya se encuentra este ámbito de creación en el que

"El autor, el bailarín, el acróbata, la pantalla, el escenario, todos los medios de <<presentar una performance>> están integrados y organizados para lograr un efecto total..." ²⁸⁷

²⁸⁷ *Ibídem*

CAPÍTULO 5- LAS ESCUELAS DE ARTE DE VANGUARDIA Y LA ACCIÓN LÚDICA

Hemos elegido la Bauhaus como modelo de escuelas de arte de vanguardia, aunque existen otras experiencias didácticas que han desarrollado programas de arte de reconocido interés y originalidad, como por ejemplo, en las Wchutemas rusas, que mantuvieron con la Bauhaus un paralelismo y un intercambio de ideas evidente, pero nuestra referencia será la Bauhaus por considerarla como el ejemplo más completo y porque en ella se jugó un papel importante a la hora de buscar un acento propio en las enseñanzas artísticas modernas, a través de lo lúdico en la pedagogía, las relaciones entre alumnos y profesores y su concepción estética del arte. Todavía hoy pervive la influencia de su pedagogía y sus métodos de enseñanza en muchas escuelas de arte actual.

5.1- LA BAUHAUS.- En esta escuela artística confluyen los principales conceptos y actitudes que aportaron los movimientos de vanguardia al arte moderno propiciando el cambio de la sensibilidad, la unificación de todas las artes y la forma de entender la relación entre el arte y la vida, asumiendo así las ideas utópicas de los distintos movimientos a las que aporta su interés pedagógico. Esta nueva forma de entender la enseñanza del arte supone una ruptura muy marcada con la tradición educativa anterior, resultando, con todos los cuestionamientos que se le puedan hacer hoy, una experiencia revolucionaria en el terreno pedagógico y, aunque algunos de sus postulados han sido superados con el paso del tiempo otros, muchos han sido asumidos en los programas de las escuelas de arte actuales.

La denominación Bauhaus significa "*casa de construcción*". Este nombre da cobertura a un espacio en el que coexisten distintos puntos de vista de una manera fecunda y no falta de tensiones, en el que, según su primer director Walter Gropius "*debía crear al nuevo hombre en un nuevo entorno y desatar la espontaneidad creativa en todos*"²⁸⁸. Este nuevo hombre simboliza el espíritu utópico de la Bauhaus y en él se representa "*su afán por encontrar la armonía entre el juego y el arte, dinámica y equilibrio, invariabilidad y progreso.*"²⁸⁹.

El nombre Bauhaus también hace referencia a uno de los dos aspectos fundamentales en el programa de la escuela, por una parte, el concepto racionalista que plantea todos los problemas desde un punto de vista funcional, en los que el arte y la vida se coexionan en base a unos proyectos que racionalizan desde el urbanismo de la ciudad en que vivimos hasta los utensilios más comunes

²⁸⁸ Gropius cit. por Nicole Colin, en Fiedler, J y Feierabend, P.(2000), *Bauhaus*, p. 25

²⁸⁹ Fiedler, J. en el Prólogo, *ibid.*, p. 9

que utilizamos. Estos estudios llevados a cabo por la Bauhaus tanto en sus edificios como en sus diseños han tenido una gran proyección en la arquitectura y en la industria.

El segundo de los aspectos que nos interesa especialmente es el que se articula alrededor del trinomio "*fiesta-trabajo-juego*". No en vano Itten tenía en sus clases la máxima "*El juego será fiesta - la fiesta será trabajo - el trabajo será juego*"²⁹⁰, este trinomio representa el afán por encontrar la armonía en el equilibrio entre el arte y el juego, su propuesta pedagógica trata de sustituir la enseñanza tradicional del arte por el factor lúdico

*"Al cabo de una semana tengo a toda la Bauhaus en mis manos, porque he sugerido que hagamos juguetes en las próximas semanas. De este modo, de un solo golpe he atrapado toda la antigua tradición académica del desnudo y dibujo del natural y reconduzco toda la actividad creadora a su raíz, al juego"*²⁹¹

Itten fue el primer director del curso preliminar, el famoso Vorkurs que marcó la configuración de los estudios de la escuela, pues en él no trataba de adiestrar a los alumnos para un taller en concreto, sino que más bien perseguía la formación integral. Su sistema pedagógico se movía entre dos polos opuestos por un lado el sentimiento, la sensibilidad, la intuición y por otro el análisis racional. Con esta enseñanza práctica se perseguía preparar a los estudiantes de la forma más completa posible, dentro de un polifacetismo que posibilitara su posterior integración y especialización en distintas áreas del arte.

Itten toma partido por la pedagogía reformadora de la época personificada en La Escuela Nueva, compartiendo con este movimiento la opinión de que el niño forma "*su mundo en su totalidad de pensar, sentir y hacer... jugando creativamente*"²⁹². Esta idea está presente en el pensamiento pedagógico de Itten, que lo tiene como objetivo de la educación artística y el autodesarrollo creador, de manera que el alumno es el que determina sus posibilidades creativas. Por ello no debe seguir los conceptos enseñados por el profesor cuando sean contrarios a su propio criterio; para decirlo con sus propias palabras "*cada estudiante está cargado con una elevada dosis de adiestramiento, que debe rechazar para llegar a la experiencia y al propio conocimiento*"

Siguiendo los postulados de la escuela reformista, sus clases comenzaban con unos ejercicios de gimnasia o de relajación con el fin de preparar a los alumnos para los estudios del ritmo que debían hacer a continuación, era como

²⁹⁰ Itten cit. por Drosde, M. (1993), *Bauhaus*, p. 38

²⁹¹ Itten cit. por Stefan Krauss en el catálogo de la exposición *Utopías de la Bauhaus*, (1988), p. 53

²⁹² Itten cit. por Rainer Wick (1986), *La pedagogía de la Bauhaus*, p. 101

una forma de cargarse de energía, también se realizaban prácticamente estudios con los materiales, partiéndose del examen de sus propiedades específicas para poder disponer de ellos de forma sensible, traspasando su primera apariencia. Sirve para ilustrarlo esta descripción de una de sus clases:

"Como primer trabajo encargué una naturaleza muerta. Había dos limones en un plato blanco, junto a un libro con tapas verdes. Los participantes casi se sintieron ofendidos por tener que dibujar algo tan fácil. Hicieron el esbozo enseguida, con algunos trazos rápidos, luego me miraron desconcertados. (...) Sin mediar palabra, tomé los limones los corté y di un trozo a todos los presentes para que se lo comiesen, con la siguiente observación: '¿Han reproducido en sus dibujos lo elemental del limón?'. Me respondieron con una risa agridulce"²⁹⁴

con esta actitud abierta al plano lúdico se perseguía establecer un entorno que incentivara la creatividad, la espontaneidad y la capacidad intuitiva de los estudiantes, eso sí, actuando siempre dentro de un plano de rigor metodológico; este estado de ánimo estaba presente en los talleres y un ejemplo de ello lo tenemos en la descripción que nos aporta el punto de vista de uno de los alumnos de la clase de Itten, Alfred Arndt, en la que nos cuenta el desarrollo de uno de los ejercicios, donde se daba el plazo de ocho días para preparar el material que el alumno considerase necesario para realizar el ejercicio propuesto, y que, como podemos apreciar, reviste todas las características de un juego de construcción de niños adaptado para adultos

"a menudo eran auténticos montones de chatarra, tiznados y oxidados. algunos arrastraban piezas sueltas, como leños, tuberías de hornos, cable, cristal, etc., que luego montaron en clase. itten dejó. como siempre, que los alumnos decidiesen por sí mismos cuáles eran los mejores trabajos. todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que mirkin, un polaco, era el vencedor. todavía veo su "caballo" ante mí."²⁹⁵

Cuando Itten abandonó la Bauhaus, fue sustituido en el curso preliminar por Laszlo Moholy-Nagy y aunque su obra artística tiene un carácter más constructivista y geométrico, no obstante, como profesor del curso preliminar

²⁹⁴ Itten cit. por Norbert, M. Schmitz, en Fiedler, J. y Feierabend, P. (2000), *Bauhaus*, p. 365²⁹⁵ (En la cita se utilizan sólo letras minúsculas en el más puro estilo Bauhaus) Texto recogido por Fiedler, J. y Feieraben, P. (2000), p. 174

²⁹⁵ (En la cita se utilizan sólo letras minúsculas en el más puro estilo Bauhaus) Texto recogido por Fiedler, J. y Feieraben, P. (2000), p. 174

mantuvo la línea iniciada por Itten en la que la propia experiencia del alumno es una actitud fundamental para desarrollar la pedagogía del curso, a la que aportó ejercicios para la instrucción táctil y óptica de los sentidos en clara influencia del manifiesto Presentista de Raoul Hausmann, así como su interés por la fotografía, el fotomontaje y las posibilidades artísticas de la tecnología moderna.

Posteriormente el curso Vorkurs tuvo como a Josef Albers compartiéndolo con Moholy-Nagy en distintos días, este volvió rescatar los esquemas del curso de Itten del que había sido alumno, utilizando los experimentos lúdicos como forma de facilitar la creatividad y el conocimiento de los materiales. *"Probar supera a estudiar y un comienzo lúdico desarrolla el valor"*²⁹⁶ nos dice, orientando sus enseñanzas hacia "la economía de medios" tanto en los materiales como en las composiciones. Así lo recuerda uno de sus alumnos, Hannes Beckmann, que nos dejó escrito el relato de una de sus clases:

*"Entraba en la sala con un montón de periódicos bajo el brazo que mandaba repartir entre los estudiantes... 'Señoras y señores, somos pobres, no ricos. No podemos permitirnos malgastar material ni tiempo. Debemos convertir lo peor en lo mejor. (...). Ahora quiero que tomen los periódicos que les he dado y los conviertan en algo más de lo que son ahora. También quiero que respeten el material, que lo configuren de forma razonable y que tomen en consideración sus propiedades. Si pueden hacerlo sin ningún tipo de ayuda, como un cuchillo, tijeras o cola, mejor. ¡Diviértanse!."*²⁹⁷

Como vemos, lo divertido también forma parte de la clase, es una invitación expresa a entrar en una de las primeras reglas del juego buscar el placer de la diversión para experimentar con los materiales y la forma de utilizar las herramientas teniendo en cuenta su naturaleza específica, llegando con ello a la realización de unos propósitos formales.

Pero de hecho el interés por lo lúdico no solo queda patente en el curso preliminar, sino que también fue uno de los aspectos que se debatió cuando en 1919 se propuso contratar a Paul Klee como profesor, reconociendo entre otros valores que su obra tenía "un carácter lúdico", carácter que él mismo reconoce cuando nos dice *"El arte juega un juego ignorante con las últimas cosas; ¡y, no obstante, las consigue!"*²⁹⁸. Para Paul Klee el carácter un tanto inconsciente y espontáneo del juego artístico logra transmitir en la obra las cosas que son realmente importantes para el espíritu.

²⁹⁶ Albers, cit. por Stefan Kraus en el catálogo de la Exposición *Utopías de la Bauhaus* (1988), p. 70

²⁹⁷ Norbert, M. Schmitz, en Fiedler, J. y Feierabend, P. (2000), p. 374

²⁹⁸ Gonzalez, A. Calvo Seraller, F. y Marchán, S. (1979), *Escritos de arte de vanguardia*, p. 322.

Como otros pintores vanguardistas de su tiempo, Paul Klee valoraba los dibujos de los niños desde una perspectiva nueva, en la que el artista trata de aprender del arte infantil algo esencial, esa representación del mundo sin fisuras que nos ofrece la mirada ingenua del niño. Esta reflexión se aprecia en su obra cuando nos dice

"Los críticos dicen a menudo que mis cuadros parecen los garabatos o los borrones de un niño. ¡Ojalá pudieran parecerseles más!"²⁹⁹

esta relación con el arte de los niños era una continua fuente de ideas para sus composiciones, aunque por supuesto sus obras no son como las de los niños,

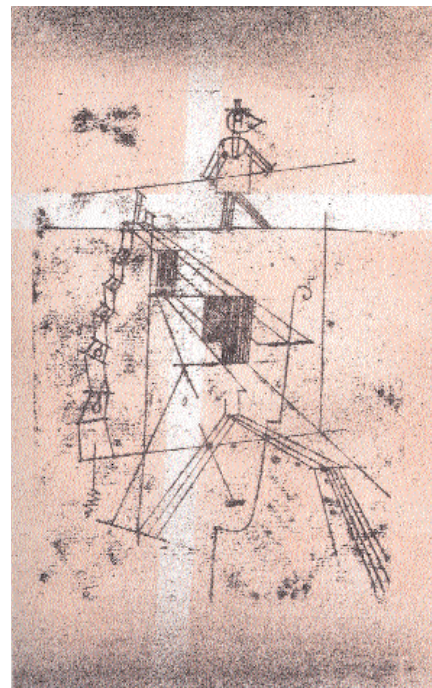


Figura 58. - Paul Klee, *El equilibrista*, 1923.

pues, a diferencia de ellos, sus grafismos, sus garabatos y sus colores están cuidadosamente meditados, pero sí consigue transmitirnos de una forma casi espiritual su postura lúdica. Esta forma innovadora de adentrarse en el universo mágico de la niñez era reconocida por otros maestros de la Bauhaus como Lyonel Feininger en el comentario de la obra de Klee

²⁹⁹ Paul Klee cit. por Martín Faass, en Fiedler, J. y Feierabend, P. (2000), p. 255

"Tal y como yo lo siento, en estos cuadros hay una fuerza como la que en ocasiones se oculta en los dibujos de los niños"³⁰⁰

La apreciación que los artistas de la Bauhaus hacen del mundo infantil se refleja no solo en la postura lúdica que adoptan como forma de potenciar la expresión plástica, sino también en la multitud de juegos y juguetes que construyeron a lo largo de su trayectoria: marionetas, casas de muñecas, juegos de construcción, trenecitos, barcos, disfraces, cometas, juegos de ajedrez,



Figura 59.- Lionel Feininger, Locomotora, vagones, casitas y personajes, 1913-14.

El ambiente lúdico que se respiraba en la escuela propició el establecimiento de una relación de camaradería y colaboración no solo de los alumnos con los profesores, sino también entre los mismos profesores se aprecia un entorno de apoyo y participación, como el que se plasma en la obra colectiva *El Cartapacio de Maestros de la Bauhaus* (que supone otra variable de las obras conjuntas analizadas en el apartado de juegos derivados del juego), realizada en 1924 y destinada a ser el regalo del 41 cumpleaños de Walter Gropius y al mismo tiempo conmemorar el 5º aniversario de la Bauhaus.

Con esta obra también se pretendía respaldar a Gropius como Director en la difícil situación en la que se encontraba la escuela, ya que en las elecciones del 10 de febrero celebradas en la región de Turingia ganaron los partidos conservadores de derechas y estos consideraban a la Bauhaus una amenaza, porque pensaban que en ella había tendencias comunistas que no podían ser toleradas, por lo que decidieron cerrarla por etapas, ya que su cierre inmediato hubiera significado un gran escándalo. El cierre de la Bauhaus de Weimar fue subsanado por varios ofrecimientos para establecerse en otras ciudades del país,

³⁰⁰ Feininger en *Ibíd*em

adoptándose Dessau como mejor oferta de destino.

El cartapacio está formado por seis láminas realizadas por Laszlo Moholy Nagy, Paul Klee, Georg Muche, Wassily Kandinsky, Oskar Schlemmer y Lyonel Feininger. Las seis obras están realizadas con materiales muy similares (acuarela, tinta china, témpera y lápiz), toman como imagen de encuadre una fotografía del diario "*Vossische Zeitung*" en la que se ve una ventana en la que se apoya un receptor de radio que daba por primera vez el resultado de las elecciones a una gran multitud que se agolpa para escucharlo.



Figura 60.- Foto de encuadre del diario *Vossische Zeitung*, para el *Cartapacio de Maestros*, 1924.

Los maestros que toman parte en esta obra conjunta no son todos los que impartían clases en la Bauhaus, pero representan bien su espectro artístico, tanto en los que se preocupaban por la técnica y la arquitectura, como por las investigaciones pictóricas y el nuevo concepto poético de la escena.

Analizando conjuntamente las láminas observamos que estas van desde el frío constructivismo de Moholy Nagy, que, manteniendo la composición base

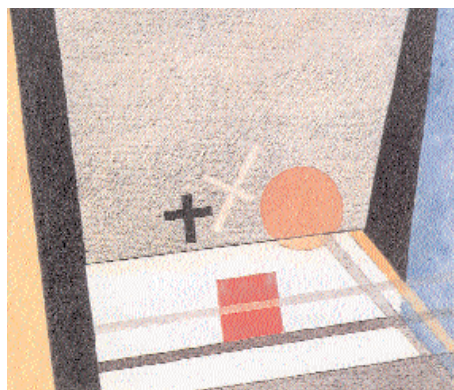


Figura 61 .- Lámina de Moholy Nagy

de la fotografía, articula la obra en torno al sonido representado por un círculo naranja, que sirve de auténtica bisagra entre el espacio interior y exterior, reducidos estos a formas planas y geométricas simples, reservando una ligera textura que da movimiento a la superficie exterior acentuado por dos cruces oblicuas en blanco y negro hasta el personalismo subjetivo de Lyonel Feininger que manteniendo la estructura compositiva del encuadre de referencia, cambia totalmente el sentido narrativo como forma de huida de la realidad fotografiada,



Figura 62 .- Lámina de Lyonel Feininger

transportándonos a un paisaje marítimo con barco incluido que nos remite a la infancia de Feininger que transcurrió en East River, pasando por la interpretación enigmática, casi surrealista de Klee, que cambia completamente el sentido compositivo de la foto de referencia manteniendo la idea de los tres elementos formales que se representan de una manera simbólica en la que el



Figura 63 .- Lámina de Paul Klee

espacio interior está representado por la repisa de la ventana y las cortinillas, la gente que escucha esta simbolizada por una oreja esquemática con un signo de interjección y con la palabra oído (OHR) al lado, mientras el sonido de la radio queda representado por una bocina curvada de la que sale una gran flecha roja.

Mientras el geometrismo de Muche trata sobriamente el tema reduciendo el espacio interior a líneas paralelas, la radio a un ejercicio de tangencias y la

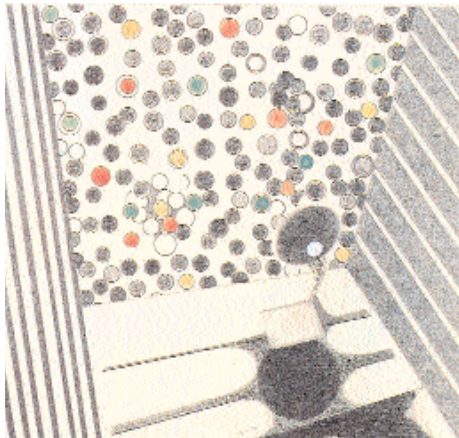


Figura 64.- Lámina de George Muche.

muchedumbre para la que reserva el uso del color a puntos de distinta intensidad. Por otra parte, la abstracción lírica de Kandinsky hace del sonido el autentico protagonista de la composición a través de la fuerte "*diagonal inarmónica*" que introduce en la obra una fuerte tensión dramática mientras los oyentes están representados por los puntos que se mueven por las tres aspas de un ventilador que es accionado por las líneas del sonido fortificadas por la contraposición de una línea quebrada y una ondulada.

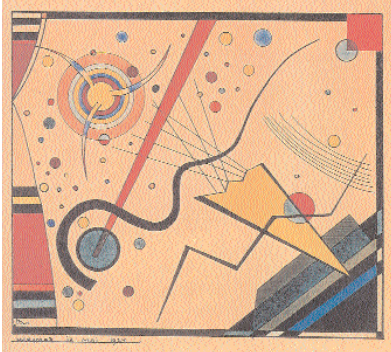


Figura 65 .- Lámina de Vasily Kandinsky

También la representación conceptual de Oskar Schelemmer trata solo el suceso al que hace referencia la fotografía, articulándose la composición en torno a unos esquemas sencillos y fáciles de retener, en los que están representados los tres

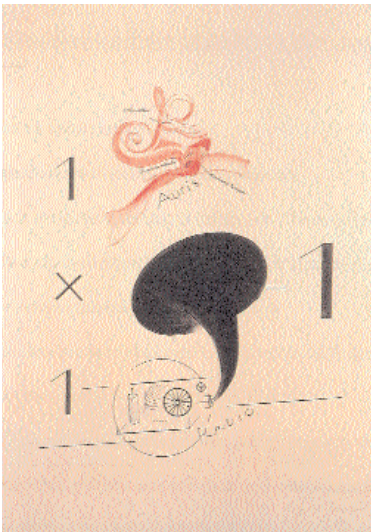


Figura 66 .- Lámina de Oskar Schelemmer.

elementos básicos, la radio como productora de la acción, el aparato auditivo como forma orgánica viva receptora del sonido y el esquema matemático $1 \times 1 = 1$ que nos induce a interpretar que cada palabra oída produce un pensamiento.

Esta obra expresa una forma polifónica como resultado final a un reto común, dando una respuesta un tanto irónica al tema tratado y también se observa un cierto sentido de competición y juego entre los participantes, que parecen haberse dado unas reglas de juego para realizar esta carpeta, como son:

- 1.- Partir del mismo tema.
- 2.- Utilizar los mismos materiales sobre soportes de papel y cartón en tamaños muy similares.
- 3.- Producirlas en el mismo periodo de tiempo.
- 4.- Hay una voluntad expresa de los artistas de jugar el juego en grupo al aceptar estas reglas para formar la carpeta, intención esta que coincide con una de las ideas básicas de la Bauhaus, que es el sometimiento de los artistas a una idea, sin dejar de ser miembros creativos.
- 5.- Las obras están pensadas para verlas todas juntas, mostrándonos las distintas posiciones de los maestros en relación con las vanguardias de su tiempo. De hecho actualmente las láminas se encuentran expuestas unas al lado de las otras en el Museo-Archivo de la Bauhaus de Berlín.

Esta obra propone un juego cuyo último fin es solventar las adversidades promoviendo el sentimiento de unión entre los miembros de la Bauhaus, elevando el ánimo del director y los profesores para sortear la difícil coyuntura que atravesaban en aquel momento.

A pesar de los momentos difíciles, el mutuo apoyo, la camaradería y el buen humor dan paso a las famosas fiestas de la Bauhaus, estas eran preparadas concienzudamente y con un gran ceremonial en torno a un tema que exigía no pocos esfuerzos creativos y presupuestarios, para preparar la decoración, la música, las representaciones, los trajes, las máscaras y todos los demás accesorios que daban brillo a la celebración, en la que se implicaban desde los talleres gráficos para diseñar y realizar las invitaciones y tarjetas conmemorativas, hasta los talleres de teatro para realizar los ballet y las performances, todo esto representaba una celebración y un trabajo común de principio a fin.

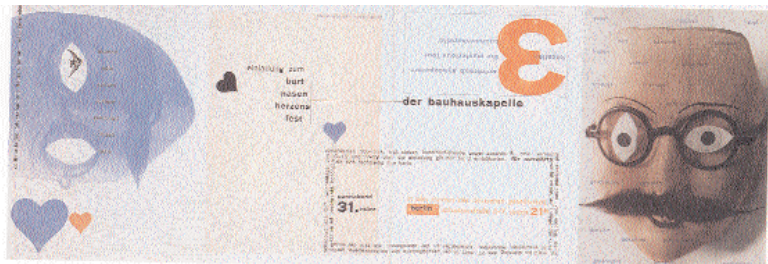


Figura 67 .- Herbert Bayer, *Invitación para la fiesta de las barbas, las narices y los corazones*, celebrada en la Bauhaus, en 1931.

Una fiesta era un buen pretexto para poner en juego nuevas ideas, improvisar y experimentar con ellas siempre dentro de un ambiente creativo, alegre y desenfadado. Para hacernos una idea del esfuerzo que exigía el montaje de una fiesta podemos ver la organizada en 1929 con el nombre de "*Fiesta metálica*", en la que toda la decoración resplandecía como su propio nombre indica, las tarjetas de las invitaciones estaban impresas en un color metálico, los invitados eran recibidos a la entrada de la escuela debidamente disfrazados con los tonos metálicos requeridos para la ocasión y una vez agasajados eran montados en una pequeña montaña rusa de metal por la que descendían a



Figura 68.- *Fiesta metálica*, participante disfrazado preparándose para descender a la sala principal.

través del vestíbulo a la sala principal de la fiesta que estaba en otro edificio. Este ritual era obligado para todos los participantes y por él pasó hasta el mismo alcalde de Desau. Cuando los participantes llegaban a la sala de baile eran recibidos con campanas tintineantes y toque de trompeta, en el escenario se realizaron varios actos entre los que se bailaba una divertida danza femenina interpretada por hombres, una declamación disparatada con voces metálicas y unos curiosos sketch que provocaban la risa de la concurrencia.

Las fiestas dominaban el calendario de la Bauhaus, proporcionando una serie de hitos a lo largo de la historia de la escuela que dan brillantez a la vida de la comunidad, estrechando con estos acontecimientos sus lazos y relaciones personales: cuatro eran las oficiales, que coincidían con las estaciones del año, la de primavera o de "*los farolillos*", la del solsticio de verano, la de otoño también llamada la de "*las cometas*" y la de Navidad en invierno, organizando otras para celebrar sus propios días festivos, como el cumpleaños de Gropius, la *fiesta blanca*, la *nueva objetividad*, la *fiesta de las barbas*, *las narices* y *los corazones*, la *fiesta de las tuberías*, etc. Con cada fiesta se renovaba el espíritu lúdico de la Bauhaus, dando forma a los intereses artísticos de manera alegre y luminosa.

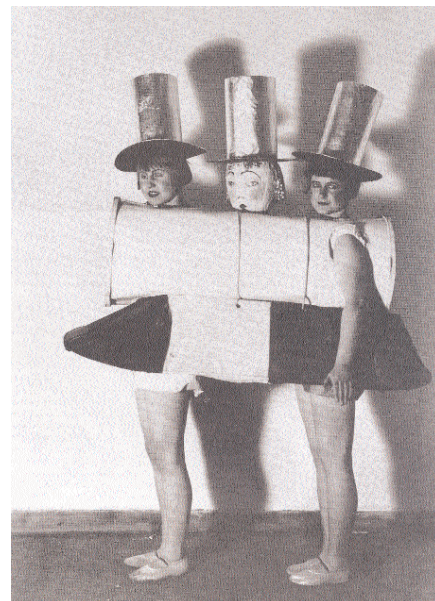


Figura 69.- Fiesta de "*Las tuberías*", disfraz-caricatura de una tubería con cuatro piernas y tres cabezas, 1926.

Uno de los talleres más activos en las fiestas era el taller de teatro. Desde que se creó la escuela tenía un papel esencial dentro del programa de estudios y desde sus inicios supuso un constante ejercicio de colaboración de los estudiantes con los maestros. Tomó especial relevancia bajo la dirección de Oskar Schlemmer, que dio un giro al taller acercándolo a las performances. La primera obra que se representó bajo su dirección fue *El gabinete de figuras 1*, que ya se había representado un año antes en una fiesta de la Bauhaus. En esta obra, compuesta por varios cuadros de figuras, se utilizaron técnicas de cabaret para parodiar la << fe en el progreso >> y, según las palabras de Schlemmer la puesta en escena había sido una "*confusión babilónica, llena de método, un popurrí para el ojo en cuanto a forma, estilo y color*"³⁰³. El efecto del movimiento estaba conseguido por las figuras vestidas de colores que ejecutaban movimientos grotescos subidos en una cinta transportadora. El éxito de la obra propició la creación de "*El gabinete de figuras 2*", estas obras dieron paso a otros montajes en los que se pone en evidencia la importancia lúdica de sus propuestas como expresamente lo reconoce en sus palabras Oskar Schlemmer

"Desde el primer día de su existencia la Bauhaus sintió el impulso por el teatro creativo, desde ese primer día el instinto del juego estuvo presente. Éste se expresó en nuestras fiestas exuberantes, en improvisaciones y en las máscaras y trajes imaginativos que hicimos" ³⁰⁴

Schlemmer propiciaba en los estudiantes del curso el seguimiento de las reglas del juego teatral, no exigiendo para su ingreso en el taller nada más que el deseo de representar, ni tan siquiera era necesario tener una formación de bailarines para formar parte del ballet.

A lo largo de su trabajo como maestro del taller de teatro elaboró toda una teoría de la performance partiendo inicialmente desde un aspecto del teatro satírico y del absurdo, al que fue incorporando la preocupación por el paso del plano visual propio de su obra pictórica a la profundidad espacial propia del escenario. De hecho él consideraba que sus investigaciones teóricas en el terreno de la pintura tenían su colofón en la práctica del movimiento de las figuras sobre el espacio. En 1927, en una conferencia que incluía una demostración práctica con sus estudiantes, expone sus teorías geométricas: partiendo de un cuadrado dibujado en el suelo se iba generando una construcción espacial en la que los bailarines se desenvolvían dentro de un espacio dividido geométricamente al que

³⁰³ Goldberg, R. (2001), p. 99

³⁰⁴ Ibid., p. 102

se añadía en una segunda fase de la representación la vistosidad del color de los trajes que remarcaban distintas partes del cuerpo intensificando los gestos de los estudiantes

"De este modo la demostración conducía a los espectadores por medio de << la danza matemática >> a la << danza de los espacios >> y a la << danza de los gestos >>, que culminaba en la combinación de elementos del teatro de variedades y el circo sugerida por las máscaras el atrezo de la escena final" ³⁰⁵

Estas teorías geometrizaras de la escena darán paso a los ballet mecánicos en los que el protagonismo del hombre-máquina se inscribe en la preocupación de todos los movimientos de vanguardia por la emancipación del hombre nuevo. Buscando un efecto mecánico para los bailarines se adoptó la forma de movimiento de los títeres, utilizando un centro de gravedad desde el cual los brazos y piernas actúan como péndulos que repiten automáticamente el movimiento que se transmite desde el centro. Con esto se logra poner de manifiesto el efecto de muñecos articulados y el movimiento de los autómatas en las figuras de los danzantes. Schlemmer se pregunta *¿ No podrían los bailarines ser títeres reales, movidos por cuerdas, o mejor aún, autopropulsados por medio de un mecanismo preciso, casi libre de la intervención humana, a lo sumo dirigidos por control remoto? ³⁰⁶*

Todo este esfuerzo por la metamorfosis del cuerpo humano con ayuda de máscaras y disfraces revela un gran sentido del juego como simulacro y es una de las características de las performances de la Bauhaus, llegando incluso en el Ballet triádico a invertir el orden de factores en el momento de idear el desarrollo de la obra, pues en un ballet convencional los trajes se adaptan al montaje escenográfico siguiendo el contenido argumental, mientras que en el Ballet triádico con sus dieciocho trajes y máscaras condicionan la propia evolución de los tres bailarines, tal y como nos lo describe Schlemmer *"Primero viene el traje, la figurilla. Luego viene la búsqueda de la música que mejor se adapta a ellos. La música y la figurilla conducen a la danza. Este era el proceso." ³⁰⁷* .

³⁰⁵ Ibid., p. 104

³⁰⁶ Ibid., p. 106

³⁰⁷ Ibid., p. 112

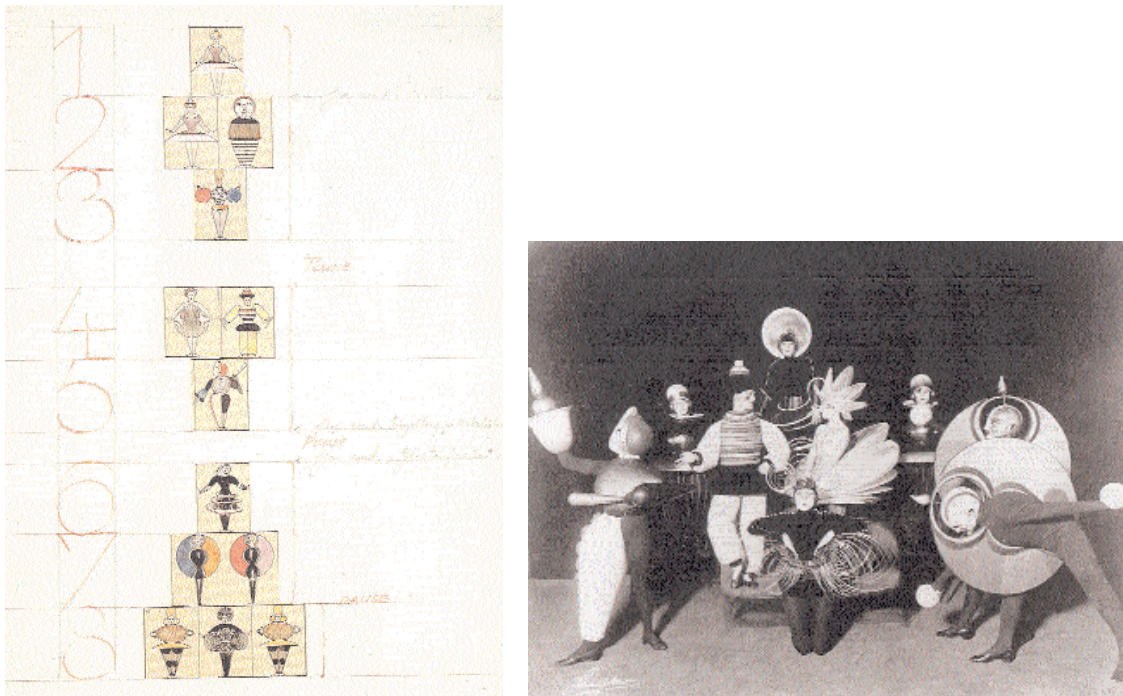


Figura 70.- Oscar Schlemmer, figurines y fotografía del Ballet triádico.

Proceso sobre el que se construye un juego basado en la geometría del suelo que trata de conjugar los trajes, la música y la composición plástica de los intérpretes basándose en la repetición del número tres, como nos lo describe Karin von Maur

"Ya el título en sí mismo era una creación...derivado de tríada = triple (tritono), era una danza de tres partes, con tres danzas distintas cuyo sentido subía de tono de la broma a la seriedad. Entre estos dos polos se desarrollaba la sinfónica <<danza de la trinidad>> (...); escalonadamente se pasaba de la alegría burlesca de la <serie amarilla> al ambiente festivo de la <serie rosa> y a la esfera místico-heroica de la <serie negra>."³⁰⁸

El Ballet triádico fue reconocido internacionalmente, incluso formaron una compañía ambulante para difundir sus representaciones en muchas ciudades europeas, su repertorio incluía diversas danzas como la del espacio, de las tablillas, de los metales, de los gestos, de los aros, el coro de máscaras,.... En estas obras queda claro que para sus representaciones se servían de diversas

³⁰⁸ cita incluida por Drosde, M. (1993), p. 101

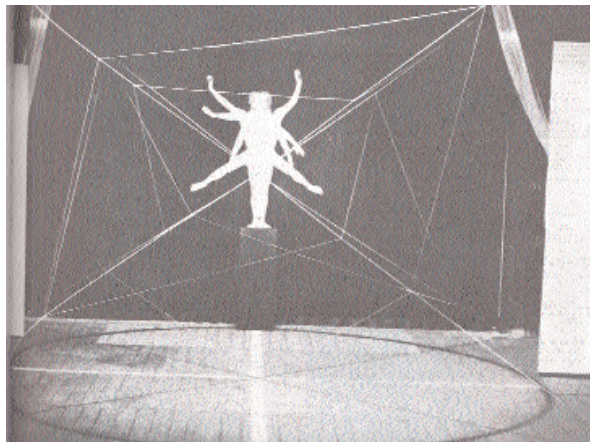


Figura 71 .- Foto de la Danza en el espacio, 1927.

influencias tomadas del teatro de variedades, del circo, del teatro japonés, del teatro de títeres, de la gimnasia rítmica, etc., persiguiendo un tipo de representación sin un hilo argumental aparente utilizando un sentido del absurdo intencionado. Así lo describe un periodista del periódico *Blaster National Zeitung* (1929)

"La gente que trate de descubrir "algo" detrás de todo esto, nada encontrará, porque nada hay para descubrir detrás de esto. Todo está allí, ¡directamente en lo que uno percibe!. No hay sentimientos que sean "expresados", más bien, los sentimientos son evocados. (...) Todo es un "juego". Es un "juego" liberado y liberador. (...) Pura forma absoluta. Así como la música es ..." ³⁰⁹

La actividad performativa del taller de teatro de la Bauhaus termina en 1932 con el cambio de Gropius como director de la escuela, pero a lo largo de sus años de actividad había dejado su contribución al concepto vanguardista de la obra de arte como "obra de arte total", aportando su sentido compositivo del espacio escénico y su ánimo festivo y satírico, que lo distinguen de otras performances vanguardistas que tienen un tono mucho más provocador y político, pero su influencia se prolongará en los estudios del taller de teatro del Black Mountain College de los Estados Unidos de la mano de dos de sus profesores John Cage y Merce Cunningham, en los que se renueva el interés por los happenings y las performances, organizando veladas similares a las de la Bauhaus, siendo

³⁰⁹ Ibid., p. 119



Figura 72.- John Cage, *Variaciones 5*, performance audiovisual sin guión, al fondo Merce Cunningham y Bárbara Lloyd, 1965.

la más memorable el *Theater Piece Nº 1* de John Cage, al que se le considera el primer happening escenificado, y que era una mezcla de textos, cuadros, música y danza, contando con la colaboración de los pintores Robert Rauschenberg y Franz Kline, el poeta Charles Olson y el coreógrafo Merce Cunningham.

Es de destacar el esfuerzo por promover las artes experimentales en el Black Mountain College y su dedicación a propagar las ideas de la Bauhaus en América, con un gran desarrollo internacional hasta nuestros días.

Por todo lo expuesto anteriormente podemos decir que el juego creativo fue uno de los componentes a tener en cuenta en las enseñanzas de la Bauhaus, a través de él se propicio la renovación del lenguaje formal y la experimentación con nuevos materiales y formas artísticas, y este aspecto debe ser resaltado porque existe la opinión equivocada de que la pedagogía de la escuela estaba configurada únicamente a través de lo geométrico, lo constructivo y lo racional, puede que por la importancia y proyección exterior que adquirieron los talleres de diseño y de arquitectura, pero el elemento lúdico resulta fundamental para comprender los logros educativos alcanzados en este centro de enseñanza.

CONCLUSIONES

En esta segunda parte como ya advertimos en el punto tres de la Introducción (dedicado a la justificación, objetivos y planteamiento de hipótesis) nuestra intención fundamental ha sido abordar el problema central de la tesis, que ha consistido en demostrar la posibilidad de una nueva lectura del arte moderno teniendo en cuenta la implicación lúdica, una fundamentación más a tener en cuenta en el estudio del arte del siglo XX y su proyección sobre el arte de nuestros días. Pensamos que esta lectura ha sido realizada a lo largo de la tesis de forma positiva, ya que lo que hemos buscado no ha sido ofrecer una interpretación del arte solo como un juego-pasatiempo, sino profundizar en la posibilidad de otra perspectiva en la que el concepto de juego ha cambiado la forma de hacer, de ver y de enseñar el arte de nuestros tiempo aportándole una mayor riqueza significativa.

De la reflexión anterior se deduce, por lo tanto, que mejor que un resumen conclusivo del complejo fenómeno del juego en el arte, será proporcionar las distintas ideas concluyentes a las que hemos llegado como claves para la nueva lectura del arte a través del prisma del juego.

Estas conclusiones son:

El juego es una seña de identidad del arte moderno. Los movimientos de vanguardia partiendo de la idea de que tanto el arte como el juego responden a una necesidad interior, a un impulso de juego creador, basado en la libertad y la espontaneidad, establecen con el juego unas experiencias constantes que les permiten proyectar el concepto lúdico sobre el arte. Como consecuencia el juego se convierte en una seña de identidad del arte moderno, que además se constituye en una aportación a la creación contemporánea.

El aspecto lúdico del arte moderno no le resta valor ni profundidad. Por el contrario, lejos de quitarle importancia y seriedad, como algunos pueden pensar, hace del arte un ámbito de creación en el que el artista toma absolutamente en serio su juego. No podía ser de otra manera, pues el juego en el arte es una posición vital que revela lo que el artista es, lo que hace y lo que quiere hacer en el terreno creativo.

Para llevar a cabo esta posición vitalista no se escatiman los medios, la genialidad, la inteligencia, los esfuerzos, los riesgos y el tiempo de dedicación. Esta entrega la hemos apreciado en todos los movimientos de vanguardia y en sus

arriesgadas propuestas, que han conseguido en poco más de un siglo un cambio substancial en la forma de hacer y de ver el arte de nuestro tiempo.

4

El arte de vanguardia toma del juego su ligereza. En contraposición con el arte de épocas anteriores, el arte moderno se presenta a sí mismo como un arte en el que hasta la solución más técnica y complicada debe parecer fácil, el esfuerzo no debe notarse, como un trapecista que da el triple salto mortal. Así toma los atributos del juego, al que se le supone la facilidad, la novedad, el interés desinteresado y las asociaciones sorprendentes.

Esta aparente facilidad hace que se descubran valores nuevos como es la rapidez de ejecución de una obra. Con esto se pone en tela de juicio la parte artesanal de la obra de arte proponiendo con la velocidad profundizar en los métodos de creación pura.

El arte moderno está emparentado con el juego en su carácter irónico e ingenioso. Esto explica en parte sus contradicciones y paradojas en las que por una parte se niega lo que por otra se afirma. Así coexisten en las vanguardias y en los artistas posteriores a ellas no pocos escritos y posturas que niegan o se burlan del arte mismo, que, analizadas consecuentemente, persiguen todo lo contrario, pues en realidad son una afirmación que profundiza en el valor del arte, como tabla de salvación de una realidad abrumadora, ofreciéndonos una posibilidad de ser libres, aunque sea a costa de devaluar los valores más consagrados.

Esta tendencia se extiende hasta nuestros días, vivimos en una sociedad posmoderna en la que domina lo irónico y lo ambiguo, la sospecha se ha instalado entre nosotros y el arte utiliza un código de doble lectura, sirviéndose de un paradójico juego en el que se utilizan los mismos conceptos que a su vez son puestos en tela de juicio, se utiliza el apropiacionismo para hacer obras originales, se atacan los mitos culturales para crear nuevos mitos, se engullen estilos de otras épocas, imágenes del mundo de la publicidad y la cultura popular e incluso se utilizan las vanguardias reinterpretándolas en una especie de collage liberador. Y toda este discurso tiene una base de juego simbólico.

El arte moderno, basándose en su raíz lúdica, reivindica que todos somos artistas. En este punto el arte coincide con el juego: igual que todos podemos jugar, todos podemos ser artistas, de forma que la participación creativa del individuo parte de la idea base de que "*todo ser humano está dotado*" como

afirma Moholy Nagy, afirmación que podemos comprobar observando cómo en la primera etapa del hombre, aquella en la que no existe separación entre el juego y lo serio, se producen innumerables dibujos hechos por los niños de todo el mundo con una gran calidad plástica, antes de entrar en la adolescencia, época de la vida del hombre en la que la creatividad se ve afectada por los convencionalismos y las inhibiciones, barreras estas que el arte moderno trata de saltar a través de sus propuestas participativas y de su "aparente facilidad", devolviéndonos a un estadio lúdico que estimule al individuo creador que todos llevamos dentro.

El artista crea las reglas del juego. El papel que el artista está llamado a cumplir en el arte está relacionado con el establecimiento de las reglas del juego artístico; por ejemplo la aceptación del azar como método de creación estaría situado dentro de los límites que especifican estas reglas.

En las performances y los happenings que son experiencias de arte participativo con un claro componente lúdico el artista pasa a ser el oficiante de las propuestas originadas por su sensibilidad artística, manteniendo con los espectadores un compromiso estético y pedagógico al crear las reglas de su obra, debiendo transmitir las de forma sencilla o evidente al espectador, para que este pueda establecer un vínculo de unión que le lleve a participar activamente en la realización de la obra propuesta.

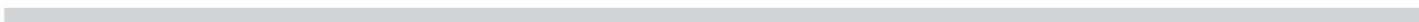
El arte moderno establece a través de su criterio lúdico la participación del espectador. Una de las propuestas más decididas del arte moderno la encontramos en la participación del espectador buscando vías para integrar al público en el proceso creativo. Este no sería posible sin un planteamiento lúdico del arte, pues para que pueda acontecer esta intervención, el público debería estar convenientemente preparado a través de una enseñanza necesaria para la participación consciente en la acción artística. Esto implica un conocimiento de los lenguajes de los distintos movimientos artísticos, así como un cierto dominio perceptivo del espacio, la forma, el color, etc., pero este tipo de educación es claramente minoritaria, por lo que acercarnos a la utopía del arte moderno, que preconiza un arte para todos en el que todos seamos artistas, solo puede ser viable, por una parte, ampliando nuestro horizonte educativo y, por otra, partiendo de lo que todos podemos aportar, nuestro instinto de juego, nuestras ganas de participar y descubrir.

El arte moderno tiene una clara vocación pedagógica. La actividad lúdica es una de las claves para enseñanza del arte actual; en él se nos conmina a experimentar con los materiales en un ejercicio de participación inmediata, con solo una presentación, unos materiales de fácil manipulación, una declaración de intenciones y dando unas pocas reglas todos podemos participar del juego, de manera que el niño o el adulto pueden llegar de forma activa a sacar sus propias conclusiones estéticas, ampliando de esta manera su propio cuerpo de conocimientos.

Algunos artistas han formado grupos como Ludic o el grupo G.R.A.V. tomando las investigaciones lúdicas como base de su obra, sirviéndose del juego en sus obras colectivas, creando salas de juego, laberintos y recorridos lúdicos, con el objetivo de aproximar el acto creativo al público, manteniendo siempre un compromiso estético y pedagógico.

Esta vocación pedagógica viene avalada también por la preocupación que han mostrado los movimientos del arte innovador de este siglo por darse a conocer a través de sus numerosos escritos y manifiestos, procurando enseñar sus ideas a los posibles espectadores o participantes activos de su discurso.

También han mostrado los artistas modernos su interés por los niños, no solo en su valoración del arte infantil, sino también en la creación de juguetes y de objetos destinados a la infancia que responden a su punto de vista plástico. Por otra parte, se han puesto en práctica una gran cantidad de talleres para niños y jóvenes en los museos de arte moderno, basados en el juego como la forma más idónea para la comprensión del arte de nuestro tiempo.





PARTE 3ª

EL JUEGO COMO VEHÍCULO DE COMPRENSIÓN Y APRENDIZAJE DEL ARTE MODERNO

"El juego será fiesta - la fiesta será trabajo - el trabajo será juego". ITTEN

INTRODUCCIÓN

En nuestra aproximación al juego en el arte moderno hemos visto cómo los artistas del siglo XX han introducido paulatinamente en el proceso creador el concepto de juego. Esto es evidente cuando nos acercamos a las obras de Klee, Picasso, Duchamp, Hausmann, Breton, Ernst, Miró, Picabia, ... y otros muchos, que no solo indagaron en un tipo de juego, sino que diversificaron sus hallazgos buscando nuevas variaciones y combinaciones que derivaran en otros juegos artísticos, dando lugar a la multitud de obras que hoy conocemos. Pero no sólo son autores aislados los que adoptan el concepto de juego en sus creaciones, son las principales corrientes artísticas del siglo XX las que hacen emerger esta idea a través de sus escritos, sus manifiestos y sus obras. Este hecho promueve un nuevo paradigma para el arte, que ya no se basa en un solo modelo como anteriormente sucedía con la Belleza o con la Teoría Naturalista. El cambio propicia un paradigma basado en una diversidad de ideas entre las que el juego se encuentra presente, de manera que esta nueva forma de ser del arte afecta de forma sustancial a la enseñanza artística contemporánea. En consecuencia, si los principales autores y movimientos artísticos han encontrado en el juego una posibilidad de desplegar todo un caudal creativo, esto debe ser tenido en cuenta en cualquier propuesta para una educación artística de hoy.

CAPÍTULO 1- LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

El lugar que ocupa y reivindica la educación artística actual en la educación general se basa en la capacidad formativa del arte, en línea con las teorías actuales, basadas en parte en las ideas elaboradas por Goodman que

dieron luz al Proyecto cero, en el que trabajaron importantes investigadores como Gardner, y en el que se propone la enseñanza de las artes como forma de desarrollar la habilidad y capacidad para utilizar símbolos; este tipo de enseñanza no solo tiene consecuencias educativas en el terreno del arte, sino que estas se extienden a otras disciplinas, contribuyendo con ello al desarrollo humano en general.

Otro gran investigador en el terreno de la educación artística, Elliot W. Eisner, en esta línea, considera que las más valiosas aportaciones de *"la educación del arte tienen que ver con lo que el arte puede ofrecer a la experiencia y conocimiento humanos"*. Aunque el desarrollo humano también se puede lograr desde otras áreas, hay aprendizajes visuales y artísticos que solo el arte puede proporcionar. Por ello Eisner dice: ³¹⁰

*"la principal misión de los educadores de arte no es simplemente comprender algo, sino facilitar el desarrollo artístico de los seres humanos"*³¹¹

Consideramos, en concordancia con los investigadores anteriormente citados, que el proceso educativo basado en las enseñanzas artísticas posibilita la adquisición de conocimientos y conceptos, ya sean estos de tipo artístico o de otra índole, a través de un tipo de experiencias artísticas que a su vez pueden desarrollar la creatividad. Estas experiencias constituyen un caudal de conocimientos que no pueden ser adquiridos en otros ámbitos de desarrollo del conocimiento.

Un asunto que tratar de manera permanente en las distintas teorías de la educación artística, es cómo plantear los aprendizajes artísticos para que ofrezcan a los estudiantes un programa atractivo y rico en contenidos, con el que puedan obtener unas buenas consecuencias educativas. A este respecto Eisner nos dice:

*"No es necesario y en ningún caso debe suceder que un programa eficaz se convierta en un asunto serio y práctico carente de emoción en atención al rigor. Por el contrario, cuando los niños captan un sentido del control y lo utilizan en la búsqueda de objetivos, tienden a estar motivados de una forma que suele ser bastante distinta al encaprichamiento pasajero por la novedad."*³¹²

³¹⁰ Autor cit. (1995, a), *Educación la visión artística*. p. 57

³¹¹ Ibid., p. 59

³¹² Ibid., p. 147

Y es aquí donde creemos que el juego entra de lleno en la educación, y nos preguntamos entonces: ¿es oportuno plantear la educación artística a través del juego, atendiendo a los desarrollos de las teorías contemporáneas de estos aprendizajes? Un aspecto fundamental que debemos considerar se refiere a la progresiva importancia que va adquiriendo el juego en la didáctica a lo largo del siglo XX, a partir de la renovación pedagógica de la Escuela Nueva, que propone una enseñanza más participativa, libre y democrática, lo que producirá una línea de avance en la dinámica de utilización del juego como método no coercitivo que es, para hacer más estimulante y creativo el trabajo educativo en las aulas donde se imparte educación artística.

1.1 BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

La educación artística ha ido posicionándose en la educación general a lo largo de la historia, ya que tradicionalmente las artes plásticas se entendían como ocupaciones cercanas al nivel de los artesanos, por lo que su estudio se consideraba un aprendizaje gremial aparte, basado en las destrezas manuales. Por esta razón no eran dignas de ser estudiadas por los hijos de las clases sociales más influyentes. Como el objeto de la educación artística de los gremios está centrado en la producción de obras, su metodología tiene una concepción disciplinar basada en el conocimiento directo de todo los pasos del proceso creativo, conocimiento que se alcanza a través de la realización de múltiples ejercicios miméticos y la colaboración en las obras del maestro.

Es en el Renacimiento cuando se produce un avance en la consideración social del artista, el arte adquiere una base humanista que amplía sus conocimientos en otras áreas como las matemáticas, la historia, la filosofía, las ciencias y, por supuesto, en la teoría del arte, en la que descubre la proporción y el canon como base de la belleza; pero ni siquiera después del cambio del estatus del artista producido en el Renacimiento se introducen los estudios artísticos en la educación general de las clases educadas, estos aprendizajes seguían ligados a los talleres específicamente artísticos en los que el alumno buscaba una formación atraído por la fama del maestro y de sus clases magistrales.

Posteriormente el auge del pensamiento racionalista impulsó la generalización de las enseñanzas regladas y ya desde el siglo XVII se crearon las Academias con las que se pretendía dar una formación artística cualificada bajo la supervisión y los métodos académicos, en la que sus puntos de interés residen

fundamentalmente en el estudio de la cultura, la teoría del arte, el respeto a la norma y en adquisición de habilidades instrumentales. Así, pues, el arte que surge de las Academias busca la belleza en la armonía y el orden.

Estas Academias están en el origen de las posteriores escuelas de artes decorativas y han mantenido durante mucho tiempo una cierta influencia en la enseñanza general reglada, algunas veces de forma más o menos enmascarada.

Contra la enseñanza academicista surge el movimiento que preconiza la autoexpresión creativa. Este movimiento ve el arte no como un conjunto de normas, conocimientos y destrezas, sino como una forma de expresión del individuo basada en la libertad y la creatividad, que forma parte del desarrollo personal. Estas ideas tienen sus orígenes en el Romanticismo y se sustentan en las teorías de la educación de Rousseau y, aunque sus bases se asientan en el siglo XVIII, no se concretan como proyecto pedagógico hasta el siglo XIX, coincidiendo por otra parte con la democratización de la escuela que propone Pestalozzi, de manera que la formación pueda llegar a toda la infancia y no solo a niños de las clases altas, como sucedía hasta entonces. Esta generalización de la escuela y la convicción de que la raíz del aprendizaje debe buscarse en las impresiones sensibles que rodean al hombre da lugar a que Pestalozzi elabore un proyecto de pedagogía estética que por primera vez se plantea que debe ser incluido en la enseñanza general.

Pero es Fröebel quien elabora un currículo basado en el "*principio de la actividad*" en el que la formación por el arte tiene su sitio y, aunque su metodología no practica la autoexpresión, pues los juegos didácticos (*Regalos y Deberes*) diseñados por Fröebel están orientados más bien a aprender mediante la ordenación, construcción y juego con diversas formas, colores y materiales, sus escritos sobre el valor simbólico y la experiencia vital que supone el uso del color en los dibujos de los niños, representan un avance en la orientación pedagógica de la autoexpresión, que será tenida en cuenta por la propuesta renovadora de la Escuela Nueva, que empezará a valorar la originalidad de las creaciones infantiles en detrimento de los ejercicios miméticos y repetitivos al uso en el aula.

Esta corriente educativa basada en la autoexpresión supone un importante avance en el campo de la educación artística, proponiendo un modelo, que según Imanol Agirre³¹³, está basado en los siguientes principios filosóficos:

- . *La naturaleza es superior al arte.*
- . *El sentimiento es más importante para el individuo que la razón y se encuentra en la base de toda experiencia estética.*

³¹³ Autor cit. (2000), *Teorías y prácticas en la educación artística*, p. 200

- . *La libertad es un valor incuestionable del ser humano que debe manifestarse también en sus relaciones con el arte.*
- . *La querencia humana hacia el arte obedece al impulso vital (Bergson) más que a la razón.*
- . *El objeto del arte es la expresión, no la contemplación (Croce).*
- . *La cultura es algo dinámico en constante evolución, porque el hombre evoluciona y progresa.*
- . *Lo característico de lo estético es el desinterés, frente a la utilidad (Kant).*
- . *Los problemas más acuciantes del ser humano no son los de la historia, sino los de la identidad de los individuos. Identidad individual (yo) frente a ideal colectivo (historia).*
- . *El arte es juego (Schiller), un simulacro de vida.*

Todos estos principios ponen su acento en la exaltación del individuo, tanto del artista que expresa sus sentimientos en la obra, como del espectador que la recrea según sus propias sensaciones.

Esta línea educativa tiene muchos y muy importantes seguidores. Entre sus figuras más destacadas podemos encontrar a Víctor Lowenfeld y Herbert Read, que hacen a este movimiento interesantes aportaciones.

Por una parte, Víctor Lowenfeld en su famoso libro "*Desarrollo de la capacidad creadora*" postula que la finalidad de la enseñanza artística estriba en desarrollar la creatividad, proporcionando también una base para comprender las fases de desarrollo de los niños, estudiando sus creaciones plásticas; para Lowenfeld la expresión libre es una necesidad para conseguir un buen desarrollo psíquico y emocional. Por ello no debe ser obstaculizada por los métodos formales de enseñanza. El interés fundamental se centra en el niño y los educadores, en consecuencia, deben estimular fundamentalmente la espontaneidad del instinto expresivo del niño; esta concepción nueva de la infancia favorece el reconocimiento estético que el llamado "Arte infantil" tiene actualmente.

Por otra parte, Herbert Read en su libro "*Educación por el arte*" argumenta que toda educación debe estar basada en el arte, pues en él se da una mejor respuesta a las necesidades del individuo actual, proporcionándole el equilibrio y la armonía perdidos en las continuas tensiones de la sociedad contemporánea, por lo que propone un programa basado en parte en la actividad educativa que genera el juego artístico.

En consecuencia con estas ideas, la línea de la autoexpresión creativa

adquiere una especial relevancia en la educación también en nuestros días, teniendo un reconocido relieve en el desarrollo muchas de las actividades artísticas elaboradas en el ámbito educativo. Gracias a ella se ha producido un importante avance en la valoración del juego artístico dentro del aula.

5 Pero a partir de los años sesenta se produce un cambio en el modelo de la educación artística como autoexpresión y en reacción contra este modelo se adopta una orientación disciplinar, que quiere recuperar el arte como forma de conocimiento, incluso como un conocimiento emotivo, ya que se incorporan al proyecto disciplinar otros factores ligados a la expresividad, como son la creatividad, la libertad y el aprecio individual.

Los programas artísticos se articulan en torno a la experiencia estética, tanto del artista creador, como del espectador que interpreta la obra. Se plantea que el arte puede ser aprendido y que no es un conocimiento exclusivo para aquellos especialmente dotados, con lo cual se refuerza la figura del profesor como experto en el proceso educativo, que puede orientar a los estudiantes no solo con sus explicaciones, sino también sirviendo de guía para que aprendan a descubrir las cosas por sí mismos.

Toda esta renovación tiene lugar en un movimiento general de la enseñanza basado en la reforma curricular, en el que se articulan las materias que se deben enseñar con un concepto de disciplina, que pretende ser más estructurado y amplio que el tratamiento como asignaturas que hasta entonces se había dado en la escuela, de forma que al adoptar la enseñanza artística esta orientación también se quiere asegurar la presencia de esta materia en el sistema escolar general. Es Jerome Bruner el primero en hacer oír su voz en defensa de la adopción del modelo disciplinar para la enseñanza y en su escrito "*El proceso de la educación*" nos dice:

*"La idea dominante en las personas (...) que se dedican a preparar y enseñar nuevos currículos (...) es hacer comprender a los estudiantes la estructura fundamental de aquella materia que hayan escogido enseñar"*³¹⁴

El currículo artístico disciplinar se organiza secuencialmente en los distintos niveles educativos, de manera que se adapte mejor a la capacidad del alumno en su nivel de desarrollo y se basa fundamentalmente en la experiencia directa con el arte, otorgando una importancia formativa semejante a las variadas facetas que contextualizan y analizan el hecho artístico. Por ello se

³¹⁴ Citado por Efland, A.D. (2002), *Una historia de la educación del arte*, p. 349

complementan las prácticas del taller con toda una serie de conocimientos teóricos del arte basados en la historia, la crítica y la estética. También se amplía el espectro educativo al incluir en la educación artística el estudio de la cultura de la imagen, proporcionando las bases para analizar el lenguaje visual en función de lo que representa y comunica; esta vertiente visual trata de dar una respuesta educativa al gran desarrollo que los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías de la imagen han tenido y tienen actualmente en nuestra sociedad. Se trata de evitar el consumo indiscriminado de imágenes sin tener una relación crítica con ellas que actúe de tamiz.

Muchos autores aportan sus propuestas a este modelo educativo disciplinario como M. Barkan, P. Phenix, E. Einer, A.D. Efland, etc., modelo que tiene su mayor concreción en el conocido proyecto DBAE (Discipline Based Art Education) propuesto por Clark, Day y Greer y patrocinado por la Fundación Getty en el que se pretende una aproximación comprensiva al arte con el objeto, según nos dice Greer, uno de los autores del proyecto inicial, de "*producir adultos cultos, conocedores del arte y de las obras artísticas, y capaces de reaccionar a las propiedades estéticas de las obras de arte y de otros objetos*"³¹⁵

Desde que fue creado este programa ha ido adaptándose a una serie de correcciones, que subsanan algunas deficiencias puestas de manifiesto en la aplicación práctica de sus planteamientos, así como a la incorporación de otras propuestas alternativas próximas a este modelo, a las que acaba integrando dentro de un programa que tiene unas características especiales, pero que recoge buena parte de las intenciones y objetivos del modelo disciplinar. Seguidamente transcribimos los fundamentos y contenidos del programa DBAE:³¹⁶

A. Fundamento.

- 1. El objetivo del DBAE es desarrollar la capacidad del alumno para comprender y apreciar el arte. Para ello es preciso conocer las teorías y los contextos sobre arte y es preciso disponer de facultades para crear y apreciar.*
- 2. El arte se enseña como un componente esencial de los estudios especializados de arte y de la educación general.*

B. Contenido.

- 1. Los contenidos de la enseñanza se obtienen principalmente de la estética, la crítica de arte y la producción artística. Los entornos propios de estas disciplinas son: (1) Perspectiva sobre el ser del arte, (2) Bases para la evaluación y valoración del arte, (3) Contexto donde se ha producido el arte y (4) procesos y técnicas de creación artística.*

³¹⁵ Greer citado por Agirre (2000), p. 244

³¹⁶ Citados por Agirre (2000), p. 251

2. El contenido a estudiar se obtiene del amplio ámbito de las artes visuales, las bellas artes de las culturas occidentales y no occidentales, incluidas las artes populares y aplicadas, desde la antigüedad hasta nuestros días.

5

Estos fundamentos y contenidos pueden servir como ejemplo de concreción de un programa basado en un modelo puramente disciplinar y, aunque ha habido otros programas basados en este modelo que presentan interesantes derivaciones y matizaciones, podemos decir que este cuenta aún con un alto grado de actualidad.

La prueba de que el modelo disciplinar todavía sigue vigente la encontramos en nuestro propio sistema educativo a partir de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), que establece un currículo abierto desde una perspectiva constructivista, que marca unos objetivos generales y unos contenidos que es necesario alcanzar al finalizar cada nivel formativo, que si los analizamos, veremos que se encuentran en buena sintonía con este modelo e incorporan buena parte de sus postulados. Así vemos, pues, cómo el diseño curricular promovido por la LOGSE contiene en sus enunciados la intención de cambiar el modelo anterior, propiciando la estructuración del currículo en torno al modelo disciplinar. Para ello se toman una directrices fundamentales que son:

- . Dar una gran presencia a aquellos aspectos teóricos y prácticos que introducen al alumno en la comprensión y expresión de los lenguajes artísticos.
- . Ampliar el ámbito de estudio propio de la materia, incorporando aspectos visuales de la imagen.
- . Fomentar la contextualización de la obra de arte y los artistas, potenciando el análisis comparativo.
- . Promover el estudio y conservación del patrimonio nacional.

Estas directrices generales para la educación artística en nuestro país afectan a la enseñanza obligatoria, tanto en Primaria y Secundaria como en la enseñanza no obligatoria, el Bachillerato Artístico, que es una de las novedades más importantes de esta ley para nuestra materia.

Por último, podríamos decir que actualmente la educación artística se mueve dentro de una situación cultural que hemos dado en llamar la posmodernidad, donde los límites del arte se han ensanchado de forma considerable en un corto periodo de tiempo, en el cual se ha efectuado un giro crítico que afecta al campo del arte y, por tanto, a su enseñanza, adoptando la

educación una posición multidisciplinar en la que se asimilan buena parte de los planteamientos del modelo disciplinar pero dándoles un sentido de crítica social, en el que se cuestionan los elementos y procesos que configuran la educación del arte, esto se traduce en que una serie de ideas que orientan el arte actual, como consecuencia incidan también en los currículos de enseñanza, y que básicamente son:

- . Las micronarrativas, que generan una pluralidad de tendencias que dan paso a la multiculturalidad y al eclecticismo.
- . La deconstrucción, que mediante la crítica se intenta encontrar en las obras significados ocultos a los atribuidos de forma evidente.
- . El apropiacionismo, que trata de reinterpretar las obras haciendo uso de ellas o de su significado total o parcialmente.
- . La doble codificación, en la que se añade al significado tradicionalmente atribuido a la obra de arte, otros recursos como la ironía, la ambigüedad o la contradicción que le dan un mensaje doble.
- . Los medios artísticos, que influidos por el eclecticismo del arte, buscan su cohesión en la mezcla, el collage y el montaje de formas artísticas y visuales.

Todos estos puntos de encuentro en el arte suponen dar una orientación del currículo en la educación artística que renueve los currículos anteriores, propiciando una pedagogía multiculturalista, en la que se presta una especial atención a la diversidad y a la diferencia en el ámbito educativo; así como la ampliación de los límites del arte supone una apertura de aquello que es objeto de estudio en la educación artística, como herencia cultural que nos han dejado los movimientos de vanguardia, de forma que hoy pueden ser incluidos dentro de lo artístico elementos de la cultura visual o de otras culturas que tradicionalmente han estado segregadas de lo que se ha comprendido con el término "Arte" en el pleno sentido de la palabra.

1.2- CONSIDERACIONES SOBRE LOS MODELOS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

A través de la historia de la educación artística hemos visto cómo los modelos han ido evolucionando influenciados por los avances filosóficos, psicológicos y sociales y hemos distinguido tres modelos fundamentales, aunque

muchas veces estos modelos han tenido derivaciones y modificaciones que suponen distintas formas de entenderlos según se dé mayor importancia a uno u otro aspecto de sus planteamientos principales.

El cambio de un paradigma a otro surge generalmente como reacción contra el modelo anterior establecido, pero, aunque los modelos se encuentren muchas veces polarizados en sus posiciones, todos ellos contienen distintos grados de interés para la elaboración de nuestra propuesta didáctica basada en el juego. Así debemos destacar algunas de las conexiones de nuestro programa con los tres modelos a los que nos hemos referido anteriormente:

El modelo academicista .- Nos aporta las bases instrumentales para situar a nuestros alumnos en un nivel de conocimientos básicos para efectuar los juegos artísticos. Hablando coloquialmente: nos permiten a los profesores y alumnos hablar el mismo idioma, de forma que términos como claroscuro, altura de tono, contorno, proporción, colores complementarios, saturación del color, etc., sean de uso corriente en el ámbito educativo, no solo en el lenguaje hablado, sino en la realización en los ejercicios prácticos. También nos aporta este modelo cierto rigor en el estudio de la historia del arte, necesario como punto de partida para poder situar y comprender correctamente las corrientes artísticas y sus inquietudes estéticas correspondientes.

El modelo de la autoexpresión.- Aunque no estamos totalmente de acuerdo con el fin último que persigue este modelo, en el que la autoexpresión es el máximo exponente y al que se supeditan todos los demás intereses educativos, no dejamos de reconocer en él una serie de valores a los que no se puede renunciar en el desarrollo de las actividades productivas en el aula y en el taller. La expresión debe ser uno de los objetivos fundamentales para conseguir la personalización de las obras realizadas por los alumnos, y debemos conseguir canalizar la espontaneidad y la creatividad que esta autoexpresión promueve para volcarla en los juegos artísticos, que son uno de los objetivos centrales de nuestra propuesta didáctica.

Tampoco podemos dejar de lado el hecho de que esta línea educativa ha promovido desde sus primeros momentos la incorporación del juego al ámbito pedagógico, dándole una importancia y concediéndole un valor que hasta entonces no había sido reconocido.

El modelo disciplinar.- En cuanto a este modelo, pensamos que es el más apropiado para enmarcar nuestra propuesta didáctica, pues en él se recogen los términos de crear y apreciar el arte como complementarios, de forma que se promueve la inmersión en el mundo del arte a partir de la práctica artística,

como comprensión para el análisis y estudio de las obras de arte. Este fundamento es esencial desde nuestro punto de vista que propone el juego artístico como forma de comprender el arte actual a partir de la complejidad multidisciplinar y estética que nos han legado el arte de las vanguardias.

Estamos también en consonancia con este modelo en los contenidos más universalistas, que apuntan que los objetos de estudio de nuestro área deben ser las artes plásticas de la cultura occidental y de otras culturas o pueblos primitivos.

Los modelos plurales de incidencias críticas y culturales.- El sentido diverso que tienen los currículos posmodernos están relacionados con el tipo de sociedad que tenemos actualmente, una sociedad donde el conocimiento se inscribe en la esfera de la información, y que demanda una educación que se fundamente en la crítica estética y social de forma que la educación pueda aprovechar las variadas formas para acceder al caudal de información que nos proporcionan las nuevas tecnologías, aprendiendo de un modo experiencial en el que se puedan utilizar los medios interactivos y visuales, a los que están acostumbrados cada vez más las nuevas generaciones. Todo ello enmarcado en un ámbito de pluralidad que tenga presente la multiculturalidad y el eclecticismo artístico.

Finalmente podemos concluir que los modelos plurales se encuentran enmarcados dentro del paradigma disciplinar que sigue la línea de lo que se ha dado en llamar la producción comprensiva, que ve el arte como un producto cultural basado en la crítica social que nos llega a través del discurso irónico del arte actual.

1.3- MODELOS CONSTRUCTIVOS DE APRENDIZAJE Y EL JUEGO

Después de lo anteriormente expuesto hay que poner de relieve los modelos constructivos de aprendizaje que hacen necesaria tanto las metodologías disciplinarias como los referentes contextuales de lo social y cultural. El juego puede asumir ambos aspectos, de expresión y conocimiento, que los aprendizajes artísticos requieren. Gracias a que el juego nos permite la experimentación y expresión con múltiples materiales, proporcionándonos una vivencia personal a través del impulso lúdico y reglado, de una forma casi inconsciente y placentera, los alumnos se sumergen en el conocimiento del juego estético, de forma que por sí mismos pueden elaborar códigos interpretativos para adaptarse según sus

condiciones personales a las reglas del juego que se les propone, desarrollando capacidades de invención y creación. Con ello, la posterior reflexión y juicio crítico sobre el proceso creativo llevado a cabo sitúa y consolida el conocimiento artístico alcanzado.

5 Por otra parte, el aspecto lúdico que tiene el arte de nuestros días hace que exista un alto grado de transferibilidad de los juegos al arte, facilitando su comprensión y disfrute. Creemos que esta forma directa de relacionarse con algunos de los aspectos del arte contemporáneo facilita su aprendizaje y puede paliar en parte la escasa información y estudio que el arte moderno tiene actualmente en nuestro sistema educativo, atendándose más en nuestra materia al estudio del arte como lenguaje visual, suponiendo el estudio del arte moderno una pequeña parcela que incluso a veces no se llega a tratar o se aborda con poca profundidad. Tampoco en el estudio de la historia del arte, que no depende de nuestra competencia sino del departamento de Historia, el arte moderno se aborda con la intensidad que se debería, si atendemos a la necesidad de conocer y estudiar el origen y desarrollo del arte de nuestros días. Esto hace que exista una auténtica laguna que contribuye a que el arte del siglo XX y el actual sea "el gran desconocido" para muchos escolares de nuestro país, de forma que supone una carencia importante, bien cuando el alumno quiere seguir estudios de grado superior o universitarios en las áreas que se relacionan directa o indirectamente con el arte, o bien cuando, una vez han terminado sus estudios, no tienen en su agenda de intereses ningún punto que les relacione con el arte que han producido los artistas más cercanos a su momento vital. Pensamos, en consecuencia, que esto justifica la actualidad del método lúdico en la enseñanza, como forma de conseguir un desarrollo mayor y mejor en la pedagogía del arte.

CAPITULO 2- UNA PROPUESTA DE PROGRAMA DIDÁCTICO: "LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA EN CLAVE LÚDICA".

En atención a lo desarrollado hasta aquí se hace necesario proponer un desarrollo metodológico centrado en el juego que sirva de aproximación de los alumnos al arte moderno. Esta estrategia educativa trata de convertir el juego en un vehículo que facilite el tránsito hacia otros aprendizajes artísticos, poniendo de manifiesto la estrecha vinculación que existe entre el arte, el juego y la creatividad. En esta relación caben muchas de las cuestiones que nos han transmitido las vanguardias y que nos interesa resaltar en el arte actual, como son: su carácter fragmentario, la actualidad del discurso autoirónico, la experimentación con nuevos materiales, el ensamblado de formas lingüísticas y plásticas, la función simbólica de las imágenes y los contextos sociales inmediatos, la experimentación con los sentidos, la aceptación del azar como método de creación y la pluralidad de medios y referencias artísticas; todo esto ha influido la enseñanza del arte otorgándole un carácter multidisciplinar abierto, que amplía de forma considerable el concepto estético que debe estar presente en toda educación artística.

Nuestra propuesta de juego en el arte está situada en la confluencia de las conclusiones de la primera y segunda parte de esta tesis, por lo que toda referencia teórica que contextualice y argumente la conveniencia de esta propuesta implica la lectura íntegra de las partes citadas, en las que se hace toda una serie de referencias explicativas, descripciones pormenorizadas de los juegos y reflexiones, con las que se quiere probar el fundamento cultural, la actualidad artística y la función educativa del juego.

Pretendemos, en consecuencia, elaborar un programa progresivo de enseñanza artística, que pueda aplicarse en el Bachillerato de Artes, o en otros contextos formativos de nivel similar, basado en la producción comprensiva que nos aportan las actividades del taller, que proporcione a los alumnos conocimientos del arte de nuestro tiempo a través del juego, centrándonos en las obras y las ideas estéticas promovidas por las vanguardias históricas, en el que se abandone parte de lo que tradicionalmente se enseña, para incorporar de forma activa el concepto de juego que utiliza el arte a partir de estos movimientos, juego que se actualiza permanentemente dando paso a una multiplicidad de formas artísticas.

En este proyecto, por tanto, se pretende dar mayor importancia a la práctica activa en el taller como medio para aprender arte y es basándonos en

esta práctica desde donde podremos establecer una enseñanza relacional que nos aporte un conocimiento estético, de forma que a partir de las obras elaboradas por los alumnos estos aprendan a manejar los conceptos que utiliza el arte moderno, aprovechando el potencial formativo que los juegos tienen, en los que podemos recrear de forma simplificada algunos de los elaborados por los artistas de los movimientos más reconocidos, aun sabiendo que el auténtico juego de arte precisa una inmersión y una contextualización que no es totalmente posible en el ámbito escolar.

Invitaremos a nuestros alumnos a desarrollar los juegos desplegando a la vez su propio juego creativo, de forma que esto nos permita una aproximación a los movimientos que tomamos como referencia y que las prácticas artísticas en el ámbito del aprendizaje tiendan a converger con las teorías estéticas actuales, proporcionando una formación basada en los conocimientos adquiridos y en la crítica del arte.

Esta propuesta está enmarcada en su vertiente plástica y visual, cuyo soporte no implica al sujeto. Por ello no entraremos en aquellos juegos de representación de personajes y papeles, juegos de imitación y máscara que son más propios de la representación escénica o de otros campos artísticos más próximos a los eventos y las performances.

2.1. OBJETIVOS GENERALES

Esta propuesta didáctica persigue lograr unos objetivos generales a través del juego artístico, por lo que se tratará de orientarlos hacia unos contenidos concretos, que tendrán como meta contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

- . Apreciar el juego artístico como fuente de goce estético, teniendo cuenta la gran posibilidad de experimentar que nos ofrece.
- . Percibir e interpretar los materiales, las imágenes y las formas de su entorno, jugando con sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.
- . Introducirse en el mundo de los objetos del entorno inmediato, potenciando un mayor conocimiento de sus cualidades simbólicas.
- . Desarrollar el pensamiento asociativo, estableciendo analogías.
- . Ser consciente de la ductilidad y pluralidad que adoptan las múltiples formas del juego en el arte.
- . Aceptar el azar como método de creación, reflexionando sobre los

materiales y las ideas encontradas, desarrollándolas de forma que estimulen la creatividad.

- . Jugar con las relaciones entre el lenguaje plástico-visual y el lenguaje propiamente dicho, ya sea verbal o escrito.
- . Relacionarse con los compañeros de juego, adoptando actitudes flexibles que favorezcan un clima de confianza y buen humor.
- . Respetar las reglas de juego, individual y colectivamente, revisando al terminar el juego si este se ha desarrollado en un ambiente de "Fair Play".
- . Reconocer y valorar la impregnación de juego que tienen las obras creadas por los artistas del siglo XX y contemporáneos, promoviendo el disfrute estético de las mismas.

2.2. CONTENIDOS

Los contenidos propuestos en este programa están agrupados en cuatro bloques. Hemos adoptado este sistema de bloques por estar en sintonía con el diseño curricular que se encuentra vigente para nuestra materia en el sistema educativo español, con la finalidad de que este programa pueda adaptarse al nivel de Bachillerato Artístico para el que está pensado y por parecernos que este sistema es más claro en el conjunto de propuestas para plantear una secuencia de actividades, sobre los contenidos que se pretende cubrir en un currículum de arte; es a la vez también muy flexible a la hora de adaptarlo a dicha secuencia, por lo que no es necesario que en cada actividad planteada se den todos y cada uno de los contenidos especificados, que serán desarrollados a lo largo de todo el programa de forma acumulativa; esto facilita que los contenidos puedan adaptarse en cada actividad para que los alumnos realicen parte de ellos, de forma que para cumplir la totalidad de los bloques, va a ser necesario realizar varias actividades diferentes.

Los bloques propuestos están pensados para poder orientar y ampliar las prácticas educativas, formando parte de una secuencia planificada que tenga en cuenta los juegos artísticos significados por las vanguardias, vistos en el capítulo primero de la Segunda Parte, siguiendo para ello un recorrido lógico que pueda contribuir a afianzar lo aprendido lúdicamente a través estas actividades, de las que solo se presenta en esta propuesta un ejemplo de cada tipo, dependiendo del lugar donde efectúa la actividad propuesta, para que nos pueda servir como modelo a tener en cuenta para el diseño de otros juegos.

Bloque 1: Lectura de imágenes. Juegos con la imagen

- 1.- Sintaxis del lenguaje fragmentario y sus técnicas. El collage y el fotomontaje.
- 2.- Utilización de los juegos con manipulación de imágenes para expresar ideas, vivencias y sentimientos.
- 3.- Transferencia en imágenes de mensajes verbales o escritos.
- 4.- Relación e interferencias entre imágenes de la fotografía, el cómic y la publicidad.
- 5.- Manipulación de un texto escrito. El azar y el lenguaje. Las palabras como formas plásticas y su relación con las imágenes.

Bloque 2: Elementos de la configuración bidimensional. Juegos plásticos.

- 1.- Técnicas en las artes plásticas.
- 2.- El punto y la línea. Utilización como elementos aditivos o sustractivos.
- 3.- El gesto como elemento expresivo. Los trazos y grafismos. Direcciones de fuerza y ritmos.
- 4.- Creación de texturas jugando con diferentes elementos.
- 5.- Estructuras compositivas básicas. Simetría axial y central, horizontales y verticales, diagonales, formas primarias, por equilibrio de formas, etc.
- 6.- Planteamiento y realización de un tema abstracto.
- 7.- Técnicas de estampación lúdica a partir de materiales pictóricos clásicos.
- 8.- Interpretación analógica de manchas de color estampadas.

Bloque 3: Elementos de configuración tridimensional. Los objetos descontextualizados

- 1.- Observación y análisis del espíritu lúdico que anima alguna de las obras objetuales más significativas del siglo XX.
- 2.- Exploración de las posibilidades volumétricas de los embalajes jugando con las paredes o su colocación.
- 3.- Ensamblaje y acumulación de objetos en un embalaje transportable.
- 4.- Objetos descontextualizados de su función.
- 5.- Objetos encontrados. Objetos ayudados. Poema-objeto.
- 6.- La sombra proyectada de los objetos como elemento plástico.

Bloque 4: Apreciación del Arte. Concepto de juego en el hecho artístico.

- 1.- Movimientos artísticos que incorporan el concepto de juego estético a sus obras; artistas, obras, eventos performativos, etc.
- 2.- Realizar un juego artístico para presentarlo como obra. El Cadáver exquisito, juegos comunicados, etc.
- 3.- Gestación de una obra en la que el azar intervenga de forma determinante.
- 4.- Diferenciación de los tipos de juego en el arte.
- 5.- Analizar una obra elegida expresamente por su carácter lúdico y comentarla.
- 6.- Desarrollar la sensibilidad estética a partir de la participación activa en las visitas didácticas a los museos. Talleres lúdicos.

2.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Para desarrollar este programa didáctico hemos optado por la articulación y secuenciación de los juegos en temas, teniendo siempre presente cómo el juego base del que partimos ha sido desarrollado por los artistas de las vanguardias históricas en los que basamos nuestro estudio, así como la influencia o derivación que este juego ha supuesto en el arte contemporáneo. Con ello pretendemos proporcionar a los alumnos una vivencia personal sobre las formas de creación basadas en el juego o que contienen en sí mismas un alto componente experimental. Esta estrategia tiene como objetivo lograr que los alumnos tomen contacto con el hecho artístico y aprendan aspectos fundamentales del arte de nuestros días. También tendremos en cuenta en la selección de los juegos que estos puedan servir como posible modelo para ser aplicados en otros ámbitos educativos.

Tomaremos como base para ordenar nuestros juegos en el arte las unidades temáticas propias de la educación artística como disciplina, que estarán presentes total o parcialmente en los diversos juegos, seleccionando y secuenciando estos en función del tema, de manera que pueda ofrecerse una panorámica general de cómo ha sido tratado el tema por los movimientos, los autores y su proyección en el arte de nuestros días, todo ello sopesando su posible valor formativo. La línea disciplinar nos parece la vía más adecuada para

desarrollar en el aula y en el taller los aspectos teóricos encontrados anteriormente en nuestra investigación, línea que por otra parte se adapta mejor al perfil de alumno al que va dirigida nuestra propuesta didáctica, que abarca una franja de edad amplia para jóvenes mayores de dieciséis años, por lo que los ejemplos que vamos a describir posteriormente se corresponden con el nivel de Bachillerato Artístico, aunque los juegos propuestos podrían adaptarse con facilidad a otros niveles educativos, pero consideramos que para extraer un mayor valor formativo del juego artístico, este programa debe ser aplicado en edades que tengan un nivel de madurez, que permita desarrollar actividades complementarias de análisis, reflexión y crítica, facilitando la incursión en modelos críticos y culturales que soliciten la participación comprensiva en los aspectos más importantes que recogen los currículos contemporáneos, también llamados posmodernos.

Para enlazar unos juegos con otros se tendrá en cuenta la posibilidad de desarrollar temas disciplinares específicos, como, por ejemplo, la lectura de imágenes, que se trataría en la gran variedad de juegos con la imagen de los que hemos hablado en el capítulo 1º de la segunda parte de esta tesis.

También tendremos en cuenta la conveniencia de relacionar el tiempo de duración del programa con la temporalización del propio curso escolar, haciendo coincidir las etapas de aplicación con unidades temporales tales como un trimestre, dos o tres. Por ello proponemos el segundo trimestre como tiempo idóneo para aplicar este programa, utilizando el primer trimestre como etapa preparatoria que nos situé en el nivel de conocimientos del que debemos partir, tanto teóricos como prácticos; y el tercer trimestre, una vez recabados los datos de la evaluación de los alumnos, nos permitirá valorar el proceso educativo y evaluar la efectividad del propio programa.

El profesor deberá dar a conocer previamente a sus alumnos el juego elegido, visualizando el objetivo que se quiere alcanzar con unas directrices teóricas, de los elementos técnicos necesarios para la realización de la actividad y una breve información enmarcando el tema propuesto en relación con los movimientos artísticos más significativos, informándoles de las reglas, lo que vale y no vale en el juego. Estas reglas, a su vez, deberán ser adaptadas al grupo y aceptadas por todos.

2.4 - PLANIFICACIÓN GENERAL DE LAS SESIONES

Para que realmente podamos hacer una aplicación activa y provechosa del programa propuesto, debemos establecer unas normas y procedimientos generales que nos ayuden a preparar cuidadosamente unas sesiones en las que el juego nos sirva de hilo conductor en el proceso de comprensión y aprendizaje del arte moderno; la preparación del juego evita la improvisación inicial potenciando con ello la previsible eficacia del mismo, aunque en el juego siempre tendremos que tener en cuenta que la improvisación puede aparecer en alguna de sus fases de la mano del azar. Con esta preparación previa pretendemos tener un conocimiento más profundo del juego elegido como base para nuestro trabajo, permitiéndonos una mejor contextualización de los juegos en los artistas y movimientos que los enmarcan, lo que nos permitirá también relacionar un juego con otros ya sea por semejanza, por complementariedad o por contraste; todo esto nos va a exigir dedicar a la planificación de las sesiones tiempo y preparación previa.

Estableceremos una diferencia entre las actividades según su ubicación, que es un condicionante importante, ya que este proyecto de aplicación didáctica del juego se articula en torno a tres prácticas fundamentales:

- 1ª.- La participación en el centro educativo, en las aulas y talleres.
- 2ª.- Los trabajos de los estudiantes realizados fuera del horario escolar.
- 3ª.- La visita a los museos y a los talleres preparados por estas instituciones para realizar actividades.

El profesor deberá dar a conocer previamente a sus alumnos el juego elegido, visualizando el objetivo que se quiere alcanzar con unas directrices teóricas sobre los elementos técnicos necesarios para la realización de la actividad y una breve información enmarcando el tema propuesto en relación con los movimientos artísticos más significativos, informándoles de las reglas, lo que vale y no vale en el juego. Estas reglas a su vez deberán ser adaptadas al grupo y aceptadas por todos.

La iniciación del juego pasará por el aporte y análisis de los materiales que se utilizarán, y su utilización comportará jugar con ellos siguiendo las reglas, adoptando el azar como método de creación, con una actitud de aceptación y adecuación de los hallazgos casuales que generan nuevas formas creativas; el final del juego supondrá la valoración del resultado y la presentación de la obra

elaborada, refrendándola con la de los demás miembros del grupo, esta sesión final supone también una reflexión grupal, en la que recapitularemos y analizaremos el alcance de lo aprendido, para ser tenido en cuenta y anotar las sugerencias que se puedan presentar en la actuación y participación en dicha práctica, de forma que esta puesta en común nos dé un balance del juego realizado, que pueda servir para mejorarlo y para poder engarzarlo con otro que nos aporte un nuevo contenido educativo.

2.4.1 - PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN EN EL TALLER Y EN EL AULA

Para planificar las actividades lúdicas en el taller y en el aula debemos tomar estos dos espacios como sala de juegos, un lugar de experimentación donde sea posible establecer las distintas variaciones del juego con el arte, dando diferentes salidas: desde el juego solitario y particular, al juego de equipo. Esto permitirá abrir un ámbito flexible de investigación artística observando las reglas del juego y las relaciones con el azar.

Si bien las actividades lúdicas en el taller tienen un componente más experimental, porque disponemos de mayor espacio y otros instrumentos e instalaciones como, por ejemplo, pilas con agua, aparatos para calentar, tórculo, caballetes, mesas grandes, superficies impermeables para hacer mezclas, etc., la planificación de las actividades del taller y del aula podrá ser conjunta variando solo el nivel de aplicación y dificultad de utilización de los materiales. Y aunque la secuenciación de las mismas está determinada por el profesor, la programación se realizará desde una perspectiva flexible y abierta que permita incorporar, por un lado, las sugerencias que realicen los alumnos y, por otro, los cambios que imponga la propia dinámica del grupo.

La primera sesión dedicada a plantear la actividad en clave lúdica deberá tener lugar con el grupo completo y preferentemente se procurará un ambiente informal, utilizando, por ejemplo, una colocación de las mesas en forma circular o de herradura. Se propondrá un juego, explicando cómo realizarlo y contextualizándolo con los movimientos artísticos en los que nos hemos documentado para llevarlo a cabo, mostrando a los alumnos de esta forma que el juego es una de las facetas del artista moderno; las reglas y las informaciones serán sencillas, por lo que en esta fase no hace falta tomar apuntes, el grupo podrá hacer las preguntas y comentarios que estime oportuno, dando paso a las dos fases siguientes, que son:

1ª fase.- Estimular la expresión de ideas y formas que genera el juego propuesto, hacer yuxtaposiciones al azar con ideas que en principio no parecen relacionadas entre sí o con formas espontáneas.

2ª fase.- Valorar las ideas y composiciones encontradas, seleccionarlas y desarrollarlas como algo útil para poder expresarnos artísticamente.

El profesor pondrá a disposición de los alumnos el espacio, los materiales e instrumentos de los que dispone el aula o el taller para realizar dicha actividad artística y dará un plazo (por ejemplo hasta la sesión siguiente) para buscar otros materiales más ligados a su propia experiencia o informaciones necesarias para establecer una estrategia inicial que permita que el alumno pueda personalizar el juego propuesto y realizar su propia obra.

Dado que cada juego puede promover distintas dinámicas en el seno del grupo, el número de participantes puede variar para adaptarse a él, desde la participación individual, por parejas, en pequeño grupo o en gran grupo.

Una vez que sea seleccionada la forma de participar en el juego y que los alumnos estén listos para comenzar, les hará falta un ambiente distendido que incite a la colaboración entre ellos, intercambiando cuantos materiales e ideas sean necesarios. Seguidamente se procederá a efectuar el juego elegido, con todos sus posibles márgenes de acierto y error. Es precisamente durante este periodo de actuación cuando más necesitarán el apoyo del profesor, atendiendo a todas sus consultas, revisando las reglas de juego y estimulando el desarrollo del mismo.

Por último, teniendo en cuenta que la fase de evaluación es de suma importancia, se promoverá la reflexión del grupo sobre todas las obras terminadas, tomando el profesor buena nota de las opiniones vertidas por los alumnos para extraer sus propias conclusiones sobre el grado de comprensión y aprendizaje desplegado en el juego; en este último tramo muchas veces los alumnos establecen comparaciones entre los resultados de cada uno y esto comporta un cierto grado de competición entre ellos, por lo que se establecerá un diálogo en el que puedan expresar sus ideas y describir los procesos de creación seguidos.

Este diálogo resulta fundamental para contrastar la propia experiencia con los demás, contribuyendo a la comprensión e interpretación de los conceptos estéticos manejados por los alumnos y por el grupo en su conjunto. Pretendemos

al analizar en voz alta las obras producidas como consecuencia del juego introducir a los alumnos en una dinámica en la que sea habitual reflexionar sobre el hecho artístico. Este ejercicio de hablar con los demás contribuye a afianzar los vínculos y crear una conciencia de grupo con un interés común en el arte, lo que puede contribuir a entender el arte de nuestros días a partir de sus reflexiones sobre la propia experiencia, superando el nivel del puro deleite intuitivo en aras de conseguir la comprensión de otros valores muy importantes, como son expresividad, técnica y estilo, significado de la obra, etc., que nos permitan avanzar en la construcción del juicio artístico y la sensibilidad ante la obra, necesarios tanto uno como otra para comprender el grado de significación e importancia de las obras de arte, que es uno de nuestros objetivos educativos primordiales, que se asienta en la experiencia directa con la producción artística.

Por otra parte, la puesta en común puede ayudar también a superar actitudes de retraimiento en la exposición y defensa de sus obras. Para conseguir esta superación personal deberemos hacer respetar la seriedad del juego. Por lo tanto, no se permitirán las críticas en tono de burla que pretendan menospreciar las soluciones alcanzadas por los compañeros, mostrando ante todo que en un juego artístico más que perder o ganar se trata de la satisfacción de superar las reglas del juego de forma creativa, ya que el arte permite que, partiendo de unas premisas iniciales comunes se pueda encontrar todo un abanico de soluciones válidas y valiosas; con esta forma de autoevaluación del grupo se persigue que el alumnado elabore su propio cuerpo de ideas y apreciaciones.

2.4.2. - PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN EN EL MUSEO

Las actividades en los museos se inician históricamente después de la Segunda Guerra Mundial como un movimiento renovador que pretende rescatar a los museos del concepto decimonónico que hace de ellos un lugar elitista para gente entendida en la materia y propone en su lugar un museo abierto a todos, en el que se puedan cumplir mediante la observación directa de las piezas exhibidas objetivos de estudio y apreciación, siendo llamados a cumplir una función didáctica en la que el estudiante pueda desarrollar la capacidad de comprender e inventar, dos funciones esenciales de la inteligencia que, según nos dice Piaget:

"En efecto, cada vez parece más claro que estas dos funciones son

indisociables, ya que para comprender un fenómeno o un acontecimiento hay que reconstruir las transformaciones de las que son resultado, y para reconstruirlas hay que haber elaborado una estructura de transformaciones, lo que supone parte de invención o reinención" ³¹⁷

Estos procesos de invención y reinención a los que hace referencia Piaget tienen una relación directa con el juego y suponen uno de los objetivos más claros en las visitas didácticas a los museos, por lo que las actividades extraescolares y lúdicas en ellos tienen actualmente ganado un lugar en las relaciones de estos con los estudiantes, los profesores y las escuelas.

Este tipo de actividad permite en nuestro campo de acción, las enseñanzas artísticas, concertar las visitas ligándolas con la propia materia que se estudia a lo largo del curso escolar, de forma que los estudiantes y profesores puedan generar aprendizajes complementarios saliendo fuera de la rutina diaria de forma atractiva, a través de la exploración y el conocimiento de las obras originales, expuestas de forma óptima, en las que se tratará no solo de enseñar los autores y los movimientos artísticos de la historia del arte, sino fundamentalmente de "aprender a verlos" y recrear sus métodos, permitiendo así cubrir uno de los objetivos generales de toda educación artística, que es el desarrollo de la sensibilidad estética a partir de la participación en las actividades artísticas y el conocimiento del patrimonio cultural.

La planificación de una actividad en un museo vendrá siempre condicionada por la programación de las distintas instituciones culturales; una visita orientada a incentivar que el propio alumno tenga una participación activa, en la que pueda ir descubriendo por sí mismo la exposición, exige del profesor un trabajo previo, organizando con anterioridad el recorrido a seguir, seleccionando aquellas piezas que son claves para entender la exposición, haciendo especial hincapié en los carteles, medios audiovisuales u otros elementos informativos que faciliten la observación y comprensión de la muestra.

En esta tarea el profesor puede recibir ayuda del museo, ya que la mayoría de estas entidades tienen un gabinete pedagógico que puede informarnos sobre las condiciones en las que se va a realizar la visita, disponiendo también en muchas ocasiones de material didáctico sobre el tema de la exposición, para que los profesores en el aula puedan preparar con anterioridad los objetivos que se desean cubrir con esta experiencia, que en algunas instituciones culturales culmina con unos talleres preparados especialmente para la ocasión.

³¹⁷ Piaget, J. (1986), *Psicología y pedagogía del juego*, p. 37

Estas actividades en los talleres de los museos pueden desarrollarse de forma idónea en un ambiente lúdico, a partir de juegos de participación o de simulación, que favorezcan un acercamiento al contexto artístico de la exposición, propiciando un estado de apertura creativa, en el que se plantee la adquisición de conocimientos de una forma receptiva y que además incentive en el alumno el deseo de volver al museo posteriormente. De esta forma estaremos educando también al posible público del museo en un futuro cercano.

Existen dos modalidades básicas de plantear una sesión lúdica en un museo:

1ª.- La visita la planifica solo el profesor o con ayuda de los monitores del museo y la actividad correspondiente se realiza posteriormente en el centro escolar.

2ª.- La visita se realiza en colaboración con el gabinete pedagógico y la actividad se realiza en el propio taller o las salas del museo.

De estas dos formas de organizar las visitas a los museos nos parece mucho más completa la segunda modalidad, por ser una acción inmediata en la que se favorece la comunicación entre los alumnos y el arte, ya que el objeto artístico sirve de estímulo y esto crea la necesidad de expresarse de una forma activa, respondiendo así al mensaje transmitido por la exposición, por lo que el momento resulta idóneo para plantear una actividad en el taller. Por otro lado, el museo tiene mejores recursos, pudiendo incluso hacer montajes lúdicos especiales para cada exposición que promuevan los juegos de simulación como experiencia plástica, disponiendo a la vez de personal especializado que pueda actuar como dinamizador del juego; todo ello proporciona al estudiante una experiencia global de tipo lúdico en la que se da una respuesta experimental, creativa y crítica de la exposición.

En cualquier caso, lo más importante en este tipo de actividades es concentrarse en la participación de los jóvenes del grupo y asegurarse de que todos están en condiciones de llevar a cabo la propuesta de juego preparada por el taller.

Algunos centros culturales, museos de arte moderno y fundaciones tienen ya una larga tradición en plantear actividades lúdicas como forma de participación que facilite la comprensión de los distintos artistas, movimientos o estilos programados en sus exposiciones, ya sean estas temporales o colecciones

estables, como por ejemplo el Centro George Pompidou de París o el IVAM de Valencia.

A diferencia de las actividades programadas para el centro escolar, las actividades lúdicas en los museos requieren por una parte la planificación del profesor y el apoyo externo en el aula; necesitando por otra que los organizadores de la exposición estén muy atentos a la planificación y enlace con el recorrido de la muestra, tanto en los tiempos dedicados a la visita como en la selección de las piezas más representativas y en la realización del juego, seleccionando los materiales, explicaciones y tiempo necesario para su culminación, con ello se trata de para minimizar los tiempos muertos que distraen la atención y restan el interés de los alumnos.

2.5 - MATERIAL DIDÁCTICO.

Para realizar los juegos necesitamos una gran variedad de materiales, que serán aportados por el centro educativo, dependiendo de los recursos de los que se pueda disponer y de cada uno de los juegos planteados.

Los materiales pueden ser, por un lado, de manipulación directa para construir o deconstruir la forma actuando sobre el propio soporte y la materia; o, por otro, de manipulación indirecta: cuando se utilizan como intermediarios otros medios técnicos que nos aportan efectos de luz, color, atmosféricos, sonoros, etc. En cualquier caso la necesidad de muchos materiales no debe ser motivo de desánimo para el planteamiento de los juegos, ya que en muchos casos los materiales puede ser muy simples y fáciles de conseguir.

2.5.1 MATERIALES RECICLADOS

En esta línea de obtención de materiales de fácil acceso hemos fijado nuestra atención en los reciclados, no solo por su disponibilidad y gratuidad, que los hace idóneos para el juego, pues nos permiten en un primer momento manejarlos sin ninguna coacción que tenga que ver con su valor pecuniario, sino también porque hemos observado que resulta muy interesante y creativo ver cómo proyectan nuestros alumnos su imaginación e ingenio hacia estos materiales llenos de referencias cotidianas, que actúan sobre la memoria produciendo mecanismos conscientes e inconscientes de carácter simbólico y asociativo.

Con el reciclado con fines artísticos de materiales desechados ya de su uso

habitual, se pretende cubrir los siguientes objetivos:

- 1- Decidir el material apropiado para plasmar la idea, según la propia habilidad de los alumnos.
- 2- Establecer un proceso de transformación de estos productos o de sus fragmentos como medio de expresión en la realización de una obra artística.
- 3- Valorar cómo estos desechos tienen una alta capacidad de simbolización y expresión de ideas.
- 4- Observar la utilización continuada que de estos materiales hace el arte de las vanguardias y el arte contemporáneo.
- 5- Generar una actitud positiva hacia la reutilización de estos materiales, estableciendo un método de creación en el que pueda utilizarse este material de desecho, por su posible significado o por su forma, textura y color.
- 6- Trascender el valor de las obras de arte como objetos preciosos, valorando más la idea que aportan.

2.6 - ACTIVIDADES. TRES EJEMPLOS ILUSTRATIVOS.

Las actividades que aquí se detallan deben ser tomadas como ejemplos que muestren como el modelo propuesto puede ser llevado a la práctica. Aportamos una descripción que incluye el tiempo y los materiales necesarios para poder realizar las actividades, de forma que estos datos puedan ser tenidos en cuenta en la aplicación de este programa o de otro similar, en otros centros educativos. Se basan en las experiencias realizadas en un curso escolar en los niveles de primero y segundo de Bachillerato Artístico. Dicho curso nos ha servido de exploración sobre las posibilidades y dificultades inherentes a la aplicación del juego artístico de forma educativa, por lo que en su descripción se han aportado todas aquellas apreciaciones que nos han parecido de interés, así como la localización de los espacios necesarios para realizarlas.

Otro aspecto a tener en cuenta es que el curso se centró en las técnicas plásticas, trabajando en cada caso la técnica a estudiar como objeto del juego propuesto, a partir de distintos autores y contextualizándolas en cada movimiento.

2.6.1 ACTIVIDAD EN EL AULA (8 SESIONES DE 50 MINUTOS)

Esta actividad está diseñada para aplicar los contenidos del bloque 1 dedicado a los juegos con la imagen y con ella se propone una aproximación de los estudiantes a la lectura de la imagen e interpretación de códigos visuales, así como un estudio de las obras de arte que utilizan las técnicas del collage y el fotomontaje de imágenes para potenciar el impacto visual y la expresión artística.

Tema 1: El fotomontaje

Históricamente el fotomontaje surge cuando varios integrantes del grupo Dadá, entre los que se encontraban por un lado Raoul Hausmann y Hannah Höch, y por otro George Grosz y John Heartfield, buscaban nuevos modos de expresión artística que aportaran una imagen más directa y rompedora; esta búsqueda se concretó en el fotomontaje, que resultaba una técnica especialmente eficaz y adecuada para sus obras y que tuvo una gran difusión no solo en movimiento Dadá, sino que también se desarrolló ampliamente en otros movimientos de vanguardia como el constructivismo, que lo utilizó profusamente como elemento de acción política y crítica social.

El fotomontaje en sí mismo es un ensamblaje de fotografías, dibujos, colores y textos recortados, en el que lo más importante es transmitir una idea, que surge a partir de exploración de las propiedades de las fotografías unidas para crear una imagen nueva de gran impacto visual, en la que podamos o bien resaltar el valor semántico de las imágenes iniciales o, por el contrario, descomponerlas buscando nuevos significados.

En la realización del fotomontaje podemos encontrar distintas intenciones: desde la más revolucionaria a la más poética. Esto nos permite establecer un paralelismo entre el lenguaje hablado y el lenguaje visual, que nos hace posible reconocer y valorar las características distintivas de la forma, ya sean formas verbales o visuales, utilizando como recursos expresivos de la imagen, algunos recursos que tienen un origen literario, como pueden ser, entre otros:

- . La comparación, que trata de presentar dos elementos entre los que se pueda apreciar las cualidades que los asemejan y las que los diferencian.
- . La personificación, en la que se asignan cualidades humanas a objetos, animales o cosas.

- . La metáfora, que nos habla de un objeto o idea, a través de otros elementos.
- . La hipérbole, en la que se exagera el tamaño o la importancia de algún elemento para hacer bien evidente alguna idea.
- . La sinécdoque, consiste en mostrar una pequeña parte de una figura para representar la totalidad de ella.

En sí mismo el fotomontaje posee una gran ductilidad que le hace ser una actividad rica en simbolismos y dinámica, en la que la búsqueda de las imágenes y las asociaciones que se producen en esta búsqueda permiten jugar mientras se realiza.

El fotomontaje se desarrollará en dos actividades diferentes, según el siguiente esquema:

del texto → a las imágenes
de las imágenes → al texto

CONTENIDOS:

Conceptuales:

- Juegos con la imagen.
- Relación entre la escritura y la plástica.
- Comprensión del lenguaje visual.
- Desarrollo del pensamiento asociativo.
- Apreciación de las formas artísticas no tradicionales.

Procedimentales:

- Formar su propio texto a partir de otros.
- Estructuración de una imagen inspirada en un texto.
- Collage y decollage.

Actitudinales:

- Desarrollar sus propios mensajes utilizando las imágenes.
- Proyección personal en el tema elegido
- Participación activa en juegos creativos de grupo
- Promover dinámicas de cooperación.

1ª parte:

TIEMPO: 4 sesiones de 50 minutos

OBJETIVOS:

Individuales.- la expresión de un tema creando un lenguaje visual con fotografías, textos y otro tipo de imágenes.

Colectivos.- hacer una obra en la que las partes se integren ordenándose en un conjunto, en el que se muestren los temas por los que sienten especial interés los integrantes del grupo, a modo de retrato colectivo de otra índole.

MATERIALES:

. Aportados por el profesor:

- Papel continuo.
- Títulos recortados de la revista *Babelia* del periódico *El País*.
- Pegamento y pinceles.
- Revistas dominicales atrasadas.

. Aportados por los alumnos:

- Tijeras y rotuladores
- Periódicos y revistas atrasados

SECUENCIACIÓN

Esta primera parte constará de varias sesiones:

1ª.- Clase teórica del fotomontaje: qué es, como se realiza. Observación de la obra de artistas que han trabajado con el fotomontaje, situándolos en los movimientos en los que se enmarca su actividad artística, como, por ejemplo, Hausmann para hablar del dadaísmo, Ernst, para el surrealismo o Moholy Nagy, para situar el fotomontaje en la Bauhaus.

Al terminar la exposición del tema debemos abrir con los alumnos un debate sobre la valoración estética que encontramos en el fotomontaje como obra artística y ver cómo la naturaleza fragmentaria de esta técnica nos permite explorar la expresividad y cualidades plásticas de las imágenes, así como la posibilidad de incluir textos en relación directa con el montaje de las imágenes

2ª.- Partiremos inicialmente de un texto y para seleccionarlo haremos un juego en el que el alumno deberá elegir libremente tres titulares de la revista



Figura74 .- Elaboración del fotomontaje.

Buscaremos con esta simbiosis que las imágenes resultantes refuercen el texto o por el contrario lo nieguen, de esta forma la asociación de imágenes se constituye en un elemento fundamental del fotomontaje y el texto es la clave de la interpretación que fija su significado.

Los fotomontajes se realizarán individualmente y se montarán como obra conjunta, a modo de mural, sobre un soporte accesible para todos; a la hora de añadir cada una de las aportaciones de los alumnos, se tendrán en cuenta las distintas relaciones vecinales que se establecen entre las diferentes partes, de manera que las interferencias entre ellas resulten favorables a la visión de conjunto.

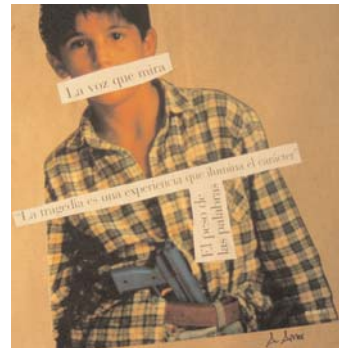


Figura 75.- Fotomontajes individuales.



Figura 76.- Situación e interferencias.

4ª.- Una vez concluida la obra, tendremos una puesta en común, en la que se pedirá a los demás miembros del grupo que expliquen qué representa cada parte del fotomontaje, y si está bien ubicado en su entorno inmediato, se confrontará con aquello que quisieron expresar sus autores, los cuales contestarán a las preguntas y comentarios de los compañeros, dando pie a un diálogo tanto formal como de ideas que establezca una relación doble que permita hacer un cambio de papeles, de forma que el artista sea espectador y el espectador sea artista.

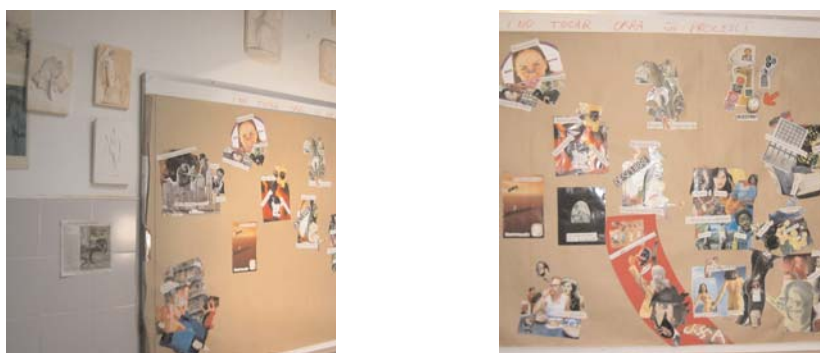


Figura 77.- Evolución de la obra conjunta.

2ª parte:

TIEMPO: 4 sesiones de 50 minutos.

OBJETIVOS: Componer imágenes que rompan el sentido de la imagen de la que partimos, asignándole un significado nuevo, e introducir otros recursos

lingüísticos que posibiliten una nueva interpretación, ya sea formal, poética, irónica o crítica para familiarizarlos con los códigos de lectura de imágenes que propone el arte de vanguardia.

5

MATERIALES:

- . Aportados por el profesor:
 - Lámina-viñeta de Tintín, tamaño DIN A4 aprox.
 - Títulos recortados de la revista *Babelia* del periódico *El País*.
 - Pegamento y pinceles.
 - Revistas dominicales atrasadas.
- . Aportados por los alumnos:
 - Tijeras y rotuladores.
 - Periódicos y revistas atrasados.
 - Hilos y otros materiales.

En esta segunda parte del fotomontaje tendremos en cuenta lo aprendido en la primera estructurando las sesiones a partir de lo ya aprendido.

1ª.- Partiremos de la exploración de una imagen que resulte interesante: puede ser una página de un libro, de un cómic, de una revista, de un periódico o de una reproducción artística o un grabado. Hay muchas posibilidades de elección. En nuestro caso se propone a los alumnos una viñeta de Tintín ampliada en tamaño aproximado de DIN A-3. Se ha elegido una lámina-viñeta del cómic de Tintín por ser una imagen descontextualizada, que nos ofrece una unidad mínima de narración, en la que se representa un espacio y un tiempo de una historia, sobre la que los alumnos pueden interpretar y manejar múltiples opciones, de las que tenemos siete modelos diferentes. Cada alumno elegirá respetando el turno que se establece por sorteo.



Figura 78.- Lámina-viñeta de Tintín.

2ª.- Se procederá a seleccionar y recortar las fotografías, letras de revistas y periódicos. También se pueden utilizar otros elementos que puedan servir para personalizar el tema, como fotos hechas por los alumnos o pertenecientes al álbum particular o pequeños recuerdos que se puedan pegar con facilidad, añadiendo otros elementos constructivos como hilos, sellos, papeles de colores, etc.



Figura 79.- Alumnos en el taller.

3ª.- Elaboraremos el cambio de la imagen inicial componiendo una obra que utilice un lenguaje fragmentario, que pueda transmitir un mensaje poético o crítico, a través de la sensibilidad en las asociaciones o utilizando la ironía y el absurdo. Para dar mayor expresividad a la composición se podrán utilizar los recursos lingüísticos del cómic siempre que nos parezca conveniente, incorporando sonidos o palabras y, por último, añadiremos un texto que se integre con la imagen y que aclare o que por el contrario nos haga más enigmático el contenido del fotomontaje.



Figura 80.- Textos para elegir.

4ª.- Como cada fotomontaje será una obra individual, la puesta en común se realizará situándose todos ellos de forma que lo vean los demás, por ejemplo, sobre unas mesas grandes o colgados en la pared. Para añadir un elemento de competición, cada tema se mantendrá en secreto y el resto del grupo tratará de adivinarlo. Por último todos los participantes deberán votar una de las obras, con el objeto de determinar qué hallazgos creativos resultan más valorados y estimular la capacidad crítica de los alumnos.





Figura 81.- Fotomontajes realizados por los alumnos.

2.6.2. Actividad en el Taller (7 sesiones de 50 minutos)

Esta actividad esta diseñada para aplicar los contenidos del bloque 2 dedicado a los elementos de la configuración bidimensional en forma de juegos plásticos, y con ella se propone la experimentación pictórica, utilizando como medio la estampación directa.



Figura 83.- Vista del taller.

Tema 2: El monotipo

La técnica del monotipo es una forma híbrida entre un procedimiento

pictórico y una forma de estampación, en la que cada copia es única. Tiene grandes posibilidades lúdicas por ser una técnica de impresión sumamente dúctil que permite una gran rapidez de ejecución, lo que hace posible imprimir a cada sesión un ritmo muy activo, a veces vertiginoso, que requiere mucha concentración, lo que ayuda al alumno a liberarse de formalismos e ideas preconcebidas; como los resultados son inmediatos permite la improvisación y experimentación con toda clase de variantes, siendo posible también mezclarlo con otras técnicas, para obtener un resultado final casi siempre sorprendente.



Figura 82.- Monotipo, *Paisaje con casas*.

El monotipo es, en consecuencia un medio de expresión muy activo y experimental, en el que el gesto, el movimiento y la velocidad de ejecución son fundamentales, pudiendo acercar al alumno a los métodos de creación utilizados por los artistas de la pintura de acción.

Básicamente el monotipo se realiza dibujando o pintado una composición sobre una matriz lisa e impermeable sobre la que se superpone un papel adecuado, presionando con las manos o con un rodillo de caucho, con el objetivo de pasar la pintura contenida en la matriz al papel, que recibirá más o menos carga de pintura según la presión aplicada.

Como la estampa resultante siempre es la imagen simétrica del dibujo hecho sobre la matriz, el resultado resulta sorprendente. Este método enseña al alumno a pensar en las formas simétricas, por lo que también es una buena manera de introducción al aprendizaje del grabado.

La realización de los monotipos se desarrollará en dos actividades diferentes y se plantearán como complementarias entre sí, teniendo en cuenta el tipo de material escogido.

CONTENIDOS:

Conceptuales:

- Juegos con el gesto.
- Promover la flexibilidad del pensamiento.
- Comprensión del lenguaje gráfico-plástico.
- Desarrollo del pensamiento analógico.
- Aproximación a la pintura abstracta.

Procedimentales:

- Realizar sus propias composiciones
- Reconocer una imagen en una mancha y completarla
- Utilizar formas simétricas
- Conocer distintas técnicas y emplearlas de forma indirecta.

Actitudinales

- Desarrollar la coordinación motriz del gesto.
- Participación activa en juegos pictóricos.
- Expresión espontánea de la personalidad.
- Valorar la pintura de acción.

1ª parte:

TIEMPO: 4 sesiones de 50 minutos

OBJETIVOS: Realizar un monotipo con colores al óleo, utilizando técnicas aditivas y sustractivas.

MATERIALES:

.Aportados por el profesor:

- Papel en blanco para estampar en seco.
- Espátulas y pinceles.
- Plaqueta de azulejo para utilizar como matriz.

.Aportados por los alumnos:

- Pinturas al óleo.
- Esencia de trementina o aguarrás
- Pinceles, palillos y peines.
- Hilos y otros materiales para superponer.

- Trapos.

SECUENCIACIÓN

5

Esta primera parte constara de varias sesiones:

1ª.- Clase teórica del monotipo: qué es, cómo se realiza. Observación mediante diapositivas, de la obra de artistas que han trabajado con los monotipos como forma de creación, como Max Ernst, Óscar Domínguez, y otros, explicando las derivaciones que estos hacen de este juego creativo en otras variantes como La Décalcomanie, el Écremage, contextualizando las obras y los autores en los movimientos a los que pertenecen.

En esta fase se les pedirá a los alumnos el material necesario que deben traer para el día siguiente.

2ª.- Los alumnos se colocarán alrededor de las mesas formando un círculo, cada uno tendrá su plaqueta como matriz y las paletas con la pintura al óleo estarán situadas en el centro al alcance de todos.

En el primer contacto con los monotipos debemos introducir como método de creación el azar, que estará presente en los efectos accidentales de degradado, mezcla de colores, efectos de aguada por el aguarrás, imágenes simétricas, superposiciones de la estampa anterior, etc.; estos son en sí mismos importantes y son la base del juego.

Las reglas que observaremos serán muy sencillas:

a .- No se permite limpiar la matriz nada más que cuando se cambia de línea de estampación o esta ya se encuentra en condiciones impracticables.

Con esta regla se pretende crear un fondo de pintura sobre la matriz a modo de palimpsesto, con el que el alumno debe contar para elegir los colores de la siguiente composición.

b .- Todos estarán sujetos al tiempo concedido para cada estampación, que será entre 3 a 5 minutos para cada vez, pudiendo este reducirse al final de la sesión a 2 ó 1 minuto.

Con esta regla trataremos de crear un clima de trabajo excitante, que genere un ritmo vertiginoso, en el que el alumno este más pendiente de la forma, la textura y el color, perdiéndose menos en otras cuestiones anecdóticas.

c .- Los alumnos marcarán cada papel de estampación con su nombre o con algún signo que les identifique.

Con esta regla pretendemos evitar el posible cambio de los ejercicios, ya que los monotipos se producen en gran cantidad y deben dejarse secar un tiempo mínimo de una semana.

En esta sesión empezamos con la creación de texturas uniformes con pincel casi seco, pasando progresivamente a texturas diluidas con aguarrás de efecto acuarelable, texturas creadas con peines, arrastrando, rayando, con otros instrumentos o con trapos, frotando.



Figura 84.- Creación de texturas.

Pasaremos después a plantear composiciones sustractivas con grafismos hechos con espátula, peines o con palillos, en los que la velocidad del movimiento debe quedar presente y para forzar este movimiento se reducirá el tiempo de

ejecución pasando de tres minutos a dos y de dos a uno.



Figura 85.- Composiciones sustractivas.

En el siguiente paso buscaremos el contraste entre la potencia del trazo con movimiento y el grafismo juguetón de la línea, añadiendo en la matriz base el color con el pincel en un gesto rápido, y superponiendo hilos, en unos casos limpios para obtener en el hueco que deja el hilo una línea sustractiva o cargados de color para obtener una línea estampada. También en esta ocasión iremos disminuyendo el tiempo de ejecución progresivamente.



Figura 86.- Contrastes con la línea.

3ª.- Para esta tercera parte observaremos también las mismas reglas, pero pasaremos a utilizar todo lo aprendido en la anterior sesión para aplicarlo en la

formación de composiciones primarias.



Figura 87.- Estructura de las letras.

Comenzaremos aproximándonos a las estructuras de las letras como forma compositiva y en la primera estampación se pedirá que pinten una letra con una estructura simétrica, como por ejemplo la "X" o la "T" de forma que ocupe gran parte de la matriz, pintando también los huecos que deja vacíos la letra; pasamos después a trazar la de la inicial de su nombre aprovechando el trazo que nos da una letra manuscrita por el alumno en repetidas ocasiones, lo que nos aporta un cierto nivel de automatismo.



Figura 88.- Composiciones en verticales y horizontales, y en espiral.

En el siguiente paso realizaremos composiciones de estructura geométrica, en verticales y horizontales, en diagonal, con elementos simétricos, en espiral, en triángulo, etc. y, por último, se tratará la expresión de un tema que incluya un componente emotivo, como el amor, la alegría o la muerte, de forma no figurativa.



Figura 89a.- Composiciones abstractas, tema del amor



Figura 89b.- Composiciones con tema de la alegría



Figura 89c.- Composiciones abstractas, tema de la muerte

4ª.- Esta última fase está reservada a la evaluación compartida en la que intervienen todos los integrantes del grupo y se realizará una semana después de terminar las estampaciones para que estas hayan secado; como cada alumno tendrá aproximadamente 20 monotipos, se realizará un proceso de selección

desechando aquellos ejercicios que se consideran fallidos o carentes de interés. La puesta en común se realizará situándolos juntos sobre unas mesas grandes o incluso en el suelo, siguiendo el orden de los temas tratados, es decir primero las texturas; segundo los grafismos; tercero los trazos, etc., de forma que los vean todos los participantes y puedan votar una de las obras de otro compañero. Esto añadirá un elemento de competición al juego.

Cada una de las votaciones será el momento oportuno de oír las opiniones sobre los resultados y los comentarios de crítica o admiración sobre cómo se ha representado el tema propuesto. Por último se pedirá a cada alumno que complete aquellas composiciones más interesantes que puedan resultar descompensadas en su forma o en su color y se propondrá elevar uno de sus monotipos a cuadro.

2ª parte:

TIEMPO: 3 sesiones de 50 minutos

OBJETIVOS: Realizar monotipos con colores de cera y completar imaginativamente manchas de color reconociendo imágenes en ellas.

MATERIALES:

- . Aportados por el profesor:
 - Papel en blanco para estampar en seco.
 - Plancha eléctrica.
 - Rollo de papel de aluminio para utilizar como matriz.
 - Mecheros de alcohol.
- . Aportados por los alumnos:
 - Pinturas de cera.
 - Aguarrás.
 - Lápices de colores.

En esta segunda parte del monotipo estructuraremos las sesiones a partir de lo ya aprendido.

1ª sesión.- los alumnos se situarán en círculo alrededor de grandes mesas, cada uno tendrá una lámina de papel de aluminio para dibujar con las ceras sobre él, en el centro de las mesas se situarán los mecheros de alcohol encendidos para calentar las ceras.

En esta primera sesión los alumnos realizarán dibujos sobre el papel de aluminio de temas sencillos, como, por ejemplo: objetos, animales,

plantas,..., cubriendo bien de pintura a la cera el papel de aluminio que sirve de matriz. Para ello se calentaran las pinturas en los mecheros tantas veces como sea necesario, teniendo cuidado para que la barra de cera no se funda demasiado y gotee.

5 Cuando el dibujo sobre el papel de aluminio esté terminado se superpone un papel y se pasa la plancha caliente por encima. El calor disuelve la cera y la pintura pasa al papel, el resultado siempre es sorprendente porque el calor funde los colores al azar creando efectos no planeados en el dibujo inicial; con el mismo papel de aluminio ya estampado procederemos a efectuar una segunda estampación añadiendo aguarrás como disolvente y planchando sobre otro papel, el segundo resultado es una mancha de color que en muchos de los casos es solo una huella irreconocible del dibujo de partida. Cada dos estampaciones se desechará el papel de aluminio que sirve de matriz.

2ª sesión.- Examinaremos las distintas estampaciones hechas anteriormente, completando las primeras, en las que el dibujo de partida casi siempre es reconocible, respetando las combinaciones y modificaciones que el calor y la presión han impreso al azar sobre el papel; en las segundas estampaciones pasaremos a interpretar imaginativamente las imágenes obtenidas, estableciendo por analogía, formas en las manchas que ya no conservan más que un resto de la imagen de partida. Para ello los alumnos utilizarán ceras, tintas y lápices de colores. También pondremos en práctica todas aquellas cuestiones que hemos de tener en cuenta para evaluar el proceso de aprendizaje y que se encuentran descritas en el punto 2.7 dedicado a la evaluación





Figura 90.- Estampaciones con ceras, primera y segunda versión.

2.6.3 Actividad en el Museo. Visita-taller.

Para realizar actividades lúdicas en los museos, previamente el profesor debe contactar con el gabinete pedagógico para informarse de las condiciones en que se realizan, planear las fechas para que coincidan con el desarrollo curricular, informar al museo de las características del grupo (el nivel y número de participantes), estudiar anteriormente en el museo el recorrido de la exposición, preparar la actividad en el aula con los alumnos, informando del tiempo de realización y, si es necesario, del material que los alumnos deben aportar.

Como en nuestro caso el grupo de alumnos corresponde al nivel de segundo curso de Bachillerato de Artes, que cursan la asignatura de Técnicas de Expresión Gráfica Plásticas, cuyo currículo está orientado hacia la adquisición del dominio

de distintas técnicas artísticas en el taller como vehículo de expresión de la forma plástica y visual, esta visita al museo debe realizarse siguiendo una dinámica esencialmente práctica que sirva para corroborar las experiencias y conocimientos adquiridos en el aula y el taller, de forma que ante las obras expuestas los alumnos traten de establecer un puente entre lo que saben por sus estudios y experiencias en clase y lo que ven en el museo como obra artística terminada. Este proceso de reconocimiento de las imágenes del arte resulta particularmente importante en el proceso de aprendizaje artístico, pues la compenetración entre lo que se sabe y lo que se ve puede servir de estímulo para querer saber más e impulsar un mayor dominio de aquello que es el objeto de nuestro estudio.

CONTENIDOS:

Conceptuales:

- Correspondencia entre lo que saben y lo que ven
- Comprensión de los valores que transmiten las obras.
- Relación diacrónica entre las obras y su contexto.
- Desarrollo del pensamiento crítico.
- Apreciación del criterio expositivo de la muestra.

Procedimentales:

- Contemplación directa de las obras
- Adquirir su propia experiencia del arte.
- Juegos a partir de los conocimientos adquiridos
- Recrear las condiciones lúdicas que propone el arte de las vanguardias.
- Estructuración de sus propias conclusiones.

Actitudinales

- Desarrollar sus propias obras en consonancia con las obras de la exposición.
- Descubrir e interpretar los objetos artísticos personalmente a partir de la muestra.
- Participar activamente en juegos creativos de grupo.
- Promover dinámicas de "aprender a aprender".

Como estas actividades cambiarán con la línea de actuación de cada entidad y el tipo de exposición de la que se trate, no podemos realizar en la unidad didáctica un único modelo fijo a seguir, pues en las actividades lúdicas desarrolladas en los museos inciden multitud de variables, que parten desde la propia organización del gabinete pedagógico del centro y estas pueden ser desde juegos sencillos de participación con pocos materiales a juegos de simulación que requieren complicados montajes. Otras variables a tener en cuenta son el tiempo de realización, que puede ser en una o varias sesiones y, por supuesto, la temática, que supone unos objetivos didácticos diferentes en cada evento.

Ante esta complejidad de opciones hemos optado por ceñirnos al modelo más austero, que necesita de una sencilla organización y en el que suponemos poco presupuesto, pero mucho interés pedagógico, ya que el juego artístico puede conseguir sus fines sin hacer grandes desembolsos, de igual manera que un juego rico en contenidos como por ejemplo el ajedrez, puede hacerse lo mismo con unas sencillas piezas y un tablero, que con un complicado y caro programa de ordenador. Por ello utilizaremos como ejemplo una actividad realizada por alumnos del Bachillerato Artístico y desarrollada en varias fases, que describimos a continuación para que sirva de pauta en otras posibles actividades en los museos, teniendo en cuenta una serie de circunstancias variables que puedan surgir en el normal desarrollo de la actividad.



Figura 91.- Programa de la exposición

Descripción de la visita-taller *Suiza Constructiva* (1 sesión, 3 horas).

Esta experiencia fue realizada por 30 alumnos del grupo de 2º del Bachillerato de Artes del Instituto Emperatriz María de Austria, en el Museo Nal.

Centro de Arte Reina Sofía de Madrid, el día 20 de marzo del 2003, visitando la exposición *Suiza constructiva*, visita-taller organizada por este centro con el propósito de facilitar a los estudiantes el conocimiento del arte concreto suizo, sus antecedentes y las obras de algunos de sus más destacados protagonistas.

5 La actividad fue concertada con antelación con el Centro de Arte Reina Sofía, y esto ha exigido del profesorado la visita a la exposición para conocer el criterio expositivo de la muestra, con el objeto de poder preparar las actividades previas con los alumnos, explicando las nociones necesarias sobre el movimiento constructivista y su relación con los otros movimientos de vanguardia, buscando y comentando las imágenes que puedan servir para contextualizar la exposición, de forma que pueda ser mejor entendida y propicie una mayor participación del grupo.

Esta actividad, como hemos ya comentado, no necesitó de ningún montaje especial para recrear las propuestas teóricas y las obras vistas en la exposición. Tan solo fue necesario disponer de una pequeña sala con tres grandes mesas habilitada como taller, materiales gráficos y la colaboración imprescindible de los monitores, que actuaban también como animadores de la actividad; en esta experiencia se trató de estimular la relación de los alumnos, con los cuadros, los diseños y los objetos artísticos realizados por los artistas del movimiento constructivista suizo, primero como espectadores y después estableciendo un juego de recreación, como si los alumnos fueran diseñadores gráficos experimentando con distintos materiales, colores e ideas aportadas por el constructivismo.

TIEMPO: 1 sesión de 3 horas

OBJETIVOS: Realizar los contenidos del bloque 4 que tratan de la apreciación del arte y el concepto de juego en el hecho artístico, utilizando la fotocomposición, el collage y el uso de las tipografías, aplicado a la realización de una portada para un posible catálogo de la exposición, que sirviera para comprender de forma práctica y amena el concepto de constructivismo.

MATERIALES:

- . Aportados por el museo:
 - Papel pautado para realizar la maquetación.
 - Papel con cuatro páginas reducidas para hacer bocetos.
 - Acetatos transparentes en rojo, amarillo y azul.
 - Fotocopias con fotografías en blanco y negro y en color del

catálogo de la exposición.

- Tijeras, pegamento y rotuladores.



Figura 92.- Materiales utilizados en el taller.

La actividad en el museo se desarrolló siguiendo distintas fases:

1ª.- Recepción del grupo por los monitores del museo, compuesto por cuatro estudiantes que pertenecen a la Escuela de Arte nº 10 de Madrid que colaboran en esta experiencia; el hecho de ser estudiantes de los cursos superiores de diseño añade una sensación de cercanía y proximidad con los alumnos, que ven como otros estudiantes mayores les sirven de cicerones y de animadores en esta actividad.

Como el grupo resulta numeroso con treinta alumnos y dos profesores acompañantes, se procede a dividirlo en dos subgrupos de quince alumnos, un profesor y dos monitores.

Se reúne en la primera sala a los subgrupos de pie alrededor de los monitores del museo y se procede a las presentaciones. Después los dos monitores de cada grupo dedican 15 minutos a las explicaciones, que hacen de forma alternativa, proporcionando a los alumnos una introducción sobre el desarrollo del constructivismo en Suiza, poniendo de relieve su concepción global del arte y

su compromiso con la sociedad.

2ª.- Posteriormente los monitores y los profesores acompañantes de los distintos subgrupos recorreremos la exposición, deteniéndonos en algunas de las obras más representativas para comprender los puntos de interés de este movimiento y el concepto del arte constructivista, que propone una renovación radical del arte, comprendido como una construcción en el espacio, basada en la simplificación y síntesis constructiva de formas abstractas geométricas y la elección reducida de los colores a los tres primarios, rojo, amarillo y azul, como forma de definir el espacio. Este movimiento trata de armonizar la pintura, la escultura y la arquitectura utilizando los materiales más modernos, como el vidrio, el metal y los plásticos de forma sintética.

Este recorrido se realiza observando las pinturas, esculturas y los objetos diseñados por los artistas del movimiento constructivista suizo, deteniéndonos especialmente en los diseños de las portadas de revistas constructivistas en el espacio reservado para ellas en esta exposición, y de las que se analizan haciendo especial hincapié su diseño, colores y composición, este interés especial se debe a que deberán aplicar estos conocimientos en la actividad lúdica del taller.

En todo momento el trato de los monitores con los alumnos ha sido atento y cordial, respondiendo a todas las preguntas y haciendo muy amena e interesante la exposición; el recorrido total ha sido de una hora, en la que se incluye el visionado de un vídeo didáctico de diez minutos.

3ª.- Cuando se ha completado el recorrido, los dos subgrupos se vuelven a integrar en uno en el taller anexo a las salas de exposición, en el que el color dominante es el blanco, tanto en paredes, suelo, techos y en las tres grandes mesas de las que consta, alrededor de las cuales se sientan todos los alumnos. Los cuatro monitores reparten el material y explican que la actividad trata de que los alumnos tomen el lugar de los diseñadores constructivistas, actuando como si ellos tuvieran que hacer un proyecto de portada para el catálogo de la exposición vista anteriormente, en el que se dé forma a los conceptos constructivistas utilizando la técnica del collage, basándonos para ello en unas reglas sencillas como son:

- a).- Utilización mínima de formas, principalmente geométricas.
- b).- Aplicación colores primarios, blanco y negro.
- c).- Juego con la tipografía, los tamaños de las letras y su colocación.
- d).- Inclusión de los elementos fijos que deben figurar en la portada, título, fotografías, encabezamiento, etc.

e).- Disponen de una hora y media para efectuar su proyecto de portada.

4ª.- En el inicio práctico de la actividad programada por el taller del museo, los monitores en colaboración con los profesores se aseguran de que todos entienden las reglas propuestas, comprobando que disponen del material necesario para realizar la actividad e invitando a los alumnos a jugar con los materiales, recortando, superponiendo, adosando, dibujando encima, cambiando los tamaños y las formas de los títulos, etc.

Aunque el objetivo de esta actividad ha sido experimentar de forma inmediata con un planteamiento artístico inspirado en el constructivismo suizo, se comienza con algunos comentarios de los monitores que sirven para situar a los alumnos en el tema objeto de la exposición visitada. Mientras ellos elaboran sus composiciones, también los profesores acompañantes intervienen recapitulando brevemente sobre lo visto comparándolo con lo aprendido en la preparación previa de la visita, de manera que el grupo ha podido recrear con más facilidad el ambiente percibido en la exposición y esto ha dado pie a que el juego con los materiales y las ideas haya sido posible, procurando una dinámica de participación que ha permitido el control de la situación, resultando así una experiencia realmente constructiva.

5ª.- Cuando los alumnos han terminado sus portadas, la entregan a los monitores, que las van colocando en la pared, unas junto a otras para hacer una puesta en común con los alumnos, estableciendo un diálogo crítico en el que los monitores, como estudiantes avanzados de diseño, señalan a los alumnos aquellos aspectos más sobresalientes de sus obras, comentando aquellas que destacan por su originalidad y aquellos otros elementos utilizados que pueden ser mejorados.

A este proceso se dedicó media hora de tiempo y permitió la intervención de todos los integrantes del grupo (alumnos, monitores y profesores), por lo que podemos considerar esta fase como una evaluación compartida que ha de ser tenida en cuenta para la evaluación final de esta actividad

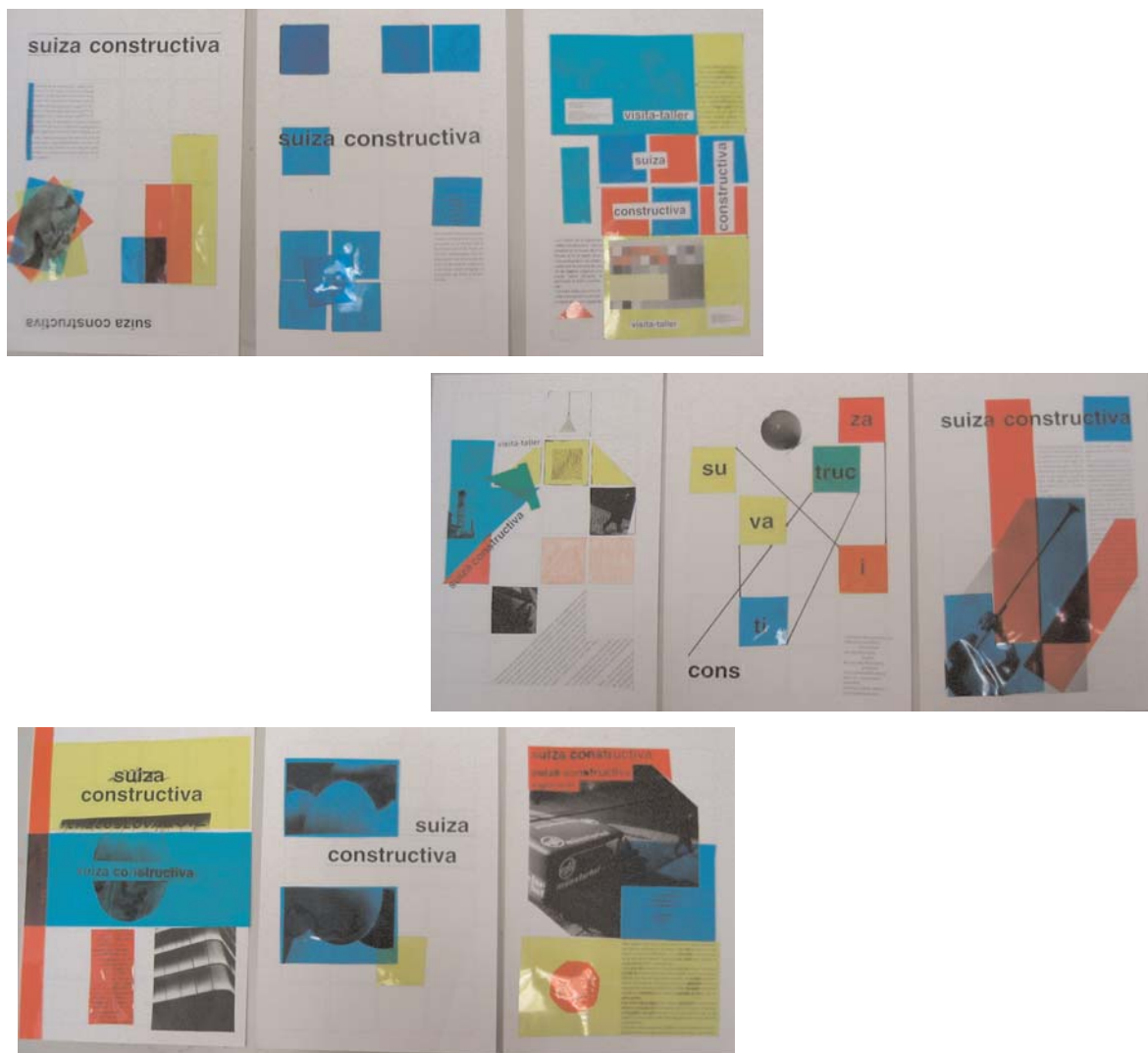


Figura 93.- Portadas realizadas por los alumnos en el taller.

2.7 EVALUACIÓN

2.7.1 Evaluación de los alumnos

Para evaluar el proceso de aprendizaje de este programa debemos conocer el nivel inicial de conocimientos del grupo sobre las obras de arte moderno y las distintas técnicas que emplean sus artistas. Después observaremos cómo se

desarrollan las fases intermedias de aprendizaje en los juegos propuestos y por último nos proponemos poner en marcha un proceso de evaluación compartida.

En esta propuesta educativa, como en todas, se deberá evaluar el nivel alcanzado en el logro de los objetivos propuestos y, teniendo en cuenta que el juego es una actividad envolvente en sí misma, tendremos también que valorar el seguimiento y el grado de implicación que han tenido los alumnos en el desarrollo de las siguientes fases:

- 1.- Información y planteamiento del juego relacionándolo con el arte moderno del siglo XX.
- 2.- Actividades lúdicas realizadas
- 3.- Análisis de las obras.
- 4.- Autoevaluación del grupo.

Como las actividades que sirven de ejemplo en este programa están orientadas a recrear las condiciones lúdicas que propone el arte de las vanguardias, los estudiantes habrán disfrutado creando sus propias obras en un contexto participativo, en el que encontraremos resultados de distinto nivel, en el ámbito cognitivo, procedimental y actitudinal; por eso es importante establecer un proceso de autoevaluación del grupo en el que se observe y analice cada uno de estos ámbitos, para que las obras realizadas puedan ser apreciadas en su justo valor.

En este punto de la evaluación debemos hacer toda una serie de preguntas que estimulen al grupo a expresarse y llegar a la elaboración de un juicio estético, cuestiones como cuáles son las obras que más les gustan o llaman su atención y por qué, de qué tema tratan, si podrían hablar de la técnica empleada si piensan que el azar contribuye a realzar el carácter de la obra, qué obras resultan más expresivas, si reconocen algún paralelismo con las obras de los artistas estudiados, cuáles consideran que son las mejores. Estas preguntas nos resultan muy interesantes para hacerlos reflexionar y conocer el nivel de desarrollo conceptual y estético de nuestros alumnos. También podemos cuestionarnos si las obras elegidas han tenido en cuenta los criterios establecidos para realizar el juego, preguntando si alguna de estas obras no respeta las reglas, y si el respeto o la trasgresión de las reglas ha sido beneficioso para la consecución de las obras. En cualquier caso, en esta parte de la evaluación debemos procurar que la mayor

parte de las intervenciones sean de los alumnos, limitándose el profesor a hacer las preguntas y los comentarios en el momento oportuno.

Esta autoevaluación del grupo es fundamental en el proceso de aprendizaje por medio del juego. Debemos, pues, tomar el tiempo necesario para examinar y reflexionar juntos y para poder emitir juicios sobre las diferentes obras realizadas, de forma que para la evaluación final tendremos en cuenta, por una parte, el grado de calidad de los resultados y, por otra los juicios emitidos en la evaluación compartida.

Es conveniente que el alumno conozca con anterioridad a la realización de las actividades los criterios de evaluación y que estos estarán sujetos a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, siguiendo este orden, y serán los siguientes:

- El hecho artístico y su relación con el juego.
- El elemento lúdico como estructurador de pensamientos creativos.
- Comprensión de los contenidos impartidos y reconocimiento de la manera en que han sido empleados en el arte moderno a partir de las vanguardias.
- Conceptualización de los contenidos.
- Utilización correcta del vocabulario específico de las obras realizadas.

- El uso de las posibilidades del juego para realizar obras creativas.
- Adaptación plástica al tipo de juego propuesto.
- Manejo de textos como elemento plástico.
- Estado de presentación final de la experiencia.

- Disposición participativa y colaboración en las actividades.
- Capacidad organizadora e investigadora.
- Búsqueda de diferentes enfoques y soluciones al tema propuesto.
- Respeto al trabajo propio y ajeno.

2.7.2 Evaluación de las prácticas propuestas

Al concluir las actividades que nos sirven como ejemplos de aplicación, debemos establecer un proceso de reflexión en el que se puedan valorar todos los aspectos posibles del trabajo realizado con los alumnos, así como las cosas que han quedado por hacer o aquellas otras cuestiones que pueden ser mejoradas, ya que plantear solo la evaluación del alumno sería un proceso incompleto si no se

analizará también el diseño propio de las actividades y cómo este influye en la valoración de los alumnos, sabiendo que esta reflexión puede ser muy fructífera para el planteamiento de nuevas actividades que puedan servirse del juego artístico como estrategia metodológica.

Como evaluación del conjunto de la propuesta del programa se ha tenido en cuenta los siguientes elementos :

- 1º.- La conveniencia de los juegos practicados para el aprendizaje de técnicas plásticas.
- 2º.- El reconocimiento de dichas técnicas en diferentes obras del arte moderno, su contextualización y valoración estética.
- 3º.- Los resultados obtenidos individualmente por los alumnos teniendo en cuenta los criterios de evaluación expuestos anteriormente.
- 4º.- El grado de satisfacción y dinamismo puesto por el alumnado en cada una de las actividades.
- 5º.- La valoración que ha hecho la comunidad educativa de las exposiciones realizadas con los trabajos obtenidos.
- 6º.- Las dificultades y carencias que han aparecido en la aplicación, así como la falta de tiempo para aplicar otros juegos.

Partiendo de estas premisas y analizando los resultados de final de curso junto con las opiniones expresadas por los alumnos en cada una de las sesiones de autoevaluación en las que se han escuchado los comentarios críticos de la actividad, podríamos establecer las siguientes conclusiones evaluadoras:

- 1ª.- Los juegos han propiciado un buen nivel en cuanto a la calidad de los ejercicios debido a una mejor concentración, propiciando la adquisición de conocimientos a partir de la práctica directa .
- 2ª.- La experimentación lúdica con las ideas y los materiales han estimulado el desarrollo creativo del alumno.
- 3ª.- El entusiasmo y el grado de participación han sido en términos generales muy altos.
- 4ª.- Las relaciones del grupo han sido de colaboración y respeto en el desarrollo de la actividad y de reflexión no exenta de crítica en la recapitulación evaluadora de los resultados.
- 5ª.- Ha sido fundamental que todos los juegos hayan estado preparados

cuidadosamente, siendo experimentados con anterioridad por el profesorado, para asegurarnos de su eficacia educativa.

6ª.- La contextualización de las obras debe mejorarse, se necesita conseguir una mejor calidad y mayor cantidad de material visual, para ejemplificar los distintos juegos en relación con el arte de las vanguardias y su proyección sobre el arte actual.

7ª.- La obra conjunta del fotomontaje no ha conseguido la integración plena de las partes, aunque los fotomontajes parciales han sido bien comprendidos y situados, creando interferencias interesantes. Esta obra en su conjunto no ha tenido un resultado global satisfactorio, por lo que el profesor debe explicar mejor e insistir en este aspecto en ejercicios posteriores.

8ª.- Para mejorar la eficacia del programa, debemos ampliar las actividades lúdicas incluyendo los juegos colectivos que han sido puestos en práctica por las vanguardias, como el Cadáver Exquisito, los Dibujos Comunicados u otros similares, que no se han llevado a cabo en las prácticas descritas, por tratarse de juegos de dibujo y nuestros ejemplos se han centrado en las técnicas plásticas. También sería necesario, diseñar juegos que desarrollen específicamente los contenidos del bloque 3: Elementos de la configuración tridimensional. Los objetos descontextualizados.

2- Valoraciones didácticas y conclusiones.

Las conclusiones didácticas ponen de manifiesto las hipótesis en las que hemos centrado nuestro interés desde el inicio de esta tesis, que se basan en la práctica lúdica y la valoración hecha de la unidad didáctica en cuanto a su contenido pedagógico.

Estas conclusiones parciales que se complementan entre sí son las

siguientes:

Primera conclusión: El juego es idóneo para la pedagogía del arte moderno, lo cual implica, como consecuencia, que una de las formas más pragmáticas de acceder al conocimiento del arte de nuestros días y a la educación artística es utilizar los métodos lúdicos de los que se sirve el arte moderno.

Segunda conclusión: Actualmente parece oportuno plantear la educación artística a través del juego, como forma de incentivar el interés de nuestros alumnos, ya que los juegos proporcionan aprendizajes que pueden ser transferidos a conocimientos de distinta índole, que pueden aplicarse en distintas técnicas y en diferentes campos artísticos.

Tercera conclusión: La aplicación de la seriedad del juego como estrategia metodológica para la educación por el arte es susceptible de ser aplicada en el aula, en el taller y en los museos, en el nivel de madurez que se inicia con la adolescencia (aproximadamente a los dieciséis años) y consideramos que se puede prolongar en la edad adulta, variando la complejidad de los juegos y los objetivos propuestos.

CONCLUSIONES GENERALES

Situamos aquí las consecuencias que pueden extraerse de la convergencia en las conclusiones de nuestras tres líneas principales de argumentación: por un lado, en la primera parte, la imagen del juego en la cultura, por otra, en la segunda parte la significación del fenómeno lúdico en el arte moderno y, por último, en la tercera parte, la valoración hecha del juego artístico en cuanto a su contenido pedagógico, conclusiones que ponen en evidencia las hipótesis en las que hemos centrado nuestro interés desde su planteamiento inicial.

La perspectiva estética sobre el fenómeno lúdico tiene sus bases principalmente en el libre juego entre la imaginación y el entendimiento, buscando el placer en la complacencia estética, que muestra su doble naturaleza y que se articula en torno a dos conceptos fundamentales que son, por una parte, el **desinterés estético** que nos remite a la búsqueda de un fin en sí mismo inscrito en la naturaleza del juego y, por otra, **la legalidad sin ley** en la que el hombre se desenvuelve en unas normas pactadas de antemano sin ningún tipo de coacción. Estos dos conceptos están íntimamente imbricados tanto en el arte como en el juego.

Los planteamientos estéticos toman el arte como modelo ideal para formar el espíritu humano. La pedagogía estética se centra así en la búsqueda de la belleza y la afirmación del sujeto social, a la que se equipara con el impulso de juego como forma limítrofe entre el impulso sensible y el impulso racional. En este impulso de juego del hombre hemos podido encontrar el origen de la creación artística.

En la vitalidad del juego podemos buscar la emoción del arte, para a desarrollar la capacidad de creación; el hombre debe estar sumergido en la pasión y la embriaguez que le proporciona una excitación especial, que hace posible la obra de arte a través del juego artístico. Es evidente que la embriaguez creativa nos introduce en un estado en el que perdemos la noción del tiempo ordinario, en el que nos gustaría que el juego no terminara, y muchos artistas han sentido esta experiencia en el proceso de creación de la obra.

Debe tenerse en cuenta el juego para entender el origen de la cultura y la tendencia innata del hombre hacia el arte. Pensamos que el juego está en el

origen del arte, podemos mantener que tiene importantes analogías con él y que asimismo aporta al arte una parte importante de creatividad. Esto implica un reconocimiento de que en la creatividad se encuentran unidos el juego y el sentimiento estético que da sentido a la obra de arte, viendo en el juego estético el punto de partida para entender el modo de ser de la propia obra, ya que justamente en el arte es donde el juego alcanza su idealidad y con ella su pleno significado.

Una de las características antropológicas más clara que no se da en los animales, es la complacencia en lo imaginario, que se encuentra en la oscilación entre apariencia y realidad propia del juego. El ir y venir juguetón es una de las claves para entender el carácter jovial y alegre de las acciones lúdicas que necesitan experimentarse por el individuo. No basta solo con imaginarlas o planearlas, sino que tienen que ser vitalmente sentidas. Esto, aplicado a la obra de arte nos ofrece un espacio de libre juego para nuestra propia experiencia.

Desde un punto de vista psicológico, una de las claves para interpretar la relación entre el juego y el arte, hemos podido encontrar que estos dos fenómenos están siempre ligados al principio del placer, aun cuando este placer no sea inmediato ni se consiga fácilmente, puede incluso que provenga de recordar unas situaciones especialmente dramáticas, pero manteniendo siempre una distancia en la que la realidad se distingue claramente de la ficción, la relación entre el juego y el arte se establece como vía de salida y sublimación de los deseos del inconsciente, como en este aspecto mostró la psicología analítica.

Desde la niñez el juego mantiene una gran carga emocional, lo cual hace de él un asunto serio. Esta seriedad del juego infantil nos desvela la postura lúdica del niño, en la que no existe la distinción establecida entre el juego y aquellas otras actividades que van unidas a un fin determinado y que se hacen con auténtico placer, tan buscadas por muchos artistas modernos por ser un retorno a una forma de expresión pura y espontánea que se presenta como arte no contaminado por los prejuicios estéticos, reglas académicas y modas artísticas.

El nexo de unión que hemos buscado entre el juego y el arte lo encontramos también en la creatividad, que el arte ha desarrollado

explícitamente; creemos que es indudable la relación del juego y la creatividad, así como la dependencia manifiesta entre el arte y esta creatividad, toda vez que el sistema de las artes y la cultura lo han puesto de manifiesto. Por ello pensamos firmemente que el juego facilita el pensamiento creativo y este, a su vez, el comportamiento artístico. Es más, este despliegue creativo es a nuestro entender lo específicamente lúdico propio de todo invento o innovación no solo en el campo de las artes, sino también en el de las ciencias. El juego, pues, es un método válido para incentivar la creatividad del individuo.

Hemos podido ver cómo la perspectiva lúdica del arte de nuestro tiempo tiene su origen más directo en el arte de las vanguardias históricas, movimientos como el Dadá, Futurismo, Surrealismo y otros han rescatado el juego para el arte, debido en gran parte al auge que estos movimientos han dado a los procesos del inconsciente y a la incorporación de formas de juego arcaicas caídas en desuso y que son revitalizadas en esta época.

Gracias a estos movimientos vivimos en un mundo dispuesto aceptar como hecho cultural la indagación crítica, las metáforas ligadas al juego y los esquemas ilógicos, como propuestas que piden una respuesta que origina a su vez nuevas preguntas y que en sí mismas contienen parte de la solución buscada, en un juego intelectual que nos invita a vivir el arte de forma activa dando una nueva valoración cultural a la misma actividad artística.

El juego es, por tanto, una seña de identidad del arte moderno. Los movimientos de vanguardia, partiendo de la idea de que tanto el arte como el juego responden a una necesidad interior y social, a un impulso de juego creador, basado en la libertad y la espontaneidad, establecen con el juego unas experiencias constantes que les permiten proyectar el concepto lúdico sobre su finalidad.

La contemplación también forma parte del juego, de manera que todos pueden sumarse a él según distintos niveles de participación. Aunque para que los espectadores puedan comportarse como tales, deben ingresar en el ámbito lúdico del sentir "como si"; esto les sirve para entrar plenamente en el juego, que, por otra parte, los necesita y cuenta con ellos. Hay una clara diferenciación en la actitud adoptada por el espectador, entre los juegos sencillos cuya finalidad es una diversión más directa y los juegos elaborados que están llenos de simbolismo

y a los que se les asignan funciones más complejas, que suponen una riqueza cultural de primer orden.

A través de las distintas etapas por las que atraviesa el juego desde la niñez a la edad adulta podemos observar como las acciones lúdicas potencian el pensamiento creativo. Esto es un hecho importante para el aprendizaje de muchas materias y más concretamente para las enseñanzas artísticas, por lo que los educadores debemos extraer de ello consecuencias pedagógicas, adoptando el juego como método de trabajo.

Hemos podido afirmar que el aspecto lúdico del arte moderno no le resta valor ni profundidad. Por el contrario, lejos de quitarle importancia y seriedad como algunos pueden pensar, hace del arte un ámbito de creación en el que el artista toma absolutamente en serio su juego y no podía ser de otra manera pues el juego en el arte es una posición vital que revela lo que el artista es, lo que hace y lo que quiere hacer en el terreno creativo. Para llevar a cabo esta posición vitalista no se escatiman los medios, la genialidad, la inteligencia, los esfuerzos, los riesgos y el tiempo de dedicación a esta entrega la hemos apreciado en todos los movimientos de vanguardia y en sus arriesgadas propuestas, que han conseguido en poco más de un siglo un cambio substancial en la forma de hacer y de ver el arte de nuestro tiempo.

El artista crea las reglas del juego. El papel que el artista está llamado a cumplir en el arte está relacionado con el establecimiento de las reglas del juego artístico. Por ejemplo la aceptación del azar como método de creación estaría situado dentro de los límites que especifican estas reglas.

En las performances y los happenings, que son experiencias de arte participativo con un claro componente lúdico, el artista pasa a ser el oficiante de las propuestas originadas por su sensibilidad artística, manteniendo con los espectadores un compromiso estético y pedagógico al crear las reglas de su obra, debiendo transmitir las de forma sencilla o evidente al espectador, para que este pueda establecer un vínculo que le lleve a participar activamente en la realización de la obra propuesta.

Por ello el arte de vanguardia toma del juego su ligereza. En contraposición con el arte de épocas anteriores, el moderno se presenta a sí

mismo como un arte en el que hasta la solución más técnica y complicada debe parecer fácil, el esfuerzo no debe notarse para no entorpecer su gracia. Como un trapecista que da el triple salto mortal, así toma los atributos del juego al que se le supone la facilidad, la novedad, el desinterés y las asociaciones sorprendentes.

En relación con esto hemos señalado cómo el arte moderno está emparentado con el juego en su carácter irónico e ingenioso. Esto explica en parte sus contradicciones y paradojas en las que por una parte se niega lo que por otra se afirma. Así coexisten en las vanguardias no pocos escritos y posturas que niegan o se burlan del arte mismo, que, analizadas consecuentemente persiguen todo lo contrario, pues en realidad son una afirmación que profundiza en el valor del arte, como tabla de salvación de una realidad abrumadora, ofreciéndonos una posibilidad de ser libres, precisamente cuestionando los valores más consagrados.

Esta tendencia se extiende hasta nuestros días: vivimos en una sociedad posmoderna en la que domina lo irónico y lo ambiguo, la sospecha se ha instalado entre nosotros y el arte se sirve de un código de doble lectura, utilizando un paradójico juego en el que se usan los mismos conceptos que a su vez son puestos en tela de juicio, vemos, pues, cómo se utiliza el apropiacionismo para hacer obras originales, se atacan los mitos culturales para crear nuevos mitos, se engullen los estilos de otras épocas mezclándolos con imágenes del mundo de la publicidad y de la cultura popular e incluso se toman elementos de las vanguardias reinterpretándolos en una especie de collage liberador. Y podría apuntarse que todo este discurso tiene una base de juego simbólico.

"*Todo ser humano está dotado*" afirma Moholy Nagy, afirmación que podemos comprobar observando como en la primera etapa del hombre, aquella en la que no existe separación entre el juego y lo serio, se producen innumerables dibujos hechos por los niños de todo el mundo con una gran calidad plástica, antes de entrar en la adolescencia, época de la vida del hombre en la que la creatividad se ve afectada por los convencionalismos y las inhibiciones, barreras estas que el arte moderno trata de saltar a través de sus propuestas participativas y de su "aparente facilidad", devolviéndonos a un estadio lúdico que estimule al individuo creador que todos llevamos dentro.

El arte moderno establece a través de su criterio lúdico la participación del espectador. Una de las propuestas más decididas del arte moderno la

encontramos en la participación del espectador buscando vías para integrar al público en el proceso creativo. Este no sería posible sin un planteamiento lúdico del arte, pues para que pueda acontecer esta intervención el público debería estar convenientemente preparado a través de una enseñanza necesaria para la participación consciente en la acción artística. Esto implica un conocimiento de los lenguajes de los distintos movimientos artísticos, así como un cierto dominio perceptivo del espacio, la forma, el color, etc., pero este tipo de educación es claramente minoritaria, por lo que acercarnos a la utopía del arte moderno que preconiza un arte para todos, en el que todos seamos como artistas, solo puede ser viable por una parte ampliando nuestro horizonte educativo, y por otra partiendo de lo que todos podemos aportar, nuestro instinto de juego, nuestras ganas de participar y descubrir.

Así, pues, esta es una conclusión significativa de nuestra investigación el arte moderno tiene una clara vocación pedagógica. La actividad lúdica es una de las claves para la enseñanza del arte moderno, en él se nos conmina a experimentar con los materiales en un ejercicio de participación inmediata. Con solo una presentación, unos materiales de fácil manipulación, una declaración de intenciones y dando unas pocas reglas, el niño o el adulto pueden jugar y llegar a sus propias conclusiones estéticas ampliando de esta manera su educación artística.

Esta vocación pedagógica viene avalada también por la preocupación que han mostrado los movimientos del arte innovador de este siglo por darse a conocer a través de sus numerosos escritos y manifiestos, procurando enseñar sus ideas a los posibles espectadores o participantes activos de su discurso.

También han mostrado los artistas modernos su interés por los niños, no solo en su valoración del arte infantil, sino también en la creación de juguetes que responden a su punto de vista plástico, como en el caso de Depero, Torres García y los profesores de la Bauhaus que realizan sus juguetes incorporando a ellos las más diversas exploraciones artísticas. Por otra parte se han puesto en práctica una gran cantidad de talleres para niños y jóvenes en los museos de arte moderno, basados en el juego como la forma más idónea para la comprensión del arte de nuestro tiempo, tal y como hemos tenido ocasión de poner de manifiesto.

Dado que el juego se muestra idóneo para la pedagogía del arte moderno,

una de las formas más pragmáticas de acceder al conocimiento del arte de nuestros días y a la educación artística es utilizando los métodos lúdicos de los que se sirve el arte moderno.

Actualmente parece oportuno plantear la educación artística a través del juego como forma de incentivar el interés de nuestros alumnos, ya que los juegos proporcionan aprendizajes que pueden ser transferidos a conocimientos de distinta índole, que pueden aplicarse en distintas técnicas y en diferentes campos artísticos.

La aplicación del juego como estrategia metodológica para la educación por el arte es susceptible de ser aplicada en el aula, en el taller y en los museos.

Estas conclusiones se van encadenando entre sí para ofrecernos una amplia y compleja perspectiva, desde la que podemos ratificar nuestras hipótesis iniciales afirmando que:

- .- La idea del juego ha constituido una de las directrices del desarrollo del arte moderno.
- .- En el aprendizaje del arte moderno se alcanza el estadio de comprensión más alto en la relación entre el juego y el arte.
- .- La actividad pedagógica del juego es fundamental para el desarrollo de la capacidad creadora y la realización social del niño, del joven y del adulto.

ÍNDICE DE IMÁGENES

- 1 .- Diseño de Apollinaire para el poema *IL PLEUT* (Lluve) en el que mediante la colocación de las letras, se da una imagen del tema poético tratado.
- 2 .- Marinetti declamando en una velada Futurista con Cangiullo, 1914
- 3 .- Braque, cuadro cubista con periódico, 1913.
- 4 .- F. Picabia, *L'ENFANT CARBURADOR* (El niño carburador), 1919.
- 5 .- Carlo Carrà, *El sol de la imbecilidad* (8 tipos de crítica imbécil), 1914.
- 6 .- Manifiesto futurista publicado en *Le Figaro*, 1909 y fotografía de Marinetti.
- 7 .- Picasso, *Sifón, vaso, periódico y violín*, 1912.
- 8 .- El Lissitzky, fotomontaje *sin título*.
- 9 .- Dibujo estilo neutro, tomado de unas lecciones de dibujo para escuelas rurales.
- 10.- Marcel Duchamp, ready-made: *percha para sombreros suspendida del techo*, 1917.
- 11.- Johannes Baader, *La grandeza y decadencia de Alemania*. Ensamblaje (actualmente destruido) que se expuso en la Feria Dadá, Berlín, 1920.
- 12.- Dibujo de Alfred Jarry para el cartel de *Ubu Roi*, 1896.
- 13.- *Fiesta Metálica*, Bauhaus, 1929.
- 14.- Autores anónimos, *Cadáver Exquisito*, 1929-34.
- 15.- Andy Warhol, Clemente y Basquiat, obra colectiva.
- 16.- Flora Acker, anónimo, Kurt Seligmann, André Breton, Esteban Francés, Benjamín Péret, Remedios Varo y anónimo, *Le profil coeur*, dibujos comunicados, 1937-39.
- 17.- Marcel Duchamp, cinco placas de vidrio rotativas, pintadas, accionadas por un motor, formando un solo círculo, 1920.
- 18.- Zbigniew Libera, *Lego campo de concentración*, 1999.
- 19.- Fortunato Depero, *Hombre y su sombra*, 1917.
- 20.- Cangiullo, *Carta-retrato de Balla* en la que se habla del Manifiesto del Niño Futurista, 1915.
- 21.- Marinetti, *Velocidad elegante*- Palabras en libertad (primer récord), 1918-19.
- 22.- Giacomo Balla, *Carta metálica a Broglio*, 1915.
- 23.- Boccioni, dibujo de una velada futurista un teatro de Milán, 1911.

- 24.- Fortunato Depero, *Campanelli* (poesía sonora), 1916.
- 25.- Boceto para el fondo del decorado de la *Máquina tipográfica* (obra no estrenada), 1914.
- 26.- Giacomo Balla, *Dinamismo de perro con correa*, 1911.
- 27.- Hugo Ball en el Cabaret Voltaire, 1916.
- 28.- Jean Arp, *Objetos colocados conforme a las leyes del azar*, 1926.
- 29.- Picabia, *Virgen de Montserrat*.
- 30.- Picabia, *El ojo cocodilate*.
- 31.- Picabia, *El Despertador*, 1919.
- 32.- Kurt Schwitters, *Construcción para damas nobles*, 1919.
- 33.- Raoul Hausmann, fotomontaje, *El Crítico*, 1919 -1920.
- 34.- Marcel Duchamp, *Estudio para los jugadores de ajedrez*, 1911.
- 35.- Marcel Duchamp, *The*, 1915.
- 36.- Rose Selavy, *Fresh Widow*, 1920.
- 37.- Rose Selavy, *Eau de Voilette*, 1921.
- 38.- M. Duchamp, *Trois Stoppage Étalon*, 1913- 14.
- 39.- M. Duchamp, *Obligations pour la Roulette de Monte-Carlo*, 1924.
- 40.- M. Duchamp, *La Boîte Verte*, 1911-1915.
- 41.- André Masson, dibujo automático, 1925.
- 42.- Fotomontaje publicado en *La Révolution surréaliste*, 1929.
- 43.- Max Ernst, *Figura humana* (frottage), 1939.
- 44.- Max Erns, *Los cormoranes*, collage Fatagaga, 1920 .
- 45.- Valentine Hugo, Objeto surrealista.
- 46.- Joseph Cornell, *Soap Bubble set*, 1936.
- 47.- René Magritte, "*Les mots et les images*".
- 48.- Dalí, *Objeto escatológico*.
- 49.- Miró, *Hombre y Mujer*.
- 50.- André Breton, Suzanne Muzard, Robert Desnos y Georges Sadoul, Cadáver exquisito, 1929.
- 51.- Robert Rius, Benjamin Peret y André Breton, *El cangrejo*, dibujo comunicado, 1937-39.
- 52.- Remedios Varo, anónimo, Robert Rius, Benjamín Peret, *La sombra sobre la silla*, dibujo comunicado, 1937-39.
- 53.- W. Lam, A. Breton, O. Dominguez...y otros autores, obra colectiva, *Sin título*, 1941.
- 54.- Escena de *Impresiones de África*, en el centro en la urna de cristal se encontraba la Lombriz Tocadora de Cítara.

- 55.- Telón de escena realizado por Picasso para la obra *Parade*, 1917.
- 56.- Representación de Adán y Eva en *Relâche*, en el que Marcel Duchamp personifica a Adán.
- 57.- Fotogramas del film *Entr'acte*, Picabia bailando.
- 58.- Cuadro Paul Klee, *El equilibrista*, 1923.
- 59.- Lionel Feininger, *Locomotora, vagones, casitas y personajes*, 1913-14.
- 60.- Foto de encuadre del diario *Vossische Zeitung*, para el Cartapacio de Maestros, 1924.
- 61.- Lámina de Moholy Nagy.
- 62.- Lámina de Lyonel Feininger.
- 63.- Lámina de Paul Klee.
- 64.- Lámina de George Muche.
- 65.- Lámina de Vasily Kandinsky.
- 66.- Lámina de Oskar Schlemmer.
- 67.- Herbert Bayer, Invitación para *la fiesta de las barbas, las narices y los corazones*, celebrada en la Bauhaus, en 1931.
- 68.- *Fiesta metálica*, participante disfrazado preparándose para descender a la sala principal.
- 69.- *Fiesta de "Las tuberías"*, disfraz-caricatura de una tubería con cuatro piernas y tres cabezas, 1926.
- 70.- Oscar Schlemmer, figurines y fotografía del *Ballet triádico*.
- 71.- Foto de la *Danza en el espacio*, 1927.
- 72.- John Cage, Variaciones 5, performance audiovisual sin guión, al fondo Merce Cunningham y Bárbara Lloyd, 1965.
- 73.- Titulares de la revista *Babelia*.
- 74.- Elaboración del fotomontaje.
- 75.- Fotomontajes individuales.
- 76.- Situación e interferencias.
- 77.- Evolución de la obra conjunta.
- 78.- Lámina-viñeta de "Tintín".
- 79.- Alumnos en el taller.
- 80.- Textos para elegir.
- 81.- Fotomontajes realizados por los alumnos.
- 82.- Monotipo, Paisaje con casas.
- 83.- Vista del taller.
- 84.- Creación de texturas.
- 85.- Composiciones sustractivas.

- 86.- Contrastes con la línea.
- 87.- Estructura de las letras.
- 88.- Composiciones en verticales y horizontales y en espiral.
- 89.- Composiciones temáticas.
- 90.- Estampaciones con ceras, primera y segunda versión.
- 91.- Programa de la exposición, *Suiza constructiva*.
- 92.- Materiales utilizados en el taller.
- 93.- Portadas realizadas por los alumnos en el taller.

7

Todas las imágenes de los ejercicios realizados en la tercera parte han sido realizadas por los alumnos de los cursos 1º y 2º de Bachillerato Artístico de Instituto Emperatriz María de Austria de Madrid del curso 2003 - 2004 y han sido cedidas de forma voluntaria para ser incluidas en esta tesis.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA FUENTES

ALBERTI, L. B. (1435). *Sobre la pintura*. Valencia. Fernando Torres.1976.

ARISTÓTELES . *Poética*. Edición bilingüe. Trad. Alsina Clota. Barcelona. Edic.J. Bosch. 1985

ARISTÓTELES . *Ética a Nicómano*. Madrid. Gredos. 1985

COMENIO, J. A. *Didáctica Magna*. México. Porrúa. 1971

COMENIO, J. A. *Pampedia*. Estudio preliminar y trd. de F. Gómez de Castro. Madrid. U.N.E.D. 1992

DA VINCI, L. (1651). *Tratado de la pintura* Edt. Nacional. 1979.

DIDEROT, D. (1752). *Investigaciones filosóficas sobre el origen y la naturaleza de lo bello*. Buenos Aires. Aguilar. 1981.

FÉNELON. *La educación de las niñas*. Madrid. Espasa Calpe. 1919.

FICINO, M. (1469). *De amore*. Madrid. Tecnos. 1985.

FOURIER, Charles. *Doctrina social: el falansterio*. Madrid. Ediciones Jucar. 1980.

HEGEL, G. W. F. (1836-38). *Estética*. Madrid. Alianza.1981.

HUME, D. (1757). *La norma del gusto y otros ensayos*. Valencia. Teorema.1980.

KANT, Immanuel. (1790). *Crítica del juicio estético*. Madrid. Colección Austral de Espasa Calpe. (Traducción de Manuel G^a Morente). 1997

KRAUSE, Carlos C. F. (1874). *Compendio de Estética*. Sevilla. Gironés y Orduña. (Traducido del alemán por F. Giner prof. U. de Madrid).

LESSING, G. E. (1766). *Laocoonte*. Madrid. Edt. Nacional. 1977.

LOCKE, J. *Pensamientos acerca de la educación*. Barcelona. Humanitas. 1982.

PLATÓN. *Obras completas*. Madrid. Edt. Aguilar. 1990

ROUSSEAU, J. J. *El Emilio o la Educación*. Barcelona. Bruguera. 1976

SHELLING, F. W. J. (1802). *Filosofía del arte*. Buenos Aires. 1949.

SCHILLER, F. (1795). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona. Anthropos. 1990.

SCHILLER, F. *Escritos sobre Estética*. Madrid. Tecnos. 1991.

TORINE, H. (1865). *Filosofía del arte*. Madrid. Aguilar. 1957.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ADES, Dawn. (1977). *Fotomontaje*. Barcelona. Bosch, Casa Editorial S.A.

AGIRRE. I. (2000) *Teorías y prácticas en la educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra.

AGOSTINI, FRANCO. (1987). *Juegos con la imagen*. Madrid. Ediciones Pirámide S. A.

ALONSO PUELLES. Andoni. (2002). *El arte de lo indecible (Wittgenstein y las vanguardias)*. Cáceres. Universidad de Extremadura.

ARGAN, Giulio Carlo. (1977) *El arte moderno*. Valencia. Fernando Torres Editor.

2 vol.

ARIETI, Silvano. (1993). *La creatividad, la síntesis mágica*. México. Consejo Nal. de ciencia y tecnología.

BALLY, G. (1973). *El juego como expresión de libertad*. México. Fondo de Cultura Económica

BARBOSA, A. T. B. (1994). *A imagem no encino da arte*. Sao Paulo. Perspectiva.

BELENGUER CALPE, Enrique. (1998). *Naturaleza y pedagogía. De Quintiliano a la Escuela Nueva*. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación.

BENJAMIN, Walter. (1974). *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Buenos Aires. Nueva Visión.

BERNE, Eric. (1983). *Juegos en que participamos*. México. Diana.

BLOMM, H. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires. Troquel.

BODENMANN- RITTER, Clara. (1995). *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista* (Conversaciones en la Documenta 5). Madrid. Visor.

BRETON, André. (1991). *Antología del humor negro*. Barcelona. Anagrama.

BRETON, André. (1980). *Manifiestos del surrealismo*. Barcelona. Guadarrama.

BRUNER, Jerome. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Psicología.

BUBER, M. (1949). *¿Qué es el hombre?*. México. F.C.E.

BUYTENDIJK, F.J.J.(1935). *El juego y su significado*. Madrid. Revista de Occidente.

BUYTENDIJK, F.J.J. (1976). "El jugar en el hombre". En Gadamer, H. G. y Vogler, P. (coords.). *Nueva antropología* (pp.90-124). Barcelona. Omega.

- CAILLOIS, Roger. (1958). *Teoría de los juegos (Ensayo)*. Barcelona. Seix Barral.
- CAILLOIS, Roger. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México. Fondo de Cultura Económica S. A. de C. V.
- CAÑETE, H. (1991). *Juego y vida. La condición lúdica en el niño y en el adulto*. Buenos aires. Ateneo.
- CALVO SERRALLER, F., GONZALEZ G^a, A. y MARCHAN FIZ, S. (1979). *Escritos de arte de vanguardia 1900 - 1945*. Madrid. Turner.
- 8
- CHATEAU, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires. Kapelusz.
- CIRLOT, Juan Eduardo. (1990). *El mundo del objeto a la luz del surrealismo*. Barcelona. Anthropos.
- CIRLOT, Lourdes. (1990). *Las claves del dadaísmo*. Barcelona. Planeta.
- CIRLOT, Lourdes. (1999). *Primeras vanguardias artísticas. Textos y documentos*. Barcelona. Parsifal Ediciones.
- CLAPARÈDE (1975). *La Educación funcional*. Madrid. Cátedra, Col. Clásicos, nº 10.
- COLLOTTI, Enzo y otros 8 autores. (1971). *Bauhaus*. Madrid. Alberto Corazón.
- CRESPO, M^a Victoria. (1997). *Retorno a la educación. El Emilio de Rousseau y la pedagogía contemporánea*. Barcelona. Paidós.
- DAVIS, M. (1971). *Introducción a la teoría de los juegos*. Madrid. Alianza.
- DAWN, Ades. (1977). *Fotomontaje*. Barcelona. Bosch, Casa editorial S.A.
- DECROLY, O y MONCHAMP, E. (1986). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid. Morata.
- DEWEY, John. (1997). *Democracia y educación*. Madrid. Morata.

- DÍAZ, Esther. (2000). *Posmodernidad*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- DÍAZ BUCERO, Jesús. (1994). *El juego es el juego. El juego en el pensamiento occidental y en el arte del siglo XX*. Facultad de BB. AA. Universidad de Granada.
- DÍEZ ÁLVAREZ, Javier. (2002). *Poner el juego en juego y la metáfora como métodos para la creatividad en el aprendizaje artístico*. En *Arte infancia y creatividad*. Serie de monografías I. Arte, individuos y sociedad. Servicio de publicaciones de la U.C.M.
- DÍEZ ÁLVAREZ, Javier. (2001). *Los valores cognitivos de la interpretación y el estilo de la educación artística*, en FOSATI, A. Y HUERTA, R. (2001), comunicaciones del congreso *Los Valores del Arte en la Enseñanza*. Universidad de Valencia.
- DROSTE, Magdalena. (1993). *Bauhaus*. Berlin. Editado por Buhaus-Archiv Museum Gestaltung.
- DUROZOI, G. y LECHERBONNIER B. (1974). *El surrealismo. Teorías, temas, técnicas*. Madrid. Ediciones Guadarrama, Labor S. A.
- ECHEVARRIA, Javier. (1980). *Sobre el juego*. Madrid. Taurus.
- EFLAND, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona. Paidós
- EISNER, ELLIOT W. (1995, a) . *Educar la visión artística*. Barcelona. Paidós educador.
- EISNER, ELLIOT W. (1992). *La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano*. Revista española de Pedagogía, 191, pp. 15-34.
- EISNER, ELLIOT W. (1995, b). *Reflexiones acerca de la alfabetización*. Arte, individuo y sociedad, 4, pp. 9-22.
- ELKONIN, Daniil. (1980) *Psicología del juego*. Madrid. Visor.

FIEDLER, J. Y FEIERABEND, P. (editores). (2000). *Bauhaus*. Madrid. Könnemann. (contiene los textos de 33 autores incluyendo entre ellos a Fiedler, J.)

FINGERMANN, G. (1970). *El juego y sus proyecciones sociales*. Buenos Aires. El Ateneo.

FOSATI, A. y HUERTA, R. (editores) (2001). *Comunicaciones del congreso. Los Valores del Arte en la enseñanza*. Valencia. Universidad de Valencia.

FREINET, Célestin. (1996). *La escuela moderna francesa.; Una pedagogía moderna de sentido común.; Las invariantes pedagógicas*. Madrid. Ediciones Morata.

8

FREUD, Sigmund. (1972). *Más allá del principio del placer*. Madrid. Nueva.

FULLEA GARCÍA, F. (1987). *Programación de la visita escolar a los museos*. Madrid. Escuela Española S.A.

GADAMER, H. G. (1991) *La actualidad de lo bello, el arte como juego símbolo y fiesta*. Barcelona. Paidós.

GADAMER, H. G. Y VOGLER P. (coords.) (1976). *Nueva antropología* (Tomo 4). Antropología Cultural. Barcelona. Omega.

GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca. Ediciones Sígueme.

GARCÍA BLANCO, Á. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid. Ediciones de la Torre.

GARDNER, Howard. (1993). *Arte, mente y cerebro*. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona. Paidós.

GARDNER, Howard. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós Educador

GARDNER, Howard. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.

GARFELLA, E. P. y LOPEZ MARTÍN, R. (1999). *El juego como recurso educativo*.

Valencia. Tiraant lo blanch.

GIL AMEIJERAS, M^a T. (1995). *Apreciación Artística y educación*. Boletín de Educación de las Artes Visuales, 5.

GIL AMEIJERAS, M^a T. (1991). *Consideraciones sobre la educación artística*. En Hernández, F; Jodar A. y Marín R. *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona. Sendai.

GIMFERRER, P. (1983). *Max Ernst*. Barcelona. Ediciones Polígrafa S.A.

GOLDBERG, Roselee. (2002). *Performance art. Desde el futurismo hasta el presente*. Barcelona. Ediciones Destino.

GONZÁLEZ, A., CALVO SERRALLER, F., MARCHÁN, S. (1979) *Escritos de arte de vanguardia*. Madrid. Turner.

GONZÁLEZ MARÍN, Carmen. (2002). *"Deconstrucción: ironía e ironistas"*. En Bozal, V. *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas* (pp.405 - 414). Madrid. Visor.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. (1988). *La pedagogía de Celestin Freinet, bases teóricas e influencias*. Madrid. C.I.D.E.

GORSEN, P. (1976). *"Arte, literatura y psicopatología"*. En H. G. gadamer y P. Vogler (coords.). *Nueva antropología* (pp. 389- 415). Barcelona. Omega.

GRUFELD, Frederic J. (1978). *Juegos de todo el mundo*. Madrid (Asociación UNICEF España). Edilan.

GUILFORD, J. P. (1991). *Creatividad y educación*. Barcelona. Piados.

HEIDEGGER, Martín. (1985). *Arte y poesía*. Madrid. F. C. E.

HEIDEGGER, Martín. (1983). *Interpretaciones sobre la poesía de Hölderlin*. Barcelona. Ariel.

HERNÁNDEZ BELVER, M. y SÁNCHEZ MÉNDEZ M. (Coordinadores). (2000).

Educación artística y arte infantil. Madrid. Fundamentos.

HERNÁNDEZ BELVER, M., SÁNCHEZ MÉNDEZ M. Y ACASO M. (Coordinadores)

(2002). *Arte, infancia y creatividad*. Madrid. Arte, individuo y sociedad, serie de monografías I, Servicio de publicaciones U.C.M.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992). *La organización del currículo por proyectos de trabajos*. Barcelona. Grao.

HERNÁNDEZ, F; JODAR A. y MARÍN R. (1991). *¿Qué es la educación artística?*

Barcelona. Sendai.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, D. (2002). *La Ironía estética. Estética romántica y arte moderno*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.

HOOPER-GREENHILL, E. (1991). *Museum and Gallery Education Leicester*.

Leicester. Univerty Press.

HUELSENBECK, Richard. (1992). *Almanaque Dadá*. Madrid. Tecnos.

HUGNET, Georges. (1973). *La aventura Dadá. Ensayos, diccionario y textos escogidos*. Madrid. Ediciones Júcar. (Prólogo Tristan Tzara).

HUIZINGA, Johan. (2000). *Homo ludens*. Madrid. Alianza.

JÁUREGUI, J. A. (1978). *Las reglas del juego. Las tribus*. Madrid. Espasa Calpe.

JIMENEZ-LANDI, Antonio. (1998). *Breve historia de la Institución Libre de Enseñanza*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia de la junta de Andalucía. Fundación Monte

JOVÉ PERES, J.J. (2001). *Iniciación al arte. Propuesta de un modelo didáctico centrado en los procesos de producción*. Madrid. Aprendizaje. A. Machado Libros S.A.

JUNG, C. G. (1976). *Problemas psicológicos del mundo actual*. Caracas. Monte Ávila.

JUNG, C. G. (1966). *Recuerdos, Sueños y Pensamientos*. Barcelona. Seix Barral.
JUNG, C. G. (1960). *Tipos Psicológicos*. Buenos Aires. Edit. Sudamericana.

KANDINSKY, W. (1981). *Punto y línea sobre el plano*. Contribución al análisis de los elementos pictóricos. Barcelona. Coedición de Barral Editores y Editorial Labor.

KANDINSKY, W. (1983). *Cursos de la Bauhaus*. Madrid. Alianza Editorial S. A.

KLEE, Paul. (1987). *Diarios*. Madrid. Alianza.

LAIGLESIA de, Juan Fernando. (1999). *El juego del giro Oriente Occidente*. Cuaderno5. Preguntas de Estética. En *Teoría Bruta de la forma frágil. Escritos adverbiales de arte, estética y enseñanza*. A Coruña. Ediclos do Castro.

LAIGLESIA de, Juan Fernando.(1991). *Estética y método en la enseñanza de las artes: seis definiciones*. En Hernández, F; Jodar A. y Marín R. ¿Qué es la educación artística? Barcelona. Sendai.

LARMINAT de, M. H. (1984). *Objets en dérive*. París. Centre George Pompidou.

LEIF, J. y BRUNELLE, L. (1980). *"La verdadera naturaleza del juego"*. Buenos Aires. Kapelusz.

LINAZA, José Luis. (1992). *Jugar y aprender* (Documentos para la Reforma). Madrid. Alambra.

LÓPEZ QUINTAS, Alfonso. (1977). *Estética de la creatividad, juego, arte y literatura*. Madrid. Cátedra.

LÓPEZ RODRIGUEZ, Pilar. (1988). *Para una sociología del juego*. Facultad de Ciencias políticas y sociología. Universidad Complutense de Madrid.

LOWENFELD, V. LAMBERT, W.(1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz.

LUQUE TERUEL, Andrés. (1999). *Juego, ser y sentido del arte*. Sevilla. Grupo Alfonso XII.

MARCHÁN FIZ, Simón. (1990). *Del arte objetual al arte de concepto*. Madrid. Akal.

MARCUSE, Herbert. (1984). *Eros y civilización*. Barcelona. Ariel.

MARCUSE, Herbert. (1978). *La dimensión estética*. Barcelona. Materiales.

MARÍAS, J. (1984). *Breve tratado de la ilusión*. Madrid. Alianza.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo. (1973). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid. Rialp.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo. (1974). *La creatividad en la educación*, en Cuadernos Pedagógicos, 29. Buenos Aires Kapelusz.

MARÍN, Ricardo. (1984). *La creatividad*. Barcelona. CEAC.

MARINA, José A. (1995). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona. Anagrama.

MARINA, José A. (1993). *Teoría de Inteligencia creadora*. Barcelona. Anagrama.

MARTÍNEZ SIERRA, Pedro. (1985). *La actitud en la creación plástica: trascendencia y juego*. Facultad de BB. AA. Universidad Complutense de Madrid.

MARTÍNEZ VÁZQUEZ DE PARGA, M^a José. (1996). *El juego simbolizado en su creación plástica el tablero de la oca*. Facultad de BB. AA. Universidad Complutense de Madrid.

MICHELI, Mario de. (1979). *Las vanguardias artísticas del s. XX*. Madrid. Alianza.

MILLAR, S. (1972). *Psicología del juego infantil*. Barcelona. Fontanella.

MOOR, Paul. (1987). *El juego en la educación*. Barcelona. Herder.

MORTON D., Davis. (1986). *Introducción a la teoría de los juegos*, Madrid.

Alianza.

MOURE, G. (1988). *Marcel Duchamp*. Barcelona. Ediciones Polígrafa S.A.

NIETZSCHE, Friedrich. (1999). *Estética y teoría de las artes*. Madrid. Tecnos.

NIETZSCHE, Friedrich. (1975). *El origen de la tragedia*. Madrid. Espasa Calpe.

NIETZSCHE, Friedrich. (1980). *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid. Alianza.

OLOFSSON, U. K. (1979). *Los museos y los niños*. Madrid. UNESCO. M. E. C.

PAREDES ORTIZ, J. (2003). *Juego, luego soy*. Sevilla. Wanceulen Editorial.

PARSONS, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona. Paidós.

PASTOR, M^a. I. (1992). *El museo y la educación en la comunidad*. Barcelona. CEAC. S. A.

PAZ, Octavio. (1989). *Apariencia desnuda (Marcel Duchamp)*. Madrid. Alianza Forma.

PAZ, Octavio. (1980). *La búsqueda del comienzo (Escritos sobre el surrealismo)*. Madrid. Fundamentos.

PEUSNER, N. (1982) *Academias de arte, pasado y presente*. Madrid. Cátedra.

PIAGET, Jean. (1994). *La formación del símbolo en el niño*. México. F. C. E.

PIAGET, Jean. (1986). *Psicología y Pedagogía del juego*. Barcelona. Agostini.

PIQUERAS CALERO, Mayalen. (1996). *Juego y creatividad. Estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica*. Facultad de BB. AA. Universidad de Sevilla.

POPPER, Frank. (1989). *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad*

hoy. Madrid. Akal.

READ, Herbert. (1986). *Educación por el arte*. Barcelona. Paidós Educador.

READ, Herbert. (1973). *El arte ahora. De Reynolds a Paul Klee*. Buenos aires. Ediciones Infinito.

RIZZI, P. y DI MARTINO, E. (1982). *Storia della Biennale. 1895 - 1982*. Milano. Editoriale Electra.

8 ROOT-BERNSTEIN, Robert y Michèbe (2002). *Los secretos de la creatividad*. Barcelona. Karisol.

SAN MARTIN, Francisco J. (1992) *La mirada nerviosa. Manifiestos y textos futuristas*. San Sebastián. Diputación Foral de Guipúzcoa. Arteleku.

SARMIENTO, José A. (1986). *Las palabras en libertad. Antología de la poesía futurista italiana*. Madrid. Ediciones Hiperión S.L.

SECADAS, Francisco. (1977). *Juegos y juguetes*, en rev. Didascalía, 47, pp17-32.

SEVILLA MERINO, Diego (1986). *Utopía y educación en Charles Fourier*. Valencia. Promolibro.

SIEBENBRODT, Michael (1998). *La bauhaus de Weimar. Los juegos creativos en la enseñanza del diseño y diseños para objetos infantiles*. En el catálogo de la exposición *Infancia y arte moderno* (1998). Valencia. Editado por IVAM Centre Julio González.

SORIANO, Julián y ESTEVE, Alberto. (1998). *Los Talleres Didácticos del IVAM*. Valencia. Editado por IVAM Centre Julio González.

SORIANO ORDUÑO, Julián. (1997). *Un modelo de espacio educativo en el museo de arte moderno: recrear las reglas de juego de la creación plástica*. Facultad de BB. AA. Universidad Politécnica de Valencia.

SPECTOR, Jack J. (2003). *Arte y escritura surrealistas (1919- 1939) el oro del*

tiempo. Madrid. Síntesis S. A.

TERR, Lenore. (2000). *El juego: por que los adultos necesitan jugar*. Barcelona. Paidós.

TORRANCE, E. Paul. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid. Marova.

TORRES, X. (1979). *Un espacio para el juego: las ludotecas*. En Cuadernos de Pedagogía, 57, pp. 22-24.

VAZQUEZ FERNANDEZ, Antonio.(1978). *El hombre y sus creaciones en la obra de C. G. Jung*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la educación. Universidad Complutense de Madrid.

VERDONE, M. (1971). *Qué es verdaderamente EL FUTURISMO*. Madrid. Doncel.

VYGOTSKI, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

VYGOSKI, L. S. (1979). *El papel del juego en el desarrollo del niño*. Barcelona. Crítica.

VYGOTSKI, L. S. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.

VYGOSKI, L. S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona. Barral Editores.

WALDBERG, P.(1970). *Dadá o la función de la repulsa*. En *Historia del Arte*, tomo 9(pp.285-318), Barcelona, Salvat Editores S.A.

WALDBERG, P.(1970). *Surrealismo*. En *Historia del Arte*, tomo 10 (pp. 3-45), Barcelona, Salvat Editores S.A.

WICK, Rainer. (1986). *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid. Alianza Editorial.

WILSON, B. G. (1975). *Evaluación del aprendizaje en la educación artística*. En Blomm, H., *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires. Troquel.

WIND, Edgar. (1986). *Arte y anarquía*. Madrid. Taurus Ediciones S.A.

WINNICOTT, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona. Gedisa.

BIBLIOGRAFÍA DE CONGRESOS

DESAFÍOS DEL JUGUETE EN EL SIGLO XXI: La escuela, el juego y el juguete. (1998). Primeras jornadas. Valencia. Fundación crecer jugando.

DESAFÍOS DEL JUGUETE EN EL SIGLO XXI: El juego y el juguete en la educación infantil. (2000). Segundas jornadas (1999). Valencia. Fundación crecer jugando.

DESAFÍOS DEL JUGUETE EN EL SIGLO XXI: Educación para la salud a través del juego y el juguete .(2001). Terceras jornadas (2000). Valencia. Fundación crecer jugando.

DESAFÍOS DEL JUGUETE EN EL SIGLO XXI: Educación para la solidaridad a través del juego y del juguete. (2002). Cuartas jornadas (2001). Valencia. Fundación crecer jugando.

DESAFÍOS DEL JUGUETE EN EL SIGLO XXI: Juegos y juguetes para los contenidos escolares. (2003). Quintas jornadas (2002). Valencia. Fundación crecer jugando.

EL JUEGO COMO SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS EN EL UNIVERSO DEL NIÑO. (1979). Venezuela. Reunión de expertos organizada por la UNESCO.

HAPPENING, FLUXUS Y OTROS COMPORTAMIENTOS ARTÍSTICOS DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX. (2001). Mérida. Coordinador: Bazán de la Huerta, Moisés. Universidad de Extremadura. Consorcio del Museo Vostell (celebrado el 13 de Noviembre 1999 en Malpartida Cáceres), Editora Regional de Extremadura.

LÚDICA, PRIMER ENCUENTRO NACIONAL. E INTERNACIONAL. (1999). Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Santafé de Bogotá, D.C. Sección de Publicaciones.

VII JORNADAS DE DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN Y ACCIÓN CULTURAL DE MUSEOS. (1990). Madrid. D. G. BB. AA. y Archivos, M.C.

CATÁLOGOS DE EXPOSICIONES Y MUESTRAS

ARTE TERMITA CONTRA ELEFANTE BLANCO. Comportamientos actuales del dibujo. (2004). Comisario de la exposición: Pablo Llorca. Fundación ICO. Madrid.

BIENAL DE VENECIA 1970, Nº 35. "ESPACIOS LÚDICOS Y RELAX" (Arte y didáctica). 1970. Dirección: Umbro Apollonio y comisario extraordinario: Filippo Longo. Venecia.

BRETÓN Y EL SURREALISMO. (1991). Comisario de la exposición Dominique Bozo. Museo Nal. Centro de Arte Reina Sofía. Madrid.

DADA Y CONSTRUCTIVISMO. (1989). Proyecto y selección de textos: Andrei Nakov. Madrid. Centro de arte Reina Sofía. Ministerio de Cultura.

DOCUMENTA DE KASSEL. Nº 5. "JUEGO Y REALIDAD". (1972). Ursula Barthelmeß, Hans-Henning Borgelt, Linde Burkhardt y Wolfgang Hoebig. Bajo de la Nueva Galería. Kassel.

DUCHAMP. (1984). Comisaria de la exposición Gloria Moure. Sala de la caja de pensiones. Madrid.

EL OBJETO SURREALISTA. (1997). Comisario de la exposición: Emmanuel Guigon. Centre Julio Gonzalez. IVAM. Valencia.

FOTOMONTAJE EN LA COLECCIÓN DEL IVAM. (2000). Dirección: Cosme de Barañano. Centre Julio González. IVAM. Aldeasa. Valencia.

FUTURISMO 1909-1944. ARTE, ARCHITETTURA, SPETTACOLO, GRAFICA, LETTERATURA.... (2001). Comisario de la exposición: Crispolti, Erico. Palazzo delle

Esposizioni. Roma. Edizioni Gabriele Mazzotta (Milano).

INFANCIA Y ARTE MODERNO. (1998). Comisario de la exposición Pérez, Carlos. Centre Julio González. IVAM. Valencia.

IRONIA. (2001). Comisario de la exposición: Barenblit, Ferran. Fundación Joan Miró (Barcelona 20 septiembre - 4 noviembre) con la colaboración del Koldo Mitxelena Kulturunea (San Sebastián 4 Diciembre - 2 Febrero del 2002).

JOSEPH CORNELL. (1984). Fundación Juan March. Madrid.

JULIO LE PARC. EXPERIENCIAS 1959-1977. (1977). Ministerio de Cultura. Madrid.

L'ARTE DEL GIOCO. DA KLEE A BOETTI. (2002). Comisarios de la exposición: Pietro Bellasi, Alberto Fiz y Tulliola Sparagni. Museo Archeologico Regionale. Aosta.

L' EPOQUE. LA MODE. LA MORALE. LA PASION. (1987). Centre Georges Pompidou. París.

LOS JUEGOS EN EL ARTE DEL SIGLO XX (2002). Comisaria de la exposición: Auzias de Turenne, Solange. Le Bellevue, Biarritz (22 de junio - 3 octubre). La Lonja, Zaragoza (30 de octubre - 29 diciembre). Ayuntamientos de Biarritz y Zaragoza.

LOS TALLERES DIDÁCTICOS DEL IVAM. (1998). Coordinación general, Departamento de comunicación y didáctica IVAM: Jiménez Losantos, Encarna y Martínez Cerveró, M^a Luisa. Instituto Valenciano de Arte Moderno. Valencia.

KURT SCHWITTERS. (1982). Fundación Juan March. Madrid.

PAUL KLEE. 1981. Textos de Paul Klee. Fundación Juan March (con la colaboración de la Fundación Paul Klee y la Galería Beyeler de Basilea). Madrid.

"PLAY ORBIT". 1969. Textos del catálogo de la exposición de J. Reichardt. ICA. Londres.

RAOUL HAUSMANN (1994). Comisarios de la exposición: Eva Züchner, Bernard

Beaufret y Bartomeu Marí. Centre Julio González. IVAM. Valencia.

UTOPIÁS DE LA BAUHAUS. Obra sobre papel. (1988). Textos: Herzogenrath, Wulf y Kraus, Stefan. Museo Nal. Centro de Arte Reina Sofía. Ministerio de Cultura. Madrid)

WARHOL, BASQUIAT, CLEMENTE. Obras en colaboración. (2002). Textos: Bruno Bischofberger y Richard D. Marshall. Presentaciones: Pilar del Castillo (Ministra de Educación, Cultura y Deporte) y Juan Manuel Bonet. Museo Nal. Centro de Arte Reina Sofía. Madrid. Ediciones Aldeasa.

ZERO DE ALEMANIA DESDE 1957 HASTA 1966. Hoy también. (2000). Comisaria de la exposición: Renate Wiehager. Fundación ICO. Madrid.s



ANEXOS

ANEXO 1

Incluimos en este anexo las experiencias y reflexiones realizadas en la Documenta 5, que completan lo descrito en el capítulo 1 en el punto 1.2 de la segunda parte de la tesis - Muestras y Exposiciones. Principales eventos en relación con el juego y la obra de arte, El texto es traducción del alemán, de mi amiga y colaboradora Celia Rueda y esta extraído del catálogo de la Documenta 5, (1975).

La temática central de la d5 se ocupa de las relaciones entre arte y realidad. De acuerdo con eso en el ámbito de la d5, del apartado Pintura infantil y Juegos, hemos aprovechado el aspecto Juego y Realidad.

Antes de dedicarnos a la temática especial del juego infantil, queremos presentar los juegos habituales en nuestra sociedad en sus relaciones respectivas con la realidad. De esa manera se debe evitar que el juego infantil se entienda como fenómeno social aparte.

Presentación y explicación de las concepciones del juego más importantes.

Puesto que el concepto juego presenta muchos estratos, la comprensión más precisa de la problemática del juego requiere que se muestren con ayuda de las concepciones más frecuentes del juego los distintos significados del concepto. Esencialmente se distinguirán las siguientes concepciones de juego (cf. para las siguientes concepciones de juego sobre todo Bazon Brock, Catálogo para la exposición Juegos (Katalog zur Ausstellung Spielen), Kuntshaus Hamburg):

1. Concepción artístico-teórica del juego.
2. Concepción sociológica del juego.
3. Concepción social-psicológica del juego.
4. Concepción psicológica profunda del juego.
5. Concepción pedagógica del juego.
6. Concepción del juego en el lenguaje coloquial, familiar.

La tomaremos primero y después trabajaremos con ellas.

(1) La concepción artístico-teórica del juego.

¿Por qué nos ocupamos en primer lugar de la concepción artístico-teórica del juego? ¿Qué objetivo perseguimos con eso?

En la concepción artístico-teórica se representan de manera ejemplar todas las otras concepciones del juego en sus relaciones con la realidad.

Mediante el análisis ejemplar de la relación con la realidad dentro de las concepciones artístico-teóricas del juego queremos hacer accesibles todas las demás concepciones de la crítica a propósito del juego. Sobre esta crítica se construye nuestro intento de desarrollar una relación modificada entre el juego y la realidad dentro de las concepciones pedagógicas. (Pintura infantil y juegos en la enseñanza preescolar).

9

En las concepciones artístico-teóricas del juego se presenta el juego como expresión libre, sin ataduras, autoexpresión del hombre (del artista). El juego debe ser aquí la forma propia, más elevada de la actividad humana: sin un fin, sin una intención, basada en sí misma, precisamente actividad artística en su más alta perfección.

Las condiciones del juego se hallan entonces en el propio juego, fuera de la esfera de la vida real. Y en él se encuentra el único medio para traer el reino de la libertad en el que el hombre suprime la represión y la deformación provocada por la realidad cotidiana, libre de sus ataduras, sometido sólo a las leyes de la estética, realiza su propia humanidad. Según esta interpretación como jugador originario el hombre se encuentra en el juego consigo mismo, es el hombre no enajenado. Este entender el juego como actividad artística se expresa con especial claridad en Schiller: No hay ningún otro camino de hacer racional al hombre sensual (de los sentidos) que hacerle primero estético.

Como consecuencia de esta interpretación el hombre en su actividad práctico-material no está en condiciones de desarrollar su destino como personalidad libre. Eso sólo lo puede hacer cuando suprime la realidad banal, se eleva al reino de las leyes ideales, divinas y desde allí recibe su inspiración. La inmersión en la representación de la realidad ideal es por eso tarea constante, como también lo es la realización de esta representación, pero nunca es tarea que pueda completarse por entero. La realidad ideal se convierte por eso en contramundo de los "dioses". En este mundo de los dioses sólo pueden tener parte unos pocos agraciados^a. Para los profanos es inalcanzable, puesto que ni siquiera

^a Nota de traducción: también podría decirse "dotados". En apariciones siguientes de esta palabra he traducido por uno u otro término según me pareciera más adecuado al contexto.

consiguen desarrollar una representación de este "mundo de dioses". Así es que necesitan a los "agraciados" que les procuran dicha representación.

Breve definición de las otras concepciones del juego.

(2) La concepción sociológica del juego.

Aquí el juego es una pura simulación de la realidad, la representación simulada de un caso serio: complejas acciones estratégicas se abstraen de la realidad y se prueban en el modelo para obtener la acción estratégica óptima para el caso serio según el principio del mayor provecho.

(3) La concepción social-psicológica.

En el juego se lleva a cabo la transferencia de características de situación social, de roles sociales en situaciones, que son libres de las condiciones generales de estas situaciones y roles, especialmente en las formas de juegos de rol y psicodramas. Sirve para el distanciamiento del individuo de su rol habitual. El distanciamiento de los roles usuales debe hacer posible el liberarse parcialmente de ellos, el cambiarlos y el establecer una nueva identidad con ellos.

(4) La concepción psicológica profunda del juego.

En esta concepción del juego las maneras de producción y de aparición de las expresiones actuales de la vida se entienden como juego. El jugador intenta superar mediante el juego determinadas debilidades e incapacidades para no exponerse a los ataques de un entorno que se le presenta como enemigo. Exigencias respecto a determinadas acciones o su anticipación las contesta mediante la transferencia al juego, de manera que está constantemente ocupado por sus propias acciones y no tiene que cumplir esta exigencia.

(5) La concepción pedagógica del juego.

En el juego pedagógico el niño se prepara para los casos serios de la vida. Descargado de la presión de las condiciones de la vida real debe conocer futuros casos serios y experimentar cómo hay que resolverlos. Además el niño debe desarrollar sus capacidades y destrezas de tal manera que esté en condiciones de llevar a cabo las soluciones correspondientes.

Con esta concepción del juego enlazan nuestras reflexiones posteriores y el programa audiovisual: Juego y realidad en la educación preescolar.

(6) La concepción del juego en el lenguaje coloquial, familiar.

En el uso general de la lengua el juego tiene el significado de relajación de las duras exigencias de lo cotidiano, de distracción de ellas. En tanto en cuanto el hombre se relaja de ellas jugando, reúne nuevas fuerzas para el trabajo del próximo día.

En conclusión, con eso queda explicado de manera sencilla el carácter general del juego, que se muestra del modo más transparente posible en la concepción artístico-teórica del juego: el trabajo no posibilita a la mayoría de los hombres el desarrollo mediante el juego de sus capacidades sensoriales, corporales. Por eso el juego tiene el carácter de compensación y está separado del trabajo. Sólo tiempo limitado y limitadas posibilidades de juego están en general a disposición del hombre y entre éstas puede elegir "libremente".

El juego es opuesto al trabajo y está a su servicio.

Elementos comunes fundamentales de las concepciones del juego.

Todas las concepciones del juego tienen en común que el juego tiene lugar fuera de las condiciones reales de la vida, que no entra en ellas. En todas las concepciones del juego se mantiene una relación directa con la realidad, sin embargo todas tienen en común el estar desligadas de los casos serios, las condiciones objetivas de la vida, puesto que no pueden ser superadas mediante el juego. El juego mismo recibe el carácter del complemento necesario, es decir, de la compensación necesaria de la realidad cotidiana y de la preparación para ella. El juego obtiene su sitio en campo propio.

(1) En las concepciones artístico-teóricas del juego se separa el juego de la realidad, se le enfrenta y se construye como contramundo (mundo opuesto). Para producir obras de arte reales, el artista debe abstraerse de la realidad cotidiana de los profanos, dirigirse a otro mundo. Debe jugar para crear una obra de arte. Su actividad no es, por tanto, ningún trabajo, sino juego.

Por su actividad vive en el contramundo (mundo opuesto), que evidentemente le posibilita la libre expresión de sí mismo, el libre desarrollo de su personalidad e incluso supuestamente lo exige. Poco más puede unirle con el mundo cotidiano.

(2,3,4) En las concepciones sociológica, socialpsicológica y pedagógica del juego se establece la relación con la realidad, pero tampoco aquí se le asigna ningún papel, puesto que el juego como preparación para la realidad tiene lugar sólo con la supresión de las siempre determinantes condiciones de la vida social. El oficial que "juega" a la guerra no tiene para ello soldados o armas reales, el médico o funcionario en un juego de rol no ha aprendido este oficio y no utiliza tampoco los medios de trabajo habituales, el niño no adquiere sus destrezas técnicas en el juego con coches o motores en uso, sino con juguetes.

(5) En la concepción psicológica profunda del juego también se establece la relación con la realidad. Pero al neurótico no le sirve su juego para la libre expresión de sí mismo o para la preparación para la realidad, sino como huida de ella, es decir, como compensación de las condiciones que le provocan angustia. Tampoco aquí permite la realidad ningún juego, más bien fuerza el juego como método de defensa.

El neurótico "juega" por ejemplo a la consulta médica, para demostrar de esa manera que está enfermo y que no puede agravarse aún más.

Hemos mostrado que las características fundamentales de todas las interpretaciones del juego consisten en que el juego no entra en la realidad cotidiana, especialmente en el trabajo. Más bien representa fundamentalmente un terreno propio, con condiciones propias. La autorrealización del hombre, el desarrollo libre de su personalidad, según esto, no es posible en el trabajo, no porque produzca sus propias condiciones de vida, porque disfrute de su trabajo, sino sólo en el juego, donde en el mejor de los casos disfruta los productos de su trabajo. Y esto también sólo en la medida de sus fuerzas, de las que todavía le queden después del trabajo.

Crítica de las concepciones del juego existentes.

Donde la interpretación expresada en las concepciones totales del juego asigna un significado central al juego, sustrae completamente que el juego sólo es posible bajo determinadas condiciones de las cuales la más importante consiste en que esté asegurada la subsistencia y que no todo el tiempo libre se precise para la subsistencia y para otras actividades necesarias. Incluso para los niños puede -bajo determinadas condiciones sociales- no darse esta posibilidad.

(Trabajo infantil en agricultura y en pequeñas industrias).

La separación de trabajo y juego, en la que el trabajo se convierte en mero suplicio, el juego en mero placer de consumo o en productividad particular, aparentemente libre, corresponde precisamente a las relaciones que se dan en las estructuras sociales capitalistas, pero no está fundada ni en el trabajo mismo ni en el juego. A nosotros nos corresponde reflexionar no sólo cómo es imaginable una mediación de juego y trabajo, sino también cómo es realizable. Con lo cual aquí la explicación, que en aras de la claridad se simplifica con mucha frecuencia, se fija intencionadamente de modo unilateral mediante el rasgo decisivo de una cosa, sin entrar en todos los aspectos, está concebida como intento.

9

En las concepciones del juego descritas hay un momento general que nos parece significativo seguir en primer lugar: el juego da la posibilidad a los individuos, en oposición al trabajo, de liberarse de los condicionantes deterministas de la propia actividad, de descubrir diversos condicionantes del objeto relativamente significativos para las necesidades existentes. Aquí radica la oportunidad de no dejar que juego y trabajo permanezcan ajenos el uno al otro.

Pongamos que unos niños quieren viajar en barca en un lago y tienen sólo un tronco de árbol, entonces sólo pueden hacerlo balancear en el agua, chapotear con él y de pura alegría por este juego olvidarse de la barca o finalmente cortar el tronco de árbol para construir una barca con él.

Es decir, igual que una inversión de la fantasía, que no pretende un mero dominio del objeto para un fin concreto, sino las múltiples posibilidades de aplicación del objeto; por eso también permite el juego libre, como parece propio de los sueños, sin que por eso el sueño se convierta en una huida de la realidad.

Mediante el descubrimiento de las diversas posibilidades del objeto les debe estar permitido a los niños en primer lugar el desarrollar falsas representaciones. Tranquilamente pueden imaginarse que un tronco de árbol es un coche y que, cuando se montan encima, viajan por la región. El fomento de tales representaciones no debe conducir, sin embargo, a que los niños aprendan a manejar cualquier cosa con el objeto, a ejercitar su fantasía meramente como

tal, sino que deben aprender por ese medio qué representaciones son significativas, qué condicionantes del objeto son significativos: fantasía y creatividad no como capacidad subjetiva, separada de los objetos, sino como capacidad de descubrir y desarrollar las posibilidades de los objetos.

A partir de aquí hay que rechazar también la concepción idealista del juego, la que reclama el desarrollo de fantasía, de creatividad, el despliegue de la personalidad libre y activa por sí misma y de esta manera se abstrae de los fundamentos materiales del juego.

Precisamente la concepción idealista impide en sus últimas consecuencias la producción consciente de las mejores condiciones posibles para el desarrollo de la personalidad.

Condiciones sociales para la separación y confrontación de juego y realidad.

a. El carácter del trabajo no admite el juego en el trabajo.

El estadio técnico de los medios de producción (máquinas, autómatas, etc.), la seguridad garantizada gracias a él de la subsistencia, no permiten que el juego por principio parezca posible con los fines no idealistas arriba mencionados, es decir, se establecen las condiciones para el juego significativo. Pero la condición decisiva para el juego significativo no está establecida en modo alguno: trabajo necesario y juego no pueden conciliarse mutuamente.

El trabajo, tal como tiene lugar bajo las relaciones sociales existentes en la forma de trabajo remunerado por salario, especialmente en la producción industrial, está orientado a lograr una producción de mercancías lo mayor y más barata posible para ganancia de empresarios privados que simultáneamente son propietarios de los medios de trabajo y por eso disponen de su uso. El medio esencial para la elevación de la producción de mercancías es la industrialización, cuya señal determinante consiste en la combinación de herramientas con máquinas y la aplicación de mecanismos de transmisión de fuerzas. La división del trabajo capitalista reduce a los asalariados a meros apéndices de las máquinas aparentemente independientes. Permite una explotación intensiva del trabajo, intensifica el agotamiento psíquico y físico, reduce por eso cada vez más la multiplicidad de las percepciones sensoriales, limita el juego libre de los

músculos, impide en resumen el desarrollo de una sensibilidad universal.

Pero el desarrollo de la sensibilidad como resultado de las experiencias en la percepción y trato del objeto es el presupuesto subjetivo esencial para la posterior investigación del objeto, para el desarrollo de la fantasía.

Allí donde los individuos no pueden determinar en común ellos mismos a propósito del carácter de su trabajo el juego no tiene sitio. Conserva su lugar aislado según el principio de la separación capitalista del trabajo, por lo cual las capacidades intelectuales y artísticas se separan del proceso de trabajo de los trabajadores y se encomiendan a otras personas que se ocupan exclusivamente de ellas. Para eso, sin embargo, se les deben crear condiciones que les permitan el desarrollo de su sensibilidad, aunque sólo de determinada manera.

b..La actividad artística no cuenta como trabajo, es privilegio de unos pocos "dotados".

La separación de la actividad creadora, lúdica, artística, del trabajo social conduce a la suposición de que es cosa sólo de unos pocos dotados, capacitados. Éstos no pueden calar la relación social entre trabajo a sueldo y actividad creadora, sino que ven su diferencia, lo que les lleva a la opinión de que la actividad creadora es el reino de la auténtica libertad, de la autorrealización individual. Con lo cual corresponden a la idea de los poderosos de que las masas son demasiado simples para la actividad creadora.

La concepción del juego artístico-teórica parece cada vez más frágil, por lo que cada vez más los creadores artísticos buscan caminos para hacer que la población no sólo participe en las obras de arte mediante su recepción, sino que participen (objetos de participación y objetos lúdicos) en el proceso de su producción, experimentable sólo en el trato con los propios objetos artísticos.

c. El carácter de mercancía de los objetos de uso no permite ningún trato lúdico con ellos.

Esta intención por un lado está en contra de la segregación de la actividad libre, creadora, del proceso de trabajo, por otro lado para la mayor parte de la población la actividad variada, libre, sin ataduras, está en contradicción tanto

con las exigencias de reproducción de la fuerza de trabajo como con el carácter de mercancía de todos los objetos de uso (incluidas las obras de arte). Los productos del trabajo, las mercancías compradas con dinero, son en total tan caros y por eso tan escasos para el individuo que los objetos sólo pueden tener un valor de uso dado. Su ensayo y uso variado disminuiría demasiado rápidamente su valor o lo destruiría y exigiría por eso más trabajo.

Las viviendas son caras, por lo tanto la mayoría de las familias sólo pueden permitirse viviendas pequeñas, relativamente baratas, que deben tratar con mucho cuidado. Lo mismo sucede con los coches y con otros objetos. Puesto que los objetos de uso deben ser baratos, en general se estropean fácilmente y en consecuencia deben ser cuidados especialmente, tanto más reprimen forzosamente su uso lúdico. Puesto que deben ser baratos, resultan muchas veces, en determinadas circunstancias, aburridos, no estimulan la fantasía y por este lado no permiten ningún uso variado lúdico.

Cosa parecida sucede con las condiciones generales de reproducción: las calles pertenecen a los coches, las superficies verdes están sólo para la contemplación, los espacios de juego son escasos y la mayor parte de las veces muy aburridos, rodeados por una valla de reglamentaciones.

El asalariado también en el reino de su libertad es incapaz de gozar los frutos de su trabajo, lo que, sin embargo, en la concepción artístico-teórica del juego aparece como su incapacidad personal.

Hasta aquí aquellas razones que convierten el hacer pensado por la concepción artístico-teórica del juego en un fenómeno marginal necesariamente ineficaz.

También el juego infantil está marcado por el carácter del trabajo.

Bajo las condiciones económicas mencionadas se llevan a cabo también los juegos de los niños. Actualmente apenas desempeñan aún un trabajo, para ganarse la vida, y por eso para ellos no sirve tampoco la oposición entre juego y trabajo. Para ellos la vida entera es un juego. ¿Lo es?

El entorno existente no permite que uno se divierta o juegue con él. Esta

experiencia la pueden hacer especialmente los niños. Ya se mencionó el carácter de las calles, de las superficies verdes y del los lugares de juego. Las condiciones privadas apenas son de otro modo. ¿Tienen los niños en las viviendas de alquiler sitio suficiente para alborotar, están las viviendas suficientemente insonorizadas? ¿Pueden jugar los niños con televisores, pueden utilizar herramientas para clavar con ellas clavos en la pared, pueden pintar alfombras, pueden llevarse a casa ruedas viejas, piezas de coches? ¿Tienen otro sitio para jugar con tal material? ¿Pueden irse a obras y tocar por sí mismos la argamasa y colocar unas piedras encima de otras? ¿Pueden sentarse detrás de la ventanilla de correos?

Para los niños el entorno es tan hostil al juego que nunca pueden jugar al "trabajo".

9

Al trabajador de la obra o al funcionario de la ventanilla de correos no hay ningún reproche que hacerles porque no dejen jugar a los niños al "trabajo". Aparte de que la mayoría de las veces no pueden, están también bajo tal presión de trabajo que no pueden permitirse la pérdida de trabajo.

A ninguno de ellos se le deja libre para que conduzca a los niños o los vigile.

Igualmente tampoco hay ningún reproche que hacer a los padres porque no dejen jugar a sus niños libremente. Ellos, como se acaba de ilustrar, deben cuidar los objetos. El juego se convierte necesariamente en carga para los padres de todos modos ya cansados del trabajo. Después del trabajo ya no tienen más fuerzas para ocuparse de sus hijos.

¿Qué más fácil de comprender entonces que enseñar paz, orden, limpieza? Los padres quieren tener finalmente su descanso, no quieren agotarse aún más, si tienen que poner otra vez las cosas en orden. Y orden y limpieza son los únicos métodos de hacer justicia al carácter de las cosas, de cuidarlas. Y después de la presión en el trabajo orden y paz son los únicos métodos de prestar a las cosas la expresión de obrar independiente y consciente, de encontrar en el orden creado, "independiente", de las cosas equilibrio y seguridad frente al trabajo.

La mayoría de las veces los niños deben jugar para no molestar a los adultos, deben entretenerse. Pero el entorno apenas ofrece motivo para jugar.

También para los niños el juego tiene lugar por eso en tiempos y espacios limitados y limitadores y con condiciones especiales, juguetes.

Juego como ejercicio de adaptación.

La tendencia a hacer el juego imposible incluso en el juego se muestra claramente en las representaciones que se proporcionan en el juego: no se trata de hacer a los niños capaces de jugar por lo menos mientras juegan, sino de prepararlos para una realidad social que es hostil al juego, y de que se adapten a ella.

a. Formación de facultades individuales.

En juegos con carácter pedagógico explícito se procuran por un lado destrezas en relación con cajas de construcción, maquetas de ferrocarril, coches de juguete, etc., por otro lado se deben desarrollar determinadas características como la capacidad de cooperación, resistencia a los conflictos, etc.

En tanto a los niños se les entregue un juguete técnico porque se divierten con él no hay nada que objetar. Pero si se utiliza bajo puntos de vista pedagógicos -la publicidad lo utiliza en interés propio con mucha frecuencia, el juguete técnico es entonces proporcionalmente caro- hay que rechazarlo, puesto que representa sólo una copia incompleta, frecuentemente falsa de los procesos técnicos reales. Especialmente no proporciona los contextos sociales en que se producen los procesos técnicos. En estas circunstancias las destrezas técnicas sólo sirven para estimular la autorrealización de la personalidad en el sentido idealista. Los objetos en el juego no son la ayuda necesaria del desarrollo de la personalidad, sino mero motivo de la personalidad que actúa libremente. Del todo clara resulta especialmente esta intención en la expresión de programas de juego en los que se trata de desarrollar habilidades intelectuales y sensitivas con objeto de la mera copia de lo existente y con ello de la adaptación a ello. Como mucho entrenan en intervenciones individuales aisladas para efectuar la adaptación con menos fricciones. El entorno debe servir finalmente como motivo de percepción, de diferenciación, de formación de palabras a propósito de él, no de desarrollo de facultades para actuar mejor sobre el entorno, para poder modificarlo conforme a las propias necesidades. A pesar de algunos aspectos diversos se encuentra este carácter incluso en algunos juegos de movimiento y de

habilidad.

b. Juegos de rol.

En el juego de muñecas y en otros juegos de rol se ejercitan especialmente roles futuros. Los niños se acostumbran a cumplir estos roles más tarde igual que hasta ahora, sin modificarlos. Al mismo tiempo se proporciona una aparente preferencia de los roles sociales: queda a la elección de cada individuo el escoger este o aquel rol según su propio criterio. Un hijo de un trabajador no puede hacerse un médico, un profesor, ingeniero o director de banco cualquiera. Por eso el juego de rol sirve además para poder distanciarse de los roles respectivos.

Los roles se pretenden en un contexto social inescrutable. Cuando los roles de represión no son modificables, el distanciamiento de ellos debe ejercerse como proceso de interiorización. Si funciona, entonces los roles no son ya desagradables, ya no necesitan más la modificación.

c. Lucha, competencia y casualidad como maneras de funcionamiento de la sociedad.

Representaciones de la manera de funcionar de toda la sociedad se proporcionan sobre todo en los juegos de aventuras y de guerra, así como en los juegos de azar en la forma de juegos de mesa y de cartas.

En los juegos de aventuras y de guerra impera la idea de que el proceso social transcurre sobre la base necesaria de la lucha de los individuos entre sí, de que sobre la base de esta lucha transcurre el proceso social en lo innato inmodificable y que en este acontecer natural el fuerte se impone y tiene que imponerse al débil.

En los juegos de mesa y de cartas imperan de otra manera precisamente las mismas representaciones de la lucha. Los procesos sociales no se llevan a cabo sobre la base de la lucha innata, sino de la competencia, y un individuo gana a costa del otro. No gana, sin embargo, el más fuerte, sino que los acontecimientos sociales son casuales y ganar, avanzar, es precisamente pura cuestión de suerte.

d. La providencia determina la realidad social.

En los cuentos se desarrolla lo más intensamente posible la idea de que los individuos no pueden cambiar la sociedad.

Aquí la inconsciencia de los individuos no se funda en los principios que se dan en los propios procesos sociales, sino en ideas de trascendencia y de destino.

Los procesos sociales transcurren mediante la providencia, de la misma manera que el devenir individual. Los individuos pueden y deben esforzarse en hacer justicia a los mandamientos de la providencia, en cumplir los mandamientos en subjetiva interioridad.

Resumen

Las concepciones del juego habituales, tratadas, tienen todas carácter afirmativo:

La separación y confrontación existente de juego y realidad cotidiana, especialmente del trabajo, no se examina sobre sus condiciones sociales, sino que se toma como naturalmente dada. Por eso el juego se explica como la manera de ser auténtica, ideal, del hombre, pero no se cuestiona históricamente, sino que se mistifica idealmente.

Desde estas bases dentro de las concepciones idealistas del juego no se analizan más las condiciones reales del juego y por eso no puede haber tampoco ningún esfuerzo significativo para producir las condiciones en que juegos y facultades lúdicas puedan desarrollarse. El juego se hace imposible puesto que sólo sirve, por una parte, para escapar de la realidad, por otra, para no proporcionar representaciones cuestionadoras (ideologías) de la realidad social.

Mediación de la realidad cotidiana en el juego infantil

A partir del pasado análisis puede surgir la impresión de que estamos contra todos los juegos y juguetes. Pero mediante la creación de juegos no se anula la incompatibilidad de juego y trabajo y el carácter hostil al juego de la realidad cotidiana en las condiciones existetes.

No queremos quitarles a los niños la diversión en el juego, incluso cuando

esa diversión es dudosa. Es decisivo que al juego de los niños se le da una vuelta, si es que no se encierra sin mediación en un reino aparte o como mediación se conoce como ejercicio de adaptación o, como es más fácil de experimentar en la realidad, se empobrece totalmente. Los niños deben conocer inicialmente su entorno en el juego, cuyo carácter hostil al juego reconocen y desarrollar ideas de que también podría ser distinto, ideas de cómo podría y debería ser.

Juego y pintura infantiles en la enseñanza preescolar.

No es casualidad que nuestro grupo haya tomado el tema propuesto atendiendo a una relación no modificada entre juego y realidad en la enseñanza preescolar.

La enseñanza preescolar representa un estadio de transición entre el juego "libre" de los niños y la escuela, donde los procesos de aprendizaje se desarrollan y dirigen sistemáticamente.

En la enseñanza preescolar el juego y las experiencias en el juego sirven para introducir conscientemente y seguir desarrollando procesos de aprendizaje de los niños. Eso quiere decir también que en la enseñanza preescolar por medio del juego y en mayor medida que antes se desarrolla representaciones y conductas del entorno y frente al entorno.

El intento de introducir el proceso en el que el juego infantil se desarrolla como el medio fundamental para la mediación de juego y realidad se llevó a cabo por eso de manera significativa en la enseñanza preescolar.

La enseñanza preescolar presenta también la ventaja de que por el momento se le dedica gran atención y tienen lugar muchos intentos de introducción de procesos de aprendizaje en niños de preescolar; las concepciones para ello están todavía tan poco desarrolladas y son tan fijas que ofrecen un amplio espacio para nuevos comienzos, que comienzos significativos tienen todavía una oportunidad para imponerse, para ser tomados y aplicados.

La mayoría de las concepciones para programas de preescolar discurren según una representación idealista, irreflexiva del desarrollo de la personalidad, orientadas a proporcionar determinadas capacidades y destrezas, capacidades de resolución de conflictos y de cooperación, así como representaciones de la

sociedad, sin incluir como base de la mediación las condiciones en las que viven, juegan y aprenden los niños, en las que desarrollan sus capacidades y representaciones. La realidad aquí y ahora queda excluida, los niños no pueden discutirla, sino que se preparan para ella como para un acontecimiento futuro. Su fantasía y creatividad, por ejemplo, deben desarrollarse bajo la abstracción de la realidad como cualidades personales para hacerse útiles en años posteriores.

En nuestro experimento de preescolar se trata de introducir el juego en la realidad para de esta manera anular en principio la separación de juego y realidad, de hacer comprensible la realidad como condición siempre presente para el desarrollo de capacidades esencialmente a través del medio del juego.

Los niños deberían experimentar en este ensayo que también para ellos hay siempre caso serio, y en el juego se debería transmitir qué aspecto tiene este caso serio, cómo se puede actuar sobre él para finalmente transformarlo de tal manera que en general permita un tratamiento lúdico.

Así pues aprender o jugar no deben tener lugar exclusivamente en un determinado espacio, la guardería o la enseñanza preescolar. Pues allí el entorno sólo puede experimentarse abstraído en palabras o en imágenes. Es imprescindible necesario dar oportunidad a los niños de ocuparse lúdicamente en su entorno para que de esta manera lo experimenten y conciban.

En este aspecto presenta la enseñanza preescolar o la guardería otra función distinta de las de hasta ahora: las experiencias que se hacen en el trato lúdico con el entorno no deben suceder por casualidad y a ciegas, sino que requieren la preparación y el trabajo previo. Para eso los niños necesitan un lugar en el que puedan encontrarse y planear y tener a su disposición medios para la preparación y el trabajo previo de excursiones. La guardería (enseñanza preescolar) conserva, por lo tanto, el carácter de un punto de apoyo para la organización de las experiencias.

La diferencia esencial con respecto a las concepciones existentes respecto a la educación preescolar consiste en que la enseñanza preescolar se ve despojada de su carácter escolar: existe un constante intercambio entre la preescolar (guardería) y el entorno próximo y lejano, así como entre teoría y praxis de los niños.

Los niños no hacen sus experiencias en el entorno con el fin de tomarlo como tal, de entenderlo como innato e inmodificable. Pues de esa manera no conseguirían anular nunca la separación de juego y realidad. En su juego en el entorno chocan rápidamente con los límites destinados al juego. Tales límites se les pondrán especialmente en las típicas situaciones de conflicto para ellos. Se trata de hacerlos visibles en sus contextos. Es decir, que las situaciones típicas de la vida se problematizan y se muestra una posibilidad de modificación.

El aprendizaje lúdico tiene lugar por lo tanto según la posibilidad en la situación real. En este sentido hay que tener en cuenta que para el fin de comprender y modificar las situaciones vividas hay que posibilitar la distancia de éstas. Esta distancia y la consecución de calificaciones respecto a la posibilidad de modificación de las situaciones de la vida sólo se pueden producir mediante la preparación cuidadosa y el trabajo previo en la enseñanza preescolar. Para este propósito se puede introducir una completa red de medios. El uso de los medios no sirve entonces más para proporcionar con abstracción de la realidad cualidades, destrezas y representaciones. Más bien sirven todos los medios precisos e introducidos para concebir y trabajar previamente la realidad y para desarrollar representaciones y formas de manejo para su modificación.

Descripción de las actividades

Algunos extractos del programa audiovisual para la d5 deben aclarar cómo puede introducirse el proceso tratado en la enseñanza preescolar.

Nuestro grupo se ha preocupado de cómo pueden introducirse los procesos tratados en el día a día de un grupo de preescolar.

Para ello se pudo contar con un centro de día de niños berlinés para que con nuestro apoyo se aplicara el experimento didáctico sobre el tema juego y realidad por parte de una trabajadora de jardín de infancia a su grupo de niños (de cinco a seis años).

Las condiciones de trabajo fueron las habituales en Berlín: grupos de 16 niños, horarios de apertura de 6h - 17.30h. Los padres de todos los niños son población activa (trabajadores, empleados y pequeños trabajadores autónomos).

Los niños siguen en el plano de la ciudad su camino diario a la guardería. Marcan con banderines confeccionados por ellos mismos el lugar de sus casas. Está claro que todos los niños viven en el mismo círculo.

Mediante un paseo todos juntos los niños aprenden los caminos hacia las casas de sus compañeros. Algunos niños quisieran invitar a amigos a su casa y los animan a fijarse bien en el camino. Los niños fotografían los edificios de viviendas para luego poder recordar mejor las casas de sus amigos.

Para poder mostrar mejor que en la fotografía detrás de qué ventanas viven, pintan su bloque de viviendas y caracterizan sus casas con caras, cortinas o flores.

Los niños quieren visitarse mutuamente para enseñarse sus casas y juguetes. La mayoría de las veces esto es imposible porque los padres están trabajando. En la visita se dan cuenta de que hay dificultades para jugar, porque hay que ser silencioso, no desordenar y porque la casa es demasiado pequeña.

Para enseñar a los demás cómo viven, dibujan y explican la distribución de las habitaciones en su vivienda y el mobiliario.

Puesto que Axel quiere vivir con todos sus amigos, se diseña una casa común. Cada niño recorta en papel de colores los objetos más importantes para él y amuebla una habitación con ellos. Entre tanto se olvida la habitación de juego común. En las conversaciones se reflexiona sobre qué aspecto debe tener la habitación de juego común. Quieren una gran piscina. Para eso achican todos los niños de buen grado sus habitaciones y algunos prefieren ahora habitar juntos una habitación.

Después de que los niños han diseñado su propia casa de niños, visitan una obra para ver cómo se diseña y construye una casa.

Hacen suya la idea de la "casa de niños" e intentan amueblar su habitación en el centro de día infantil más según sus necesidades y deseos.

Los niños mediante los paseos y visitas se han hecho una idea de la

distribución de los edificios de viviendas, negocios, talleres, instalaciones sociales y culturales de su círculo. Recortan los edificios y los ordenan unos con otros tal como los tienen en su recuerdo a partir de la realidad, para poder imaginarse su círculo precisamente como una comunidad.

Algunos padres trabajan en las proximidades del centro infantil de día. A partir de eso se produce una conversación respecto a los oficios de los padres. Visitamos una floristería, una peluquería, una tienda y una fábrica. Los niños desarrollan interés respecto a los oficios de los padres.

Los oficios de peluquero, empleado de banco, enfermera, vendedora de flores se imitan con entusiasmo.

9

Estimulados por la canción de "Baggerführer (conductor de excavadora) Willibald" los niños intentan componer la canción del "artesano aplicado" según las actividades laborales de sus padres. Según eso deben realizarse movimientos nuevos, adaptados a la representación de los oficios.

Sierra en la ebanistería.

Trabajador en la fábrica de tabletas.

Cambio de la ropa de las camas en el hospital.

En la visita a una fábrica conocen los niños el sistema de la cinta continua y el trabajo a destajo. En el centro infantil de día se hace en común con los niños una cinta continua. Juegan a la fábrica de coches. Con piezas de Lego se compone un coche en el que cada niño sólo puede hacer una sola manipulación. Un niño gira la cinta. Tan pronto como corre más rápida, los "trabajadores" no la siguen. Los coches terminados son probados por el "controlador" y entregados al dueño de la fábrica que paga un sueldo.

Los niños diseñan una ciudad según sus ideas y necesidades.

Literatura y bibliografía recomendadas.

Colectivo de autores en el instituto de la Universidad Libre de Berlín (Dirección del Profesor Goldschmidt), *Socialización y educación compensatoria*, Berlín 1969.

Basil Bernstein, "El abuso con la educación compensatoria", en *Educación III/9* (1970), p. 15.

Bazon Brock, "El museo como lugar de trabajo", en Gerhard Bott (editor), *DuMont Aktuell*, Colonia 1970, pp. 26-34.

Bazon Brock, "Juegos de vida: yo escenifico su vida", en Catálogo de la exposición "Jugar", Kunsthaus de Hamburgo 1971.

Consejo de Educación Alemán, *Plan estructural para la formación*, Ed. Klett, Stuttgart 1970

Documentación del congreso de preescolar, ed. Velber, Hannover.

Manuela Du-Bois-Reymond, *Estrategias de la educación compensatoria. El ejemplo de USA*, ed. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1971.

Donata Eschenbroich, "De la "tontería" que debe ser curada mediante la educación compensatoria", en *Educación IV/8* 1971, pp. 29.

Reinhard Fatke, "Problemas de salud psicológica de la promoción de niños socialmente perjudicados", en *Revista de Pedagogía XVI/1*, 1970, p. 65.

Gunnar Heinsohn, *Educación preescolar y capitalismo*, ed. März, Frankfurt/M, 1971.

Hartmut von Hentig, *Cuernavaca: o Alternativas a la escuela*, ed. Klett, Stuttgart 1971.

Nancy Hoenisch, Elisabeth Nickemeyer y Jürgen Zimmer, *Niños de preescolar*, ed. Klett, Stuttgart 1971.

Dagmar Hänsel y Hedwig Ortmann, "Educación compensatoria en preescolar y

ascenso social", en Revista de Pedagogía XVII/4, p. 431.

Grupo de iniciación Solingen, Escuela sin armarios de aula, proyecto de una cooperativa escolar, Rowohlt, Reinbeck 1972.

Friedrich Schiller, Sobre la educación estética del hombre, ed. Reclam, Stuttgart 1970.

Emil Schmalohr, Una oportunidad para los niños, Tareas de la educación preescolar, ed. Kösel, Munich 1971.

Mao Tse Tung, "Discursos en el debate en Yenán sobre Literatura y arte (Mayo 1942)", en Mao Tse Tung, Obras escogidas III, pp. 75-100.

Jürgen Zimmer, "Reflexiones para la legitimación y desarrollo de curricula preescolares en la República Federal", en Formación y Educación XXIV/5, 1971, p. 360.

Hans-Henning Borgelt

1946. Voluntariado en ZDF (Segunda cadena de televisión alemana). Redactor en la redacción "El pequeño juego televisivo" en ZDF. Autor y preparador de juegos televisivos. Desde 1970 en activo como autor y realizador independiente para la televisión. Cofundador y colaborador de la Cooperativa de cine infantil de Berlín.

Ursula Barthelmess

1940. Formación como trabajadora de jardín de infancia en Berlín. 6 años en activo como tal en centros infantiles de día, después en tiendas para niños. Cofundadora y colaboradora de la Cooperativa de cine infantil de Berlín.

Linde Burkhardt

1937. Estudio de Pedagogía. Encargado de la enseñanza en la Escuela Superior de Pedagogía de Weingarten. Estudios de arte en Zurich, Berlín y Hamburgo. Becada por DAAD en Londres. Organización de numerosas exposiciones individuales y

colectivas. Producción de objetos lúdicos, participación en el diseño de lugares de juego. Realización de diversos grandes proyectos en el grupo "Diseño Urbano".

Wolfgang Hoebig

1943 Lommnitz / Schlesien. Creció en Kassel y en Darmstadt. Desde 1963 en Berlín. Estudio de Derecho, Sociología, Psicología, Publicación: en el marco del diseño de un instituto para educación preescolar diplomas para la oficina de la presidencia de la Universidad Libre de Berlín sobre los objetivos de la formación en los nuevos planes de formación.

ANEXO 2

Incluimos en este anexo un extracto del texto de Alberto Fiz titulado *Haced vuestros juegos*, este texto aporta un punto de vista interesante sobre nuestro tema, completando lo descrito en el capítulo 1 en el punto 1.2 de la segunda parte de la tesis - Muestras y Exposiciones. El texto es traducción nuestra del francés, y está incluido en el catálogo de la exposición *El Arte del juego, de Klee a Boetti*, (2002).

¿ El yo es el juego? (Le je est-il jeu?) Sin duda, teniendo en cuenta el estrecho parentesco entre estas dos palabras.

El juego esta ahí, en el interior del yo que juega, sin salida posible. Carl Gustav Jung lo había comprendido ya, quien consideraba el juego como la realización del ser a través del proceso de individuación.

Jugar el juego es uno de los principios fundamentales del siglo XX, que a impuesto nuevas reglas con "*El irresistible goce que va a apurar y a recoger*"^b, para parafrasear a Alexeï Ivanovitch, el protagonista de *El Jugador* de Fedor Dostoïevski.

Donde se mire como se mire, es indispensable aprender el juego, comprender a fondo los mecanismos de fingimiento y de alternancia tan queridos por los dadaístas y los surrealistas, "*hay un fin mental implícito en la disposición de las piezas sobre el tablero de ajedrez*", proclama Marcel Duchamp. "*La transformación del aspecto visual en materia gris es cosa corriente que se produce todos los días en los jaques de las partidas de ajedrez y de verdad se producen en el arte*"^c.

El arte es una partida de ajedrez que nos muestra la cara de un adversario, el artista, capaz de sorprendernos por su utilización imprevisible de los códigos lingüísticos. Este príncipe de la aplicación de las reglas que seduce al espectador, cada vez cogido a contrapié por un sistema donde nada es exactamente lo que parece.

Estudiar la forma teórica de hacer una partida no es de alguna ayuda porque el artista, si es verdaderamente un buen jugador, conseguirá siempre

^b Dostoïevski, F. (2002), *El Jugador*, Milan, Rizzoli, p. 56

^c Shwarz, A. (1998), citando a Marcel Duchamp, *La Sposa... e i Ready-made*, Milan, Electra, p. 73

hacer jaque -mate, nos dará la cara de un aspecto de la realidad imprevisto e imprevisible.

Esto no es una pipa, afirma René Magritte, ni siquiera en el plano visible de la obra, exactamente como lo hará más tarde Alighiero Boetti con *Los Videntes*, la expresión por la cual aquellos que están afectados por la ceguera designan a los que han recibido el don de la vista. *¿Qué somos nosotros?* se pregunta Boetti después de haber leído la *"Carta sobre los ciegos"* de Denis Diderot.

El juego, en suma, no puede ser nada más que el mecanismo mental que nos conduce a invertir el punto de vista de un método que sostenga el arte moderno y contemporáneo.

¿Todo el arte es un juego? Probablemente, en la medida donde la vida es un juego y donde el "homo" no es solamente "sapiens y faber" sino también "ludens". El primero en reconocerlo ha sido Immanuel Kant, quien en su *Crítica del Juicio* ha explicado que *"el arte tiene en común con el juego la libertad y el desinterés"*.

El juego es una cosa seria, como lo prueba esta exposición, que tiene por objetivo descubrir la poética del juego en la esfera del siglo XX partiendo de las vanguardias para llegar a las expresiones artísticas más recientes. Y a continuación un recorrido donde los conceptos de "play", en su acepción de jugar el juego y de game en la de las reglas de juego son voluntariamente mezclados. "Game" explica Umberto Eco *"designa unos sistemas de reglas, esquemas de acción, matrices combinatorias de envites posibles, mientras que la observación de las reglas se llama to play the game (...). Hay un objeto abstracto, el juego como game, y hay un comportamiento concreto, una performance que es el "play" "*^d. En efecto si Duchamp, Klee, Savinio, Melotti, Novelli, Manzoni, Boetti, De Dominicis, Arienti o Steinback entienden el juego como play, Man Ray, Depero, Tinguely, Munari, Pascali, Gilardi, Mondino, Del Pezzo, Ceroli, Baj, Testa, Moro o Manetas son identificados como "game". El juego, pues, como aplicación de reglas para jugar y el juego como sistema mental que lleva a representar un modelo alrededor del cual se desarrolla la cultura, según la teoría todavía actual que Johan Huizinga expresa en su célebre ensayo titulado el *Homo Ludens*, *"la cultura se manifiesta bajo una forma lúdica, la cultura es ante todo una partida... Esto no quiere decir que el juego se metamorfosee en la cultura, sino más bien que la cultura, en sus fases primitivas, tiene el carácter de un juego, que ella está representada bajo unas formas y unos estados del alma lúdicos... La relación entre la cultura y el juego debe ser buscada en particular en las formas superiores del juego social, esto es, donde existe la acción ordenada de un grupo o de una sociedad"*^e.

^d Eco, U. (2002), Introducción en Johan Huizinga, *Homo Ludens*, Turín, Einaudi, p. 18

^e Huizinga, J. (2002), obra citada, p. 55

Y es así, por lo tanto, que el arte tiende a imponer sus reglas, invitando al espectador a descubrir. A mirar más cerca, los enigmas y las soluciones a estos mismos enigmas coinciden, poniendo en evidencia la consciencia lúdica de las potenciales combinatorias gratuitas de los lenguajes.

Un ejemplo es Giorgio de Chirico, presente en esta exposición, y no es un azar, con una obra como *Edipo y los centauros* de 1934, de donde emerge claramente el deseo de revivir la antigüedad clásica como un juego de la memoria que pasa a través de los instrumentos de la infancia y la decoración.

El centauro en primer plano está solo llevando un chaleco coloreado en homenaje a las ropas de teatro de los puritanos. Pero unidos dan un sentimiento de alejamiento, el "pictor optimus" tomando posesión del mito para poner en escena como si se tratara del bello entorno de un teatro de marionetas donde hacía salir a los pequeños soldados de una caja. Todo es dulce y extrañamente burlesco en las obras de De Chirico de los años treinta, como si los puritanos estuvieran en azúcar *"El antiguo espíritu animador de la pintura de Giorgio de Chirico sobrevive en las batallas, en los guerreros antiguos substituidos por los puritanos, o más bien los guerreros en los vestidos multicolores, en una transposición decorativa donde no faltan los buenos expedientes; con predominio de los tonos claros, alegres y la buena composición (...). Pero los puritanos no tienen nada que ver aquí, porque ellos son unas gentes austeras y de vestidos sombríos"*, escribía en 1933 el crítico Aniceto Del Masa en *La Nazione*. En el fondo no hay una gran diferencia entre los puritanos de De Chirico y la *Contraerea* de Pino Pascali (1965); las armas-juguetes llevan a sus consecuencias extremas el mecanismo de sedición que de Chirico a restituido explícitamente desde sus obras metafísicas. Pascali engaña y abusa del ojo mezclando metal y contraplaca en una exhibición que tiene el sabor de un happening teatral. Pascali juega con la guerra y con el deseo de simulación como si él construyera un jardín de niños. *"Yo tengo aquí de infantil y de negativo"*, él ha afirmado, *"ser un escultor y encontrarme en un jardín organizado de una cierta manera donde crear mi propio espacio"*.

En una intervención con Carla Lonzi publicada en 1967, Pascali explica ahora que sus esculturas se encuentran siempre en el exterior, nunca en el interior *"Y para mí era importante que los cánones, ellos también, tengan la imagen de cánones"*, dice él, *"había esta pintura que recubría todas las imperfecciones, y este era el canon, esto no era la madera o el hierro, yo pienso que lo que era importante no era la manera en la que yo los había hecho, para mí lo que era importante es que ellos tenían la imagen de cánones"*^f. Poner en juego el juego es uno de los aspectos fundamentales en el arte del siglo XX, que

^f Lozin, C. (1969), *Autoritratto*, De Donato, Bari

propone a diferentes niveles un proceso de simulación poco diferente del de las niñas pequeñas jugando a las muñecas. La seducción del arte, como la del juego, reside en la ilusión, en la apariencia, en la metamorfosis que le separa de lo cotidiano y por esta razón le sobrepasa y va más allá.

"*La bella necesidad, para lo que es necesario dejarse embaucar: de manera que nosotros no podemos ya pretender salir de la ilusión exigiendo una verdad que no tenga nada que ver con la ilusión*", escribe Pier Aldo Rovatti citando a Friedrich Nietzsche^g. Este concepto está unido en extremo por el arte contemporáneo, que definitivamente abre la barrera entre realidad y ficción, entre cuerpo físico y cuerpo del arte en una manipulación donde el artista-creador tiene la ilusión de ser todopoderoso, como el niño que se siente rey o faraón, pirata o capitán de un navío.

9

Ante un arte donde ya no existen límites, es evidente que el juego ha tomado el poder, convirtiéndose en dominante. Lo que otras veces tenía una componente desacralizadora se ha convertido en nuestros días en la norma. "La evolución del género humano abre la vía a una nueva fase que Charles Darwin jamás habría imaginado. Las potencialidades inherentes a la reconstrucción genética pueden rápidamente protegernos más allá de la natural evolución darwiniana en un mundo evolutivo artificial" ^h ha escrito Jeffrey Deitch en 1992 en referencia al catálogo de *Post-human*, una exposición que ha hecho época. Se trata en realidad de una versión moderna del "Cirujano en la hierba" este juego donde los niños deben quitar los huesos del paciente evitando que las luces se enciendan signo de que la operación no se ha efectuado con éxito. *La oveja Dolly*, este juego es el más inquietante y el más divertido que se puede producir, en una ambigüedad que pasa por la realización de Anette Messenger, Mike Kelley y Mauricio Cattelan. Y este último, con sus animales disecados, imita los peluches y aplica de manera provocadora el principio de la clonación, "*La verdad no está aquí, al alcance de la mano. Tu la inventas poco a poco*", explica Cattelan, que, en su obra *La Novena hora* (1999), siguiendo la disposición geográfica del parque de Disneylandia, arrastra al Papa en la región de Futurland, golpeándole con un meteorito. Los juegos de video están entre nosotros, y sin duda Barbie es más real que Megan Gale, tal y como Big Jim resistirá más tiempo que el espejismo Schwarzenegger. El juego, lo sabemos bien ya, no es más que un intruso extraño y provocador, en la medida que trastorna el arte burgués; él se ha instalado confortablemente en la mesa del arte, dictando las reglas de una sociedad sin reglas. "*Sí es la Nada de la cual falta la ausencia, es la Nada quien debe ser puesta en juego, con el peligro de una incesante catástrofe interna*", afirma Jean Baudillard ⁱ.

^g Rovatti, P. A. (1995), en *Quasi per gioco. Das Spiel in der Kunst*, Galleria Museo Bolzano, pp. 159-160

^h Deitch, J. *Posthuman*, catálogo de la exposición de Fae de Lausanne, en el Castillo de Rivoli en Turín, Fundación de Arte contemporáneo de Hamburgo, 1992-93

ⁱ Baudrillard, J. (2000), *Lo Scambio Impossibile*, Trieste, Asterios Editore

El verdadero teórico del juego no es probablemente ni Huizinga ni Caillois, sino Fredrich Nietzsche, con su teoría sobre la muerte de Dios. Después de esto el mundo pesa sobre nosotros y el hombre tiene la necesidad de transformarlo en un juego donde el niño deja su sitio al adulto que desafía el destino, poseído de un deseo irrefrenable de "darle una bofetada y tirarle de la lengua" ^j.

Del resto, el potencial humano del Todopoderoso se vuelve a encontrar en unas culturas muy antiguas, en las cuales el Dios que juega crea jugando. Se piensa que en el mito de Adapa, una criatura semejante a los dioses aunque su aspecto sea el de un ser mortal, creado por el juego por Ea, señor del saber y de la sabiduría. Entre los artistas contemporáneos, el que a llevado a cabo con más sutileza esta ambigüedad es Gino De Domicis, que se define así: "*Gino De Domicis nació en 1947 pero no existe realmente, no es más que un instrumento de la naturaleza que a través de él verifica ciertas posibilidades*". Y en 1969, en la ocasión de una exposición en la galería L' Ático de Roma, que él titula *D' io* (Juego de palabras en italiano Dio (Dios) y io (yo)) él graba una sonora carcajada que llenaba el vacío del espacio. Su obra llevaba a cabo la componente espiritual de los juegos del destino, y estos rostros largos, con narices alargadas, parecen un poco los Pinochos del inconsciente donde la verdad y la mentira se confunden.

Si la ilusión se presenta como un fenómeno representable, como el contenido mismo de la representación, el artista decide tomar la postura del niño cuando se hace adulto, todo como su fiel sabueso, el crítico." *Teniendo un fuerte sentido todopoderoso y habiendo dicho cuando yo era pequeño una vez sea mayor me gustaría ser como un niño, vengo a decir que yo he cumplido mi promesa*" , ha escrito Achille Bonito Oliva.

Los juegos también se hacen mayores, ellos se convierten en adultos y, al principio del siglo XX, Fortunato Depero ha teorizado, con Giacomo Balla, el *Juego libre futurista*; él ha consagrado una parte fundamental de la *Reconstrucción Futurista del Universo* al *Juguete futurista*, cargando precisamente al juguete la tarea de transformar el arte pasatista. "*El juguete Futurista será una expresión artística de la más alta importancia. Él será antimelancólico, deportivo, extremadamente variado, provocativo, nuevo*". Una imagen antropomorfa del juguete por consiguiente, que corresponde al nuevo hombre futurista.

La exigencia de derribar los convencionalismos libera al fin a los juguetes de la malla pudridora en la cual estaban enfermos, es una exigencia que coincide con la poética del objeto, en una dinámica que va de Fernand Léger a Claes Oldenburg pasando por Enrico Baj y Naim June Paik. Este último crea unos robots

^j Dostoievski, F. (2002), *El jugador*, cit. p. 57

(su *Giuseppe Verdi* de 1995 expuesto en esta exposición) nacidos de la reelaboración de sus recuerdos de la infancia. *"Nosotros buscamos por todas partes el absoluto y encontramos siempre únicamente las cosas"*, ha afirmado el poeta alemán Novalis. Y Paik construye sus títeres postmodernos con viejas radios, unos relojes, unos televisores, unos teléfonos, unas máquinas fotográficas, unas antenas, unas piezas de bicicletas, en una búsqueda donde las cosas sobreviven al tiempo que se fue.

Los juguetes crecen, como decíamos, ellos se hacen adultos liberándose de su rol, como a escrito Rainer Maria Rilke. *"¿ En que esfera se sitúa la muñeca?, se pregunta, "Se podría presumir que al margen de su existencia no hay niños, y de alguna manera esta habría sido la condición de su devenir; que el mundo del niño es a partir de ahora cumplido. La muñeca al fin se ha liberado de la intuición, de la participación, de la alegría y la pena del niño, ella se ha hecho independiente, se ha hecho mayor a madurado precozmente y se ha desarrollado en todas las irrealidades de su vida propia" ^k.*

Del resto, gracias al juego el artista aborda un terreno que se encuentra a medio camino entre el orden y el desorden, una tierra de nadie donde la imaginación es una estrategia, y la ficción un objetivo. Se piensa en Man Ray, representado en esta exposición por una serie de obras significativas, entre ellas *Boardwalk*, un tablero de ajedrez con elásticos y botones en lugar de las piezas de juego. Así pues, el principio que esta en la base de esta obra como objetos familiares es precisamente el respeto de su forma original junto a la alteración de su función: "por ejemplo la cazuela en la cual no están las aceitunas que se conservan en aceite sino rodamientos mecánicos; o también la plancha cuya superficie lisa tiene una fila de clavos", como el mismo lo afirma, de forma que se crea una diversión del recorrido mental destinado a poner al espectador en un estado de alarma permanente.

Man Ray jugador de excepción como él era, creaba la ilusión de la "normalidad" y al mismo tiempo la ilusión de otra dimensión, lanzando las bases de una nueva creación. Aldo Mondino trata también sobre el aspecto ilusorio de la realidad tendiendo continuamente trampas al espectador, para atraparle en sus hilos. Es el que dicta las reglas haciendo de la miopía un instrumento para modificar la percepción de las cosas, en un camino en zigzag que pasa por continuas disgresiones. Formas y quesos, bolígrafos y pinceles, signos y sonidos, cultura y escultura se confunden, creando un estado orgánico de pérdida de la conciencia y de extravío que le colocan por derecho en esta categoría de juegos que, según la definición de Roger Caillois, se basa sobre la investigación del

^k Rilke, R. M. (1991), *"Bambola"*, en (diferentes autores) *Morale del giocattolo. Tre incursioni nell' immaginario dell' infanzia*. Roma, Stampa Alternativa Nuovi Equilibri, p. 31

vértigo (ilinx). *"Se trata de juegos que consisten en una tentativa de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de hacer soportar a la conciencia, lucida, una especie de pánico voluptuoso"*¹.

Pero hay unos artistas que producen, en apariencia un "game" para evocar un "play" como Piero Manzoni que, con *Corpo d'aria* (1959-1960), explica minuciosamente como infla un pequeño balón, reproponiendo lo banal como la razón de ser del objeto. *"El evento artístico reside en la consciencia del gesto"*, explica Manzoni.

Del resto en 1970 Tommaso Trini reconocía con justicia que Manzoni había *"redistribuido el juego sobre el tablero del arte"*^m.

El juego coincide por lo tanto con el arte, porque, incluso si él lo quisiera, él no reflejaría la vida ordinaria, y esto no es posible nada más que si se comprende este aspecto que entonces se podrá realmente ponerse en juego.

La novedad reside en el espíritu que crea, no en la naturaleza que es descrita. Como lo explica Caillois: *"a las leyes enmarañadas y confusas de la vida ordinaria les sustituyen, en el interior de este espacio circunscrito y por la duración convenida unas reglas preciosas, arbitrarias, irrevocables, que es necesario aceptar como tales y que presiden el desarrollo conceptual de la partida"*ⁿ. Arbitrario e irrevocable son dos principios que sustentan los móviles de Alexander Calder, las maquinas aéreas de Bruno Munari o las maquinas giratorias de Jean Tinguely. Este último esta representado aquí por *Maschinenbar* (1960-1985) una extraordinaria maquina de 10 metros de longitud, en la cual todo resulta divertido y burlesco en relación con los principios establecidos. El artista suizo construye en efecto sus criaturas dionisiacas sobre la base de elementos estéticos y formales. Un poco ingeniero, un poco artista cómico Tinguely quería conciliar la forma y lo cómico: *"Una maquina a diseñar debería ser bella, cómica, y el resultado debería ser concreto, utilizable. Al mismo tiempo, me interesaría mucho su aspecto exterior. En suma sería muchas cosas a la vez"*^o.

"El impulso de juego" y el *"instinto de juego"*, según las definiciones que le han dado respectivamente Freud y Jung, contienen el germen de rebelión que caracteriza todo el arte del siglo XX. Aunque este no sea nuestro caso sería interesante proponer una historia de las vanguardias vista bajo este ángulo, es decir, analizar la evolución de los movimientos artísticos en relación con el juego. El resultado sería una realidad polisémica mucho menos dogmática que lo que puede ser la realidad intransigente propuesta por la crítica oficial. En este sentido, es necesario sin ninguna duda reconocer a Achille Bonito Oliva el merito de una acción liberadora tal y como ella emerge del video *Totomodo. L'arte*

¹ Caillois, R. (2000), *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Milan, Bompani, p. 40

^m Trini, T. (1970), *La línea Manzoni*, en "Nac", nº 32, 1 marzo 1970.

ⁿ Autor cit. *Los juegos y los hombres, cit.*, p. 23

^o Tinguely, J. (1987), *"Jugar con..."*, en Jean Tinguely. *Una magia più forte della morte*, Milan Bompiani, p. 340

spiegatta anche ai bambini (1995) en el cual Toto juega al rol inédito de un crítico que define las vanguardias con célebres réplicas.

Dicho esto, las tramas del juego cruzan a menudo el mundo del arte, dando a este último la posibilidad de construir nuevos recorridos, en una constante desviación fuera de la autopista de la vida, para retomar una celebre afirmación de Woody Allen. El juego hace saltar la banca del arte y, en el respeto de las reglas llega a poner en discursión la composición estructural.

"El juego fuerza todas las categorías de las que disponemos", afirma Gregory Bateson^p, y esta componente legitima la revolución estética y lingüística que ha marcado todo el arte del siglo XX. Esto es así que además del futurismo, el dadaísmo, el surrealismo, la Bauhaus y el nuevo realismo de esta exposición no podría olvidarse la experiencia de Fluxus el movimiento nacido en 1962 en el intento preciso de abandonar la idea del arte como producto autosignificante y volver a buscar nuevas relaciones sociales.

El arte por lo tanto como principio filosófico que coincide con la cultura y según la definición de Huizinga, con el juego. Fluxus, proclama Ben, *"reacciona contra esta cultura, restituye al arte su función primaria (que es divertir) y sitúa en segundo plano el conocimiento de la historia del arte"*. Y aún: *"Fluxus contiene una actitud a través del arte. Este es un movimiento radical que pone de nuevo en discursión el arte y a veces la especie humana"*^q. Los artistas de Fluxus, tal como Ben, Nam June Paik, Alan Kaprow, Daniel Spoerri o Takako Saito, toman parte del juego y experimentan bien el concepto de play como tipo de comportamiento. Las reglas que ellos imponen son extrañas al mundo, en la conciencia clara de un juego como mecanismo consciente que pone el relación la palabra y la cosa.

"Se trata solamente de conocer las reglas del juego", confirma Alighiro Boetti. *"Los que no los conocen no verán jamás el orden que reina en las cosas, como cara al cielo estrellado los que no conocen el orden de las estrellas no verán más que confusión mientras que un astrónomo tendrá por sí mismo una visión más clara de las cosas"*^r. Boetti, de igual manera que Fausto Melotti, Gino de Dominicis o Stefano Arienti, como tantos otros artistas largamente representados en esta exposición reflejan el hecho en el cual *"la tensión y la inteligencia del jugador se ejerce fuera de todo sentimiento explícito de emulación o de rivalidad: en una lucha contra el obstáculo y no contra uno o varios participantes"*^s.

El ludus es el desafío solitario que el artista lanza a las convenciones, por el sesgo de la formulación precisa de un sistema alternativo en sí mismo riguroso

^p Bateson, G. *Questo è un gioco*, Milan, Raffaello Cortina Editore, p. 118

^q Vautier, B. (2002), *"Che co'è Fluxus"* en *The Fluxus Constellation*, Gênes, Neos Edicione

^r Boetti, A. (1988), *Dall' oggi al domani*, cit., p. 14

^s Caillois, R. *Los juegos y los hombres*, obra cit., p. 14

y absoluto y por tanto más desestabilizador.

Éstas son las reglas que pasan por la libertad primaria, original, y crean una situación de crisis disciplinada, en la medida que es posible de "*trastornar el orden o incluso poner el orden en ciertos desordenes. O incluso presentar un desorden visual que sea por lo tanto la representación de un orden mental*"[†], para retomar los términos de Boetti. Se trata de una dimensión esencialmente conceptual del juego, en la que la realidad, la imaginación y un sentido innato de la sorpresa se traducen en formas autónomas y originales donde el juego es ligereza, una ligereza capaz de desunir la cohesión del mundo. Los átomos se evaporan, recubriendo el aspecto primordial de la creación; estas son obras que van más allá de lo visible y desarrollan, paralelamente al objeto, su propia dimensión mental. Melotti lo sabía bien, quien en un texto celebre escribió "*En la diversión de las partidas no "planos" correctamente yuxtapuestos y evidentes (modelajes), sino planos que, juegan entre ellos, dan vida a planos imaginarios. Un juego que cuando él acierta es poesía*"[‡]

[†] Boetti, A. *I giochi*, obra cit. p. 47

[‡] Melotti, F. (1987), "*Un gioco che, quando riesce, è poesia*", en Fausto Melotti, *L'acrobata invisibile*, Milan, Mazotta, p. 89