

ARTE, HUMOR Y JUEGO: SUS SÍMBOLOS EN EL ARTISTA ADULTO Y EN EL NIÑO COMO ARMONIZADORES DE NUESTRO CONOCIMIENTO SUBJETIVO Y OBJETIVO EN LA EDUCACIÓN

Belén León-Río



ARTE, HUMOR Y JUEGO: SUS SÍMBOLOS EN EL ARTISTA ADULTO Y EN EL NIÑO COMO ARMONIZADORES DE NUESTRO CONOCIMIENTO SUBJETIVO Y OBJETIVO EN LA EDUCACIÓN.

ART, HUMOR AND PLAY: ITS SYMBOLS IN THE ADULT ARTIST AND IN THE CHILD AS HARMONIZERS OF OUR SUBJECTIVE AND OBJECTIVE KNOWLEDGE IN EDUCATION.

Autora: Belén León-Río

Departamento de Escultura e Historia de las Artes Plásticas
Universidad de Sevilla

belenleon@us.es

Sumario: 1. El humor y lo lúdico en el arte: sus procesos simbólicos y creativos como medios de transformación de nuestro modelo educativo. 2. La fantasía y su traducción en el arte como medio de expresión lúdica. 3. La subjetividad como medio de conectar con el inconsciente en el arte. 4. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

Citación: León-Río, Belén. "Arte, humor y juego: sus símbolos en el artista adulto y en el niño como armonizadores de nuestro conocimiento subjetivo y objetivo en la educación". En Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras, nº 9, 2020, pp. 83-99.

ARTE, HUMOR Y JUEGO: SUS SÍMBOLOS EN EL ARTISTA ADULTO Y EN EL NIÑO COMO ARMONIZADORES DE NUESTRO CONOCIMIENTO SUBJETIVO Y OBJETIVO EN LA EDUCACIÓN.

ART, HUMOR AND PLAY: ITS SYMBOLS IN THE ADULT ARTIST AND IN THE CHILD AS HARMONIZERS OF OUR SUBJECTIVE AND OBJECTIVE KNOWLEDGE IN EDUCATION.

Belén León-Río

Dpto. de Escultura e Historia de las Artes Plásticas.
Universidad de Sevilla
belenleon@us.es

Resumen:

Nuestro modelo educativo actual está aún basado en la razón y el pensamiento cognoscitivo ligado al enjuiciamiento y la competitividad frente a una enseñanza donde el humor y lo lúdico tengan mayor cabida. Mediante el juego con los materiales y técnicas se desarrolla la intuición y la fantasía del ser humano conectando con símbolos de totalidad que nos ayudan a tomar consciencia para percibir y reconocer nuestro entorno, siendo el arte un medio para establecer nuevas relaciones con este mundo y poder representarlo no sólo intelectualmente y de forma superficial y exterior sino buscando su verdadero significado.

En este artículo veremos como la experiencia lúdica integra no solo las necesidades expresivas y emocionales del niño sino también las del artista adulto, ya que mediante la subjetividad que se genera con el juego y la risa nos abriríamos a posibilidades más grandes de conocimiento y realización, despertando la intuición y la imaginación que son las potencias reales y promotoras de la experimentación y la creación.

Palabras clave: Intuición, juego, consciencia, subconsciente, humor, símbolo.

Abstract:

Our current educational model is still based on reason and cognitive thinking linked to judgment and competitiveness in the face of teaching where humor and playfulness have a greater place. Through playing with materials and techniques, the intuition and fantasy of the human being develops, connecting with symbols of totality that help us to become aware to perceive and recognize our environment, art being a means to establish new relationships with this world and power. represent it not only intellectually and superficially and externally but also looking for its true meaning.

In this article we will see how the playful experience integrates not only the expressive and emotional needs of the child but also those of the adult artist, since through the subjectivity that is generated with play and laughter we would open ourselves to greater possibilities of knowledge and realization, awakening the intuition and imagination that are the real powers and promoters of experimentation and creation.

Keywords: Intuition, game, consciousness, subconscious, humor, symbol.

1. EL HUMOR Y LO LÚDICO EN EL ARTE: SUS PROCESOS SIMBÓLICOS Y CREATIVOS COMO MEDIOS DE TRANSFORMACIÓN DE NUESTRO MODELO EDUCATIVO.

1.1. Romper la razón a través del humor en el arte

K. Korotkov señala que el humor es el mayor logro de la mente del ser humano, señala cómo los animales no entienden el humor: “Ninguno de los animales, ni siquiera el perro más inteligente, o un elefante, puede entender el humor. Es puramente humano y requiere una inteligencia muy desarrollada. Es más, el humor de una cultura, ha dominado el lenguaje.” (Korotkov, 2015: 41) H. Plessner fue uno de los mejores antropólogos que describe las características propias del ser humano frente a los animales, diciendo como: “Un ser que no puede reír ni llorar no es un hombre.” (como se citó en Duch, 2003: 70) Para este autor mediante la risa y el llanto, el individuo soluciona situaciones ante las que habría fracasado cuando se cree dominador de su propio cuerpo como argumenta L. Duch:

El reír y el llorar vienen a ser como una especie de derrotas o subversiones de nuestras posibilidades expresivas “normales” y también un bloqueo de nuestros comportamientos, de nuestras respuestas y formulaciones pautadas y sancionadas por los convencionalismos sociales, culturales, religiosos, etc.; que poseen vigencia en una determinada sociedad. (Duch, 2003: 71)

El humor es un elemento destructor de nuestros prejuicios lo que nos facilita la búsqueda de nuevos caminos y la apertura hacia lo subjetivo frente al pensamiento lineal, como podemos ver en numerosos artistas del siglo XX que lo han empleado a menudo en la concepción de sus obras. El poeta francés André Breton decía: “El hombre que no puede imaginar un caballo galopando sobre un tomate es un idiota.” (como se citó en A. Jaffé, 1997: 262) En su *Manifeste du surréalisme* (Manifiesto del surrealismo) de 1924 explica como el valor de una imagen reside no sólo en su belleza, sino también de la chispa que produce. Para el poeta la imagen con más fuerza es aquella que tiene una mayor arbitrariedad y que más

tiempo tardamos en traducir a lenguaje práctico, debido a que lleva en sí una enorme dosis de contradicción, y argumenta cómo se puede romper con el razonamiento lógico a través de varios mecanismos asociados a esta imagen incluyendo entre ellos la risa. Esta imagen puede derivarse según Breton de:

[...] una justificación formal irrisoria, sea porque pertenece a la clase de imágenes alucinantes, sea porque preste de un modo muy natural la máscara de lo abstracto a lo que es concreto, sea por todo lo contrario, sea porque implique la negación de alguna propiedad física elemental, sea porque dé risa. (Breton, 1974: 59-60)

E. Pérez de Carrera afirma como el humor es una de las mayores experiencias a las que puede llegar nuestra razón, ayudándonos en el desarrollo de la consciencia. La risa genera una relación de choque en el funcionamiento interactuante de los dos lóbulos cerebrales. El hemisferio derecho es más artístico y analógico que el izquierdo que es más analítico y lógico; el encuentro entre ambos genera la sonrisa, para ello se produce primeramente una situación analítica y después una reacción analógica que desemboca finalmente en una confrontación entre ambas situaciones provocando así la risa: “Esa situación de choque que une los dos lóbulos genera una experiencia satisfactoria. Yo creo que eso debe estar presente constantemente en el campo educativo.” (Pérez de Carrera, 2009)

Louise Bourgeois rompe con los convencionalismos sociales a través del humor en su performance titulada *A Banquet/A Fashion Show of Body Parts* de 1978, escenificada en la Hamilton Gallery of Contemporary Art de Nueva York. La artista invita al público masculino a travestirse de mujer mediante vestidos de látex llenos de mamas. La propia artista se fotografió con uno de estos vestidos delante de su casa de Nueva York, diciendo de esta obra: “Estoy encantada de tener todas estas, llamémoslas mamas, pechos. Los hice grandes y numerosas. Y puesto que sé que a los hombres les gusta, me puse ese manto encima y si mira la expresión de mi rostro, puede ver que soy feliz.” (como se citó en Mayayo, 2002, p. 46) El antro-

pomorfismo de esta escena antipatriarcal genera un humor evidente al cubrir a los hombres con este manto de mamas que los “transforman en emblemas irrisorios de lo femenino, una especie de versión jocosa de las diosas polimastas de la Antigüedad” (Mayayo, 2002, p. 6). Esta performance tiene gran relación con los ritos de inversión asociados con la risa que tendrían sus orígenes en el carnaval antiguo y medieval, la vida cotidiana, el orden del pensamiento y de nuestras acciones, se subvierten al igual que nuestros sentimientos, expresando desde esta perspectiva la inversión social y cultural, cuyos “símbolos remiten <mucho más allá> de lo que acostumbran a hacerlo en la vida cotidiana” (Duch, 2003: 103).

Para J. Heers las fiestas de inversión serían la expresión de la distancia que experimentamos entre el deseo y la realidad, entre el espacio real que ocupamos y el paraíso perdido, entre el tiempo “cronológico” y el “Kairológico” donde habría una confrontación con el mundo cotidiano que vivimos, ofreciéndonos una nueva alternativa a el modelo social y político implantado: “La fiesta nunca puede disociarse del contexto social que le segrega, le impone sus impulsos y sus colores.” (como se citó en Duch, 2003: 200) M. Bajtin en su obra *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais* de 2005, llama la atención sobre el hecho de cómo la vertiente carnavalesca de la vida tiene como principio el reír, además de la supresión de todos aquellos factores que comprimen la existencia normalizándola y jerarquizándola:

Todos ríen, la risa es “general”; en segundo lugar, es universal, contiene todas las cosas y la gente (incluso las que participan en el carnaval): el mundo entero parece cósmico y es percibido y considerado en su aspecto jocoso, en su alegre relativismo, por último esta risa es ambivalente: alegre y llena de alborozo, pero al mismo tiempo burlona y sarcástica, niega y afirma, amortaja y resucita a la vez. (como se citó en Duch, 2003: 203)

D. Waldman narra como Max Ernst explotaba formas primitivas en un sentido humorístico más que por su capacidad de emoción, en una conversación con Patrick Waldberg confesaba:

Cada vez que vuelvo a la escultura, me siento como si estuviera de vacaciones. La pintura se parece al ajedrez; es algo que exige completa dedicación, que fuerza a vivir en un estado de concentración casi intolerable. Pero con la escultura puedo relajarme. Me divierte del mismo modo que me divertía el construir castillos de arena en la playa cuando era un muchacho. (como se citó en Quinn, 1997: 264)

Otros artistas usan la semejanza para elaborar una nueva imagen transformada de humor como vemos en el “assemblage” de Picasso titulado *Chimpancé con su cría* de 1951, donde combina dos coches de juguete de sus hijos partiendo de la unión de objetos en conjunción con piezas modeladas. S. Gombrich dice como el capó y el parabrisas del coche de juguete se convierten en las manos de Picasso en una cara de chimpancé, siendo un hallazgo que ejerce sobre el espectador una doble lectura que tendría que ver con el humor:

No sólo le seguimos en cuanto a ver un determinado coche como una cara de chimpancé, sino que aprendemos en este proceso una nueva manera de articular el mundo, una nueva metáfora, y cuando estamos de humor adecuado podemos sentir de pronto que los coches que nos estorban el paso nos miran con la mueca simiesca que se debe a la clasificación de Picasso. (Gombrich, 2002: 89)

En este doble juego de Picasso existe un simbolismo que posibilita el desarrollo de la subjetividad del espectador, al animar estos objetos por medio de su conversión en una nueva realidad con diferentes grados de lectura como es tan característico en el arte infantil donde el juego y la risa se unen. En este sentido el antropólogo francés Jean Duvignaud escribe en su obra *El sacrificio inútil* de 1979:

[Lo que distingue fundamentalmente el hombre del animal es] el simbolismo, el juego, el éxtasis... la risa y, sobre todo, el don. El don que, desprovisto de nuestras ideas de negocio o de comercio, es exactamente el “sacrificio inútil”, la apuesta por lo imposible, por el futuro: el don de *nada*. Lo mejor parte del hombre. (como se citó en Duch, 2003: 102)

1.2. El juego en el arte como potenciador de la simbolización y la subjetividad.

M. Acaso señala cómo el dibujo infantil tiene mucho que ver con la simbolización, la expresión y la creación formando parte del desarrollo cognitivo de los niños ya que mediante esta técnica se “impulsa el crecimiento del proceso de simbolización general (desarrollo intelectual)” (Acaso, 2000: 42). Este hecho ha sido analizado en nuestras investigaciones realizadas durante un periodo de quince años en un grupo de 10 niños de ambos sexos cuyas edades estaban comprendidas entre los dos y los doce años, observando como sus producciones plásticas tendrían un componente simbólico ligado a procesos lúdicos y subjetivos donde el juego produce una libertad y alegría que facilita el encuentro con nuevos campos de nuestra existencia psíquica, además de encontrar paralelismos con las teorías de C. G. Jung sobre el arte infantil y los temas míticos relacionados con la evolución de nuestra consciencia.

Durante la investigación se potenció el desarrollo de la sensibilidad, la imaginación y la fantasía, propiciando la experimentación y la creación independientes de los niños para que se identificasen emocionalmente con sus obras, siendo nuestro papel la de meros espectadores en todos los procesos llevados a cabo. La metodología seguida era facilitar al niño los materiales y el las técnicas en función de sus preferencias como el ensamble con distintos materiales, el modelado en barro o el dibujo que permiten la improvisación y el juego con la materia.

En todo momento se respetó la libertad de los niños a la hora de expresarse, sin cercenar sus inquietudes creativas, donde tomaran sus propias decisiones en las temáticas elegidas y en la forma de llevar a cabo sus creaciones, sin restricciones temporales o interviniendo con correcciones que impusiesen nuestro método de trabajo, pues como dice V. Löwenfeld en este sentido: “... sobre el maestro recae la importante tarea de crear una atmósfera que conduzca a la inventiva, a la exploración y a la producción. En las actividades artísticas es, pues peor tener un mal maestro que no tener ninguno” (como se citó en Quintana Cabanas, 1993, p. 377).

Durante el seguimiento de esta investigación se puso de relieve cómo el juego infantil produce simbolismos mediante la imitación, como demuestran los

estudios llevados a cabo por Piaget que considera el juego como un complemento a la imitación, de tal manera que con el desarrollo mental del niño se produce una “acomodación imitativa” (Acaso, 2000: 45) y una “asimilación lúdica” (Acaso, 2000: 45) que se coordinan más estrechamente durante este proceso. El niño pasa a esquemas conceptuales su actividad plástica, funcionando como mensaje conceptual y apareciendo “funciones simbólicas y representativas complejas” (Acaso, 2000: 45).

La experiencia lúdica integra no solo las necesidades expresivas y emocionales del niño sino también las del artista adulto, ya que el juego desarrolla la creatividad a partir de estos procesos, abriéndonos a multitud de posibilidades. En los niños estudiados hemos podido observar, además, cómo aprovechan de manera innata la forma de la piedra o de la madera a la hora de componer sus obras, no imponiendo al material un esquema preestablecido mediante dibujos o bocetos previos. Esto demuestra que el trabajo artístico desarrollado por los niños menores de doce años, estaría basado en sus propias experiencias y en su imaginación, dando gran importancia al proceso de hacer arte y a la materia empleada. El modelado en barro, arena o la construcción en papel o con objetos encontrados se realiza de forma directa y con gran frescura, dejando texturas casuales que luego policroman o recubren con otros materiales (Fig. 1-2).

M. Acaso afirma que es fundamental, en el desarrollo del niño, la potenciación de su expresión plástica ya que según esta autora activa “de forma integral procesos de simbolización, expresión y creatividad los cuales impulsan su avance intelectual, emotivo y creativo” (Acaso, 2000: 56), llamando la atención de cómo el dibujo y el modelado “desarrollan la capacidad intelectual infantil puesto que forman parte de un proceso de simbolización complejo” (Acaso, 2000: 46). Esta espontaneidad de los procesos artísticos infantiles enlaza con la forma de trabajar directa de la piedra o la madera de artistas como Henry Moore. En 1922 el escultor decía como esperaba hasta que el material le sugería una idea, buscando variaciones sobre la marcha que no eran programadas con antelación de manera consciente, como vemos en su obra titulada *Figura reclinada en dos piezas N° 2* de 1959. Esta obra es definida por Moore como una combinación entre una figura humana y formas de montaña. En un primer estu-



Fig 1. Representación de una cabeza humana realizada por un niño de 9 años. Barro.



Fig 2. Representación de los huesos de la mano, húmero, cúbito y radio, realizado por un niño de 12 años. Piedras.

dio la maqueta presentaba la pierna y el extremo de la cabeza unida, pero más tarde al pasar la figura a un tamaño mayor vio que esta unión no era necesaria, por lo que se dio “cuenta que dividiendo la figura en dos partes tenía muchas más variaciones tridimensionales que si sólo hubiese una pieza monolítica” (como se citó en Mitchinson, 1981: 204). El escultor confiesa como trabajaba “por gustos y aversiones, no por lógica literaria. No con palabras, sino sintiéndome satisfecho con la forma” (como se citó en Mitchinson, 1981: 153). Más tarde buscaba significados para interpretar sus esculturas, descubriendo que estos razonamientos no fueron pensados cuando llevó a cabo estas piezas: “Puedo incluso

mirar viejas esculturas y encontrar en ellas significados y explicaciones que en el momento en que las hice no las pensaba en absoluto, por lo menos no de forma consciente.” (como se citó en Mitchinson, 1981: 204)

Como vemos el juego y la subjetividad en el proceso artístico estimula la imaginación, haciendo que el artista encuentre elementos simbólicos como confiesa el propio Hans Arp:

A menudo también las manos entienden más rápido que la cabeza. A veces aprendemos a “entender” mejor siguiendo el movimiento de una hoja, la evolución de una línea, una palabra en una poesía, el grito de un animal, o creando una escultura. Una frase sin importancia que oí al pasar, como si saliera de los bastidores. (como se citó en V.V. A.A. 2006: 165-166)

H. Gardner señala como los dibujos de los niños tendrían concomitancias con las principales corrientes artísticas del siglo XX, comparando el arte infantil con el del artista adulto, en ambas edades existe “una disposición, incluso una avidez, por explorar su medio, por probar diversas alternativas, por dar rienda suelta a ciertos procesos inconscientes” (Gardner, 1993: 25). Afirmado como la meta final de la ciencia cognitiva es saber explicar “la forma en que los seres humanos obtienen sus productos simbólicos” (Gardner, 1987: 419), donde entran en juego la creatividad, la síntesis y la consciencia.

M. Hernández Belver llama la atención como Ruskin en su obra *The Elements of Drawing* de 1891, menciona el arte infantil reconociendo que los niños “deben trabajar libremente, pues disfrutan y se motivan más que si se les comienza a enseñar demasiado pronto” (Hernández Belver, 2002: 12). Según este autor el arte infantil tiene un enorme interés en la educación artística debido a que siempre está surgiendo nuevos aspectos que suscitan la curiosidad de los investigadores, y de ser un arte ignorado ha pasado convertirse en un arte tan importante como el de los adultos:

Mientras el artista sería el vidente que nos abre los ojos a nuestras emociones, el arte infantil — afirma M. Flannery— podría ser un arte genuino que como tal tendría el poder de abrir también nuestros ojos a nosotros mismos. La diferencia

entre ambos —el arte adulto y el infantil— radica únicamente en que el adulto es más consciente del proceso. (Hernández Belver, 2002: 34)

M. C. Moraes cree que la educación debe posicionarse para una reforma de nuestro pensamiento y evolución de nuestra consciencia, aseverando como el patrón educacional que arrastramos está condicionado por el pensamiento lineal y determinista que valoriza las dicotomías, como la razón sobre la emoción, donde se forma una lógica que aprisiona a la mente y el corazón del niño, lo que produce una negación de sus pensamientos, emociones, creatividad y su consciencia en proceso de evolución. Para esta autora en las primeras edades existe una fuerza que hace que el universo de los alumnos sea transdisciplinar por excelencia, afirmando como los niños aprenden mientras juegan pero también juegan mientras aprenden y esto mismo ocurre “cuando están comiendo, cuando están hablando, manipulando, corriendo o intercambiando experiencias con sus coetáneos. Por eso la transdisciplinariedad es una estrategia didáctica que pone en juego una serie de saberes para facilitar la interiorización de los conocimientos” (Moraes, 2009).

J. Huizinga dice como el verdadero juego no persigue algo situado fuera del mismo juego, como poder, dinero o prestigio, pues sería una acción libre, sin interés material y que da origen “a asociaciones que propenden a rodearse de misterio a disfrazarse para destacarse del mundo habitual” (Duch, 2003: 215). En la India Dios no actúa por necesidad, sino a partir de una creatividad llena de alegría y libertad que pertenece a su propia naturaleza: “Dios actúa en una especie de raptó extático que es comparable al de un artista poseído por una visión creadora o al de un niño absorbido por las delicias del juego por el mismo en plena creatividad, con euforia.” (Duch, 2003: 215)

Ulrich Beck denuncia como nos encontramos situados e incluso secuestrados en el marco de un “estilo darwiniano de vivir y de competir” (como se citó en Duch, 2003: 107). Para M. Bautista Pérez los postulados darwinistas han ejercido una enorme influencia en nuestra cultura social, de manera que el darwinismo “consagró la idea de que el factor clave de nuestra evolución ha sido la competencia y el éxito de los más aptos en la lucha por la supervivencia. Esta idea ha contribuido además a justificar

el enfoque socioeconómico que se ha acabado imponiendo” (Bautista Pérez, 2015: 414). Estos valores que ya tuvieron una enorme influencia en la cultura política, social y económica del siglo XIX se han establecido de forma “natural” en la sociedad, el problema es que estos valores aunque hoy en día se les dé un sentido económico, están influyendo de forma determinante en nuestra educación en todas las etapas, en la escala de valores que impregnan a nuestra sociedad y en el modo de concebir nuestra vida; por lo que este autor llega a la conclusión, que si estos valores con el tiempo hubieran tenido una importancia más secundaria, tendríamos otro tipo de sociedad bastante diferente de la actual. Para M. Bautista Pérez el ser humano estaría en construcción y sobre este hecho apuesta por un cuestionamiento de la esencia de nuestro modelo social que propicie el paso a otros aún desconocidos, siendo la propia evolución del individuo la que transformará el modelo desde dentro, y los siguientes que estén por venir, diciendo como el cerebro del ser humano posee un enorme entramado de interconexiones sinápticas que se dan entre las neuronas que puede propiciar en un futuro posibilidades completamente nuevas en nuestras facultades cognitivas, ya que estas posibilidades que no se han activado en la actualidad y desarrollado completamente puedan estar “todavía en estado latente y esperando a ponerse en pleno funcionamiento” (Bautista Pérez, 2015: 409). Pone el ejemplo del caso del habla:

[...] aunque esa capacidad ya está prácticamente disponible, para que cada niño la termine de desarrollar necesita que su entorno familiar le ayude. Análogamente, quizás para que esas facultades latentes se terminasen de activar fuera importante que el entorno, un determinado tipo de entorno, lo favoreciese (Bautista Pérez, 2015: 410).

Álvaro Pascual-Leone profesor de Neurología de la Facultad de medicina de Harvard (Estados Unidos) ha investigado la plasticidad del cerebro llegando a la conclusión que la imaginación puede cambiar nuestra anatomía cerebral. También los artistas creen en esta capacidad del ser humano como vemos en el poeta francés Fillou que concibe el arte como un proceso de evolución en el cual todo el mundo podía participar mediante la “imaginación” y la “inocencia”. En 1969 estas dos palabras colgaban en forma de rótulos de neón dentro de un “co-

bertizo de creación permanente” (*Permanent Creation tool shed*), manifestando como lo fundamental era no perder de vista estas dos cualidades inherentes al pensamiento y al comportamiento infantil. Colocó sobre su puerta una placa que invitaba a la gente que pasara a contactar con él, aunque fuese por telepatía: “*Le vagabond de l’art est toujours en voyage. Laissez nom et (et tachado y sustituido por sans) adresse, il vous touchera un jour sans doute (par télépathie).*” (como se citó en Fricke, 1998: 589)

2. LA FANTASÍA Y SU TRADUCCIÓN EN EL ARTE COMO MEDIO DE EXPRESIÓN LÚDICA.

C. G. Jung afirma como el individuo creador no puede evitar de ninguna manera una fortísima necesidad interna donde el impulso lúdico es fundamental, no estando garantizada la posibilidad de extender tal punto de vista a la educación:

Quien provee a la producción de lo nuevo no es el intelecto, sino el impulso lúdico, por necesidad interna. El espíritu creador juega con los objetos que ama. De ahí que toda actividad creativa cuyas posibilidades le permanecen ocultas a la masa puede ser vista fácilmente por un simple jugueteo. Sin duda hay muy pocos hombres creativos a los que no se les haga el reproche de que se entregan a jugueteos. (Jung, 1994: 152)

Estos jugueteos estarán presentes en las técnicas empleadas por Max Ernst en sus obras *El planeta confuso* o *Joven intrigado por el vuelo de una mosca no euclidiana* ambas de 1942, para llevar a cabo estas obras emplea el azar mediante la oscilación producida por el color que vierte libremente de un recipiente animado por un movimiento pendular, mediante un largo bramante que el propio artista compara con un juego de niños: “Hay que dirigir la lata mediante movimientos de la mano, del brazo, de los hombros y de todo el cuerpo. De este modo, las gotas dibujan sorprendentes líneas sobre el lienzo.” (como se citó en Quinn, 1997: 224) Entre los años sesenta y setenta autores como Joan Miró, experimentan directamente con la materia siendo esta la que dirige al artista en la realización de su obra, para Miró la materia y la herramienta le dictan la

técnica, el medio de dar vida al material como él mismo apuntaba: “Hasta unas gotas de pinturas que salten casualmente del pincel al limpiarlo pueden sugerirme el comienzo del cuadro.” (como se citó en Johson, 1970: 20-21)

Para L. Duch el juego actualiza de manera plástica y dramática “el orden del cosmos, que ha de ser renovado periódicamente, porque, sin cesar, se halla amenazado por el caos” (Duch, 2003: 215). Para este autor el juego es una de las expresiones más genuinas del ser humano, diciendo que el ejercicio de la auténtica capacidad lúdica constituye una praxis imprescindible para el mantenimiento de la salud:

En el juego cultural el mundo cotidiano del hombre, imperfecto y sometido a todos los estragos de la contingencia, se encuentra confrontado con el orden perfecto e intemporal del cosmos. Entonces, mediante el contacto benéfico con el mundo extracotidiano o, si se quiere, en la medida en que “juega”, es decir, que se inscribe efectiva y afectivamente en la acción cultural, resulta factible la curación de las “heridas” que la cotidianidad ha infligido al ser humano. (Duch, 2003: 215)

En este sentido Jorge Oteiza nos habla del poder curativo del arte y su poder de transformación social también en el niño, ya que éste mediante el juego y su imaginación irá evolucionando hacia un desarrollo posterior en la juventud:

Todo niño es una imaginación artística. A mayor aislamiento del niño, cuanto mayor es su inseguridad, sus miedos, su represión, la naturaleza compensadora y defensiva de sus juegos, particularmente de los que él se inventa, es más dramática y reveladora en profundidad estética. El niño que se ve obligado a defenderse, trata de mejorarse, de fortalecerse, de cambiarse a sí mismo. Y tratará de joven de cambiar también la sociedad, su mundo. (como se citó en Kortadi, Oteiza, 2005: 13)

M. X. Valdenebro afirma como el juego es el motor de la creación artística, relacionando estas dos actividades que tienen en común no solo la exploración y la capacidad de proyectar nuestra vida interior, sino también de reordenar el mundo. Para esta autora tanto el juego como el arte se pueden poner

al servicio de la educación proporcionando “una vía natural y estimulante de aprendizaje” (Valdenebro, 2001: 68), señalando como estas dos actividades han estado ligadas desde épocas remotas: “Arte y juego son una combinación eficaz, gratificante y estimulante, aprovechable en el desarrollo integral del individuo” (Valdenebro, 2001: 68).

Esta creatividad natural mediante el juego del arte infantil es recreada por el artista Andy Goldsworthy en obras como *Ice Piece* realizada el 12 de enero de 1987, mediante esta obra efímera juega al igual que sus hijos con los elementos que ofrece la naturaleza como nieve, palos, plumas, hojas e incluso su propio aliento diciendo el artista: “... Gruesos extremos bañados en nieve y agua, mantenidos hasta que se congelan empleando ocasionalmente palos ahorquillados como soportes, hasta que se quedan pegados un momento tenso en que se retiran respirando primero en el palo para separarlo” (como se citó en Kastner y Wallis, 2005: 49). Goldsworthy explica este proceso de trabajo artístico donde hay paralelismos en la forma de jugar de sus hijos:

Mi arte hace que vea de nuevo lo que está ahí, y en este sentido estoy redescubriendo al niño que llevo en mi interior. En el pasado me he sentido incomodo cuando mi obra se relacionaba con niños, porque quizá implicaba que lo que hago no es sino un juego. Sin embargo ahora que tengo hijos y he visto la intensidad con que descubren las cosas mediante el juego, he incorporado este aspecto a mi trabajo. (como se citó en Lailach, 2007: 48)

En el acto creativo el fantasear es primordial, ya que mediante el juego con la materia sacamos a la luz esquemas simbólicos que coinciden con nuestra esencia más profunda, como vemos en Max Ernst que se inspira en el *Tratado de Pintura* de Leonardo da Vinci, como uno de los primeros testimonios de búsqueda del artista en las formas de la naturaleza. Leonardo en su tratado nos alecciona sobre su forma de inspirarse en las conjunciones azarosas y misteriosas que nos ofrece la materia y la naturaleza que nos rodea, diciendo como el genio del artista puede despertar su imaginación si contemplamos con atención las manchas de las paredes, las cenizas, las nubes o el agua de los arroyos “descubrirás en ellas invenciones muy admirables, de las que puedes sacar partido el genio del pintor, para componer bata-

llas de animales y de hombres, paisajes o monstruos, diablos y otras cosas fantásticas que te honrarán” (como se citó en Quinn, 1997: 127). El juego con la materia posibilitaría situaciones polisémicas de ver la realidad donde los niños al igual que los artistas son capaces de vislumbrar formas sugeridas por el propio material y adoptar incluso las formas que le proporciona la naturaleza y el entorno como vemos en la escultura gigante de Dalí situada en el olivar de Port Lligat realizada hacia 1969 mediante una vieja barca, ramas, piedras y tejas que tituló *Cristo de desechos* (Crist aux déchets). Esta forma de juego con materiales reciclados tiene concomitancias con el mundo plástico infantil, ya que los niños en sus juegos representarían figuras de bulto redondo o de relieve uniendo diversos objetos encontrados casualmente como guijarros, piedras, troncos, hojas, plantas, semillas, frutos, conchas, plumas y huesos. El niño combina estos elementos de la naturaleza sobre la marcha produciendo composiciones de un marcado carácter primitivo. En este proceso el niño al igual que el artista adulto no plantea de antemano la obra, convirtiéndose la creación en una actividad lúdica donde los objetos empleados crean una ilusión que seduce al espectador mediante procesos ajenos a nuestra razón (Fig.3-4).

3. LA SUBJETIVIDAD COMO MEDIO DE CONECTAR CON EL INCONSCIENTE EN EL ARTE.

3.1. El impulso lúdico y la intuición en la conformación de imágenes simbólicas.

Según M. Acaso el niño debe trabajar con confianza y con su propio pensamiento “e ideas mediante sus propios recursos” (Acaso, 2000: 54), nombrando a Lowenfeld que dice: “Cualquier corrección que el maestro efectúe basándose en la realidad y no en las experiencias del niño, interferirán en la expresión corporal de este. El niño no dibuja la realidad dibuja sus experiencias.” (como se citó en Acaso, 2000: 54) Esto se puede ver en las creaciones de los niños estudiados cuyos dibujos y figuras modeladas sobre el cuerpo humano o de animales son representados por transparencia, apreciándose sus órganos internos frente a una representación de la apariencia externa (Fig. 5-6-7-8). Miró, Kandinsky, Chagall, Klee, Braque o Henry Moore entre otros represen-



Figuras 3-4. Representación de una figura humana de un niño de 9 años. Huesos, piedras, troncos.

tan al igual que los niños el cuerpo transparente de forma que vemos al mismo tiempo tanto su interior como el exterior. S. Giedion llama la atención de como el arte contemporáneo trata de plasmar la vida interior del ser humano volviendo “la mirada hacia dentro” (Giedion, 1991: 80), poniendo el ejemplo de Picasso que decía: “Si pintas, cierra los ojos y canta.” (como se citó en Giedion, 1991: 75) G. H. Luquet en su obra *Art primitif* de 1930 escribe como el dibujo infantil no reproduce los objetos que percibe el niño y que incluso ni llega a observar, sino que hace una representación del objeto mental que este autor define como “imagen interna” (como se citó en Giedion, 1991: 75), de manera que el niño en este proceso hace una selección mental de las características del objeto:

Cabe postular la existencia de un ojo mental que establece una suerte de jerarquía de hacer una selección de entre los elementos que le presenta el ojo visual. Sólo aquellos elementos que el artista considera absolutamente necesarios son retenidos y presentados en la pintura. La obra terminada puede contener aspectos invi-

sibles del modelo, y al mismo tiempo es posible que otros que saltan a la vista sean enteramente desdeñados. (como se citó en Giedion, 1991: 75)

M. Acaso señala como Jean Piaget divide en tres etapas evolutivas el arte infantil y sus representaciones, siendo estas tres etapas la imitación, el juego simbólico y la representación cognoscitiva. Según Piaget el juego del niño se relaciona con la imaginación constituyendo “una transposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia sin reglas ni imitaciones” (como se citó en Acaso, 2000: 45). En el acto creativo el fantasear es primordial, ya que mediante el juego con la materia sacamos a la luz esquemas simbólicos que coinciden con nuestra esencia más profunda como dice C. G. Jung:

No es preciso extenderse mucho para demostrar que el pensamiento del niño es muy similar al mitológico. Anima sus muñecos y sus juguetes en general, y en niños dotados de fantasía no es difícil observar que viven en un mundo maravilloso. (Jung, 1993: 46)



Figura. 5-6. Dibujos de un niño de 4 años. Lápiz sobre papel.

Piaget afirmaba como al final del periodo *senso-motor* que sitúa entre los 0 a 2 años, aparece el “gesto simbólico”, denominando a esta función generadora “*simbólica*”, siendo “fundamental para la evolución de las conductas posteriores” (Hernández Belver, 2002: 23). Según L. Mendieta Toledo “et al.” el juego como elemento lúdico estimula el afianzamiento de la personalidad además de equilibrar emocionalmente al niño, el juego proporciona alegría haciendo que “gane en autoconfianza, facilita la creatividad y lo simbólico pasa a ser real-imaginario mientras juegan, lo cual reduce situaciones de estrés” (Mendieta Toledo “et al.”, 2019: 3).

Sri Aurobindo señala como somos individuos mentales limitados, estando prisioneros de la mente, de manera que nuestro ego es “una manifestación

inferior y parcial de nosotros mismos (Aurobindo, 1980: 151), afirmando como la acción y el pensamiento en el ser humano no están solamente gobernados por la razón, sino que su inteligencia está sometida a una acción mixta, donde actúa por un lado la intuición a la que califica de “semiluminosa” y que está operando detrás de la razón o puede estar también “velada y alterada en la acción de la inteligencia normal” (Aurobindo, 1980: 228). Y por otro lado está la “mente vital de la sensación, instinto e impulso” (Aurobindo, 1980: 228) a la que define como “una especie de oscura intuición involucionada” (Aurobindo, 1980: 228) que surge a la inteligencia desde abajo con sus materias primas y con sus datos. De esta manera nuestra mente vital con sus instintos e impulsos no es ni podrá ser autosuficiente y predominante, como sí es en la creación interior, sino que se quedó atrapada por la inteligencia y alterada profundamente por ésta, perdiendo además la mayor parte de su carácter intuitivo y en contrapartida en estos momentos es más espléndida “como surtidora de materiales y datos, pero ya no es ella misma ni está a sus anchas en su acción porque está semirracionalizada” (Aurobindo, 1980: 229), además depende en su actividad racional o inteligente de algún elemento infuso pero vago, además de ser “incapaz de actuar para una buena finalidad sin la ayuda de la inteligencia” (Aurobindo, 1980: 229). Para este autor la mente vital tiene sus raíces y lugar de perfección “en el subconsciente del cual emerge y el cometido humano consiste en incrementar en el sentido de un conocimiento y acción cada vez más conscientes” (Aurobindo, 1980: 229). El arte puede romper con esta limitación a través de la subjetividad:

Es la experiencia suprema a la que el arte y la poesía y todos los variados esfuerzos del conocimiento subjetivo y objetivo, y todo deseo y esfuerzo de poseer y disfrutar los objetos procuran arribar más o menos oscuramente; su intento de captar las formas, propiedades y cualidades de las cosas es sólo un primer movimiento que no puede dar la más honda satisfacción a menos que, captándolos perfecta y absolutamente, logren el sentido de la realidad infinita de la cual son los símbolos externos. (Aurobindo, 1980:140)

D. Chopra y M. C. Kafatos afirman como la experiencia del mundo se organiza por medio de sím-

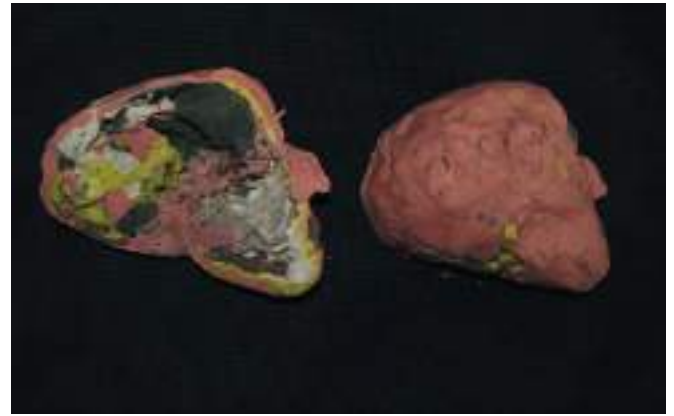
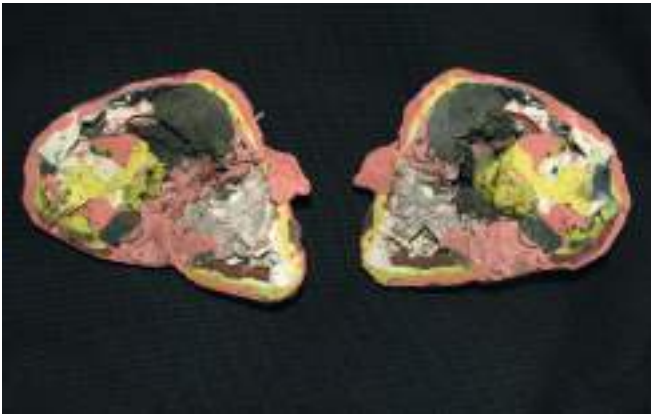


Figura. 7-8. Representación de una cabeza humana seccionada de un niño de 10 años. Plastilina.

bolos, ya que el individuo humaniza la realidad, mediante los “qualia” o las cualidades cotidianas de la existencia, siendo una propiedad universal que da cohesión a los cinco sentidos y que abarca las sensaciones, percepciones, sentimientos, intuiciones, creatividad y subjetividad, potenciando nuestra consciencia y haciendo que el cerebro y el cuerpo evolucionen como representaciones simbólicas. El ser humano se proyecta en todo lo que experimenta, siendo nuestra percepción un acto de participación en nuestra realidad, de manera “que el horizonte futuro está dentro de nosotros, y si queremos dar un nuevo salto adelante en nuestra evolución, el único mapa es el que creamos nosotros mismos en nuestra propia consciencia” (Chopra y Kafatos, 2017: 392).

3.2 El arte y el pensamiento fantaseador como medio de conexión con las imágenes de totalidad del inconsciente.

En los periodos de transición en la vida del ser humano aparecen símbolos de transformación que están demandando la necesidad de liberarnos del estado actual en el que nos encontramos buscando en nuestra vida la transcendencia mediante el camino que C. G. Jung llamó de “individuación”, esta función de la consciencia es la plena realización del potencial de nuestro ser esencial, donde los símbolos tendrían un gran protagonismo ya que nos señalan el camino que debemos buscar para nuestra liberación. La meta del camino de individuación sería conectar con un factor de guía interior distinto de la personalidad consciente al que C. G. Jung denominó “sí-mismo” que constituiría el “arquetipo de orientación y sentido” (Jung, 2019: 101). En nuestras investigaciones hemos podido constatar como las creaciones artísticas

infantiles como las del artista adulto surgidas del juego estarían determinadas por el inconsciente que genera imágenes arquetípicas que tienen que ver con el “sí-mismo”, comprobándose como estos símbolos también aparecen en obras artísticas del pasado y del arte contemporáneo destacando entre estas representaciones la figura ascensional de la torre (Fig. 9). El niño erige esta construcción por la que sube hacia otro espacio que hay que descubrir y que según G. Durand tenemos que reconquistar mediante una erección que se orienta hacia un espacio metafísico y en “un más allá del tiempo” (Durand, 1981: 136), la ascensión tendría que ver con “la recapitulación de un poder perdido, de un tono degradado por la caída” (Durand, 1981: 136). En este sentido E. Cassirer señala como los símbolos serían “realizaciones significativas” o “designadoras”; donde el elemento material o lingüístico se transforma en la expresión de un significado que se encontraría inmediatamente ausente:

[...] el lenguaje, el mito y el arte constituyen cada uno una estructura propia y característica cuyo valor no reside en “reflejar” de algún modo una existencia exterior y transcendente. Por el contrario, cada uno de ellos recibe su contenido al construir un mundo de sentido cerrado, peculiar e independiente de acuerdo con una ley constitutiva que le es propia e inherente. (como se citó en Duch, 2003, 302)

Oteiza recordaba a través de sus percepciones infantiles como se iba conformando toda una simbología que predominaría más tarde en su obra escultórica de adulto, describiendo muchas de estas percepciones en positivo:



Figura. 9. Torre realizada por un niño de 10 años con módulos constructivos de cemento.

[...] el cielo redondo y vacío desde el fondo de mi agujero en la arena, el agujero perforado en la piedra, las historias fantásticas de mi tía Candelaria, la respiración de la ría, se iba y sabía que puntualmente regresaría y yo esperando con verdadera ilusión, era la ría como una madre para mí [...] (como se citó en Kortadi, *Oteiza*, 2005: 13)

Para Oteiza todos estos recuerdos positivos fueron reconocidos de adulto “en conceptos como respiración espacial, el par dialéctico ocupación-desocupación espacial, la ley de los cambios, el vacío como obtención estética, como Nada y como Todo” (como se citó en Kortadi, *Oteiza*, 2005: 13). Según Oteiza el ser humano “se destruye o se construye en el niño, pero prácticamente se sabe muy poco, y se acierta nada, cuando se trata de construir un niño” (como se citó en Kortadi, *Oteiza*, 2005: 13), confesando como su infancia supuso un impulso en su evolución como él mismo confiesa: “Rechazo mi infancia, y sin embargo, lo poco valioso que tengo, generosidad y obsesión por un cambio revolucionario de nuestro mundo de injusticia y alienaciones, lo debo a mi infancia de incomunicación y desamparo.” (como se citó en Kortadi, *Oteiza*, 2005: 13)

Herbert Read decía como el niño integra de manera natural tanto sus percepciones como sus sen-

timientos, por lo que llega a la conclusión que si el niño aprende a organizar sus experiencias mediante un sentido estético, nuestra educación debe integrar este sentido siguiendo las ideas de Platón “sobre la importancia de basar la educación en la experiencia estética y en el arte” (Acaso, 2000: 49), frente a las tesis aristotélica basadas en la razón y el pensamiento lineal relacionado con la disciplina, la lógica y las ciencias.

Como vemos el juego y la risa en el arte nos libera del peso de los conceptos, destruyendo nuestros juicios y análisis con las que intentamos poseer la vida. Desde niños al igual que el artista rompemos a través de la actividad artística con el mundo de la razón descubriendo así la verdadera naturaleza de las cosas. El ser humano perfecto es definido por Sri Aurobindo como “niño divino”, ya que el hombre liberado sería como un niño, frente al pensamiento occidental que sólo ha buscado el placer y la belleza estética, sin haber encontrado la belleza espiritual. Así la lucha y la razón deben ser reemplazadas por el poder del Amor:

Él es el alma que despierta al juego divino, que lo acepta sin temor ni reserva, que entrega al divino en su pureza espiritual, que libera de preocupaciones y pesadumbres la fuerza inquieta y turbada del hombre y la convierte en el juego gozoso de la Voluntad divina, que reemplaza la razón relativa y tambaleante por este conocimiento divino que, para los griegos, para el hombre racional, es necesidad, que permite finalmente a la laboriosa búsqueda de placer de la mentalidad encadenada a liberarse de la espontaneidad del Ananda divino, “porque tal es el reino de los cielos”. (Aurobindo, 2003: 76)

E. Pérez de Carrera cree que la clave de la educación es que seamos capaces de romper la supervivencia para entrar en una consciencia de evolución, ya que la educación tiene que convertirse en una experiencia global frente a nuestro modelo educativo disociado, donde el arte no tiene cabida y no se relaciona con la vida, ni con una situación expansiva y sensocreativa. Para este autor el arte es quizás la manifestación más importante lograda por el ser humano hasta el momento, definiéndola como una actitud poética que nos hace entrar en una permanente alteración de consciencia, frente

al pensamiento lineal, por lo que en nuestra educación debemos constituirnos en poetas para poder “entrar en dinámicas rítmicas distintas y nuevas” (Pérez de Carrera, 2009), siendo importante que este pensamiento sea concebirlo en nosotros mismos para poder inducirlo en nuestra educación y así estar preparados para asistir como espectadores a la manera natural de hacer arte del niño, en vez de reprimir esta espontaneidad. La educación debe estar guiada por el amor y orientada a hacer del individuo un ser creativo, al que define como aquel que sabe y ejerce el derecho de que cada situación tiene infinitas posibilidades de respuesta:

Quizá cuando la transmisión de valores transcendentales forme la base del sistema educativo, el hombre comenzará a afrontar su destino, no como una obligación inevitable sino como una vocación ligada a un ciclo místico cuya brújula sería el amor. Desde ahí se puede llegar a percibir que por encima de las estrellas hay otro universo que también está representado en el nuevo cerebro, en el neocórtex, en la memoria de futuro. (Pérez de Carrera, 2004: 105-106)

4. CONCLUSIONES

Nuestras enseñanzas artísticas en todos los niveles deben fomentar el desarrollo de un arte evolutivo, siendo el subjetivismo el medio por el cual el ser humano se esfuerza en conocerse a sí mismo, mediante un autoconocimiento verdadero y por la fuerza interior frente a una actitud meramente de supervivencia.

En los procesos creativos que se desarrollan en nuestra educación artística infantil, debemos tener en cuenta la aplicación no sólo de capacidades cognoscitivas, sino también intuitivas donde la razón entra en juego hasta cierto punto, siendo la subjetividad y la fantasía las que tomen la delantera en el desarrollo de la capacidad artística de los niños. Todo esto propicia la identificación emocional del niño con su obra que está más acorde con sus propias necesidades expresivas, reorientándole mediante el juego y lo lúdico hacia una sociedad menos competitiva, donde tengamos una visión más amplia del mundo y de nosotros mismos, con-

virtiéndonos así en precursores del cambio que la sociedad actual está esperando.

En este estudio hemos podido comprobar como el humor como acto de alegría que se desarrolla mediante el juego es de vital importancia en la creación y recreación de la obra artística, ya que tanto lo lúdico como la risa sirven de puente para romper con el pensamiento lineal.

Mediante el fantaseo y el juego con la materia en el acto creativo, tanto el niño como el artista adulto sacan a la luz esquemas simbólicos que coinciden con nuestra esencia más profunda, impulsándonos a la realización de una totalidad que está dentro de nosotros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso López, M. (2000). "Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil", *Arte, Individuo y sociedad*, 2000, 12:41-57.
- Aurobindo, Sri. (1980). *Síntesis del Yoga. Libro. III, Yoga de Autoperfección*, Buenos Aires: Kier.
- Aurobindo, Sri. (2003). *Heráclito*, Barcelona: Fundación Centro Sri Aurobindo.
- Bautista Pérez, M. (2015). *La paradoja de Darwin o el enigma del Homo sapiens*, Col. Divulgación Científica, Córdoba: Guadalmazán.
- Breton A. (1974). *Manifiesto del surrealismo*, Madrid: Guadarrama.
- Chopra, D. (2014). *Curación cuántica. Las fronteras de la medicina mente-cuerpo*. Madrid: Gaia Ediciones.
- De Valdenebro, M. X. (2001). "El arte y el juego", *Educación y educadores*, 63-70.
- Duch, L. (2003). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, Madrid: Trota.
- Durand, G. (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario. Introducción a la arqueología general*, Taurus, Madrid, 1981.
- Foster, J. (1976). *Desarrollo del espíritu creativo del niño*, México: Macmillan Education.
- Fricke, C. Honnef, K. Ruhrberg, K. Schneckenburger, M. (1998). *Arte del siglo XX, Pintura, Escultura, Nuevos medios, Fotografía*, Vol. I y II, Barcelona: Taschen.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona: Paidós.
- Giedion, S. (1991) *El presente eterno: los comienzos del arte*, Col. Alianza Forma nº 16, Madrid: Alianza Editorial.
- Gombrich, E. H. (2002). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*, Madrid: Debate.
- Hernández Belver, M. (2002). "Introducción: El arte y la mirada de los niños. Dos siglos de arte infantil", *Arte, Individuo y Sociedad, Monográfico: Arte, infancia y creatividad, Anejo I*, 9-43.
- Johson, J. (1970). *Joan Miró*, Barcelona: Ediciones polígrafa.
- Jung, C. G. (1993). *Símbolos de transformación*, Col. Biblioteca de Psicología Profunda nº 7, Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1994). *Tipos psicológicos*, Barcelona: Edhasa.
- Jung, C. G, Von Franz, M. L, Henderson, J. L, Jacobi, J. y Jaffé, A. (1997). *El hombre y sus símbolos*, Col. Biblioteca Universal nº 3, Barcelona: Caralt.
- Jung, C. G. (2019). *El libro rojo*, Buenos Aires: El hilo de Ariadna.
- Kastner J. y Wallis, B. (2005). *Land Art y arte medioambiental*, Barcelona: Phaidon.
- Kortadi, E. (2005). *Oteiza, un genio proteico, un artista poliédrico*, Donostia: Erein.
- Lailach, M. (2007). *Land Art*, Bonn: Taschen.
- Mayayo, P. (2002). *Louise Bourgeois*. Hondarribia: Nerea, 2002.
- Mendieta Toledo, L. Gayrey Atienza, O. Valverde

Ochoa, M. X. Vargas Mosquera, J. D. (2019). "Incidencia del juego de la rayuela en el desarrollo de la psicomotricidad" *Espirales revista de investigación científica*, N°. 30, pp.1-17.

Mitchinson, D. (1981). *Henry Moore. Escultura*, Barcelona: Polígrafa.

Moraes, M. C. (2009). *La Educación en la era planetaria, Primer ciclo sobre complejidad y modelo pedagógico*, Madrid.

Consultado el 4 de Enero de 2015, en: http://www.tendencias21.net/ciclo/Desde-la-educación-debe-ponerse-en-crisis-el-modelo-educativo_a29.html

Pérez de Carrera, E. (2004). *49 Respuestas a la aventura del pensamiento*, tomo I. Madrid: Fundación Argos.

Pérez de Carrera, E. (2009). *La Educación en la era planetaria, Primer ciclo sobre complejidad y modelo pedagógico*, Madrid.

Consultado el 4 de Enero de 2015, en http://www.tendencias21.net/ciclo/Desde-la-educación-debe-ponerse-en-crisis-el-modelo-educativo_a29.html

Quinn, E. (1997). *Max Ernst*, Barcelona: Polígrafa.

V.V.A.A. (2006). *Jean Arp. Retrospectiva. 1915-1966*, Madrid: Círculo de Bellas Artes.

Quintana Cabanas, J. M. (1993). *Pedagogía estética, Concepción antinómica de la Belleza y del Arte*, Madrid: Dykinson.

