



Revista Educação em Questão

E-ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do
Norte
Brasil

Beltrán Llavador, José

Metáforas da educação superior: tipologias além do sentido comum

Revista Educação em Questão, vol. 49, núm. 35, mayo-agosto, 2014, pp. 10-28

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959984002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Metáforas de la educación superior: topologías más allá del sentido común¹

José Beltrán Llavador
Universidad de Valencia

Resumo

As reflexões aqui apresentadas dão continuidade a um trabalho, ainda em andamento, que faz parte de pesquisa realizada pelo autor sobre as políticas educacionais no ensino superior. Desta vez, o foco é sobre o papel das metáforas como recursos expressivos que ajudam a explicar a produção e reprodução de representações sociais sobre a universidade. Ao mesmo tempo, as metáforas são poderosos veículos que podem nos situar em espaços familiares e lugares comuns, ou situar-nos para além do senso comum, buscando topoi (topologias) alternativas necessárias para redefinir a relação entre universidade e sociedade em um contexto de profunda e intensa mudança social.

Palavras chave: Metáforas. Representações sociais. Educação superior.

Metaphor of higher education: topologies beyond common sense

Abstract

The reflections presented in this contribution are part of a work in progress conducted by the author on educational policies in higher education. This time the focus is on the role of metaphors as expressive resources that helps to explain the production and reproduction of social representations about university. At the same time, metaphors are powerful vehicles that can either place someone in familiar spaces and common places, or move beyond common sense, trying to build alternatives topoi (topologies) needed to redefine the relationship between university and society in the context of deep and intense social changing.

Keywords: Metaphors. Social representations. Higher education.



Metáforas da educação superior: tipologias além do sentido comum

Resumen

Las reflexiones que se presentan en esta contribución prosiguen un trabajo en curso en el marco de la investigación llevada a cabo por el autor sobre políticas educativas en educación superior. En esta ocasión la atención se centra en el papel de las metáforas como recursos expresivos que ayudan a explicar la producción y reproducción de representaciones sociales en torno a la universidad. Al mismo tiempo, las metáforas constituyen vehículos poderosos que pueden o bien emplazarnos en espacios conocidos y lugares comunes, o bien desplazarnos más allá del sentido común, procurando topoi (topologías) alternativos necesarios para redefinir las relaciones entre universidad y sociedad en un contexto de profundos e intensos cambios sociales.

Palabras clave: Metáforas. Representaciones sociales. Educación superior.

Introdução

Durante el curso 2011-2012 tuve ocasión de llevar a cabo una tarea de reflexión académica con los estudiantes de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, en el marco de la asignatura de Sociología de la Educación, que ponía el foco de atención en la situación de grave crisis económica y social que afecta a nuestro país desde 2010, y en sus efectos más directos sobre el sistema educativo y sobre la Educación Superior. Durante todo el curso académico pudimos seguir y analizar las noticias, informaciones, documentos, debates y acciones generados en torno a los recortes y a las medidas legislativas aplicados a la esfera educativa. Nuestro análisis se sirvió de diferentes procedimientos metodológicos (análisis de fragmentos discursivos, de noticias de prensa, radio y televisión, de comunicaciones de redes sociales, lectura de artículos y de capítulos de libros) y uno de ellos se centró en la interpretación o “traducción” gráfica e icónica – esto es, en la representación metafórica visual –, de la universidad, como se explicará hacia el final de estas páginas. Esta explicación será el ejemplo empírico, o la aplicación a un caso concreto, de las metáforas referidas a la educación superior. Pero para llegar a ese caso, me centraré antes en las relaciones entre sentido común y sociología



espontánea, así como en la consideración de las representaciones como elaboración de conocimiento socialmente mediado.

Lo que haré a continuación será abordar el papel de las metáforas como vehículos de conocimiento, que partiendo del sentido común (esto es, de la experiencia de una realidad mediada por los lugares comunes) van más allá del mismo, y sirven para desplazar nuestros marcos de sentido, para salir del imaginario dominante, generando otros espacios alternativos.

Sentido común y sociología espontánea

Uno de los supuestos de las representaciones sociales es el de la necesidad de subrayar las relaciones entre *texto* y *contexto*, entre sentido común y construcción de la realidad. Con este supuesto se quiere señalar que la reflexión sociológica, y la producción intelectual que plasma esta reflexión, no tiene sentido si no se realiza a partir de fenómenos sociales y en torno a estos fenómenos. La vinculación entre texto y contexto se puede expresar también como la relación dialéctica, recíproca y continua entre *palabras* y *mundo*. En ese sentido, las representaciones sociales se pueden entender en cierto modo como una lectura de la realidad social, esto es, como un intento de establecer puentes por parte de los sujetos entre el texto, el discurso, la palabra, y un mundo que es específicamente humano, social, precisamente a través del lenguaje.

Esta tarea incesante de aproximación a la realidad social, de hacerla inteligible, de presentarla o representarla, se realiza a través de una interpe-lación constante, planteando continuos interrogantes cuyas respuestas tendrán que someterse a nuevos cuestionamientos. Los sujetos trabajan, así, de manera crítica, es decir, poniendo en crisis y en tela de juicio las creencias erróneas, las opiniones planas, o las explicaciones espúreas acerca de la realidad social. Pero esa tarea de *deconstrucción*, de revisión continua de las asunciones acerca de nuestro mundo social, buena parte de las cuales forman parte del sentido común, no sería totalmente crítica si no fuera acompañada de una labor simultánea de *reconstrucción*, esto es, de reelaboración de nuestros puntos de vista.

Cotidianamente los sujetos elaboran – sin saberlo, de manera inconsciente – una sociología espontánea a partir de su conocimiento y experiencia del mundo, de sus formas de vida y de su modo de representar el mundo



social, otorgándole identidad. Identidad que viene dada por la “idea” (mapa, imagen, representación) que cada uno se hace de sí mismo y de su propio mundo. De este modo, la sociología no sólo proporciona información sino que nos ofrece una manera de mirar al mundo y a nuestro lugar en él. Es frecuente que intentemos explicar lo que nos sucede examinando los motivos de las personas implicadas. La sociología nos insta a mirar aquellos patrones o modelos de comportamiento de la gente y los cambios de estos patrones a través del tiempo, de las culturas y de los colectivos sociales. Así, los sociólogos no preguntan acerca de los motivos individuales para usar las tecnologías de la información, sino que interrogan acerca de las condiciones sociales relacionadas con el uso cada vez más extenso de estas tecnologías en determinadas capas de la población y los cambios que están generando en el acceso y distribución del conocimiento, en la economía, en el ámbito de la política, etc. Precisamente este enfoque interrelacional es el que apela a lo que Wright Mills llamó *imaginación sociológica*. Por imaginación sociológica se entiende la observación de nuestras experiencias mediadas (esto es, no directamente presentadas, sino codificadas o re-presentadas) por el mundo social. También significa prestar atención a los patrones sociales más amplios que no se evidencian sólo a través de la experiencia personal; por expresarlo gráficamente, se trata de tener la visión del puzzle completo, y no de algunas de sus piezas. La imaginación sociológica constituye, además, una herramienta crítica puesto que contribuye a *dotar de sentido* tanto a las propias experiencias como a los asuntos públicos. Precisamente, el modo de existencia, el tipo de ser resultante de la aparición del mundo humano, es el del sentido, alrededor del cual gravita todo lo demás. Cuando hablamos de sentido lo hacemos de un modo no meramente figurativo o retórico, sino material.

A la sociología le interesa comprender los mecanismos de constitución del *sentido común*, es decir, cómo se construye y se reconstruye socialmente el sentido común. Por otra parte, y complementariamente, a la sociología le interesa desvelar aquellos supuestos del sentido común que cristalizan en la naturalización de determinados fenómenos sociales, es decir, en la identificación de lo normal con lo natural y en la suplantación, por consiguiente, de la comprensión social por la explicación natural (BOURDIEU, 2011).

La sociología tiene que reconocer los límites del sentido común cuando éste cristaliza en una tupida red de opiniones naturalistas con la que pretendemos categorizar los fenómenos sociales. El sentido común, instrumento con



el que nos manejamos cotidianamente, resulta funcional y fundamental para comunicarnos con nuestros semejantes, para opinar y para recorrer el camino que va de lo conocido a lo conocido. “El sentido común es nuestro reservorio de contexto disponible de manera espontánea” afirman Wagner y Hayes (2011, p. 19). Pero hay otra dimensión del sentido común que nos confina a una suerte de inmutable fatalismo, a un fatalismo programado, a una estrategia organizada según la cual se nos quiere hacer creer que las cosas son como son irremediamente. Ante esa lógica dominante, es necesario poner todo nuestro empeño si no nos conformamos con ser meros espectadores pasivos en el escenario social.

En *El oficio del sociólogo*, obra que publica en 1968 junto con Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, resalta la idea central de “ruptura epistemológica”, esto es, de ruptura entre conocimiento científico de los sociólogos y sociología espontánea de los agentes sociales (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1976). Entre el uno y la otra, *episteme* y *doxa*, media el abismo de las ideas preconcebidas o de los prejuicios – juicios previos – que sugería Durkheim en *Las reglas del método sociológico*, esto es, la necesidad de discriminar el conocimiento fundamentado del mero sentido común.

14

Representación social como conocimiento socialmente mediado

La ruptura epistemológica presenta al mismo tiempo una alternativa epistemológica que pretende superar la reificación de sujeto y objeto, su sustantivización, mostrando que la producción del mundo social tiene lugar como un juego de relaciones entre el *habitus* y el campo, o lo que es lo mismo, como un doble momento de interiorización de lo exterior (*habitus*) y de exteriorización de lo interior (*campo*). Mediante el *habitus*, las estructuras sociales se graban en nuestra mente, de manera que cada individuo muestra una serie de disposiciones o tendencias a pensar, actuar, sentir, dependiendo de las condiciones objetivas y de las determinaciones sociales de su existencia. Mediante el *campo*, las instituciones sociales dejan de ser cosas o sustancias, y se conciben como una constelación de relaciones sociales entre agentes individuales y colectivos. Por eso los seres humanos, en tanto que sujetos sociales, somos seres instituyentes, por utilizar la acepción de Castoriadis. El ser humano es



producto toda vez que productor de instituciones. Así, por ejemplo, "[...] es el tiempo el que debe instituirse [...] a fin de que el representar social sea posible, el tiempo en y por el cual este representar existe y al que este representar da existencia [...]", sostiene Castoriadis (1975, p. 81).

Cada campo, además, se caracteriza por manifestarse como *campo de fuerzas* y como *campo de luchas*, el terreno en el que se dirimen la relación y correlación de competencia entre los agentes. Cada campo procura capitalizar sus propios recursos, atendiendo a una multiplicidad de capitales (económico, cultural, político...). El espacio social, según esta concepción, no tiene sólo una representación unidimensional, sino pluridimensional. No rige sólo el capital económico sobre la esfera de lo social, sino que hay una pluralidad de capitalizaciones, que determinan relaciones desiguales y asimetrías de poder entre individuos y entre grupos.

Ahora bien, la realidad social no se explica sólo a partir de relaciones de fuerza, sino también a partir de relaciones de significado, a partir de relaciones simbólicas. (Piénsese en la noción de *violencia simbólica*, que forma parte de la reflexión de Bourdieu en el marco de su teoría de la reproducción).

La reflexión sobre la dimensión simbólica se complementa en Pierre Bourdieu con una teoría de la acción, que pretende dar primacía al punto de vista práctico del sujeto que actúa frente a los enfoques intelectualistas habituales, que reducen la acción al punto de vista intelectual del que la observa. De esta manera, Bourdieu opone una relación práctica con la práctica a la relación teórica e intelectual con la acción que se atribuye de manera espúrea al agente. Para Bourdieu, el mundo impone su presencia y nosotros formamos parte de esa presencia, sin que ésta se despliegue como un espectáculo del que somos espectadores, hasta el punto de que en muchas ocasiones vamos de la práctica a la práctica sin pasar necesariamente por el discurso y por la conciencia.

Si bien la propuesta de Bourdieu destaca por ser una de las pocas que se interesan por la lógica práctica, la crítica advierte que puede caer en cierta unilateralidad. Si, efectivamente, la crítica se ejerce en los modelos del actor reflexivo, se podría acabar tomando a los agentes sociales por "idiotas culturales", en términos de Harold Garfinkel, debido a una excesiva dicotomización entre la acción reflexiva y la acción práctica. No se tendría en cuenta, así, el papel que juega la reflexividad pragmática (la reflexión sobre y desde



aquello que se hace) en la sociología de la acción. Reflexividad que, por otra parte, adquiere para Bourdieu una gran importancia en su perspectiva sobre la actividad y oficio que le son propios al sociólogo.

En *El oficio de sociólogo* se nos advierte acerca de la necesidad de ejercer una continua “vigilancia epistemológica” que, evitando toda tentación de convertir criterios metodológicos en recetas de cocina científica, ejerza un movimiento de reflexividad, por la que el sociólogo vuelve a repensar continuamente su propia actividad. Para Bourdieu (1976, p. 16-17), el oficio de sociólogo forma parte de un *habitus* que, “[...] en tanto que sistema de esquemas más o menos dominados y más o menos transponibles, no es sino la interiorización de los principios de la teoría del conocimiento sociológico.” Precisamente por este movimiento de reflexividad (volviendo a sí mismo y a su actividad) es como el sociólogo puede evitar los errores propios del intelectualismo, es decir, tomar su propia relación intelectual con el objeto de análisis por la relación del agente con su acción. Así, la capacidad del sociólogo de tener en cuenta su relación con su objeto constituye uno de los medios de mejorar la calidad científica de su trabajo. De ahí el interés de lo que Bourdieu denomina una “objetivación participante”, pues la objetivación (en tanto que conocimiento científico) de la relación subjetiva del sociólogo con su objeto (su participación en el objeto que analiza) forma parte de los requisitos para que su análisis sea científico. De manera que, desde esta sociología reflexiva, que lo es crítica al mismo tiempo (por poner en crisis los supuestos del sentido común desde la vigilancia epistemológica), se hace una tarea de auto-socio-análisis, en la medida en que examina su relación con el objeto, que puede estar vinculado a su lugar en el campo intelectual, a su propia trayectoria social, etc. La propia ciencia social es, así, objeto de representación social, combinando objetivación y participación.

Ejercer la vigilancia epistemológica encierra una exigencia: la exigencia de vigilar, de prestar atención, de mirar, de reflejar (reflexionar, pensar) y traer a presencia una realidad que es social esto es, la exigencia de representar la realidad social. Hay un viejo aforismo que dice: *primum videre, deinde philosophari* (primero ver, después filosofar). Primero miramos la realidad mediada socialmente, después pensamos e interpretamos – traducimos, resignificamos – la realidad.

En la Gestalt se dice: no vemos, sino que vemos como; es decir, vemos con lo que Herbert Read denominó “imágenes eidéticas”. “El arte mismo



–señala– es una actividad metafórica, que encuentra (más que busca) símbolos nuevos para significar nuevas áreas, nuevas formas de la sensibilidad” (READ, 1985, p. 160). De modo que el lenguaje y las imágenes son también performativas, esto es, decir y ver son prácticas sociales con efectos materiales: hacemos cosas con palabras y también con imágenes, como nos muestra, entre otras, la narración fílmica, el arte del cine (BELTRÁN, 2006).

Una vez centrada – señala L. M. Santos – la mirada ha de abrirse de manera progresiva a los elementos que estén insinuados en lo que la mirada descubra. Lo primero que estará insinuado será un hombre real, que es el soporte de la acción y que nosotros vamos a llamar el actor. No pretendemos, sin embargo, que el actor y sus cualidades sean la explicación de todo cuanto ocurre, pues tal vez haya que explicarle antes a él, pero sostenemos que siempre está presente. No se le puede borrar del cuadro. Tal es la posición de Marx y de Max Weber, que parten de la presencia indispensable de un sujeto. No es la postura de los estructuralistas, que pretenden construir una sociología sin hombre. Pero quede claro que el actor aquí es el lugar de la mirada, no el *deus ex machina* que todo lo explica. Después, la mirada sociológica descubre que lo mirado está dentro de una trama, de un contexto [...]. Por último, la trama se desarrollará en un lugar, en un espacio, en lo que denominaremos con la palabra griega *topos* (MARTÍNSANTOS, 1988, p. 14-15).

17

Esa misma palabra que da lugar al espacio de la *utopía* en su sentido más literal: “u-topos”, “no lugares”, o lo que es lo mismo, espacios por recrear, territorios por descubrir, ámbitos sobre los que dirigir la mirada.

Las metáforas acompañan al mundo²

Por la palabra se hizo el mundo (BLUMENBERG, 2001). Nuestro mundo está informado por el lenguaje. Nuestra mirada está informada por el lenguaje. “El lenguaje acompaña al mundo [...]”, decía Wittgenstein (1929, p. 50). Pero el lenguaje no es una mera copia del mundo, sino una expresión del mundo: no es el reflejo literal de la realidad, sino su representación simbólica, codificada. Por eso, el lenguaje se sirve de las metáforas.

Las metáforas son herramientas del lenguaje. Nos enfrentamos a lo desconocido haciendo asociaciones con aquello que conocemos. Comparamos



sucesos, conceptos o significados y los relacionamos con nuestros esquemas de significado. El lenguaje no es inocente ni neutral, de manera que conviene preguntarse bajo qué condiciones es válido o verosímil el uso de determinadas ideas o expresiones. Así, por ejemplo, podemos preguntarnos bajo qué condiciones se pronuncia el término “calidad” o “excelencia” en las agendas educativas hegemónicas.

La esfera educativa – cuyo origen histórico más reciente se remonta al Siglo de las Luces (otra magnífica y potente metáfora) –proporciona un espacio especialmente fecundo para generar metáforas con una gran potencia semántica. Con frecuencia se ha comparado a las instituciones de enseñanza con factorías o industrias (recuérdese el conocido y triste tópico de “la Universidad como fábrica de parados”), con prisiones (recuérdese el modelo panóptico de Foucault en *Vigilar y castigar*), con laboratorios (así la escuela “laboratorio” de John Dewey en Chicago) o con la misma vida (“la escuela de la vida”). Nuestras explicaciones siempre son metafóricas: armamos y desarmamos el mundo con metáforas. Y con ellas, nos enfrentamos a lo desconocido haciendo asociaciones con lo que conocemos. Cuando nos referimos a procesos de innovación educativa no estamos sino apelando a una expresión que sugiere nuevas metáforas del cambio social. Cambio que en este caso viene marcado, a su vez, por el signo de la globalización. Aquí podríamos parafrasear la pregunta que el cartero, en la novela de Antonio Skármeta, formula al poeta Pablo Neruda: “Usted cree que el mundo es la metáfora de algo?”

Efectivamente, el significado que atribuimos a alguna cosa, que descubrimos o que construimos es, más que un hecho psicológico, una cuestión lingüística. Para entender el significado de una idea, de una frase o de una explicación, es necesario entender bajo qué condiciones es cierta o válida. En una conversación cotidiana no es frecuente que nos preguntemos acerca de la veracidad de lo que se dice o de lo que se escribe, entre otras cosas porque la finalidad o la orientación de una conversación o diálogo de la vida cotidiana no es didáctica. Ahora bien, imaginemos una aseveración que pertenece al conocimiento instrumental (saber hacer), por ejemplo, una explicación dedicada al manejo de una herramienta técnica en el terreno de la ofimática o de la electrotecnia. En este caso las condiciones bajo las cuales una idea expresada es cierta se pueden determinar por una prueba empírica. En cambio, cuando lo que se afirma pertenece al conocimiento expresivo (hacer saber: enseñar y aprender a entender aquello que se está comunicando), las



condiciones bajo las cuales la aserción es válida se establece o bien a través del contraste con otros sujetos que están informados, o apelando a criterios o fuentes de autoridad, o evaluando (emitiendo juicios de valor acerca de) y cuestionando el contenido de la misma. Así, por ejemplo, puedo preguntarme bajo qué condiciones es cierta la defensa cada vez más extendida de la idea de “desarrollo sostenible” por países que sistemáticamente incumplen los acuerdos internacionales sobre contaminación, y puedo cuestionar si el uso de esta idea no está en el fondo legitimando lo contrario de aquello a lo que apunta: el sostenimiento del desarrollo.

Otro ejemplo típico en educación es el siguiente: ¿Bajo qué condiciones declara el educador estar aplicando una metodología crítica, activa, participativa, interdisciplinar, flexible, abierta, etc.? Este inventario de epítetos, que es capaz de pronunciar cualquier educador familiarizado con la retórica pedagógica, ¿sirve de la misma manera para el educador comprometido que para el educador menos implicado? Ahora podemos preguntar, con un sentido crítico y poniendo en crisis asunciones previas, si el uso reiterado y trivial de estos epítetos no acaba por vaciarlos de contenido.

Mientras que las *hipótesis* son las herramientas del aprendizaje instrumental, las metáforas son las herramientas del aprendizaje expresivo. Nos enfrentamos a lo desconocido haciendo asociaciones con lo que conocemos. Comparamos sucesos, conceptos o palabras y los relacionamos con nuestros esquemas de significado. “A los especialistas les puede bastar una abstracción para imaginar el Big Bang. Pero los demás necesitan de una metáfora” (AA.VV, 1997, p. 23). Muchas veces la comprensión viene de hacer que la metáfora correcta haga encajar la experiencia en nuestras teorías, sistemas de creencias, o en nuestro autoconcepto. Las metáforas, pues, se basan en la correlación entre la experiencia percibida y algo conocido. Así, cuando hablamos del teatro de la vida, subrayamos el papel que cumplimos en éste en tanto que actores sociales. Cuando a los seis años mi hijo miró al cielo y afirmó que “la luna es la sonrisa del cielo” hizo una metáfora sin saberlo, a la par que un descubrimiento. Cuando decimos de un educador que es un “todoterreno” nos referimos a las múltiples tareas que ha de desempeñar más allá de lo que estipula su contrato como docente. Cuando se acusa a un docente de ser un “hueso” se está señalando la rigidez de su actitud. Cuando lamentamos la carencia de una “cultura de la evaluación”, utilizamos el término de connotaciones agrarias para apuntar la falta de tradición evaluativa en el sistema educativo.



Wittgenstein afirmaba que las palabras de nuestro lenguaje cotidiano son como cajas de herramientas. Lo que hacemos cotidianamente en nuestras clases es acudir a esos instrumentos y construir metáforas. Nuestras explicaciones siempre son metafóricas: armamos y desarmamos el mundo con metáforas. Construimos significados con metáforas, buscamos el sentido de las cosas con metáforas. Y aquí podemos llegar a una conclusión imprevista, por radical y sorprendente: conocimiento y poesía se dan de la mano. No es extraño que Platón quisiera expulsar a los poetas de su República ideal. No es extraño que escritores y escritoras sean perseguidos en la actualidad, o que permanezcan en el exilio: sus *metáforas* han sido lo suficientemente poderosas como para poner en crisis, en tela de juicio, el mundo conocido. En palabras de una conocida filósofa de la ciencia, que no me resisto a citar: “Las metáforas y conceptos de las formas de pensar que prescinden del principio femenino han tenido su fundamento en una concepción según la cual la naturaleza y las mujeres son pasivas, inertes y por último prescindibles” (SHIVA, 1995, p. 284). Los educadores también utilizan cotidianamente metáforas para explicar y para expresar una parcela de la realidad: con el uso de las metáforas, los educadores pueden efectuar no sólo movimientos, sino que pueden provocar cambios, en el sentido de enseñar el camino desde lo conocido hasta lo desconocido.

El uso que aquí hacemos del término metáfora se refiere tanto a un producto – una perspectiva o marco, una forma de ver las cosas – como a un proceso por el que aparecen nuevas perspectivas sobre el mundo, porque “[...] la realidad es perspectiva” (WHEELWRIGHTM 1979, p. 171). Las metáforas que resultan de este proceso como “metáforas generativas”. Estas metáforas son relevantes en tanto que un modo peculiar de ver algo como algo más, es decir, de desplazar marcos o perspectivas desde un dominio de experiencia a otro. En ese sentido, “[...] una metáfora es un conjunto disponible de conexiones, un puente prefabricado que se puede utilizar de modo temporal para unir dos ideas, para, de esta forma, poder descubrir los vínculos reales que las unen” (CLAXTON, 1987, p. 227). Como en la parábola zen, la metáfora es el dedo que señala la luna, pero no hay que confundir el dedo con la luna. Si el educador deja que sus estudiantes tomen la analogía por la realidad, les estará induciendo a equivocarse.

Las “metáforas vivas”, utilizando la expresión de Ricoeur en su libro de título homónimo (RICOEUR, 1980) iluminan con su claridad expresiva el camino de la comprensión: nos ayudan, como linternas, a interpretar el mundo,



a cruzarlo como quien atraviesa un espejo y se enfrenta a nuevas situaciones con nuevas miradas, con nuevos códigos de interpretación. Cuando Alicia, el personaje de Lewis Carroll, aparece en el otro lado del espejo, tiene que aprender a ordenar el caos de un mundo absurdo cuyas reglas no conoce.

De la misma manera, las metáforas constituyen la bisagra o el enlace entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción. Pueden llegar a ser "ficciones útiles", cuya misión no es demostrar las cosas, sino mostrar el mundo "como si" fuera tal como lo describe una metáfora. Una metáfora ya es una realización: un acto, una acción, de comprensión de la realidad. Para ilustrar esta conjunción con ejemplo podemos acudir al término inglés "to realize", cuya traducción sería "darse cuenta", mientras su homófono en español quiere decir "hacer". Hacer y comprender, práctica y teoría, se dan la mano y nos ponen en el camino del aprender. En este sentido, podemos decir que las metáforas son constitutivas, y que hasta cierto punto somos pensados por las metáforas, porque hay "metáforas que nos piensan" (LIZCANO, 2006).

Un experimento pedagógico con metáforas

21

Nos atenemos a la definición que Moscovici dio de las representaciones sociales como "[...] la elaboración de un objeto social por parte de una comunidad con el propósito de comportarse y comunicar" (MOSCOVICI, 1963, p. 251). Más adelante, completó esta definición afirmando que "[...] podrían incluso ser entendidas como la versión contemporánea del sentido común" (MOSCOVICI, 1981, p. 181). Estas definiciones y las consideraciones anteriores enmarcan el "experimento" pedagógico anunciado al comienzo de este texto. La reflexión sobre representaciones sociales en relación con la educación superior se encuentra en la literatura dentro de la psicología social y dentro de las propias ciencias de la educación (véase, por ejemplo, recientemente) (COVARRUBIASPAPAHU, 2011; GUTIÉRREZVIDRIO, 2011).

El experimento tuvo lugar en mayo de 2012, en unos momentos en los que el Ministerio de Educación, en manos del gobierno conservador, promulgó un Decreto Ley de medidas urgentes para racionalizar el gasto educativo, una medida que afectaba a todos los niveles educativos, desde educación infantil hasta educación superior, y que provocó una reacción mayoritaria a través de la primera huelga educativa unitaria en la historia de la democracia de

nuestro país. La iniciativa se realizó en una de las sesiones de la asignatura de Sociología de la Educación, en la que se impartía un tema dedicado a las reformas educativas. Se trataba de que los estudiantes de segundo curso de Magisterio llevaran a cabo una actividad de representación – de codificación visual y textual – de lo que estaba sucediendo en la Universidad en un contexto de intensa contestación social debido a una política de recortes económicos y de reformas tecnocráticas de acento neoliberal. Lo que se pedía a los estudiantes es que elaboraran posters concentrando imágenes (dibujos) e ideas (mensajes) en torno a una serie de ejes temáticos.

El título que le dimos a esta actividad era “El muro”, evocando por un lado la conocida obra del grupo musical Pink Floyd (The Wall), y por otro lado la actividad de los graffitis en las paredes de la ciudad. De manera que los estudiantes tenían que crear una suerte de graffitti en una cartulina y de manera colectiva, en pequeños grupos de cuatro o cinco personas. La actividad combinaba elementos de información y de reflexión con elementos de creación e imaginación. El resultado sería una representación social, gráfica y metafórica, de la Educación Superior. También se sugirió a los estudiantes que podían servirse de metáforas para expresarse, algo que ya les resultaba familiar porque habían trabajado con metáforas a partir de la conocida viñeta del pedagogo italiano Francesco Tonucci (Fratto), titulada “La máquina de la escuela”, cuyo origen se remonta a 1971.

Para organizar y sistematizar esta representación, se les sugirió trabajar sobre los siguientes ejes temáticos

MARCO IDENTITARIO	MARCO EPISTEMOLÓGICO	MARCO DE POSIBILIDADES
Qué soy, cómo me percibo	Qué estoy aprendiendo	Qué podemos hacer
CONTEXTO INSTITUCIONAL	CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL	CONTEXTO CRÍTICO
Qué lugar ocupo en la sociedad	Qué significa ser estudiante universitario	Qué está sucediendo

Este esquema de trabajo permitía un auto-socio-análisis que tenía en cuenta diferentes marcos (identitarios, epistemológicos y de posibilidades) puestos en juego con una serie de contextos (institucional, político-social y crítico).



El análisis, por tanto, tenía desde el principio una orientación relacional. Cada una de las variables (marcos y contextos) tiene relación con las demás y generan una serie de interrogantes a los que había que responder con palabras e imágenes. Este procedimiento combinaba al mismo tiempo la subjetividad y la objetividad (la interiorización de lo exterior y la exteriorización de lo interior, en términos de Bourdieu), lo emotivo y lo racional, lo formal y lo no formal, la mirada sociológica y la imaginación sociológica. Además, el punto de partida era el del sentido común, lo que estaba a la vista de todos y formaba parte del debate público, pero al mismo tiempo se pretendía ir más allá de la opinión (*doxa*), para avanzar hacia la construcción de conocimiento (*episteme*), en un proceso que ilustraba muy bien la ruptura epistemológica: el papel de la sociología espontánea y la necesidad de que ésta pudiera objetivarse desde la reflexividad propia de las ciencias sociales. Como resultado del experimento se elaboraron 30 posters en dos grupos de clase, que se expusieron en las paredes de las dos clases y a las que se invitó a visitar al resto de estudiantes de Magisterio.

Siguiendo los ejes temáticos expuestos en el esquema anterior, organizados según las variables de marco y de contexto, los elementos más destacados fueron los siguientes.

Respecto al marco identitario, en el que tenían que dar respuesta a cómo se percibían en la universidad, la mayor parte se identificaba con un colectivo que cumplía roles típico (aquellos que les pedía la sociedad: el oficio de estudiar), pero al mismo tiempo reclamaban para sí el imperativo: "Sé tu mismo", de manera que su identidad no quedara anulada en el juego de poder y de distribución de clases sociales. En algunos de los pósters apareció el dibujo de unas gafas con la recomendación de Wright Mills de "mirar con los ojos abiertos."

El marco epistemológico venía ilustrado con aforismos llenos de humor, como: "pienso, luego estorbo" (a partir de un conocido humorista gráfico de la prensa nacional: Forges), o con lemas como: "tenemos voz, no somos la minoría silenciosa". Con estas expresiones, los estudiantes manifestaban su resistencia a ser manipulados y a convertirse en "robots alegres", por utilizar también la expresión de Mills.

El marco de posibilidades pretendía dar respuesta explícita a la conocida pregunta de Lenina: qué podemos hacer. Las respuestas en este caso



fueron tan elocuentes como abundantes. He aquí algunas de ellas: descubrir la verdad, contribuir al cambio y a la mejora, abrir los ojos, construir un mundo mejor, defender mis derecho, ser crítico con la sociedad, ser buena persona (ser cívico y no cínico), rebelarse contra “las fuerzas superiores”, pasar de las palabras a la acción, “¡democracia real ya!” (éste es el nombre de un movimiento social creado a partir de las llamadas “mareas” y “primaveras” (aquí se vivió una intensa “primavera valenciana”, protagonizada por estudiantes y con una desproporcionada represión policial), tomar conciencia de la realidad, ver el mundo con otros ojos. Este marco permitía tender el puente de la crítica a la posibilidad, y resultó uno de las dimensiones más fértiles de la actividad.

Por lo que se refiere a los contextos, el primero de ellos pretendía situar a los estudiantes en una institución social y a su representación acerca del lugar que ocupaban en la sociedad. Algunas respuestas fueron, de nuevo muy imaginativas: en algún poster se pudo ver una sucesión de números: 1, 2, 3, 4... 1.000, con lo que la interpretación coincidía con buena parte de la percepción ciudadana de ser considerados números antes que individuos. Otra respuesta recogía la expresión común: “el último de la fila”, en otros casos, la respuesta, en textos y en imágenes aludía al hecho de ser considerados “marionetas”, o una pieza más del puzzle. En otros casos los estudiantes declaraban que se sentían comprendidos por sus profesores, o que la Universidad “me hace sentir vivo, si me la quitan ¡me están matando!” En alguno de los posters aparecía la palabra utopía descompuesta, recordando una de las clases que había dedicado a descomponer la palabra u-topia y a traducirla en su literalidad como “no-lugar”, y en la que había denunciado el significado unívoco (la trampa histórica a partir de un salto lógico) de la palabra utopía como aquello que es “imposible.”

El contexto político social, por el que se pretendía la aproximación a la cuestión acerca de qué significa ser estudiante universitario, recibió respuestas descriptivas, pero también emotivas y expresivas: ser estudiantes universitario significa ser el futuro, significa esfuerzo, empleo, identidad, posibilidad, oportunidad, amistad, conocimiento. También se respondió con los lemas de las pancartas que se llevan en las manifestaciones: “la educación es un derecho, no un privilegio”, “una beca, ¿es una hipoteca?”. En algún caso el tono era poético: “somos la palabra silenciada, somos un mundo por construir.

El contexto crítico suponía un cierto diagnóstico de la situación. A la pregunta qué está sucediendo los estudiantes respondían con vehemencia,



haciéndose eco de algunos de los síntomas que forman parte del análisis del sentido común: corrupción, malversación, manipulación, capitalismo, consumismo, y “menos no es más.”

Conclusiones

La combinación de todas estas variables proporcionó un “cuadro” general, una suerte de mapa. La noción de mapa aquí no es gratuita. Los últimos estudios en el terreno de la neurobiología nos dicen que nuestro cerebro trabaja con mapas, elaborando esquemas de significado (DAMASIO, 2009, 2009a, 2010), una idea que podemos asociar con la teoría de las representaciones sociales. El mapa que resultó de esta experiencia, o el “objeto social” en términos de Moscovici, estaba poblado de imágenes y mensajes tan sugerentes como relevantes. De toda esta constelación de impresiones, emociones, conceptos y expresiones se desprenden algunas conclusiones interesantes: los estudiantes pudieron llevar a cabo un ejercicio de claridad y crítica conceptual a partir de una reelaboración de su conocimiento cotidiano (sentido común) y académico (ciencia social). Las metáforas, algunas de las cuales hemos señalado aquí, sirvieron como herramientas útiles para la construcción de conocimiento social: los estudiantes pensaron con metáforas al tiempo que fueron pensados por metáforas, en el sentido de fueron las propias metáforas, en algunos casos, las que vehicularon las representaciones sociales obtenidas. Los estudiantes realizaron un auténtico ejercicio de toma de conciencia – como así hicieron notar- sobre su propia situación como sujetos sociales que forman parte de un contexto social determinado, en este sentido, fueron capaces de tender puentes, tal como sugería Paulo Freire, entre texto y contexto, entre palabras (e imágenes) y mundo. De hecho, hicieron una lectura del mundo social, y lo hicieron más inteligible (*intus legere*). Al mismo tiempo, este “juego” o “experimento” pedagógico de representaciones sociales, permitió objetivar, por un lado, el poder de las determinaciones sociales, pero por otro lado, lo contingente de las mismas, a saber, que en el terreno de lo social no hay nada casual, y que lo que el mundo social ha hecho, el mundo social, armado de un saber que partiendo del sentido común va más allá de éste, puede deshacerlo.



Notas

- 1 El presente artículo es resultado del trabajo realizado en el ámbito de la Red RIAIPE3, Programa Marco Interuniversitario para la Equidad y la Cohesión Social en la Educación Superior, www.riaipe-alfa.eu, financiado por la Comisión Europea a través del Programa Alfa, Refª DCI-ALA/19.09.01/10/21526/245-580/ALFA III(2010)84.
- 2 Este apartado está basado, con modificaciones y adaptaciones para la ocasión, en el texto "Metáforas vivas y acciones reflexivas (BELTRÁN, 2002, p. 109-128).

Referências

AA. VV. **La historia más bella del mundo**. Barcelona: Anagrama, 1997.

BELTRÁN LLAVADOR, José. Metáforas vivas y acciones reflexivas. El papel de los formadores en la construcción de significados. In: BELTRÁN LLAVADOR, José. **Ciudadanía y educación**. Lecturas de imaginación sociológica. Alzira: Germania, 2002. p. 209-258.

_____. (Org.). **Ciudadanía y educación**: lecturas de imaginación sociológica. Alzira: Germania, 2002.

26 _____ . Cómo hacer cosas con imágenes. **Revista de Ciencias Sociales**, Valencia, v.19, n. 23, p. 88-99, 2006.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El oficio del sociólogo**. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo XXI, 2011.

CASTORIADIS, Cornelius. **La institución imaginaria de la sociedad**. Barcelona: Tusquets, 1975.

CERRATO, Javier; PALMONARI, Augusto (Org.). **Representaciones sociales y psicología social**. Valencia: Promolibro, 2007.

CLAXTON, G. **Vivir y aprender**. Madrid: Alianza, 1987.

COVARRUBIAS PAPAHIU, Patricia. Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios. **Sinéctica**, Barcelona, n. 36/37, p. 53-70, enero-junio, 2011.

DAMASIO, Antonio. **En busca de Spinoza**. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos. Barcelona: Crítica, 2009.



_____. **El error de Descartes**. Barcelona: Crítica, 2009a.

_____. **Y el cerebro creó al hombre**. Barcelona: Destino, 2010.

GUTIÉRREZ VIDRIO, Silvia. Representaciones sociales y construcción de ciudadanía en jóvenes universitarios. **Sinéctica**, Barcelona, n. 36/37, p. 85-102, enero./junio 2011.

LIZCANO, Emmánuel. **Metáforas que nos piensan**. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones. Madrid: Traficantes de sueños, 2006.

MARTÍN SANTOS, Luis. **Diez lecciones de sociología**. Madrid: FCE, 1988.

MIRELES VARGAS, Olivia. Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. **Sinéctica**, Barcelona, n. 36/37, p. 9-20, enero./junio 2011.

MOSCOVICI, Serge. Attitudes and opinions. **Annual Review of Psychology**, n. 14, p. 231-260, 1963.

_____. On social representations. In: FORGAS, Joseph Paul (Org.). **Social cognition: perspectives on Everyday understanding**. Londres: Academic Press, 1981.

READ, Herbert. **Imagen e idea**. México: FCE, 1985.

RICOEUR, Paul. **La metáfora viva**. Madrid: Ed. Europa, 1980.

SHIVA, Vandana. **Abrazar la vida**. Mujeres, ecología, desarrollo. Madrid: horas y HORAS, 1995.

WAGNER, Wolfgang; HAYES, Nicky. **El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales**. Barcelona: Anthropos, 2011.

WHEELWRIGHT, Philip. **Metáfora y realidad**. Madrid: Espasa-Calpe, 1979.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Ludwig Wittgenstein und der Wiener Kreis**. Oxford: Ed. B. F. McGuinness, WA, 1967. (t. 3, Ludwig Wittgenstein y el Círculo de Viena). [WWK]. 1929).

Prof. Dr. José Beltrán Llavador

Universitat de València

Departament de Sociologia i Antropologia Social

Facultat de Ciències Socials



Grupo de Pesquisa: Políticas educativas en educación superior

Email | jose.beltran@uv.es

Recebido 10 jun. 2014

Aceito 5 ago. 2014