

La palabra corporizada

*Luis Porter**

Resumo: La capacidad creativa está íntimamente relacionada con las formas en que el cerebro procesa y archiva el lenguaje. Las metáforas y sus etimologías son nuestras huellas del pasado, el DNA de nuestro pensamiento. La neurociencia ha hecho descubrimientos relevantes acerca de cómo funciona nuestro cerebro lingüísticamente demostrando que toda persona utiliza un registro particular determinado por la oferta de metáforas que ha acumulado a lo largo de la vida orientando los caminos de su imaginación. La idea de que los conceptos están enraizados físicamente, contrasta con la idea del racionalismo que sostiene que los conceptos son abstracciones descorporizadas, completamente separadas del sistema motor sensorial. Esta nueva forma de ver el lenguaje, abre una nueva conceptualización del cuerpo humano. Integrando los hallazgos de la ciencia con la dimensión artística de las metáforas, damos un paso adelante para estimular un pensamiento y una visión poética en la educación.

Palabras-claves: creatividad; lenguaje; cuerpo; metáfora; mente/cérebro.

The embodied word

Abstract: Creative capacity is intimately related to the ways in which the brain processes and stores language. Metaphors and their etymologies are footprints of the past, the DNA of our thoughts. Recent findings in neuroscience concerning the way in which the brain works linguistically have shown that people make use of a particular register determined by the supply of metaphors that they have accumulated throughout their lives to guide their imaginative pathways. The idea that concepts are physically rooted contrasts with the idea of rationalism, which holds the statement that concepts are bodiless abstractions, completely separate from the sensory motor system. This new way of regarding language, therefore, gives rise to a new conceptualization of the human body. By putting the findings of science and the artistic dimensions of metaphors together, we take a step toward encouraging poetic seeing and thinking in education.

Key words: creativity; language; body; metaphor; mind/brain.

* División Ciencias y Artes para el Diseño, Departamento de Síntesis Creativa, Área de investigación: Educación para el Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Mexico, DF. vlporter@gmail.com

El sentido de lo humano yace en las metáforas. Vivir implica contar historias. Contar historias implica compartir metáforas. Ser humano es ser parte de una red de metáforas. Las mejores historias son aquellas que mueven la mente, el corazón y el alma de las personas y al hacerlo revelan su condición humana.

(Reason, 1978)

Visualizar un problema a menudo depende de las metáforas que subyacen en las historias que genera, pues ellas son las que guían las respuestas.

D. Schön (1978)¹

Introducción

La enseñanza de quiénes somos es un tema que poco o nada discutimos aquellos que nos dedicamos a la educación donde la creatividad y la innovación son factores clave. En su lugar, prevalece una racionalidad técnica e instrumental, que hace a un lado la práctica reflexiva que alentaría la emergencia de nuevas ideas y nuevas maneras de abordar la cambiante realidad. Tanto el lenguaje como sus usos, siempre vivos y por lo tanto cambiantes, sufren el impacto del desarrollo de nueva tecnología para la comunicación, que incrementa la necesidad de una mayor creatividad y búsqueda de alternativas. Los estudiantes de hoy deben estar mejor preparados para aceptar estos nuevos desafíos con una sensibilidad que les permita responder a estas nuevas oportunidades. La intención de esta ponencia es hablar de esta brecha y así contribuir al debate que surge de aportaciones recientes de la ciencia, como es el caso del trabajo realizado por los neurolingüistas, a los que se suma el de los filósofos y teóricos del lenguaje, en marcado contraste con la falta de interés mostrada por los educadores. Partimos entonces de preguntarnos si en el ámbito educativo se ha descubierto algo nuevo, se han producido resultados teóricos que tomemos en cuenta año tras año. Creemos que no. Creemos que hay una inclinación a “estar al día” en cuestiones de corrientes y de modas, adoptadas sin mayor reflexión, y que pretende sustituir el trabajo profundo, que deberíamos estar haciendo los docentes de las universidades donde la aportación principal, en lugar de ubicarse en el trabajo de los profesores, se encuentra en el material producido por los estudiantes. Si lo anterior es cierto, supone una mirada

1. Schön, D. (1978). “Generative Metaphor: A Perspective on Problem Setting in Social Policy.” In A.Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. (p. 54)

atenta a sus modos de usar la lengua. Lo que no llegamos a decir, lo encontramos en la voz del estudiante, pues son estos mismos jóvenes los que al expresarse nos dicen todo lo que quisiéramos encontrar en el diálogo con nuestros colegas. Como dice Gustavo Bombini (2006), “*reinventar es en realidad redescubrir, leer en otra clave*” y eso es lo que los estudiantes saben hacer, y es también lo que pretendemos hacer en este trabajo, que forma parte de una investigación, buscar maneras que nos ayuden a aprender a escuchar y a leer a nuestros estudiantes, para identificar y recuperar sus testimonios como muestra de experiencias cotidianas cuya elocuencia no requiere de mayor análisis y conclusión.

Es común escuchar a los colegas docentes decir que jamás habían recibido estudiantes con tal desinterés e incapacidad para participar oralmente, leer y escribir. Pareciera que el lenguaje es su enemigo, dicen. Las quejas se repiten y se articulan de maneras que hasta parecen fundadas, aunque no explican algunas contradicciones, como la de su inmersión en el mundo digital donde se mueven fluidamente, o los conocimientos y destrezas que los jóvenes ejercen con tanta pericia fuera del aula. Vivimos lo que Gustavo Bombini llama el “adormecimiento de las escrituras académicas”. Como reacción florecen los “pedagogismos burocratizantes”, donde los problemas relacionados con el lenguaje y la palabra escrita dan prioridad a lo teórico sobre lo práctico. Basta asomarse a un curso de redacción para constatar que el problema se pretende reducir a un asunto de ortografía y reglas gramaticales. Así es como han crecido las tensiones entre la escritura, la lectura y la educación. En el caso mexicano se considera lo literario-escolar “como una suerte de subproducto cultural intrascendente en su dimensión de problematicidad teórica y crítica” (Negrin, 2004). De ello se deriva el poco interés y aprecio por los materiales redactados por los estudiantes. Ello ocurre por desconocimiento, por pereza, por prejuicio, que conspira contra la claridad de las ideas, entendidas como factores de valoración y de experimentación, que el docente le ofrece al estudiante. Si partiéramos de la idea contraria y consideráramos al producto escrito por el estudiante como un “hecho literario”, nuestra lectura sería otra. Lo mismo ocurriría si extendiéramos este criterio al lenguaje de las imágenes y las viéramos como “hechos visuales”. Esta actitud reflejaría un mayor cuidado al revisar lo que producen los jóvenes estudiantes en las aulas escolares en su calidad de arte y literatura. Introducirnos al estudio de las manifestaciones expresivas estudiantiles cuyas palabras (y las multiformas que proveen), como formas distintivas del lenguaje, resultan ser las protagonistas específicas de su trabajo juvenil. En general, el análisis de los textos escritos se aborda desde puntos de vista que distraen la atención del objetivo y la especificidad de todo hecho literario que significa el trabajo con la

lengua que cada escrito formaliza. Es más común que la descripción e interpretación de estos hechos se vean desde otras perspectivas: la psicología, la pedagogía, la estética y la moral, y no desde el uso del lenguaje mismo (Bombini, 2001). Nosotros pondremos el acento en la riqueza metafórica de los estudiantes, la que surge inadvertidamente, sin que el estudiante se la proponga, y que pasa desapercibida a la lectura tradicional arquetípica que se rehúsa a ver la práctica literaria juvenil sin las imposiciones de la cultura escolar.

Creemos que existe una ausencia de investigación en este tema. La bibliografía nos remite a áreas y campos específicos no siempre presentes en el perfil del investigador educativo. ¿Qué preparación necesitamos para abordar el problema del leer y escribir en la academia? Esto nos sitúa en el ámbito de lo interdisciplinario, entendido como un esfuerzo indagatorio convergente de varias disciplinas diferentes, hacia el abordaje de un mismo problema o situación a dilucidar. No es un asunto fácil de resolver, algunos prefieren situarse en un terreno “post-disciplinario”, otros recurrimos al enfoque de la complejidad (Morin, 2000) como forma de abordar la transdisciplina. Asumimos nuestros límites entendiendo que recurrir a la transdisciplinariedad no busca negar las disciplinas, sino reconocer que no es posible desde la perspectiva de una disciplina aislada aportar un conocimiento totalizador sobre el mundo. En el diálogo de saberes que supone todo esfuerzo como el presente, quisiéramos poseer el conocimiento del filólogo, del lingüista, del neurólogo, del investigador de la socio génesis de las disciplinas escolares, incluyendo capacidades de crítico literario y también de pedagogo. Pero ante las carencias y vacíos que reconocemos en nosotros y que podrían desalentarnos, construimos nuestra tesis a partir de una variedad y exhaustividad de fuentes dispersas en relación con los circuitos en que nos movemos generalmente². El principal esfuerzo de nuestra práctica investigativa consiste en abrir la ética filosófica a otras formas de reflexión moral dando cuenta de las multi-formas narrativas que muestran los escritos de los jóvenes estudiantes. Buscamos apoyarnos en la contribución de pensadores latinoamericanos para una ética que toma en cuenta los procesos culturales y políticos vividos en nuestros países en relación con estos problemas éticos y morales. Lo anterior sirve para marcar nuestros límites respecto a la teoría, y ante ello, regresar a la fuente de inspiración y entusiasmo que es la del trabajo de los estudiantes, que nos remiten al conocimiento de los haceres cotidianos en el aula-taller, invitándonos a asomarnos a la lógica más íntima y personal de su trabajo escolar para simplemente reflexionar sobre ello.

2. La bibliografía refleja parte de este universo, aunque no todas las referencias son necesariamente librerías.

Predomina en la relación de los docentes universitarios con el lenguaje, un modelo enciclopedista, que tiende a repetir formas convencionales, donde prevalece una vaga idea del ensayo como género arquetípico para el estudiante que aprende a escribir en la academia. A ello se suma un celo sospechosamente obsesivo por el cumplimiento de reglas ortográficas y gramaticales, aunque se trate de convenciones que generalmente ni el mismo docente domina. Poco o nada se muestra en el sentido de nuevas perspectivas didácticas que se preocupen por problematizar la relación entre el estudiante y el lenguaje, que equivale a decir entre el estudiante y el conocimiento. Si nos remitimos a lo que ocurre a nivel licenciatura, veremos que el estudiante está abandonado a sus muy personales capacidades, que no son aceptadas como apropiadas, lo que provoca constantes fracasos escolares sin que se haga nada efectivo por remediarlo. Cuando alguna autoridad con cierta iniciativa se dispone a corregir estas carencias, lo hace por medio de “cursos de redacción” que son generalmente convencionales, academicistas y no toman en cuenta el particular conocimiento que tiene el estudiante sobre el lenguaje ni su repertorio expresivo. Si consideramos que “el texto escrito sólo existe en relación a la lectura” (Vandendorpe, 2009) lo que debemos enseñar a nuestros estudiantes, antes que otra cosa, es a leer. Agreguemos a lo anterior el hecho de que así como los códices se convirtieron en libros, hoy el libro se ha convertido en hipertexto, planteando un formato que rompe con la linealidad tradicional y por lo tanto con las normas y herramientas de control aunque ya no correspondan. Cómo leemos y cómo concebimos la lectura precede a la preocupación de cómo escribimos. Pero nada de esto se discute en la academia donde no parecen importar la lengua ni mucho menos lo que pudiéramos concebir como “idiomas nacionales” en un país como México, que sobresale por la diversidad de lenguas que se hablan y las múltiples raíces culturales que afloran en la conducta verbal de cada estudiante. Tampoco se muestra interés por las potencialidades literarias del estudiante al usar su lengua. En su lugar, se condena, señala e intenta “reparar” el lenguaje diario de las clases populares diferenciándolo de lo que sería la lengua usada por la llamada “gente culta” que en realidad es la lengua aceptada por aquellos que tienen el poder de imponer sus criterios. La cultura política mexicana, caracterizada por la contradicción, la ambigüedad y el autoritarismo, se ha empalmado con la de la academia, a través del discurso oficial que tiende a igualar el habla del docente y del funcionario universitario con el del político de un partido. La lengua aceptada deviene en “lengua convencional” basada en reglas, aunque atente contra la espontaneidad del joven, al desviar su capacidad de construir una relación adecuada entre su vida y la literatura. Como veremos más adelante, este lenguaje superficial se nutre de metáforas igual de superficiales, con su efecto distorsionador en el bagaje cultural del estudiante. El problema se

extiende al posgrado, a las formas impuestas para redactar una investigación³, y también a las evaluaciones y dictámenes que cifran el destino de los textos académicos. Todo ello explica las pésimas relaciones entre el proceso de la producción editorial, las normas académicas y la institución escolar. Para abordar este intrincado problema, es necesario reflexionar en torno a la producción de los sujetos y sus prácticas, buscando encontrar algunos elementos útiles que den lugar a nuevos “métodos posibles” que nos liberen de la racionalidad academicista y nos lleven a nuevas formas de expresión. Existe una numerosa diversidad de ejemplos de textos y contextos alternativos que surgen en las instituciones de educación donde hay más libertad al presentar trabajos, formas muy distintas y lejanas al tradicional documento escrito en forma lineal y retórica. La capacidad de creatividad y de poesía, se encuentra íntimamente relacionada con las formas en que el cerebro procesa y guarda al lenguaje. Para darnos una idea del alcance de las dimensiones escondidas del cerebro humano, nos centraremos en el papel que juega la metáfora como elemento detonador de la imaginación y en los descubrimientos de un grupo de neuro-lingüistas que alimentan aspectos específicamente didácticos que nos ayudan en la ejecución de nuevas actitudes que propicien nuevos modos de leer y escribir en los estudiantes. Creemos que si combinamos estos avances científicos con una mirada etnográfica nos situaremos en una posición privilegiada para la reconstrucción de lo que efectivamente acontece en las aulas.

La metáfora como palabra corporizada

Vittorio Gallese y George Lakoff en sus investigaciones realizadas en Berkeley a partir del año 2002, descubrieron las “neuronas espejo”. Los datos que obtuvieron les permitieron ver que los marcos son estructuras conceptuales que se utilizan para captar o llegar a comprender. Este proceso lo llamaron “*grasping*” (agarrar), en el sentido de que “agarrar algo físicamente y agarrarlo mentalmente es virtualmente lo mismo, aunque la dimensión espacial difiera” (Gitte, 2006⁴). En otras palabras, la misma estructura conceptual que se aplica a acciones físicas, existe en el sistema neuronal que rige el lenguaje. Lo que estos lingüistas ofrecen es evidencia de que los conceptos más básicos caracterizados en marcos pueden estar físicamente corporizados al nivel de las neuronas espejo. La idea de que los conceptos están físicamente arraigados, y que esto puede hacerse evidente, es decir, visualizarse utilizando el sistema motor sen-

3. Nos referimos a las múltiples camisas de fuerza, justificadas por una “metodología” entendida desde el criterio neopositivista más ancestral, tan bien representadas por el formato APA.

4. Gitte, K. (2006) *Cognitive Linguistics* (pág. 369) (ver bibliografía)

sorial del cerebro, contrasta con la idea del racionalismo de la vieja ilustración que cree que los conceptos son abstracciones descorporalizadas, enteramente aparte del sistema motor sensorial. Este descubrimiento es una aportación científica que sitúa el lenguaje, su aprendizaje, y nuestra comunicación con los demás, en este caso con nuestros colegas y estudiantes, dentro de una nueva concepción del cuerpo.

Lakoff (2008) afirma que todavía prevalece una concepción de metáfora que se remonta a Aristóteles, es decir, que tiene 2.500 años de antigüedad. Esta teoría asume que el lenguaje ordinario es literal, es decir, que expresa ideas que reflejan las cosas de este mundo, directamente. La metáfora, desde esta visión, forma parte de los esfuerzos humanos por encerrar en palabras aquello que no cabe en ellas: el amor, el tiempo, la noche... por eso la metáfora así concebida es vista como un elemento que desafía o transgrede la lógica y la razón; ¿cómo pretender que la palabra flor, por ejemplo, defina, explique, encierre o reproduzca el significado de una flor? La metáfora se ve entonces como un juego artificioso de la imaginación, una manera de decir una cosa por otra o, dicho en otras palabras, de vincular una cosa con otra⁵. Así vista, la metáfora es un recurso poético de comunicación que también tiene una centralidad cognitiva. Esa fue la manera en la que durante el siglo XIX, Gianbattista Vico y Friedrich Nietzsche, al igual que Ivor A. Richards (1926) y Max Black (1967⁶) en este siglo, la concibieron⁷. Esto cambió a partir de un nuevo campo específico de estudio sobre los aspectos conceptuales de la metáfora, que surge en 1979 a partir de la publicación de un artículo de Michael Reddy titulado “*The Conduit Metaphor*”. La aportación de Reddy permitió el desarrollo de una nueva teoría de la metáfora. M. Reddy observó en las conversaciones que mantenía con sus colegas de la Universidad de Columbia, que el lenguaje inglés cotidiano era enormemente metafórico y que la metáfora no se limitaba al discurso artístico-poético. Por su parte, Lakoff y Mark Johnson, situados en la convergencia entre los estudios cognitivos sobre el lenguaje y la filosofía, aprovecharon la propuesta de M. Reddy y buscaron una manera más sistemática de analizar los esquemas metafóricos que subyacen al pensamiento cotidiano. En *Metaphors We Live By* (1980), la obra fundacional de Lakoff y

5. Pariente, Diego. Consultado en <http://www.favanet.com.ar/ratio/tesis.htm> La metáfora como instrumento cognitivo.

6. Desde mediados de los años sesenta del siglo pasado, destaca la contribución pionera de Max Black en 1962, seguida por la de Mary Hesse en 1966, interesados por la relación entre metáforas y modelos en ciencia, a partir de entonces ha crecido de modo extraordinario.

7. Hoy en día la literatura disponible sobre la metáfora se ha vuelto inabarcable y por lo tanto difícil de manejar. Basta recordar que ya en 1993 Black reconocía que el número de publicaciones sobre metáforas hasta 1971 rondaba los cuatro mil títulos.

Johnson, ellos sostienen la tesis de que “nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica”, y que dichos conceptos metafóricos estructuran nuestras percepciones y conductas. Este punto de vista, que dichos autores denominaron experiencialismo, considera que lo esencial de la metáfora es que nos permite comprender un dominio de la experiencia a partir de otro dominio. Indudablemente, una tesis como ésta involucra algo más que un cierto descubrimiento en la esfera de la lingüística: se trata de una afirmación que desafía la imagen tradicional según la cual la metáfora es un componente desviado, ornamental y periférico al pensamiento humano. Concretamente, al abrir el campo teórico de la “metáfora conceptual”, al indagar el lenguaje cotidiano de los hablantes y la forma en que las metáforas determinan su visión del mundo, Lakoff y Johnson dieron un giro fundamental a la noción clásica de metáfora.

Estamos entonces hablando de estas teorías que pertenecen a lo que podríamos entender como “la nueva ilustración”. En ella, la metáfora conceptual lo cambia todo, al punto que los hallazgos de Fillmore⁸ y Lackoff⁹, hoy se suman a las teorías que hace veinticinco años hablaban de la modularidad de la mente (Fodor, Gardner, y Marr¹⁰), afirmando que la “metáfora conductora” es la principal manera en la que concebimos la comunicación. Sriní Narayanan¹¹, investigador principal de la teoría neuronal de la metáfora, nos dice que las palabras, como experiencias concurrentes, al repetirse activan diferentes regiones del cerebro, activando circuitos neuronales que se conectan entre sí. Estas conexiones constituyen metáforas primarias, como las metáforas clásicas que comparan a las estrellas con ojos, o al tiempo con un río. El cerebro, desde que comienza a funcionar, adquiere este tipo de metáforas primarias por millares. Si pensamos que el cerebro es resultado de una conquista evolutiva de millones de años de adaptación al medio, podemos pensar que al nacer heredamos genéticamente una dotación de metáforas, que son las que estructuran nuestros

8. Fillmore, profesor emérito de la Universidad de Berkeley es uno de los fundadores de la lingüística cognitiva. Su proyecto vigente se titula “FrameNet” puede verse en <http://framenet.icsi.berkeley.edu>. En español: <http://gemini.uab.es/SFN>.

9. Lakoff, G. Una de sus obras seminales, es la que escribió junto con Mark Johnson; “Metaphors we Live By” (1980 – 2003 -

10. Fodor, *La modularidad de la mente* (1983); Gardner, *Estructuras de la mente* (1983) y Marr con *Vision* (1982). Las aportaciones procedentes de distintas disciplinas están confirmando y matizando, en la actualidad, el concepto de modularidad con investigaciones desde la Neuropsicología y Neurolingüística.

11. Dirige el grupo AI en el Instituto Internacional de Ciencias de la Computación (ICSI) en el programa de Ciencias Cognitivas, proyecto “Aprendizaje del lenguaje” (NLT) en la Universidad de California Berkeley.

pensamientos. Estas metáforas están listas para asociarse con otros marcos, es decir, para combinarse y crear nuevas metáforas, formando nuevos conceptos. Son metáforas que aunque no aparezcan escritas o dichas en el discurso que estructuran, se hacen evidentes en las formas de razonar y en la coherencia que podemos otorgar a ideas aparentemente dispares. Podemos concluir entonces que el concepto de comunicación es principalmente metafórico. ¿Cómo podríamos comunicarnos sin enviar mensajes y recibir ideas, sin mostrar, señalar, sugerir, o guiar a alguien por medio de sugerencias e insinuaciones o por los pasos de una argumentación lógica? Si quitáramos todas las metáforas, no quedaría claro cómo podríamos pensar acerca de la comunicación o comunicar qué significa comunicarse.

La metáfora vista por Jorge Luis Borges

En la segunda conferencia de la serie Norton, que Borges dictó en inglés en la Universidad de Harvard¹², este autor señala que cada palabra encierra una metáfora, pero dice que al desconocer o haber olvidado su etimología, estas metáforas se nos hacen invisibles. Borges sostiene, citando al poeta argentino Leopoldo Lugones, que “toda palabra es una metáfora muerta”, es decir, un vocablo que se convierte en una convención¹³. La relación estética que existe entre el sujeto y el objeto hace que el lenguaje no alcance a representar con unas cuantas letras la realidad. Para ilustrar la imposibilidad de abarcar la realidad, Borges nos habla de lo innumerable de las metáforas. Como para el ser humano es imposible visualizar lo innumerable, recurre a metáforas como “las mil y una”, o el número diez mil. Entonces, agrega Borges, para entender lo innumerable habrá que multiplicar esos 10 mil por 9.999, su resultado por 9.998, y así continuar con todas las combinaciones hasta que la imaginación vuelva a perderse en el vértigo de no poder concebir lo innumerable y deba recurrir nuevamente a la metáfora. Si observamos cualquier palabra, nos dice Borges, encontraremos una metáfora escondida en alguna parte. Por ejemplo,

12. Conferencias Norton, noviembre de 1967, dictadas en inglés y transcritas 33 años después, gracias a la recuperación de las grabaciones perdidas, por Calin-Andrei Mihailescu en el volumen titulado *This Craft of Verse*, Harvard College (2000). Páginas 31 y 32. (Existe traducción al español, bajo el título *Arte Poética*)

13. Cabe notar que el avance actual del formato del hipertexto, que trastoca el concepto de libro, de la misma forma que el codex sustituyó al papiro en la historia (Vandendorpe, 2009) permite que podamos presionar sobre cada palabra del texto digitalizado, remitiéndonos a sus orígenes, significados y otras referencias. La erudición de Borges, o la de aquellos privilegiados que podían tener acceso a la Enciclopedia Británica, se encuentra hoy mucho más cerca de cualquiera de nosotros, estudiantes o docentes. Solo falta saber cómo utilizar esta milagrosa adición que la tecnología ha puesto en nuestras mentes.

la palabra “king” (en inglés, rey) originalmente proviene de la idea de “aquél que protege a sus parientes y amigos, que puede entenderse como el que se ocupa de la gente”, “kin”, (en inglés, significa familiares y amigos). De modo que etimológicamente, “king”, “kinsman” y “gentleman” (gentil-hombre), son palabras relacionadas. La palabra gentil, del latín “gentilis” (de familia) tiene la raíz “gen”, relacionada con “gente”. A continuación, en su conferencia, Borges presentó otro ejemplo de metáfora invisible: la palabra “considerar”, (un ejemplo que podemos trasladar al español). Cuando decimos “de mi mayor consideración” o “voy a considerar su asunto”, en realidad lo que se está diciendo es, “voy a consultar con los astros” o “voy a hacer un horóscopo”, pues dicha palabra proviene de “sudis”, “sidera”, raíz latina para estrella o astro. La acepción común de “considerar” sería “mirar juntos hacia el espacio sideral”. Una persona desconsiderada, entonces, es aquella que no reflexiona ni levanta la vista para examinar dicho asunto a la luz de los astros. Para mayor prueba de lo poético de toda etimología, en su origen más remoto la raíz “sideris” significa brillar.

Lo que a Borges le parece importante de la metáfora es la capacidad del escritor de hacerla evidente de modo que tanto el lector como el escritor la sientan y perciban como una metáfora. Los ejemplos anteriores, “king” o “considerar”, son metáforas sólo percibidas por aquél que conoce su etimología, sin esta explicación permanecen invisibles. Al igual que Ackoff con los “marcos”, Borges sostiene que las metáforas se organizan o reúnen por “patrones” que varían dependiendo de otra distinción importante: la del pensador lógico o racional, y la del pensador sensible e imaginativo. Para Borges, es importante señalar la diferencia al usar la imaginación entre el pensador racional y el pensador sensible. Al predominar en nuestra cultura académica el pensamiento abstracto, se dificulta más interpretar las palabras como metáforas, pues al ser que antepone lo racional le pasan desapercibidas. En cambio, el lector sensible estará más capacitado para captar la presencia de las metáforas vivas. Borges hace una selección muy clara de ellas, y distingue entre las diversas lecturas que puede hacer el lector imaginativo, con la uniformidad a que las reduce el pensador “racional”. En la misma conferencia sobre la metáfora, Borges toma como primer ejemplo, la clásica comparación poética entre ojos y estrellas. Para ello, recurre a la Antología Griega, y cita a Platón cuando dice: *“I wish I were the night, so that I might watch your sleep with a thousand eyes”* (“Quisiera ser la noche, así podría guardar tu sueño con mil ojos”). Aquí, nos dice Borges, sentimos la ternura del enamorado, que quisiera cuidar a su amada desde mil puntos al mismo tiempo. Un segundo ejemplo de la misma metáfora es una frase más seca: *“The stars look down”* (“Las estrellas miran hacia abajo”). En este caso, se trata de una aseveración lógica que provoca un efecto diferente en la imaginación. En esta metáfora no hay ternura, simplemente nos lleva a pensar

en todas las cosas que han pasado bajo la mirada indiferente de las estrellas. Un tercer ejemplo que Borges ofrece es el poema de Chesterton llamado “*A Second Childhood*” (“Una segunda niñez”), que dice así: “*But I shall not grow too old to see enormous night arisel A cloud that is larger than the world/ And a monster made of eyes*” (“Pero no llegaré a viejo para ver el surgimiento de la enorme noche,/ una nube más grande que el mundo,/y un monstruo hecho de ojos”). No un monstruo lleno de ojos (precisa Borges) sino *hecho* de ojos. Lo que provoca una sensación de cierto horror, como si los ojos fueran su piel. Estos tres ejemplos aunque forman parte del mismo marco, grupo o patrón, difiere en sus efectos, y esto es muy importante para Borges al señalar el hecho de que aunque el marco es esencialmente el mismo, en el ejemplo griego el poeta nos hace sentir su ternura; en el siguiente sentimos una especie de indiferencia divina a las cuestiones humanas, y en el tercero, la noche familiar se convierte en una pesadilla.

Otro patrón que señala Borges es el que corresponde a la metáfora del tiempo como un río. “*Time flowing, flowing as a river does*” (“El tiempo que fluye como fluye un río”). Borges nos cuenta que Tennyson escribió un poema cuando tenía 14 años, del que sobrevivió una sola línea: “*Time flowing in the middle of the night*” (“El tiempo fluyendo en medio de la noche”). Tennyson escogió el ejemplo de tiempo muy inteligentemente, pues mientras todo es silencioso y todo permanece inmóvil, el tiempo continúa pasando silencioso. La metáfora tiempo/río, donde ambos fluyen, es una imagen que nos lleva a la famosa frase del filósofo griego: “ningún hombre pisa dos veces el mismo río”. En esta metáfora encontramos, según Borges, el principio del terror, porque en un principio pensamos en el río como algo que corre, el agua cambia, el río cambia. Pero enseguida sentimos que nosotros somos el río, que somos tan fugitivos como él, que cada vez que lo pisamos tampoco nosotros somos los mismos. Este tema Borges lo cierra con los versos de Manrique: *Nuestras vidas son los ríos/Que van a dar en la mar/Que es el morir...* Más adelante, Borges hace un señalamiento al que también regresaremos más tarde en este escrito: “si el poeta dijera lo que tiene que decir con muchas palabras, sería mucho menos efectivo, porque todo aquello sugerido es mucho más efectivo que lo que se asienta racionalmente. Emerson dijo que las razones no convencen a nadie”. El lingüista Dan Sperber también cuestiona la idea de que razonar mejore nuestro conocimiento o nos ayude a tomar mejores decisiones. La razón es argumentativa y busca persuadir, lo que nos hace dependientes de una buena comunicación y vulnerables a la información mala o incompleta. En cambio, lo que apenas se insinúa, lo que se deja a la “consideración”, inspira una bienvenida. Podemos deducir entonces que el lenguaje poético que da a entender será mucho más didáctico que el lenguaje que afirma apoyado en una lógica racional.

La mente incorporada: la metáfora como recurso pedagógico

Lo anterior nos lleva a preguntarnos: ¿cómo impactan las metáforas que forman parte de nuestra habla en salón de clase y de qué manera se impactan o se encuentran con los marcos y patrones que ya existen en el cerebro de nuestros estudiantes? ¿Qué relación existe entre los marcos construidos con palabras, con metáforas, y su relación con el lenguaje visual? ¿Existen marcos visuales formando parte de nuestras neuronas espejo?. Otra pregunta que sucede a la anterior es la que se refiere a los autores que conforman determinada bibliografía o “marco teórico”: ¿Hasta qué punto el sólo nombre de un autor que forme parte de nuestra biblioteca es también una metáfora que forma construcciones similares a la de un marco semántico o un marco visual? Cuando nos referimos a cualquier autor, por ejemplo, Humberto Maturana, ¿estaríamos activando un marco que se inicia con la palabra “autopoiesis”, o “biología del amor”? ¿Y si se tratara de Donald Schön, estaríamos diciendo, sin decirlo, “reflexión en la acción”? Si la metáfora detonadora es el nombre de un músico, un artista visual, o un diseñador, ¿estaríamos evocando formas, imágenes, melodías, ligadas a determinadas visualizaciones formales? Según Lakoff los marcos conforman circuitos neuronales. En la teoría del lenguaje neuronal, se da la hipótesis de que cada marco contiene un sub circuito llamado nodo de control, cuyas propiedades son las de activar el nodo de control que moviliza al marco entero; y cuando cualquier papel del marco se activa, se activa el nodo de control, que activa el resto del marco; de la misma forma que cuando se inhibe el nodo de control, se inhibe todo el marco. Por lo que es posible pensar que en los marcos, por ejemplo, un sustantivo, no sólo desencadena conceptos, sino imágenes. Si decimos: “escritorio” se abre una secuencia de fonemas: /escritorio/una-forma-vinculada-a-un-significado que consiste en la imagen mental de una forma de escritorio, un programa motor para interactuar con escritorios, etc. Esto se amplía si pensamos que hay más tipos de sustantivos, estados (sitios o lugares metafóricos), acciones (objetos metafóricos) e instituciones (personas metafóricas).

Si la ciencia va a ejercer su predominio sobre nuestro criterio, asomémonos a sus hallazgos incorporándolos a la teoría del lenguaje bajo la óptica de la poesía. De allí la idea de ilustrar a los neuro-lingüistas con Borges, y de esa manera mostrar que tanto los científicos como los teóricos o los literatos nos ayudan a ver el lenguaje como clave para acceder a la cognición humana. Como comenta Sabine Geck¹⁴ los logros de la ciencia cognitiva que han surgido en los

14. Consultado en la *Revista de Filología Alemana* 2000, 8: 305-355 <http://revistas.ucm.es/fil/11330406/articulos/RFAL0000110315A.PDF>

últimos años, tiene como concepto clave “la mente incorporada” (en el sentido etimológico de la palabra), y también la “palabra corporizada”. Nuestros conceptos son como son porque nuestra mente se halla situada en un cuerpo humano con determinadas características, que dan lugar a los llamados esquemas de imágenes (“*image schemas*”) que sirven a la mente humana para formar las metáforas que le ayudan a entender el mundo. De ahí el interés para cualquier docente que se apresta a hablar a sus estudiantes y leer lo que ellos escriben, porque en esas lecturas buscará la respuesta a cómo construyen un mundo propio significativo para la supervivencia, como conceptualizan su medio y a sí mismos, como interpretan acciones ajenas y propias y, por último, cómo narran las historias en las que ellos son los principales personajes, como veremos en los ejemplos que integran la parte cuatro de este documento. Afirmamos con Lakoff que la forma de concebir el uso del lenguaje en la academia, aunque dominada desde la vieja ilustración del Siglo XIX por lo que Arnold llamó “el despotismo de los hechos”, la imposición de una racionalidad empirista, se está desvaneciendo y en las próximas décadas llegará a ser sustituida por una lingüística basada en el funcionamiento prodigioso del cerebro. La teoría del pensamiento basada en el cerebro tiene consecuencias que van más allá de la lingüística, pues también afectan a la filosofía. Pensamos con Lakoff, que en la nueva ilustración, la filosofía política, se basará eventualmente en la mente del siglo XXI. Para finalizar nos preguntamos: ¿de qué manera tener una mayor conciencia y certeza de las formas en que funciona el cerebro nos ayuda a ser más cuidadosos y certeros en el uso del lenguaje y en la manera en que percibimos el lenguaje de nuestros estudiantes? ¿Qué capacidad tenemos como docentes de enriquecer, hacer obvias, revelar, transformar y ampliar los marcos y los patrones que guían la percepción y el desarrollo de la imaginación de nuestros estudiantes?

La metáfora como circunvolución

Decíamos que mientras el texto racional busca ser tan pragmático como directo, el texto sensible tiende a ser indirecto, utiliza otras construcciones gramaticales, menos palabras que las necesarias, insinuando, usando la metáfora, diciendo una cosa por otra. Esta forma indirecta de expresarse, nos induce a otros ritmos y otros tonos, consecuentes con la idea de desaceleración que se relaciona con el concepto de “educación lenta”¹⁵. Un tipo de trayectoria que

15. “Educación lenta” es la interpretación que Maurice Holt, entre otros, ha hecho del movimiento “lento” creado por Carlo Pettrini en Italia (1989) opuesto al de “fast food”. Ver It’s Time to Start the Slow School Movement: An article from: Phi Delta Kappan., www.ecoliteracy.org

ocurre sin presiones, sin que nada sea impuesto o forzado, considerando lo que ya se ha recorrido y el instante actual, dejando que lo que deba llegar sobrevenga sin necesidad de intervenir, es decir, sin mostrar mayor actividad, puesto que el significado no está relacionado con la acción sino con el proceso. El valor del texto que recurre al circunloquio, el texto que en lugar de ser directo, circunvoluciona, rodea, lo hace así buscando interferir cualquier demanda de significado inequívoco, a través de la ruptura que provoca, dejando el campo abierto a la interpretación que resulte apropiada, respetando la posibilidad de aquello que es inherente al ser, lo subjetivo, lo inmanente (Jullien, 2000). Cuando nos preguntamos por qué en México a través de la ausencia se manifiesta la presencia, o por qué acercarse equivale a tomar distancia del sujeto para poder abarcarlo mejor, en suma, cuando nos preguntamos por qué el camino indirecto propio del habla latinoamericana, (tan cercana y similar al habla de los orientales), conduce al hallazgo o al descubrimiento, difícilmente encontraremos en el bagaje de la lógica Occidental (europea, anglo sajona, que insisten en sobreponer a la ancestral latinoamericana) una respuesta adecuada, o al menos una que podamos prever. ¿Cómo podemos entonces lograr lo real sino lo abordamos en sí mismo, sino lo concebimos en relación al ser? Al hacer lo directo y formal a un lado, como continuamente la realidad mexicana nos obliga, la respuesta surge frontalmente, desde y en la plenitud de las cosas. Para funcionar, la plenitud necesita del silencio (el vacío), pues el silencio y la palabra (como lo vacío y lo lleno) “interactúan”, son correlativos. Sin silencio, el sonido se vuelve inerte, opaco... al integrar el silencio en su trayectoria, la plenitud puede manifestarse.

Las palabras como DNA de nuestro pensamiento

Para hacer visible el sentido del mundo, hay que recuperar la luz interferida y clausurada por el exceso de la razón técnica (Schön: 1998). Al desmitificar a la ciencia dominante, al rebatir el método que se asume como forma única de conocer, con validez universal, abrimos paso al “mirar y pensar poético” (Ferrer, 2006) y a la narrativa que se hace de metáforas, restituyendo el sitio y la función del arte, que implica considerar todo el cuerpo, incluyendo la mente y el cerebro. Danzar, soñar, jugar, son raros ejercicios en la academia donde se preserva celosamente el imperio de la razón resaltada cuyas reglas han coartado no sólo nuestra libertad sino también nuestra forma de decir, de explicar y de dar sentido a las cosas. “Porque las palabras son como personas, son como intermediarios entre una persona y otra, y es muy importante que tengan el tono, el color, el vestido, la actitud necesarios para llegar adecuadamente. Una misma palabra pronunciada de otra manera llega de un modo distinto y ayuda a la persona a

integrarse y entender lo que le pasa” (Bordelois, 2009¹⁶). El lenguaje se utiliza como un ilusionismo de certezas simples y comprobables hoy, anulando el ayer, negando la complejidad, tergiversando el orden de las cosas, sofisticando artificialmente las representaciones, recurriendo a rituales autoritarios presos en modos arcaicos de legitimación: citas, referencias bibliográficas, códigos y convenciones. Se ha desplazado al individuo que escribe e interpreta, para privilegiar los datos como si éstos fueran creados por instrumentos de laboratorio al margen de la intervención y la interpretación humana. Cuando el investigador sometido al despotismo de los hechos, sostiene que “los datos hablan por sí mismos”, se está situando en el papel de un lector pasivo, olvidando que es él quien dota de sentido y contenido a dichos datos. Es la persona la que otorga dirección e interés a su labor como investigador, divulgador, docente o escritor, que incluye una visión estética. Cuando este sujeto asume su individualidad y reconoce su aportación estética, dándose cuenta que es única e indivisible, se ve obligado a luchar contra los academicismos establecidos, chocando de frente contra los que excluyen visiones que no encajan en sus intromisiones burocráticas e influencias políticas. Estas cofradías creen que su papel es mantener el monopolio sobre determinado concepto de razón, equiparando la ciencia con lo racional. De esta manera, todo lo que no forma parte de sus criterios se extrañada al mundo de lo subjetivo, de lo mágico, de lo no-científico o de lo arbitrario. Así, desde la intimidad del salón de clases, se sigue enseñando a descalificar, o a calificar de cierta manera, lo que es “verdad”, lo que es “legítimo”, lo que es “verificable”, lo que tiene o no tiene sentido, suprimiendo y marginando los atributos propios de la condición humana. “El sentido es el horizonte contra el que nuestros juicios se esgrimen” (nos dice M. Vandendorpe 2009). Pero el sentido no es un valor objetivo, comprobable. No es posible fijar el sentido de una idea en el contexto de las palabras, ni reducirlo al concepto que se está comunicando. El sentido no tiene una existencia material, más que la que ocurre en la mente que comprende, o cree comprender, o tiene fe en que ha entendido algo. Al no ser algo dado, que podemos comprobar “científicamente”, el sentido de algo existe solamente en nuestra capacidad de interpretar, congeniar, analogar, y por ende, conocer. Cuando uno entiende algo, y lo podemos ver en nuestros estudiantes (cuando “les cae el veinte”¹⁷), deviene una sensación de satisfacción muy particular, de reafirmación de nuestra capacidad de comprender, que produce esa breve felicidad de sentirnos inteligentes.

16. Bordelois, I. (entrevista) “El lenguaje es un maestro despiadado” Revista Enie, Clarín. Abril 25, 2009.

17. Este dicho mexicano “les cae el veinte” se refiere a los teléfonos públicos de otra época, cuya llamada costaba veinte centavos, y que al hacer conexión, la moneda caía en el depósito, señalando que la llamada estaba establecida. Otra manera de decir, “darse cuenta de”.

¿Cuál es entonces la lección que todas estas reflexiones deja al docente que se asoma a los escritos de sus estudiantes? Por una parte, poder aspirar a esa límpida sensibilidad propia de los recursos expresivos que han sido marginados en la medida en que la universidad hizo a un lado el arte para preservar una falsa noción de “ciencia”. Sin notarlo ni haberlo propuesto, hemos suplantado la agilidad y espontaneidad del estudiante creador, de la profesora o del profesor espontáneos y entregados, por un tipo de académico que cuando habla o escribe se ciñe y rigidiza en el tono discursivo, retórico o melodramático del actor que sale a escena. Preso en las órdenes heredadas del viejo debate entre ciencia y humanidades, las vestiduras del *rigor* han cubierto la desnudez propia de la condición humana. La academia, adicta a la razón occidental, cuando se ve convocada a hacer uso de la imaginación, se resiste o por fin se entrega como quien va al doctor y se somete a un proceso terapéutico, aunque pocos asuman su enfermedad. La mayoría ignora este problema de salud en la academia, lo que significa desatender uno de los aspectos principales que hay que afrontar en todo asunto relacionado con la enseñanza, el aprendizaje y la creatividad, puesto que toda obra creativa se propone a sí misma como organizadora de experiencias y, al menos en el caso del arte, como organizadora de experiencias que no son susceptibles de ser satisfactoriamente asimiladas de otro modo. ¿Cómo lograr que nosotros y los estudiantes con quienes trabajamos, logremos una relación más lúdica y libre con el lenguaje? ¿Cómo democratizar el lenguaje y alejarnos del discurso autoritario que se basa en órdenes, reglas y modos, que terminan constituyendo lo que el filólogo ruso Mikahil Bakhtin llama “el discurso autoritario”? El profesor tradicional tiene de su lado la inercia de los usos y las costumbres en una época de transición en la que la dimensión cualitativa, la hermenéutica y la narrativa, han reconceptualizado a la metáfora. La propuesta es poner más atención en lo que el estudiante ya trae consigo, producto de su historia, y de la educación que ha recibido y recibe fuera de la escuela y trabajar con ello a partir de ello. La historia del lenguaje es una historia de alquimistas. El lenguaje se ha ido conformando a través de la historia, gracias a la adición de lenguas, unas sobrepuestas a las otras, que incluye la transformación, complementación y desaparición de muchas otras, que posiblemente siguen vivas en el inconsciente humano, en ese órgano misterioso e inescrutable que es el cerebro. Allí el lenguaje cobra su propia vida, va cambiando, transformándose, amenazado con perderse o reencontrarse en nuevos vocablos y giros idiomáticos o campos semánticos. Lo vivimos cada día en la experiencia con los estudiantes, con su forma de expresarse tan propia, tan particular, donde incluyen palabras que nunca habíamos leído ni escuchado antes, donde la fantasía se sobrepone al realismo. Posiblemente no todos ellos siempre tengan conciencia o certeza de estarlas inventando o reinventando. Resulta muchas

veces novedoso y curioso - una vez que nos desprendemos de las reales academias, los manuales y nuestros propios prejuicios - leer los textos de nuestros estudiantes con la mirada del que busca entender una nueva versión imaginaria del idioma que hablamos.

Referencias bibliográficas

- BEUCHOT, Maurício. Historia de la filosofía del lenguaje. México: FCE, 2005. 327p. (Colección Breviarios)
- BOMBINI, Gustavo. Prólogo. In: RÖNNER, María Adelia Díaz. Cara y cruz de la literatura infantil. Reedición. Lugar Editorial, 2001. Disponível em: <http://www.imaginaria.com.ar/05/4/caraycruz.htm>. Acesso em: 9 ago. 2009.
- BOMBINI, Gustavo. Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.
- BORDELOIS, Ivonne. La palabra amenazada. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2005. [2003].
- BORGES, Jorge Luis. This craft of verse. Massachusetts: Harvard University Press, 2000.
- CUESTA, Carolina. Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.
- FERRER, Virginia. De Penélope a Antígona y viceversa: los desaprendizajes del profesorado para la complejidad educativa. In: SANTOS REGO, Miguel; GUILLAUMIN TOSTADO, Arturo (Ed.). Avances en complejidad y educación: teoría y práctica. Barcelona: Octaedro Educación, 2006.
- FRUGONI, Sergio. Imaginación y escritura. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006. 112 p.
- GITTE, Kristiansen; ACHARD, Michel, et al. Cognitive linguistic. Current applications and future perspectives. Berlín: Mouton de Gruyter Reader, 2006. p. 369.
- ITURRIOZ, Paola. Lenguas propias, lenguas ajenas. Buenos Aires: Editorial Zorzal, 2006. 112p.
- JULLIEN, François. Detour and access strategies of meaning in China and Greece. Nova Iorque: Zone Books, 2000.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, George. The political mind. A cognitive scientist's guide to your brain and its politics. Nova Iorque: Penguin, 2009. [2008].
- MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis. Formación humana y capacitación. Santiago: Dolmen-Océano, 1997.
- MEHLER, Jacques; DUPOUX, E. Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre. Madrid: Alianza Editorial, 1944.

MORIN, Edgar. La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Barcelona: Seix Barral, 2000.

NEGRIN, Marta. Gustavo Bombini. Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

NIETZSCHE, Federico. Sobre verdad y mentira en sentido extramoral, 1873. Disponível em: <<http://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2009.

ORTONY, Andrew. Metaphors and thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

PACHECO, José Emilio. Reloj de arena: Borges de noche. Mexico D.F.: Letras Libres, 2001.

PAOLI BOLIO, José Antonio. Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales. México DF: UAM-X; Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, A.C., 2003.

PRIMERO RIVAS, Luis Eduardo; BEUCHOT PUENTE, Mauricio. Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano. Ciudad de Mexico: Primero, 2006. (Colección Construcción Filosófica).

RICHARD, Ivor A.; OGDEN, C. K. The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism. Londres: Kegan Paul, 1923.

SANTIAGO GUERVÓS, L. E. de. Metáfora vs. concepto: la generación de la metáfora en F. Nietzsche. Estudios Filosóficos. v. 49, n. 141, p. 261-286, 2000. (citado por Beuchot en p. 160 de Historia de la filosofía del lenguaje).

SARDI, Valeria. Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006. 128 p.

SCHÖN, D. Generative metaphor: a perspective on problem setting in social policy. In: ORTONY, A. (Ed.). Metaphor and thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. p. 54.

SCHÖN, D. El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós, 1998.

TEDESCO, J. C.; PORTER, L. Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. Revista Electrónica de Investigación Educativa, v. 8, n. 1. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>>. Acesso em: 27 ago. 2006.

Recebido em 10 de março de 2010 e aprovado em 11 de maio de 2010.