



La peste que supimos ser [1]

Carlos Daniel Álvarez*

El uso de las metáforas en la pandemia. Experiencia de taller en el nivel superior.

Introducción

El presente trabajo se realizó en el contexto de pandemia por el COVID 19, en el nivel superior de un IFD de Santa María, provincia de Catamarca- desde dos carreras de las Ciencias Sociales: Profesorados de Geografía y de Historia. La modalidad del trabajo fue la de taller y surgió como oportunidad para “saldar algunas deudas” formativas, y fue destinado a alumnos de los primeros años de las carreras mencionadas. Dichas deudas se generaron debido a que todos los actores educativos aprendieron en la marcha a transitar estos nuevos caminos educativos que requirieron de una suerte de muerte pedagógica en el sentido de cambio y transformación (Rivas, A, 2020). En este sentido se pensó en realizar un trabajo de equipo docente que busque orientar el uso disciplinar de las metáforas como categoría analítica (mediante la virtualidad). En esta oportunidad se trabajó por fuera de la propuesta curricular oficial, de manera auxiliar o complementaria, para que los participantes (se incluyeron invitados profesionales afines a la temática) pudieran acercarse desde una mirada práctica y experimental al uso de las metáforas desde su propia área de formación.

Todo el tiempo los usuarios del lenguaje usan metáforas para comunicar su cosmovisión del mundo y sus experiencias. Se tomaron las teorizaciones de Lakoff y Johnson desde la obra *Metáforas de la vida cotidiana* (1980) puesto que nos ofrecen una amplia mirada sobre los usos reales y sociales de las metáforas. En definitiva, este taller buscó generar conciencia sobre el uso de las metáforas como giros o piruetas del lenguaje necesarias para comunicarse de manera competente.

*Carlos Daniel Álvarez es profesor de Lengua y Literatura. Vive en Santa María, Valles Calchaquíes, Catamarca. Realiza tareas de Formación Docente y Capacitación. Es tesista en la UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional) y actualmente maestrando en la Maestría en Retórica y Argumentación de la UNT (Universidad Nacional de Tucumán).

camor535@hotmail.com

Repensando en una introducción que realmente impacte es que, a modo de advertencia al lector/auditorio, pensamos en explicitar que este trabajo acerca de las metáforas usará el mayor porcentaje de metáforas. La ciencia, en este sentido- para acercar el conocimiento científico en sus distintos niveles de concreción y transferencia- las usó y las usa permanentemente. La ciencia está llena de “metáforas epistémicas” (Palma, 2004). Por citar algunas muy conocidas: el universo es una especie de organismo, o bien una “máquina”; la humanidad o una civilización se “desarrolla” o “muere”; las leyes de la economía o la sociología son equivalentes a las de la física newtoniana; el mercado se autorregula por la “mano invisible”; la mente humana es una “computadora” y una computadora es una “mente”; la ontogenia humana repite la “filogenia” o viceversa.

Este trabajo busca enseñar la experiencia paracurricular que se realizó en los contextos virtuales desde dos carreras de las Ciencias Sociales: Profesorados en Geografía y en Historia del IFD Santa María. Lo paracurricular tiene que ver con que esta propuesta de taller sobre el uso de las metáforas se proyectó como una manera de “saldar algunas deudas” a modo de poder auxiliar ciertos desniveles epistemológicos con los estudiantes. Para determinar esta necesidad se cartografió- metafóricamente hablando- la realidad estudiantil, sus necesidades, valoraciones, inquietudes, (des)ánimos, etc. De ahora en más, nos embarcaremos en lo que fue la propuesta.

Desarrollo

El taller sobre las metáforas surge en un contexto sumamente particular: el de la pandemia por el COVID-19; lo que reconfiguró las realidades del globo entero. En esta suerte de cambios y rupturas con modelos o paradigmas que parecían acertados, la pandemia nos puso en jaque.

Escuela Frankenstein[2]

Todo esquema pedagógico parte de un proyecto educativo, y a *grosso modo*, dicho modelo o propuesta debe –y es condición necesaria, aunque no suficiente- ser flexible. En este sentido o línea de pensamiento, es que el rol y función del docente se vuelve determinante por cuanto no sólo debe pensar en enseñar desde su campo disciplinar, sino que debe ser un cartógrafo permanente de las realidades que hacen al entramado subjetivo de sus estudiantes. Los aportes que las teorías hacen al aula deben ser pedagogizados (Giroux, 1996) y eso significa que deben tener diálogo con el cotidiano escolar. Se tienen que superar las abstracciones en cuanto proyectan sobre alumnos, ecosistemas y realidades ideales. Iniciamos con la premisa de que un docente que parte de una “epistemología implícita” (Sacristán, 1998), que está ante la espera de ser ejecutada. Es por ello que, en la cocina del

taller, detectamos ciertas fallas o desequilibrios en, por un lado, la comprensión por parte de los estudiantes de ciertas metáforas disciplinares y por otro lado en el manejo competente de ellas desde su área de formación. Pensemos que estamos hablando de alumnos de los dos primeros años de los dos profesorados. Y justamente es que desde las etapas iniciales de formación debe nivelarse este manejo de la metáfora como categoría esencial en muchas disciplinas. Por todo esto, es que consideramos que la escuela-en todos sus niveles- entró en una suerte de construcción irregular o cambiante, un *Frankenstein* que recibía injertos de todas las miradas mesiánicas y apocalípticas sobre el hecho educativo en tiempos de pandemia.

En aguas profundas, el taller en sí...

El taller sobre metáforas tuvo como objetivos: comprender el “valor” de la metáfora, repensar sus usos en distintos contextos y valorar las intenciones y configuraciones de la realidad a través de las metáforas. La modalidad de realización fue Virtual a través de la plataforma *Meet* con un encuentro sincronizado de una hora y media de duración. A continuación, abordaremos los momentos del taller.

1er Momento

A modo de inicio del taller se dejó en claro que las metáforas se heredan, se “engendran” (se crean) y se proyectan. Se explicó esta idea a los participantes luego del recorrido del taller y se retomó en el momento del cierre a través de un debate.

Ahora bien, continuaremos con un breve recorrido teórico sobre algunos aportes:

- a. Chaim, Perelman y Lucie Orbrich Tyteca en su *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*: Los maestros de retórica sostenían que la metáfora es un tropo (un acertado cambio de significación de una palabra o locución).
- b. Aristóteles: “La metáfora consiste en trasladar a una cosa un nombre que designa otra, es una traslación de género a espacio o viceversa (*Poética*, 1957, b 6-8). Este filósofo explica el significado de la metáfora usando metáfora: La metáfora es un **préstamo**. En la actualidad y siguiendo la línea aristotélica de pensamiento en el mundo bancario, la metáfora es una **TRANSFERENCIA**.

- c. George Lakoff y Mery Johnson en *Metáforas de la vida cotidiana* (1980). “Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción”.

Gráficamente en lenguaje matemático la metáfora, según nuestros autores de base en este taller, sería la intersección entre: Lenguaje, Pensamiento y Experiencias.

- d. Black, 1962; Bustos 2001: La metáfora no sustituye a una expresión considerada literal, sino que introduce una novedad semántica.

2do Momento

A continuación, se presentó a los participantes una propuesta de clasificación de las metáforas siguiendo a Lakoff y Johnson, (1980):

METÁFORAS ESTRUCTURALES	METÁFORAS ORIENTACIONALES	METÁFORAS ONTOLÓGICAS
Son las que estructuran o configuran el sistema conceptual de esa palabra.	Son las que orientan el concepto en el espacio.	Son las que dan entidad a abstracciones: emociones, acontecimientos, ideas.
La metáfora delata la mirada de mundo/concepto de quien la usa en determinado espacio geográfico y tiempo histórico.	La metáfora delata la mirada cultural en el espacio. Como una construcción colectiva producto de una realidad cimentada por procesos cronológicos.	La metáfora materializa lo intangible. Lo local se vuelve habitual, parte de un algo.

METÁFORAS ESTRUCTURALES	METÁFORAS ORIENTACIONALES	METÁFORAS ONTOLÓGICAS
<p>a. UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA Sus críticas dieron justo en el blanco. Si usas esa estrategia, te aniquilará. Te destrozará con argumentos.</p> <p>b. EL TIEMPO ES DINERO Me estás haciendo perder el tiempo. ¿En qué gastas el tiempo estos días? Reserva algo de tiempo para el partido. He invertido mucho tiempo en ella. ¿Te sobra mucho tiempo? Vive de tiempo prestado. Perdí mucho tiempo cuando caí enfermo. Gracias por tu tiempo.</p> <p>c. METÁFORAS DEL CANAL (Reddy) Son las que reflejan lo que pensamos del lenguaje. Yo te di esa idea. Es difícil poner mi idea en palabras. Sus palabras tienen poco significado. Tus palabras parecen huecas. Las ideas están enterradas.</p>	<p>Siempre terraza nunca sótano. Alta fiesta. La moral por el piso. Eso me levantó el ánimo. Caí en una depresión. Cayó en coma. Se vino abajo con la gripe. Estoy por encima de la situación. Hace trabajo de alta calidad. Dio alta clase.</p>	<p>a. LA INFLACIÓN COMO ENTIDAD La Inflación está bajando el nivel de vida. Hay que combatir la Inflación. La Inflación me enferma.</p> <p>b. LA MENTE ES UNA MÁQUINA Voy a perder el control. Mi cerebro no funciona bien. Hoy estoy un poco oxidado.</p> <p>c. LA MENTE COMO OBJETO FRÁGIL Su ego es muy frágil. La experiencia lo hizo pedazos. Su cerebro estalló. Se tildó. Se bloqueó en el examen.</p> <p>d. PERSONIFICACIÓN Su religión no se lo permite. El amor lo atrapó. Esa teoría ya caducó. Se lo comió el personaje.</p>

Estas metáforas necesitan de contexto. En este sentido, la labor docente en acompañar oralmente la actividad es fundamental.

La siguiente actividad se presentó tanto en el encuentro virtual como presencial:

Actividad: Pensar en las metáforas que usas en tu vida y analizar qué concepto “esconde” según tu experiencia.

Lo que persigue esta actividad es que el participante detecte y piense más allá de la comprensión superficial, se induce a que abstraiga, asocie con su mundo próximo, de alguna manera intente poner en juego el entramado de la cultura general.

Y el Cierre llegó...

Para cerrar se inició un debate sobre los significados ocultos de las metáforas, la carga cultural y emocional que tienen. A nivel anecdótico una docente invitada-profesora de la carrera de Historia-contó su experiencia en donde la metáfora se materializó. Hace años había llevado a sus alumnos a visitar el *Instituto Miguel Lillo* en la provincia de Tucumán, en donde en el área de animales se dio un intercambio sobre los mamíferos que tienen astas y cuernos. La encargada de la visita les explicó a los estudiantes la diferencia, pero no pudo esperarse el momento cómico de la escena puesto que ambos conceptos en el uso real poseen un sentido metafórico que tiene que ver con la infidelidad. Al final los alumnos decían que preferían los cuernos porque si se rompen no crecen, y no las astas pues estas se quiebran y caen.

Conclusión

A manera de cierre parcial –porque en contextos pandémicos nada es definitivo- podemos determinar la gran presencia de aspectos metafóricos -en uso constante- en todos los sentidos de la vida usados inconscientemente por los diversos grupos de estudiantes de ambas carreras en cuestión, cada uno desde la complejidad propia de su lenguaje. Surge aquí la postura líquida y efervescente que gira en torno a la educación y sus propuestas prácticas propias en la realidad pandémica que exigen: cambios, transformaciones, adaptaciones, “collages virtuales”. En definitiva, adaptación para sobrevivir en el ecosistema pandémico. El soporte científico que ampara la postura elegida y motoriza el campo de acción ejecutado respalda los tópicos de trabajo seleccionados y sirve como puntapié inicial para valorizar el uso de las terminologías metafóricas y dar uso consciente de sus categorías.

APESTADOS [3]

Iniciaré este ensayo con un fragmento de *Los Nadies* de Eduardo Galeano[4]:

(...) *Los nadies*[5]: *los hijos de nadie, los dueños de nada.*

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

El objetivo de este trabajo es problematizar el tema de la educación desde una mirada crítica acerca de las diversas visiones negativas que reciben los alumnos en la escuela de hoy (por parte de los adultos) y cómo de acuerdo a esta mirada el *devenir* de todo lo propuesto desde la institución se torna estigmatizante y prejuicioso. El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos [6] (DUDH) hace obligatoria la educación primaria gratuita y universal. En este sentido es interesante dejar en claro que el acceso a la educación en materia de cumplir uno de los derechos humanos abarca todas las franjas de edad pues todo ser humano tiene derecho a ser alfabetizado desde el dominio básico de ciertas competencias bases de lectura y escritura.

La mayoría conoce que toda propuesta o modelo educativo “esconde” [7] supuestos antropológicos, éticos, políticos [8], una determinada manera de pensar el mundo, el conocimiento y en definitiva el ser humano. En este sentido, es que abordaré desde dos autores centrales [9], Pierre Bourdieu y Michelle Foucault, la mirada negativa que la escuela (la gran mayoría) tiene acerca de algunos alumnos que constituyen la diversidad dentro de las aulas. Este accionar de alguna manera atentaría con el derecho al acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela. Entonces puedo decir que la escuela (y con ella sus actores que detentan el poder) busca estigmatizar a los “apestados” [10], es decir a la diversidad de alumnos mediante diversos modelos disciplinares y de vigilancia constantes. Por diversidad me refiero a todo lo que no es “normal” o común: los pobres, los miembros de pueblos originarios, los de diferente orientación sexual, los de diversas religiones, los que tienen un nuevo modelo de familia, los negros o “morochos”, los villeros, los orilleros, en fin, los otros, los nadies.

En primer lugar, para el sociólogo francés Pierre Bourdieu, la escuela contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, por ello mismo, es también reproductora de la estructura del espacio social. Esta distribución es desigual o inequitativa, es decir desde la subestimación al estudiante se ejercen prácticas reproductivas que ya vienen desde la sociedad, puertas afuera de la escuela. Las desigualdades se generan en la sociedad y se reproducen en la escuela. Pero ¿cómo se ejerce este acto de injusticia? Siguiendo a este autor, mediante un acto de ordenación perfectamente diseñado y camuflado bajo el nombre de “clasificación escolar”. Por ejemplo “organizar” las divisiones de los cursos en el secundario en donde las primeras divisiones (*la 1ª o la A*) reciben a los alumnos más “despiertos” o “talentosos”, los iluminados, los que no están en ninguna caverna (platónicamente hablando), los visibles.

Siguiendo con esta clasificación a la que se refiere Bourdieu, vale decir que pone las diferencias en términos de rango social; los “elegidos” están marcados de por vida según su pertenencia social e institucional, son tomados como los miembros de una orden separada del común de los mortales por una diferencia de esencia y es esta diferencia lo que los legitima en el poder. Ellos son los encargados de dominar. Pero ¿cómo se ejercería esa dominación en la escuela? Por dar ejemplos: dejando de lado a los “mal hablados”, a los que no se adecuan a situaciones correctas de habla, al que no puede recitar la poesía de cierto acto, cuando en realidad ese alumno o alumna sostiene su decir desde un determinado dialecto que no tiene cabida en la esfera del purismo del idioma ya que los que los “jueces” de la lengua los condenan y expulsan porque “apestan” desde su lengua. En sí, la escuela se vuelve portavoz de juicios totales sobre los jóvenes a quienes los clasifican según una jerarquía única de excelencia y según criterios indiscutibles de inteligencia: *“Es negrito pero simpático”, “Tiene algo de talento pero su familia no lo apoya”, “Sus escasos recursos económicos no serán superados”* [11]. Por todo esto ¿cómo garantizar el respeto de los Derechos Humanos?

En segundo lugar, Foucault nos advierte de la importancia de suspender la comprensión que toma siempre al poder en su dimensión negativa como lo que excluye, censura, disimula, reprime. Partir de la comprensión de un poder que produce, produce realidad, produce ámbitos de objetos, y rituales de verdad. Tanto los individuos como los conocimientos de que somos capaces son productos del poder. Aunque no debemos perder de vista que no todo el poder es malo; es el ser humano el que muchas veces hace mal uso de él.

Quienes vigilan, y a los “apestados” esa vigilancia les pesa, dan cuenta de todo lo que observan, hay un

registro exhaustivo de lo patológico y es así como la relación de cada uno con su enfermedad y con su muerte pasa siempre por las instancias del poder. Mientras que la peste (y todos sus “representantes”) es mezcla, la disciplina es orden y su poder está en el análisis. Por detrás de los dispositivos disciplinarios está la obsesión por los contagios que *la peste* produce, obsesión por evitar las revueltas, los crímenes, la vagancia, las deserciones, los individuos que viven en el desorden. Esta mirada llevada a lo que ocurre en la escuela no busca ser exagerada sino darle un aire de realidad ya que muchos de los adultos que comandan la institución educativa viven remarcando las ganas de incluir a los diferentes, de apoyar a esta diversidad, que lejos de ser anormal es natural y social. Sería penoso pensar una sociedad de personas o estudiantes iguales. Podemos pensar que la pandemia nos dejó vulnerables en muchos casos en materia de respetar los Derechos Humanos. Esa separación o “distanciamiento social” jaqueo la humanización del hombre.

El poder disciplinario desde comienzos del siglo XIX buscó individualizar a los excluidos pero servirse de los procedimientos de individualización para marcar exclusiones. El asilo psiquiátrico, la penitenciaría, el establecimiento de la educación vigilada en la escuela, los hospitales, fueron las formas visibles de este poder que a través de técnicas e instituciones miden, señalan, controlan y corrigen a los anormales. Pero centrándonos en la escuela, estos mecanismos de control, ese afán de disciplinar quedó suspendido en el tiempo y no se pone a la altura de los tiempos en los que vivimos.

El dispositivo panóptico del que nos habla Foucault opera según se ve por la distribución concertada de los cuerpos, de las superficies de las luces, de las miradas. Se trata de una maquinaria que cualquier individuo puede hacer funcionar. Una sujeción real nace entonces mecánicamente de una relación ficticia en donde no es necesario recurrir a medios de fuerza para obligar al condenado o “apestado” a que tenga buena conducta, al loco a que esté tranquilo, al obrero a que trabaje, al estudiante a que sea aplicado, al enfermo a que siga las prescripciones médicas. Quien abusa del poder no permite mentes activas o pensantes; simula respetar los derechos de las personas, pero en realidad los deja sin efecto.

Desde otra mirada, que busca la superación, Paulo Freire propone un nuevo sentido de la educación en tanto la entiende como diálogo, como encuentro que no se da en el vacío sino en situaciones concretas de orden social, político, económico. Desde este autor los “apestados” pueden dialogar. Ahora bien, su lucha se aparta de la concepción bancaria de educación para la cual el educador es aquél que deposita algo en el educado, es el que disciplina, el que prescribe, el que habla, el que elige, el que sabe, el sujeto; mientras que el educado es el pasivo receptor, disciplinado, que escucha, que obedece, que no

sabe, el objeto. Es a través de la pedagogía de la liberación que Freire propone un nuevo esquema en el que no aparece la figura del educador o docente por encima de la del educando o estudiante como un ser que es oprimido, sino por el contrario se entiende que hay aquí una dimensión relacional en el encuentro educador-educando con el educando- educador. Freire buscaría “desapestar” al apeestado porque encontró una buena cura o antídoto: el diálogo liberador.

En conclusión, ¿Sería totalmente legítimo crear escuelas para los “limpios” y “puros” y otras para los marcados o apeitados? No, porque todos los jóvenes tienen derecho a ser diferentes y que esa diferencia no se confunda con ninguna peste. No hay peor peste que la de no reconocer las diferencias del otro, del que no tiene por qué ser igual a nadie. Se deben crear dispositivos no de control negativo sino de contención y diálogo. De eso se trata el acto de educar, de dialogar desde y hacia el conocimiento. ¡Dejemos de estigmatizar! Quienes lo hacen son los verdaderos apeitados.

Notas

- [1] Nota de edición: los textos aquí presentados fueron expuestos en dos eventos académicos. El “Workshop de Estudios e Investigaciones Históricas: la educación en la región del NOA”, el 4 y 5 de noviembre de 2021, y el “III Foro Internacional de Derechos Humanos 2023” en la provincia de Buenos Aires, del 20 a 24 de marzo. En este último, formó parte de la comitiva de ensayos ganadores del concurso organizado por la UNT y la CIDETEC.
- [2] Proponemos esto de escuela Frankenstein desde el uso intertextual con la obra de Mary Shelley por cuanto la escuela se (des) arma y construye con retazos de múltiples paradigmas o modas pedagógicas.
- [3] Presentado en el III Foro Internacional de Derechos Humanos. Eje: Educación y Derechos Humanos.
- [4] Se fragmenta este relato de pensamiento a los fines del ensayo.
- [5] A propósito desde la invención creadora de Galeano hasta el procesador de Word no acepta la versión plural de la palabra “nadie” ¿Decisión de la Real Academia Española o de Microsoft? Pero la palabra nadie requiere de pluralidad.
- [6] Disponible en <https://www.standup4humanrights.org/es/index.html>
- [7] Este esconder tiene que ver con las intenciones u objetivos que posee todo producto humano.
- [8] Compartiendo la idea de las pautas marcadas por las Olimpiadas de Filosofía.
- [9] Aunque se tomarán otros más para reforzar alguna idea.
- [10] Por apestados se sigue la idea, aunque adaptándola a nuestros días, de la “peste negra”, nombre dado por los historiadores a la peor epidemia sufrida por Europa en toda su historia. Se originó en el Lejano Oriente a principios de la década de 1330-1340.
- [11] Estas expresiones son algunas comunes entre muchos docentes y directivos de algunas escuelas.

Bibliografía

- Aristóteles. (1974) *Poética* (V. García Yebra, Trad.). Madrid: Gredos.
- Black, M. (1962) *Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos.
- Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- (1997b). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bustos, E (2001) *La metáfora*. Madrid: FCE.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1987). *La Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2015). *El libro de los abrazos* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Palma, H (2004). *Metáforas en la evolución de las ciencias*. Buenos Aires, Jorge Baudino.
- Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid, Gredos.
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción: ¿Cómo educar en la pandemia?* Documento de trabajo, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires. Recuperado de <https://phys.org/news/2023-07-korean-team-room-temperature-ambient-pressure-superconductor.html>
- Sacristán, J. Gimeno (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Ed. Morata.