Los juegos de la improvisación y la educación artística

Artículo de investigación

SECCIÓN CENTRAL

Mario Marino Madroñero Morillo
Universidad de las Artes, Ecuador
mariomadronero27@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7881-044X

Antonio Cepeda Andrade
Universidad de las Artes, Ecuador
antonio.cepeda@uartes.edu.ec
ORCID:https://orcid.org/0009-0003-9558-9099

–

Recibido: 2 de septiembre de 2024
Aprobado: 23 de diciembre de 2024

Como citar: Madroñero Morillo, M.M., Cepeda Andrade, A. (2026). Los juegos de la improvisación y la educación artística. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte, 21*(39), 39–50.
DOI: https://doi.org/10.14483/21450706.22646

Resumen
La relación entre juego y educación es motivo de reflexión continua en el contexto de la pedagogía y la didáctica desde la perspectiva de ludificar procesos de enseñanza-aprendizaje. *Ludus*, como concepto crítico por su relación con el ocio y el tiempo libre, problematiza la ludificación de la educación por las epistemes emergentes de sus praxis, las cuales sitúan la improvisación en el contexto de la relación pedagógica y escolar para replantear su relación con las artes visuales, literarias, musicales, como experiencias de lectura y escritura multisensoriales que hacen posibles otras formas de comunicación.

Palabras clave
gamificación; gesto; improvisación; *ludus*; pedagogía

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es

The games of improvisation and artistic education

Abstract
The relationship between games and education is a reason for continuous reflection in the context of pedagogy and didactics, particularly from the perspective of gamifying teaching-learning processes. *Ludus*, as a critical concept due to its relationship with leisure and free time, problematizes the gamification of education given the emerging epistemes of its praxis, which place improvisation in the context of the pedagogical and school relationship to rethink its relationship with the visual arts, literary, musical, as multisensory reading and writing experiences that enable alternative forms of communication.

Keywords
gamification; gesture; improvisation; *ludus*; pedagogy

Les jeux d'improvisation et d'éducation artistique

Résumé
Cet article aborde de manière artistique et historique le bâtiment appelé Plaza Real dans la ville La relation entre le jeu et l'éducation est une raison de réflexion continue dans le contexte de la pédagogie et de la didactique du point de vue de la ludification des processus d'enseignement-apprentissage. *Ludus*, en tant que concept critique en raison de sa relation avec le loisir et le temps libre, problématise la gamification de l'éducation à travers les épistémes émergents de sa praxis, qui placent l'improvisation dans le contexte de la relation pédagogique et scolaire pour repenser sa relation avec les arts visuels, littéraires et musicaux, en tant qu'expériences multisensorielles de lecture et d'écriture qui rendent possibles d'autres formes de communication.

Mots clés
ludification ; geste ; improvisation ; *Ludus* ; pédagogie

Os jogos de improvisação e educação artística

Resumo
A relação entre brincadeira e educação é motivo para reflexão contínua no contexto da pedagogia e da didática a partir da perspetiva da gamificação dos processos de ensino-aprendizagem. Ludus, enquanto conceito crítico devido à sua relação com o lazer e o tempo livre, problematiza a gamificação da educação através dos epistemes emergentes da sua práxis, que colocam a improvisação no contexto da relação pedagógica e escolar para repensar a sua relação com as artes visuais, literárias e musicais, como experiências multissensoriais de leitura e escrita que tornam possíveis outras formas de comunicação. .

Palavras-chave
gamificação; gesto; improvisação; ludus; Pedagogia

Juegos, ludización[1] y gamificación

El concepto latino *ludus* remite al ocio y la libertad. En Roma aproximadamente durante el siglo III a. C implicaba festividades que fomentaban la cohesión social en la ciudad, así como procesos de formación de la población en las primeras escuelas públicas. El *ludus litterarius* como prácticum de alfabetización para niños y mujeres se diferencia de la *paideia* griega y la *agogé* espartana. Cuando se emplea el concepto de "juego", a menudo no se considera las diferentes concepciones de contextos como el de Asia, África, las Américas, Oceanía y los territorios insulares. Tampoco se atiende a las praxis inter y trans culturales que acontecen en el juego, como expresión de la cualidad multidimensional del *ludus*.

Al no delimitarse a la reproducción de un paradigma de "formación cultural", el *ludus* expone la diversidad epistémica, poética y estética de un ecosistema lúdico de relaciones en disenso, que involucra las siguientes concepciones y aspectos:

Antropológicas: *ethos infante*, el ser singular y comunal; psicológicas: diferentes concepciones sobre la pulsión, el deseo, la subjetividad y la corporalidad; políticas: relaciones de poder entre subjetividades en disenso; Jurídicas: juego, ley, libertad, justicia y autonomía; epistémicas/poéticas: valor del ocio, el azar, el riesgo no calculado, como experiencias de saber y producción de conocimiento de sí, los otros, la naturaleza, el mundo; estéticas: multisensorialidad en la concepción sobre la sensación, el significado, el sentido; tecnológicas: diseño de juegos y juguetes finalidad de los objetos, instrumentos y artefactos a través de tecnofanías (Simondon, 2017) que posibiliten la ruptura con el tiempo del trabajo; económicas: valor cultural y de mercado, comercialización, o improductividad; ecológicas: redes de relaciones críticas en o para el juego delimitadas a espacios y tiempos en la naturaleza o la apertura geopoética de territorios lúdicos.

Las concepciones se movilizan e intersecan en la educación de manera multidimensional; el *ludus* se sitúa a través de poéticas, estéticas, pedagogías y didácticas inter y trans culturales de/para la ludización crítica para resistirse a la reglamentación e institucionalización del juego.

En este contexto, Ridao y Montenegro (2014) conciben una "epistemología de lo lúdico" (p. 12), que comprende e interpreta la multidimensionalidad del *ludus* en diversos contextos culturales e institucionales. Sin embargo, al revelarse una episteme emergente en/del juego y los saberes y praxis multidimensionales que exponen la crítica inmanente y trascendente de sus conceptos, "la gamificación finalmente puede convertirse en una categoría analítica, una manera de investigar las dinámicas y negociaciones entre la vida diaria y el disfrute, entre diferentes maneras de crear valor y dar sentido a nuestra vida cotidiana" (Thibault & Hamari, 2021, p. 24), en perspectiva de una 'crítica de la razón lúdica' (Holzapfel, 2003), que rebasa la reducción del juego a una técnica de entretenimiento que neutraliza la di/versión y sub/versión del ocio y la experiencia de ruptura del tiempo del trabajo que provoca, en prospectiva de la hermenéutica y heurística de la episteme del *ludus*, pues:

> un enfoque diacrónico de la gamificación puede ayudarnos a comprender el pasado, analizando desde una nueva perspectiva el papel del juego en las sociedades antiguas, para reflexionar sobre su función en el presente más allá de sus aplicaciones prácticas. Problematiza el posicionamiento sociocultural de los juegos, las ideologías y prácticas que emergen de él, y nos ofrece al fin, una manera de especular sobre su lugar al momento de imaginar el futuro, sea distópico o utópico, e intentar, en lo posible, orientarnos hacia este último (Thibault & Hamari, 2021, pp. 23-24).

El enfoque diacrónico y la prospectiva hermenéutica y heurística exponen una episteme emergente en/del juego, atenta a las diferentes concepciones que se han propuesto sobre las cualidades epistémicas y estéticas del juego más institucional, pues como propone Huizinga:

> No nos fue difícil señalar, en el surgimiento de todas las grandes formas de la vida social, la presencia de un factor lúdico de la mayor eficacia y fecundidad. La competición lúdica, como impulso social, más vieja que la cultura misma, llenaba toda la vida y actúo de levadura de las formas de la cultura arcaica. La conclusión debe ser que la cultura, en sus fases primordiales, 'se juega'. No surge del juego, como un fruto vivo se desprende del seno materno, sino que se desarrolla *en* el juego y *como* juego. (Huizinga, 2007, p. 220)

La concepción describe el juego como una estructura dialéctica que genera cohesión social y fortalece

1 De acuerdo con Mattia Thiabult (2019, 2021) ludicizar se diferencia de las nociones de "luditas y ludificación" porque se delimitan a la economía del gozo producida en el contexto del trabajo industrial y post industrial.

la institucionalidad. El juego, entonces, racionaliza y regula la inestabilidad y oscilación que el ocio, el azar y el riesgo no calculado introducen en la estructura misma del juego por su relación con la libertad y la autonomía. Por este motivo, Caillois propone que, si bien Huizinga:

> descubre el juego allí donde antes que él nadie se había atrevido a reconocer su presencia o su influencia, descuida deliberadamente la descripción y la clasificación de los propios juegos, dándolas por sentadas, como si todos los juegos respondieran a las mismas necesidades y manifestaran indiferentemente la misma actitud psicológica, (su obra no es un estudio de los juegos, sino una investigación sobre la fecundidad del espíritu del juego en el terreno de la cultura) y más precisamente del espíritu que preside cierta especie de juegos: los juegos de competencia reglamentada. (Caillois, 1986, pp. 27-28)

Regular y neutralizar el ocio reduce el acontecimiento y devenir de su praxis a la estructura causa-efecto. Se generaliza la multidimensionalidad del *ludus* y se pierde en una gamificación que a la vez pierde su posibilidad analítica y crítica, pues como recalca Caillois, al mencionar los espacios delimitados para el juego,

> nada de lo que ocurre en el exterior de la frontera ideal se toma en cuenta. Salir del recinto por error, por accidente o por necesidad, enviar la pelota más allá del terreno, ora descalifica, ora da lugar aún castigo. (1986, p. 32)

La ambigüedad del juego se revela al oscilar entre la competencia reglamentada como base de una cultura y el ocio, el azar y el riesgo no calculados como rasgos propios de la praxis crítica de la epistemе de la razón lúdica. Esta, al ser neutralizada por la estructura dialéctica de la causa-efecto, da al juego una única finalidad, que, de acuerdo con Caillois (1986), lo define "esencialmente como una actividad: libre; separada; incierta; improductiva" y, sobre todo, "reglamentada y ficticia" (pp. 37-38). Caillois clasifica el juego en las siguientes categorías: *Agon*, el juego competitivo y reglamentado; Alea, los juegos de azar; *Mimicry*, la imitación y representación; *Ilinx*, juegos que buscan el vértigo, los cuales

> consisten en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso... se trata de alcanzar una especie de espasmo, de trance o de aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad con una brusquedad soberana (pp. 48-58).

La diferencia estas categorías radica en un discrimen en el entendimiento de la finalidad del juego. Estas representan diversas epistemes sobre la libertad provocadas por la multidimensionalidad del *ludus*. En el contexto de la propuesta de una episteme emergente en/del juego y la praxis de la crítica de la razón lúdica, *mimicry* e *ilinx* serían las más cercanas a la concepción de Thibault sobre la "gamificación punk y la participación lúdica crítica" (2019), pues

> la gamificación punk se basa en dos principios: 1) la gamificación centrada en la libertad y menos en las reglas y 2) asumir que el juego no siempre es tan divertido y placentero como creemos... La gamificación punk se concibe de abajo hacia arriba... es crítica, no refuerza el *estatus quo*, lo desafía... posibilita imaginar un distanciamiento poético que acrecienta el extrañamiento entre usuarios y procedimientos para desnaturalizarlos... ofrece diseños anómalos, incómodos, contrapuestos a la 'ecuación de medios' para resaltar cuan inhumanas son las máquinas y las convenciones sociales. Promueve una gamificación 'povera' de baja fidelidad (2019, pp. 66-67).

La potencia de la gamificación se despliega por su relación inmanente y trascendente con la fuerza y energía del *ludus*, del juego vinculado al ocio y a lo profano del "tiempo libre" que acontece en la experiencia escolar, pues de acuerdo con Masschelein y Simons (2014):

> transforma los conocimientos y destrezas en 'bienes comunes'... tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (p. 12)

El acontecimiento del juego revela por un lado su cualidad diacrónica y, por otro, su cualidad profana y heterocrónica por la multidimensionalidad y geopoética del *ludus*. Lo anterior conlleva la heterotopía y atopía de la dimensión ecológica de los territorios para el juego que, en el contexto de la concepción sobre la ludización de una cultura, se sitúa en la escuela[2] como lugar de libertad e interacción crítica. La escuela, en efecto, ofrece "un tiempo que permite a cada cual desarrollarse como individuo y como

2 De acuerdo con Masschelein y Simons: "el acto principal y más importante que 'hace escuela' tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su "posición") no tenían derecho a reivindicarlo... la escuela hizo establecer... un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del *tiempo libre*" (2014, p. 28).

ciudadano, exento de obligaciones familiares, sociales o relacionadas con el trabajo", pues la pedagogía "consiste en hacer del tiempo libre una realidad" (Masschelein & Simons, 2014, p. 90).

La pedagogía pone en juego una episteme, una poética y una estética que materializan y sitúan el *ludus* a través de praxis y experiencias de desaprendizaje. Estas, al no someterse a la finalidad que prescribe una concepción de "formación cultural" delimitada por la reproducción de "competencias reglamentadas", evoca e invoca el vértigo intempestivo del ocio y promueve el disenso ante los resultados. Lo hacen mediante la apertura de la atención lúdica que corresponde a lo que Ingold (2018) denomina una "ecología de la atención" (p. 40), la cual implica diacronía y dislocación, heterocronía y multidimensionalidad, pues es una atención emergente, que no se fija en un punto para observar a la distancia una meta, sino que la excede:

> Saca a todos y todo de su posición, remueve las cosas y cualquier punto de vista. Es como la sensación que tienes cuando al caminar te das cuenta de que te has perdido o te desviaste del camino y todo parece extrañamente fuera de lugar. El suelo en el que caminabas con tanta confianza se presenta ahora como un lugar inseguro. Sientes que estás en riesgo, expuesto, pero al mismo tiempo estás atento como nunca antes; cada sonido, destello de luz y sentimiento se magnifican en intensidad. Es en la inseguridad de lo que está en el "campo de relaciones" entre y bajo lo poco común, y no en la seguridad del entendimiento, que realmente nos abrimos los unos a los otros y al mundo. (Ingold, 2018, p. 38)

La concepción oscila entre el método como desvío y las reglas, enfatiza en la pérdida de seguridad y la experiencia de la inestabilidad que evoca el riesgo incalculable de un *ludus* en juego entre el que acontece la atención emergente como respuesta a lo que "parece extrañamente fuera de lugar" o "poco común" debido a la ruptura con el consenso que lo institucionaliza; sale del espacio normalizado sin temor a la descalificación o al castigo porque desconstruye la estructura de la economía de la "competencia reglamentada". La episteme emergente de la crítica de la razón lúdica se relaciona entonces con la concepción y praxis de una "ciencia menor", que para Ingold (2018), implica comprender que:

> Medir las cosas, en ciencia menor, no es trazar una serie de puntos y conectarlos en un orden superior de relación. Uno no va de los hechos 'sobre el terreno' a las teorías por in-ducción, ni a la inversa de teorías a hechos mediante un proceso inverso de de-ducción, sino más bien a lo largo del sensible camino de una variación continua, es decir, por ex-ducción (p. 41).

La fuerza del ocio en la potencia del juego expresa el movimiento intempestivo de la ex-ducción, a diferencia de la inducción y la deducción no se limita a dirigir y persuadir a quien juega hacia el logro de un fin único, pues la vivencia lúdica hace del espacio seguro, como propone Masschelein (2010), un lugar "a-tópico" y no "utópico" –un– "territorio de posible autotransformación y autodesplazamiento, un espacio de praxis libre." –La remoción lúdica del sistema de representación de la realidad delimitada por la dialéctica de la "regla-ficción" no justifica una huida del presente a través del entretenimiento, sino que provoca– una di/versión y sub/versión de la realidad que fragua – "cambios en nosotros mismos y en el presente en que vivimos" (Masschelein, 2010, p. 277).

La cualidad di/versiva y sub/versiva de la fuerza del ocio pluraliza y disemina la atención emergente en correspondencia con la multidimensionalidad del *ludus*, conlleva una percepción multisensorial y una revolución lúdica que transmuta, transvalora, trastorna y altera la determinación de la "regla-ficción". Al fraguar cambios sobre sí y el presente – que acontecen a través de la pérdida del tiempo cronológico– provoca la episteme, la poética y la estética del *ludus* y el *ethos* infante, pues como propone Duvignaud (1982), el juego:

> *Eso*, desde luego, no sirve para nada: lo sagrado no sirve para nada, el amor y el placer no sirven para nada, ¡lo imaginario no sirve para nada! (...) No es en absoluto merced a una revolución concebida mediante conceptos racionales de Occidente como el mundo cambia o cambiará, sino gracias al surgimiento de lo inútil, de lo gratuito y del inmenso flujo del juego. (p. 31)

La ruptura con la servidumbre manifiesta la fuerza del ocio en contraposición al ne/gocio (*negotium*) que sustenta la dialéctica del entretenimiento que representan la ocupación y la preocupación reiniciadas continuamente a través de una concepción en la que el trabajo se concibe como el espacio en el que no es posible jugar, debido a que ser-estar-ocupado, lleno, completo, pre/ocupado, no deja lugar al tiempo libre para imaginarse fuera de ella.

El *ludus* pone en juego el sentido del trabajo (*tripalium*) al desligarlo del sufrimiento y la penalidad; restablece, o si fuera el caso, crea, imagina, la episteme, la poética y la estética del obrar (*opus*) y el oficio

(*officium*) que incitan la ludización del trabajo que deviene juego entre la pluralidad de las artes, pues oscila entre la libertad creativa y el rebasamiento de la técnica que conlleva la maestría del juego como un saber caracterizado por el desaprendizaje continuo de las reglas que pretenden contenerlo, ocuparlo o instituirlo; al no reducirse a la posición de ventaja que presupone conocer las reglas o las técnicas con la finalidad de obtener más ganancia, expone el saber lúdico del *ethos* infante o la episteme festiva del ser impredecible que da lugar a la celebración, el canto, la fabulación, el secreto o la profanación, como expresiones del gozo que motiva saberse en juego.

Ludiciza la economía por la remoción del "inmenso flujo del juego", "lo inútil, lo gratuito" (Duvignaud, 1982), como movimientos de in/versión, di/versión, sub/versión del gozo como plus incalculable en el que los placeres de las artes se manifiestan en la labor y oficio como tecnofanías y por tanto como cosmotécnicas[3], pues según Hui (2021): "Desde la perspectiva del arte, es posible hacerlo 'convirtiéndonos en arte'. Convertirse en arte aquí significa una revolución estética y epistémica, no hacer las cosas más bellas a nivel cosmético, quirúrgico o decorativo, sino más bien, el hacer de una educación de la sensibilidad" (p. 280).

El juego provoca una revelación diferente de la técnica, conlleva una tecnofanía en la que se interseca el tiempo del *ludus* en la materialidad del juguete, que como propone Simondon (2017) hace posible comprender que:

> las tecnofanías reconocidas por la cultura sean una vía de reconstitución de la unidad de la cultura cuando se encuentran dotadas de poder de apertura, de expansión y de desarrollo gracias a la proliferación interna que caracteriza el contenido cultural presentado al niño (...) El juguete es arquetípico, contiene una *imagen* (pp. 48-49).

3 Yuk Hui, sugiere el concepto: Cosmotécnica, debido a que: "no existe una tecnología universal y homogénea, es necesario redescubrir y articular cómo existen histórica y filosóficamente múltiples cosmotécnicas. Propuse la definición preliminar de cosmotécnica como la integración del orden moral y el orden cósmico a través de actividades técnicas. Sin embargo, esta definición debe profundizarse articulando y especificando, por ejemplo, los aspectos morales y cósmicos del orden al que nos referimos, y el proceso de integración. Lo llamo cosmo-técnica porque estoy convencido de que el "cosmos" no solo debe referirse al espacio exterior, sino, por el contrario, a la localidad" (Hui, 2021, P. 41) La tecnodiversidad del juego como apertura por la multidimensionalidad del *ludus* correspondería al movimiento del ethos infante que se caracteriza por una integración inacabada y una relacionalidad continua –situada–.

El juguete artístico pone en juego la multidimensionalidad del *ludus* y desborda su utilidad, sin embargo, por su correlación con la cultura refleja el arquetipo tecnológico que representa y hace posible su aprehensión, manipulación y en lo posible su modificación e invención.

La gamificación punk como experiencia de la episteme emergente del *ludus* expone saberes en juego que entre preludios, interludios, postludios revelan los movimientos de una crítica de la razón lúdica que en la improvisación expresa los juegos del pensamiento multidimensional del *ludus* a través del acontecimiento y devenir de unas políticas del juego emergente que en la relacionalidad crítica que sitúan, evitan la reproducción del esquema –ganador-perdedor-premio-castigo– en perspectiva del gozo como exposición de la fuerza del ocio como emancipación del jugador que, amateur, se resiste a la madurez y la "seriedad" que presupone el dominio de las reglas del juego.

Tecnofanías situadas. Interdisciplinariedad y pedagogías de la improvisación

La tecnofanía revela la dimensión artística de las técnicas, las disloca y expone como labores y oficios en devenir. Las ludiciza y gamifica al reintegrarlas al tiempo libre del ocio y la educación, sea a través del juguete y la di/versión y sub/versión escolar y familiar; o al abrir los métodos por la ludización de las epistemes pedagógicas de la crítica de la razón lúdica en la educación. Propicia diálogo con los saberes previos y promueve una interacción comunicativa que oscila entre el aprendizaje significativo, inclusivo y el desaprendizaje (Baldacchino, 2019) al involucrarse con los distintos contextos culturales y de diversidad epistémica de quienes deciden asumir el riesgo de participar en juegos que inciten la creación de obras originales, comprendidas como aperturas al tiempo libre del gozo del saber y la in/novación que provocan.

Los procesos lúdicos, por un lado, "son procesos mentales, biológicos, espirituales, que actúan como transversales fundamentales en el desarrollo humano" (Jiménez, 2015, p.11), evidente en el contexto institucional de la producción de aprendizajes, que, por otro lado, puede dar lugar a desaprendizajes al no

limitarse a ser mecanismos adaptativos para la vida, ni operar con la realidad representable. Al involucrar al jugador a través de y con la imaginación simbólica y la fantasía, como facultades de la intuición de la atención lúdica, hace posible trascender los aspectos restrictivos de la vida para redefinir o reencantar la realidad (Díaz, 2014).

El juego provoca oscilaciones, dudas, incertidumbres, motiva la remembranza del ocio y el gozo, la sensación de la apertura a un tiempo libre que a la vez conlleva su pérdida, motivo por el que "El juego, en tanto actividad que no tiene un fin productivo, es considerado una actividad sin valor y se comprende insuficientemente en su contribución al desarrollo social y cultural de los individuos" (Monroy, 2003).

La valoración del juego calculada en la competencia reglamentada por una economía del placer, se desregula por una economía de transvaloración lúdica que revela una deontología y axiología del juego que corresponde a la dignidad de imaginarse a sí mismo fuera de la servidumbre.

Acontecimiento de apertura de y a la relación con las artes que genera una comunicación multisensorial por la multidimensionalidad de la atención lúdica que Eco (1986), propone como el "idiolecto estético" y el "código pre/post lingüístico" de una obra que manifiesta la "función estética" del *ludus*, pues "pone el código en crisis, pero a la vez lo potencia" (pp. 123-124), al abrir la estructura del proceso comunicativo que pone en juego otras o nuevas relaciones poéticas y lingüísticas que expresan una gestualidad que al no limitarse a la retórica de la persuasión agonística, sitúa a los jugadores en un diálogo que promueve el disenso entre los participantes que pueden cuestionar las reglas a través de los códigos pre/post lingüísticos que crean y componen.

La interacción comunicativa del disenso expresa una estética plural del *ludus* que incita la creación de nuevos juegos y códigos cuya finalidad no es posible predeterminar pues genera lo que Bateson (1998), concibe como un "metálogos", una conversación problematizadora que implica la ruptura con la dialéctica "ganador-perdedor"; como describe en el siguiente diálogo con su hija:

Hija: Papá, ¿son serias estas conversaciones?
Padre: Por cierto, que sí.
H: ¿No son una especie de juego que tú juegas conmigo?
P: ¡No lo quiera Dios! Pero son una especie de juego al que jugamos juntos.
H: ¡Entonces no son serias!
P: Vayamos despacito. Veamos qué es lo bueno y qué es lo malo de "jugar" y de los "juegos". En primer lugar, a mí no me importa –no me importa mucho– ganar o perder. Cuando tus preguntas me colocan en una posición difícil, me esfuerzo más para pensar correctamente y decir claramente lo que quiero. Pero no finjo ni hago trampa. No existe la tentación de trampear. (Bateson, 1998, p. 41)

La contención de la posibilidad de la trampa ofrece un indicio de la dignidad que se pone en juego, pues concierne asumir una problematización que, a diferencia del dolo, sitúa al jugador en una "posición difícil" que conlleva "meterse en líos" por el cuestionamiento de las reglas, debido a que como menciona su hija: "...meternos en líos. Eso es lo que nos hace decir cosas nuevas" (Bateson, 1998, p. 45), ya que la emergencia de la novedad pone en límite las reglas poéticas y lingüísticas para dar lugar a una gestualidad que deviene en códigos pre/post lingüísticos y pedagógicos multisensoriales.

Cuerpos, sonoridades y gestualidad. Experiencias de ludización de métodos entre las artes

La dimensión estética del *ludus* sitúa el tiempo libre a través de diferentes experiencias artísticas. En las artes visuales y literarias se revela en el juego de la imagen imprevisible e indescriptible, que pone en límite el régimen de representación de lo "visible, lo pensable, lo factible" (Ranciere, 2010), sin dependencia de la regulación de la economía de las técnicas o las tecnologías, pues se expone a través del dibujo, el grabado, la pintura, la fotografía, la cinematografía, el video, el performance, la instalación, por la intempestividad de su precipitación icónica, imaginaria, simbólica, de escrituras multisensoriales que evidencian la insuficiencia de los sistemas de signos y las reglas gramaticales.

En el contexto de las sonoridades y la música, la gestualidad y los códigos pre/post lingüísticos y pedagógicos multisensoriales, tienen lugar en experiencias como las que propone Thompson (2006) quien concibe "pinturas sonoras", códigos pre/post lingüísticos por su relación con el gesto que dan lugar a la "improvisación estructurada" que deviene en una

"sintaxis gestual" que indica, señala, expresa, performa un signo mientras lo abre a las posibilidades de interacción creativa del ensamble, pues como afirma:

> La pintura sonora es un lenguaje de signos– el ensamble responde con sonidos al gesto. De acuerdo con la respuesta, decides que dirección tomará la composición. La pintura sonora es una conversación con el ensamble. (...) la respuesta de los artistas suele ser una sorpresa para el compositor; de ahí que trabajar con la sorpresa sea la clave para la composición de la pintura sonora. El pintor sonoro (*Soundpainter*), debe sentirse a gusto al trabajar con los dos tipos de composición, la que busca resultados específicos o la sorpresiva (p. 3).

La expansión del lenguaje y la "sintaxis gestual" no establece una performance homogénea de las decisiones composicionales, pues la respuesta intempestiva del ensamble provoca una co/creación que trama nodos de relaciones en red entre gestos que alteran la intuición y permiten una performance libre o improvisada que hace del juego participativo una actividad placentera, un acontecimiento de gozo entre oyentes e intérpretes. El placer que induce está ligado a la subjetividad, a la facultad intuitiva de anticipación/predicción de aspectos como la estructura, armonía, acentuaciones, tempo, timbre, entonación y fraseo (Vuurst y Kringelbach, 2010), que también tiene lugar en las artes visuales, dancísticas y literarias.

La sintaxis gestual implica una hermenéutica y heurística del gesto sonoro pues al "esculpir signos" (Thompson, 2006), evoca la función estética del código que expresa una gramática estocástica, de estructura inacabada por la temporalidad que abre el gesto como expresión del ocio, el azar y lo incalculable, como cualidades de la improvisación (*improvisus*) que acontece entre la apertura de la atención lúdica y la concepción sobre la cultura, e implica como propone Bruner (referido por Ingold, 2007, P. 2), considerar que la gente, "construye cultura simultáneamente mientras avanza, en respuesta a las ´contingencias' de la vida" –así, para Ingold (2007):

> las personas están obligadas a improvisar, no para actuar de acuerdo con un cuerpo establecido de convenciones, sino porque al no tener sistemas, reglas, códigos y normas, pueden anticipar cada circunstancia posible. En el mejor de los casos proveen guías o reglas generales, cuyo poder, precisamente reside en su vaguedad o no especificidad. La diferencia entre directrices no-específicas y condiciones específicas de un mundo que nunca es el mismo entre un momento y otro, no solo abre espacio para la improvisación, sino que exige que la gente responda con juicio y precisión. La improvisación, como propone Bruner, es un 'imperativo cultural'. (p. 2)

La improvisación de Thompson corresponde a juegos de creación artística/cultural en tiempo real, que componen un nodo de relaciones en red en el que se intersecan propuestas como las de Zorn (1984), caracterizada por la gestualización de reglas específicas que los artistas ejecutan de forma inexacta; de igual manera con la concepción sobre la conducción sin-dirección de Morris (2007), en la que el gesto sonoro/visual abre los signos por el acontecimiento de una performance que deviene gesto y heterofonía en lugar de reproducir el fono/logocentrismo de un direccionamiento cerrado sobre sí. De acuerdo con Morris (2007), la conducción expone:

> Un vocabulario de signos y gestos ideográficos activados para modificar o construir un arreglo musical (de cualquier notación) o composición en tiempo real. Cada signo y gesto transmite información para la interpretación y proporciona instantáneamente posibilidades para alterar o iniciar una armonía, melodía, ritmo, articulación, fraseo o forma. (pp. 169-170)

En perspectiva de la episteme emergente del *ludus*, que corresponde a la experiencia de una apertura a la vivencia de:

> una dimensión sónica que utiliza todas las herramientas de su arsenal para construir, deconstruir, y reconstruir con y a partir de las propiedades básicas de tono, duración, intensidad y timbre una "extra dimensión" que impulsa y motiva a comprometernos y responder dentro y más allá de todo territorio. La conducción invoca un crecimiento continuo que florece a través de una transmisión en tiempo real de relaciones y significados; la espontaneidad y precisión que necesitamos para encender y quemar el orden y la organización dentro del pensamiento sonoro. (Morris, p. 171).

La dimensión analítica de la gamificación y la hermenéutica y heurística del *ludus* de la episteme emergente generan experiencias de "co/improvisación" (Morris, 2007), que componen un método que no se delimita al proceso, debido a que, como Morris enfatiza, se trata de una vivencia de indagación y problematización, pues como dice: "Yo, por mi parte, tengo curiosidad y desesperación por saber qué hay detrás de cada idea que posiblemente podemos encontrar y tener sobre el yo creativo, y cómo el yo creativo contribuye enormemente a la 'ciencia del hallazgo'" (p. 172-173).

Los juegos de la episteme crítica de la razón lúdica provocan la apertura de/a una extra dimensión en la que la inter y alter locución entre la "ciencia menor" del *ludus* y la "ciencia del hallazgo" promueven una inter y alter comunicación en la que emerge la responsabilidad improvisada ante el gesto impredecible, evidente en la experiencia de Vazquez (2013), y el método de percusión con señas que trama al crear una sintaxis gestual a través de la relación entre infancia, juego e improvisación, pues como rememora: "Durante la niñez, mi primera relación con la música fue desde la improvisación y, eventualmente, desde la composición. Por eso la idea de basar un concierto entero en la improvisación me acompañó siempre" (p. 12).

La primera relación sitúa el acontecimiento de la originalidad como la apertura al tiempo libre del gozo del saber y la in/novación que incita, de ahí que manifieste el *ethos* infante del *ludus* que pervive a través de la experiencia de un lenguaje que juega con la poética del signo que por las oscilaciones e inestabilidad que produce el gesto en su estructura, se abre a la improvisación del "lenguaje y la estética lúdica", pues como propone Flanagan (2014), implica: "estéticas lúdicas que involucran prácticas artísticas que surgen de las actividades del ser humano; en particular, de las cualidades y elementos de los juegos, con consecuencias tangibles a nivel teórico y práctico" (pp. 251-252).

Concepción que corresponde a la vivencia de Vazquez (2013), cuando refiere la "escultura de los signos" que sustentan su experiencia hermenéutica con el "Colectivo Eterofónico de Improvisación", pues como describe:

> creé un lenguaje de señas con el que podía lograr el tipo de texturas que imaginaba y, sobre todo, el ámbito para explorar los "sistemas armónicos". Al igual que los lenguajes de Butch Morris o el *Soundpainting*, que conocí mucho después, mi lenguaje era útil para dirigir los aspectos tímbricos, texturales, armónicos, dinámicos y formales de la improvisación, y ese era mi interés entonces. Como en los otros lenguajes de dirección con gestos, existía una seña para repetir una idea, ya que, en caso de no mediar esta indicación, se intentaba siempre desarrollar flexiblemente las frases y dejar fluir las ideas musicales. (p. 14)

La repetición expresa la reiteración del tiempo del gozo visible en la pulsión infante de repetir un juego debido a que nunca será el mismo por las diferencias y variaciones de la apertura de la mimesis lúdica –gestual– como la acción que altera sus reglas. La repetición y reiteración exponen el "golpe, empuje, instinto" de la pulsión infante que percute y repercute, sacude la subjetividad y materialidad de una vida y una realidad que se contagia por resonancia, disonancia, alternancia entre el ensamble a través de sensaciones, significados, sentidos inéditos, inauditos e impredecibles, que generan el espacio/tiempo de una improvisación y su cualidad efímera. En esta perspectiva, se trata de:

> trabajar específicamente con el ritmo: no ya con las duraciones de las notas, sino con los ciclos rítmicos con los que cuerpo y mente entran en sintonía cuando danzamos; ciclos que en algunos casos pueden llevarnos a estados de trance donde el tiempo se disuelve en la inmensidad de la experiencia rítmica. (p. 15)

El ciclo rítmico no repite la secuencia prevista que compone una obra, sino que la amplía, pues la improvisación es generativa (Ingold, 2007), está *in crescendo* al devenir trance, es decir, el gozo del juego en el que acontece la disolución del tiempo.

La praxis del Ensamble Lúdico Experimental

El Ensamble Lúdico Experimental es una cátedra abierta e inter/transdisciplinaria del programa de Producción Musical en la Universidad de las Artes del Ecuador que se ofrece para explorar diversas concepciones artísticas mediante actividades lúdicas que fortalecen las habilidades creativas, la capacidad de escucha, la improvisación, y acrecientan la singularidad artística, emocional y social a través de la experiencia del juego.

La propuesta metodológica se sitúa en diálogo con los sistemas de Thompson (2006), Morris (2007), Zorn (1984) y Vásquez (2013), a través de los que se desarrolla un análisis comparativo de la sintaxis con la intención de proponer códigos sencillos con la función de ofrecer bases para la creación de un sistema original de "co/improvisación" (Morris, 2007), en tiempo real, diseñado por los participantes a través de juegos de creación artística.

El lenguaje al devenir gesto crea nexos entre distintas artes, por ejemplo, un estudiante de Artes Escénicas al estar familiarizado con los gestos puede dirigir el

ensamble sin conocimiento de técnicas de dirección musical debido a que el lenguaje gestual crea el espacio lúdico mediante el que es posible explorar la creación grupal desde sus propias sensibilidades.

Las improvisaciones parten de ideas que se generan en el momento, las decisiones creativas oscilan continuamente entre conductor y artistas, por lo cual la escucha activa es indispensable para integrarse en el contexto performático. El contenido de las sesiones se estructura a partir de las siguientes actividades:

Los distintos gestos se sistematizan a través de las siguientes categorías:

Estructura: Códigos de organización e interpretación que establecen secciones y repeticiones durante la conducción general.
Dispositivo: Gestos o señales que indican acciones específicas durante la interpretación, como iniciar, detener, pausar o acompañar a otros músicos.
Efecto: Texturas sonoras específicas para indicar cambios en la interpretación, sean tímbricos, dinámicos o sonoros.
Armónico Cerrado: Progresiones armónicas tonales específicas que utilizan el lenguaje de señas en cifrado americano, para indicar acordes y alteraciones en la armonía.
Armónico Abierto: Apertura en la selección de acordes y texturas armónicas que brindan libertad a los intérpretes para explorar contextos más abiertos o atonales.
Melódico: Interpretación de melodías específicas o selección de notas en una melodía; implican la ejecución de una sola nota o secuencias más complejas.
Rítmico: Modifican la pulsación de la música, cambios en el tempo, acentos y figuras rítmicas específicas, entre otros.
Vocales: Gestos, canto y voz hablada como material sonoro para la improvisación vocal y la creación de paisajes sonoros.

Actividad	Descripción
Introducción y contextualización	*Métodos y juegos de improvisación como base teórica, conceptual y metodológica.*
Expresión corporal y teatral	*Ejercicios teatrales y de expresión corporal, para fomentar la confianza grupal y estados de conciencia y escucha activas, de acuerdo con las propuestas de Linklater (2006) y Calderone y Lloyd-Williams (2004).*
Códigos base	*Códigos gestuales para la práctica de creación en tiempo real que se introducen y sistematizan paulatinamente en las distintas sesione*
Práctica de improvisación guiada	*Ejercicios interpretativos/creativos en tiempo real. Exploración de estilos y recursos de improvisación para la emergencia de nuevos códigos gestuales según la respuesta grupal.*
Práctica de dirección o conducción	*Interacción dialógica para la co/creación. Alternancia en la conducción y expresión de gestos teatrales o dancísticos.*
Práctica de obras semiestructuradas	*Creación de obras colaborativas que devienen entre el esquema de juego de los códigos de estructura y la composición en tiempo real, mediante segmentos numerados entre distintas secciones instrumentales.*
Integración de aspectos de teoría musical	*Teoría musical según las necesidades del grupo vinculadas a la práctica interpretativa que amplían la capacidad auditiva, de improvisación, fraseo y escucha activa.*
Composición colectiva	*Actividades de composición a través de diversas técnicas. Creación de texturas sonoras y uso de juegos textuales que se organizan en partituras numeradas que siguen los códigos de estructura mencionados.*
Creación colectiva del lenguaje gestual	Suma de códigos creados por los estudiantes mediante un proceso de diálogo interdisciplinario, que se integran en la práctica interpretativa en el tiempo de clase.

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia

Corporales/teatrales: Movimientos del cuerpo y elementos performáticos de interlocución entre danza, artes escénicas y música.
Abstracción o Imagen: Asociación de elementos musicales con conceptos abstractos, imágenes o fragmentos de texto.

La experiencia inter/trans disciplinaria del Ensamble apela a la subjetividad y sensibilidad de los participantes a través de la experiencia sonora y musical fuera de la especialización. Moviliza un corpus gestual que hace posible una comunicación, que si bien, no tiene un único mensaje definido permite des/construirlo de forma dialógica mientras emerge de forma sorpresiva e impredecible.

Poéticas, estéticas y políticas del desaprendizaje por venir

La necesidad generalizada de innovación produce violencias particulares en los contextos educativos, concebidos como espacios en los que no es posible el ocio, el desaprendizaje o el tiempo libre que manifiesta el juego.

Las posibilidades que abren las experiencias de los autores referidos en diálogo con las vivencias del Ensamble Lúdico Experimental, permiten reconsiderar el "tiempo perdido" en el juego al desaprender las finalidades que se atribuyen a una educación que cerrada por un "deber ser" no atiende las praxis de libertad que emergen entre las "contingencias" de la improvisación de una cultura.

La posibilidad de una episteme emergente y una crítica de la razón lúdica que no se limita a la descripción analítica de la funcionalidad del juego como factor de formación y reproducción de una cultura, provoca una hermenéutica y heurística del *ludus* que crea en la marcha los significados y sentidos que ofrece como respuesta a una cultura caracterizada por la inestabilidad.

Los juegos de la improvisación y la educación artística replantean la concepción sobre el pasado del juego y su lugar en las culturas y su porvenir, como ruptura de la naturalización del entretenimiento que, al reducir los juegos a técnicas de control y direccionamiento, reproduce la pérdida de sentido de los juegos y el gozo de la libertad que implican.

Las experiencias artísticas, visuales, literarias, dancísticas, sonoras y musicales, ofrecen temporalidades diferentes de relación con la creatividad, en perspectiva de promover la sorpresa y lo impredecible de una educación, pedagogía y didáctica de la improvisación como expresiones de la emergencia de una atención lúdica capaz de volver a poner en juego el riesgo de la educación.

Referencias

Baldacchino, J. (2019). *Art as unlearning. Towards a Mannerist pedagogy*. Routledge, Taylor and Francis Group.

Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre.* Ediciones Lohlé-Lumen.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo.* Fondo de Cultura Económica.

Caldarone, M., & Williams, L. (2004). Actions: *The actors' thesaurus*. Nick Hern Books.

Díaz, H. A. (2014). Pedagogía lúdica y modificabilidad simbólica. https://goo.su/FqQdkZ

Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. Fondo de Cultura Económica.

Eco, U. (1986). *La estructura ausente*. Lumen. España.
Flanagan, M. (2014). Playfull Aesthetics: Toward a Ludic Language. En S. Walz & S. Deterding (Eds.), *The Gamefull World. Approaches, Issues, Applications* (pp. 249-271). The MIT Press.

Holzapfel, C. (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Editorial Trotta. Madrid.

Hui, Y. (2021). A*rt and cosmotecnics* (e-flux). University of Minnesota Press. Minneapolis.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza editorial.

Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. Routledge, Taylor and Francis Group.

Ingold, T., & Hallam, E. (2007). *Culture and improvisation.* Berg.

Jiménez, C. (2015). *Pedagogía de la creatividad*. Juan de Castellanos.

Linklater, K. (2006). *Linklater freeing the natural voice: Imagery and art in the practice of voice and language*. Drama Publishers.

Madroñero, M., & Campozano, E. (2023). *Dar(se) al mundo. Educación, vivencia y donación*. Editorial Avatares. San Juan de Pasto.

Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Masschelein, J. (2010). The idea of critical e-ducational research – e-ducating the gaze and inviting to go walking. En Gur-Ze'ev (Ed.), *The Possibility/Impossibility of a New Critical Language of Education* (pp. 275-291). Rotterdam: Sense Publishers

Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y Educadores, 6*, 159-167. https://goo.su/FqQdkZ

Morris, L. "Butch." (2007). The science of finding. In J. Zorn (Ed.), *Arcana II: Musicians on music* (pp. 169–174). Hips Road.

Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.

Ridao, Á., & Montenegro, A. M. (2014). Presentación. Juego, juguetes e historicidad. Campo de investigación y de intervención. *Espacios en blanco. Revista de educación, 24*, 11-16. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539806002

Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica (1953-1983)*. Editorial Cactus.

Thibault M., & Hamari, J. (2021) Seven Points to Reappropriate Gamification. En A. Spanellis & J. T. Harviainen (Eds.), *Transforming Society and Organizations through Gamification From the Sustainable Development Goals to Inclusive Workplaces* (pp. 11-28). Palgrave Macmillan, Springer Nature Switzerland AG. Switzerland.

Thibault, M. (2019). Punk gamification. In *GamiFIN 2019: Proceedings of the 3rd International GamiFIN Conference* (pp. 58–69). CEUR-WS. https://ceur-ws.org/Vol-2359/paper6.pdf

Vazquez, S. (2013). *Manual de ritmo y percusión con señas* [Rythm and percussion with signs handbook]. Atlantida.

Vuust, P., & Kringelbach, M. L. (2010). The pleasure of making sense of music. Interdisciplinary *Science Reviews, 35*(2), 166-182. https://goo.su/QFKiSm