

## *Poner el juego en juego y la metáfora como modelos para la creatividad en el aprendizaje artístico*

JAVIER DíEZ ÁLVAREZ

Propongo en este breve espacio reseñar la significación del juego en el aprendizaje artístico, instrumento propio de la pedagogía infantil, atendiendo a las reflexiones propias en torno a su naturaleza como una reflexión analógica para la creatividad artística y como una mediación al proceder metafórico con que el pensamiento artístico interviene la realidad. Mediación sin cuya comprensión, a mi modo de ver, no puede aprehenderse el fenómeno artístico, cuanto menos inscribirlo en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

El gráfico posible de nuestra reflexión se resumiría en una dinámica triangular cuyos vértices estarían nombrados por el arte, el juego y la creatividad y cuya mediación intrínseca la nombra, en su centro, la acción propia de la metáfora.

El concepto del juego, inmerso en los distintos referentes culturales de época, ha sido definido desde la emoción instintiva de Frobenlus, que lo reseñó como acción refleja, a las consideraciones antropológicas de Huizinga que lo muestra como acto libre constitutivo de normalización cultural, de cuyas consideraciones hacen siempre referencia las investigaciones de mayor interés al respecto. La primera plenitud inteligente con que el juego parece afirmarse, nos muestra que el *homo ludens* expresa tanto un origen como una culminación. Las reflexiones más sutiles que pueden rastrearse en torno al juego no cifran su significación esencial en la consabida oposición a la utilidad y la seriedad del trabajo, pues nada hay, ontológicamente, tan seno como el juego en sí, sino en su capacidad para articular una oposición de recepción y acción, de espontaneidad y meta; la secuencia natural del juego tal como Moore, la analiza, de los juegos de función, en los que el autodescubrimiento corporal dicta su realidad, a los juegos de normas, o reglas, en los que el mundo social se reconstruye así nos lo hace ver.

En esta articulación, propia del juego, se conjuga la multiplicidad memorable del deseo para construir sentido y significación. En el «*va y ven*» rítmico

de todo juego en que se postula esta articulación el tiempo es transparente, es subsumido como materia de posibilidad. El juego, en este sentido, rige toda utopía y todo hipotético, y como transformación y creación se mueve de lo vivido a lo proyectado. Ambas orientaciones deben ubicarse mutuamente en la realidad del juego para eludir su instrumentalización y mostrarse como descubrimiento: aquí radica el valor heurístico del juego que lo muestra afin a la creatividad. Lo que el juego activa en el devenir de la inteligencia es el encontrarse con las posibilidades, pues el juego no sólo ejerce en la reproducción de lo previo, juego de mimesis, sino en la proyección de lo que se realizará como anticipación en otro ámbito. Imaginación y memoria se encuentran y por ello es visto el juego como lugar esencial de conocimiento y aprendizaje para la infancia.

Pero para alcanzar esta articulación del juego es necesario estar en el juego, lo que significa asumir la responsabilidad plena de sus reglas. La gracia del juego estriba en esa seriedad, ya aludida, que se inscribe en sí de forma análoga a como se inscribe en la propia naturaleza de las obras de arte incluso para ser negada. Con razón recuerda Gadamer (2), que quien no se toma en serio el juego es un aguafiestas.

El ejercicio responsable del jugador como tal es quien permite que la naturaleza del juego, esa finalidad sin fin como lo vital, se dé y es en este ejercicio donde radica el riesgo que «transporta» al jugador.

El riesgo del juego estriba en que las iniciativas individuales sean desbordadas por las posibilidades mismas del juego y lo son siempre tanto para ganar como para perder. Por ello, en contra de lo que parece habitual en las reflexiones sobre el juego no destruye meramente dichas iniciativas, las construye, pues es lo posible lo que se esconde tras la seriedad de la elección, al implicarse en sus reglas, la que pertenece al jugador. El movimiento del juego, es cierto, tiene su propia configuración pero la tarea del jugar no es coactiva sino que se resuelve en la autoimposición de esa configuración. Por eso puede decirse que tomar conciencia del caos y asumir el orden resume la pedagogía del juego. En este sentido resulta esclarecedor lo poco lúdica que es la situación educativa de nuestro tiempo. El desarrollo de la sensibilidad y la inteligencia artística ha heredado una cultura engañosa en la implicación del orden: o se cae en la sumisión de la eficacia técnica o, por el mismo temor a la plenitud del juego, —que es obligado cumplimiento de ser libre—, en la sumisión ilusoria de lo informal que se maquilla de transgresión. Sabia y éticamente, autocontrol y responsabilidad son demandados en la producción del juego, tal como lo demanda también el juego social. El desinterés que el juego muestra al erigirse como autosuficiente ocupa en el juego el lugar que para el jugador ocupa su interés, su estar interesado. Como creación de ámbitos para significar, vemos así, de que manera el juego se muestra como un fenómeno estructurado fundado en la (3) «interpelación» con el jugador.

Al mismo tiempo, en la naturaleza rítmica del juego que se abre a su repetición, repetición en diferencia, comprendemos que la realidad de la inicia-

tiva subyugada no sólo es invitada al saber del juego sino a su renovación y vale decir, también, a su invención, creativamente hablando, pues aun cuando el juego se repita es siempre diferente al abrirse a lo posible. De la naturaleza del juego, al igual que de la creatividad humana, es la repetición y la diferencia como si de diversificar lo mismo se tratara y el *modus operandi* de esta naturaleza reseñada es la transposición.

Transposición es el significado literal de la metáfora; el juego no sólo es una metáfora de la vida, como se ha podido nombrar innumerables veces, sino que por su adjunción de oposiciones referidas procede como la metáfora misma. Las metáforas al igual que los juegos, como no podía ser menos, son también culturales y encierran la memoria del pensar y del saber. Ámbitos y épocas culturales tienen sus metáforas como tienen sus juegos que los representan.

El juego de la metáfora, expresión comúnmente utilizada en la consideración del lenguaje, lo define Aristóteles en su poética «la transposición de un nombre a una cosa distinta; transposición que puede ser del género a la especie, de la especie al (4) género, de la especie a la especie o por una relación analógica». Ciertamente en la transposición de contextos, que es lo que realmente se origina en este proceder, se da él (3). El concepto del desinterés desde la analítica del juego nos permite, en este sentido, indagar e interpretar ese aspecto esencial en la estética kantiana que, como es sabido, se polariza en gran medida en el concepto del juego. Indagación mucho más acertada que las variantes generadas desde el concepto de genio, que también articula dicha estética, «encuentro» como plenitud de la metáfora en que concreción y abstracción se articulan para mostrar su posible. I. A. Richards en su *Filosofía de la retórica* nos recordaba, allá por los años treinta, que en el juego de términos metafóricos uno de ellos refiere el tema y el otro actúa de vehículo. Ambos determinan el contenido o el *tenor* de la metáfora. Como en el juego que se mueve de la sustitución a la interacción, la metáfora define la naturaleza de su separación del discurso habitual, separación que la hace brillar como expresión de lo inefable, desplazándose de lo imaginario que se postula como real a lo real que se presenta como imaginario. En su proceder asociación y proyectación se expanden mutuamente. El campo semántico que construyen el tema y el vehículo activan simultáneamente dos pensamientos, de la naturaleza de su oposición depende que se extiendan cifrando la riqueza y la renovación del «encuentro» que es quien define la interacción propia de la metáfora. Esta tensión de encuentro y su proceder es lo que Koestler definía como «bisociación» (5).

Las metáforas, como los juegos, tienen también su propia vida de los usos y mueren cuando se han convertido en habitual o se confunden en lo habitual del discurso y la expansión de la oposición articulada de los términos deja de tener lugar. La diseminación de un término en el hábito del otro es su muerte, como la imposibilidad de juego renovado en un orden cultural lo es de un jue-

go concreto. El gasto de la metáfora se impone cuando su juego renovador y recreador de ideas oscurece su brillo. El juego actúa sobre el esfuerzo de la existencia con la renovación festiva, igual que actúa el mecanismo de la metáfora sobre la realidad temática.

Las metáforas han jugado un papel esencial en la heurística científica. Holton describe los procesos metafóricos de las representaciones mentales en los «encuentros» de Einstein con su «viaje sobre un rayo de luz» como un modo de preceder al desarrollo de la teoría formal. El elogio de la metáfora ha sido, igualmente frecuentado, al definirlo como instrumento habitual de explicación y comprensión de aquello que de otro modo es difícilmente accesible o memorable. Metáfora y memoria se entrecruzan mutuamente y es precisamente estos aspectos los que han permitido definir un carácter esencial de la metáfora desde su llamada función Comenius, en alusión al eminente pedagogo que, por cierto, introdujo las ilustraciones en los libros infantiles.

La memoria del juego y la memoria de la metáfora se evidencian en la transposición que en la obra de arte es representación y transformación para el jugador que la vivencia. La transformación del juego es reflexiva como apunta Huizinga (7), a través de sus observaciones lingüísticas, pues jugar no es un hacer sino un suceder que acontece. Se juega un juego no se hace un juego. Así mismo, la posibilidad del acontecer en las obras de arte está en la representación que es siempre representación para alguien que ha de consumir el «encuentro» de ese ámbito de realidad creado, «cifrado» la representación misma. Las obras de arte, como recordara Heidegger, en su *Origen de la obra de arte*, no son cosas entre las cosas sino acontecimientos, encuentros entre los lugares temporales, los usos, las ensoñaciones las ideas, el esfuerzo y el trabajo campesino como argumentaba, concretamente refiriéndose a las famosas botas pintadas por Van Gogh como experiencia simbólica, al igual que el juego, la cifra de la representación (como su consecuencia de «estar separado») promueve la fascinación y el descubrimiento como epifanía en esa «adjunción» que expone precisamente su naturaleza simbólica y que hunde la cosa en la intención, en el acontecer, conjugando así lo usual y lo intencional emotivo, léase también lo particular y lo general. Lo esencial de la obra de arte se formula, así pues, en esa invitación (convite), del actuar que es conjugación.

El juego solicita y así se juega el juego; quien se abandona al juego no olvida el encuentro de la plenitud. La obra invita, quien consume la invitación, cuyas reglas del «decoro» pertenecen a la memoria personal y cultural no sólo no lo olvida sino que se sitúa frente al olvido. Como vemos, contra todo parecer, el juego no es subjetividad en la atención del jugador, como tampoco lo es la obra en la afición del espectador, como también recuerda Gadamer. En el juego se da una iniciación y el juego inicia, más que cualquier otro, el aprendizaje del arte, pues el arte es el lugar de su verificación. Por ello juego y arte no pueden confundirse. Para decirlo a la manera de Gadamer, en el uno se da un «para sí», en el otro es precisamente el «otro» el que se pone en juego; es

lo que nombra como «giro escénico» y postula como una perfección del juego. Así pues la metáfora del juego es auténtica, pero la autenticidad es de la metáfora que encarna la obra, como mediación, al abrirse a la existencia interpretándola.

A partir de estas reflexiones puede deducirse que el aprendizaje artístico, en general, y en particular para la infancia, debe formularse como una iniciación en que las reglas del maravillar y el descubrir brillen sobre el infortunio del hacer sin reglas. El hacer se abre al conocer mediante el juego que es creación reglada de situaciones. Las reglas del conocer, por tanto, buscarán mostrar, que no demostrar lo esencial antes que lo ornamental y se moverán, concretamente, de los significados y su intención a los signos y no al revés. Debemos liberar la vivencia artística del sopor de las gramáticas visuales que se erigen como finalidad. El «actuar» es creatividad para el sentido y esta es una consecuencia del pensamiento en situación.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES (1985): *Poética*. Edición bilingüe. Trad Alsina Clota Edic. J. Bosch, Barcelona, p. 293.
- GADAMER, H. G. (1977): *Verdad y método*. Edic. Sígueme, Salamanca.
- HOLTON, G. (1978): *The scientific imagination: case studies*. Cambridge, Mass.
- HUIZINGA (1957): *Homo ludens*. Emecé, Buenos Aires, pp. 57 ss.
- KOESTLER, A. (1962): *Discernimiento y perspectiva*. Emecé, Buenos Aires.
- MOORE, P. (1987): *El juego en la educación*. Herder, Barcelona.