

Poner la mirada en el otro

Educación, sensibilidad y creación a través de la metáfora

Abstract

This work explores the possibilities of metaphor as a mechanism for understanding otherness and its relationship with education and artistic sensitivity. It draws on the concept of porosity and the ethics of attention developed by Iris Murdoch and Simone Weil to examine how learning and artistic creation take place through interaction with the “other” and their circumstances. From the classic conception of metaphor, its didactic potential and its application to contemporary competency-based education are examined, thus showing its functionality in knowledge transmission and the development of critical thinking. Furthermore, its relevance in art as a means of intersubjective connection is explored. Finally, innovative educational experiences focused on intersectionality, social inclusion, and the integration of vulnerable groups are presented.

Keywords

Educational Innovation, Sensitivity, Artistic Creation, Otherness, Moral Attention

1. La porosidad y la atención: punto de partida del aprendizaje

Ni el más genial de los artistas funciona del todo solo. Se encierra en su estudio, en su soledad, pero en ese espacio privado está con otros, con las personas reales que se han filtrado en su inconsciente, con los seres humanos con los que ha mantenido cualquier tipo de intercambio comunicativo. En la habitación aún habitan más vidas: las de las cientos de voces que dejaron miles de pensamientos en las obras que el creador ha visto, leído o escuchado. Esa habitación, que será o no propia, pero que siempre es permeable y llena de ecos, tiene la composición de lo que afirma la premio Nobel Annie Ernaux cuando escribe que «todo mi drama reside en eso, en mi incapacidad de olvidar al otro, de ser autónoma. Soy porosa a las frases, a los gestos de los demás, e incluso mi cuerpo absorbe el otro

cuerpo».¹ Dicha porosidad facilita lo que Iris Murdoch llama “ética de la atención”: quitar la mirada de nosotros mismos y ponerla en el otro.² Murdoch toma de Simone Weil el concepto de “atención” como el acto consciente de mirar el cual produce como resultado un aprendizaje inconsciente, por transferencia.

La atención le sirve a Murdoch para verbalizar la noción de una mirada fija y apreciativa dirigida sobre la realidad individual. «Una mirada que no puede darse por supuesta», en términos de Cuartango, «sino que es el resultado de la disciplina cuya condición primera es el abandono de cualquier idea de la razón como denominador común, de la pretensión de universalidad».³ Las dos integrantes del Cuarteto de Oxford siguen un camino en el que “mirar” es «elegir dentro del mundo que puedo ver, en el sentido moral de *ver* lo cual supone que la visión clara es el resultado de la imaginación moral y del esfuerzo moral».⁴ Dimana de este recorrido la idea de que la atención es, antes que nada, ser poroso, dejarse impregnar por el *Dasein* ajeno para enfrentarse a las ideas preconcebidas sobre quienes no son “yo”. Esto implica, según Murdoch citada por Román Cuartango, un «esfuerzo por contrarrestar los estados de ilusión moral». Desde este estado de mirada atenta podemos trasladarnos (*pherein*) fuera (*meta*) de nosotros. Es decir, mirar a través de las metáforas (*metapherein*).

2. *Todo nos es enseñado por transferencia e identificación*

El concepto aristotélico de metáfora parte del desplazamiento o transferencia de propiedades de un elemento a otro. Para que haya metáfora se tiene que producir un cambio de sentido basado en la relación de semejanza entre los términos comparados. Siguiendo a

1. A. Ernaux, *Perderse*, Cabaret Voltaire, Madrid, 2021, p. 123.

2. M. Maruri, 2/5 *Iris Murdoch: una ètica de l'atenció*. En «Arxiu sonor de l'Institut d'humanitats de Barcelona», 2019.

3. R. G. Cuartango, *Transcendiendo al yo ensimismado. La ética de la atención de Iris Murdoch*, en «Isegoría», 2006(xxxv), pp. 283-293.

4. I. Murdoch, *La soberanía del bien*, Caparrós Editores, Madrid, 2001, pp. 41-43.

Lázaro Carreter,⁵ se considera que en la metáfora no se presentan como idénticos dos términos distintos, por tanto no se trata de una comparación explícita (imagen), sino de una identificación. El término que se compara se llama “término metaforizado” o “tenor” y aquello con lo que se compara se denomina “término metafórico” o “vehículo”, en terminología de I.A. Richards.⁶ Es cuanto menos interesante el uso del calificativo “vehículo” que escoge Richards: vehículo en cuanto a artefacto con el que reducir distancias entre dos elementos en apariencia distintos. Schuhmacher nos hace notar que además de la etiqueta metalingüística, cuando Ivory Armstrong Richards expone su teoría sobre las metáforas contradice la afirmación de la *Poética* de Aristóteles según la cual el dominio de la metáfora es únicamente la capacidad de unos pocos elegidos:

Todos vivimos y hablamos solamente a través de nuestra vista para semejanzas, sin ella pronto pereceríamos (...). Como individuos logramos nuestro dominio de la metáfora justo cuando aprendemos todo lo que nos hace distintivamente humanos. Todo nos es enseñado de otros, con y a través de la lengua que aprendemos, lengua que es totalmente incapaz de ayudarnos si no es a través del dominio de la metáfora que proporciona, para concluir que la metáfora es el “principio omnipresente” de toda acción libre de la lengua, siendo su modo normal de trabajar.⁷

De hecho, Quintiliano en sus *Instituciones* oratorias, en el capítulo VI, el dedicado a los tropos, explica con gran clarividencia que este tropo:

Entre todos es el más hermoso y frecuente. Es tan natural, que lo usan hasta los ignorantes sin advertirlo, y tan gustoso, que da mayor luz a la oración ya por sí clara. La metáfora no será vulgar ni baja ni dura, si se usa con juicio. Contribuye a la afluencia, ya trocando el significado,

5. F. Lázaro Carreter, *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid, 1968, p. 275-276.

6. I.A. Richards, *The Philosophy of Rethoric*, Oxford University Press, New York, 1965, pp. 89-112.

7. L.S. Schuhmacher, *El principio omnipresente de la metáfora. Sobre la teoría de la metáfora de I.A. Richards*, en «Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras», 1987-1988(XXXVII-XXXVIII), pp. 329-339.

ya tomando de otra cosa la significación de lo que no tiene término propio, y hace que no falten palabras para expresar cualquier cosa, que es la mayor dificultad.

Por la metáfora se traslada una voz de su significado propio a otro donde o falta el propio, o el trasladado tiene más fuerza. Esto lo hacemos, o porque la necesidad nos mueve a ello, o porque queremos significar más o con más decencia, como dije. Y cuando nada de esto tenga la traslación, será impropia. Los del campo dicen por necesidad yema en las vides, porque ¿de qué otra palabra habían de usar? Dicen asimismo que los campos están sedientos; que las plantas están enfermas. Por necesidad decimos hombre duro y áspero; para expresar las cuales cosas no hallamos términos propios.⁸

Iris Murdoch formuló que la metáfora era la única forma con la que podía referirnos al lugar del ser humano en el mundo, porque el lenguaje común no bastaba. Como exponen Richards y, diecinueve siglos antes, Quintiliano, la metáfora no es patrimonio exclusivo de los doctos, por tanto es moneda común en los distintos niveles de aprendizaje y sobre todo, es la vía para significar «con más decencia» cuando no nos bastan los términos adquiridos. En el ya clásico *Metaphors on Education*⁹ Taylor encuentra que la relevancia de las metáforas transgrede su mera función retórica dado que estas ocupan un lugar sustancial en la vida humana: puesto que somos seres corpóreos, porosos, maleables e imaginativos requerimos de ellas para «para el cumplimiento de las funciones de su espíritu». Por tanto, estudiar el empleo de las metáforas no es tarea exclusiva del lingüista sino también del «filósofo, el pedagogo y el antropólogo, porque éstas representan una de las maneras en las que cualquier tipo de discurso – también el educativo – se ordena y estructura, y porque son unos elementos esenciales a la hora de conferir significados».¹⁰

8. M.F. Quintiliano, *Instituciones oratorias*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2004, <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3n214>

9. W. Taylor, *W Metaphors of Education*, Educational Books, Londres, 1984, pp. 103-104.

10. M. Amilburu, *Las metáforas de la educación*, en «Antropología de la Educación», Editorial Síntesis, Madrid, 2002, pp. 187-206.

3. La metáfora en el arte: educarnos en las experiencias del otro

Una de las funciones del arte es ser el cable de descenso y ascenso a realidades paralelas. En *En busca del tiempo perdido* Proust nos dice que «Solo mediante el arte podemos salir de nosotros mismos, saber lo que el otro ve de ese universo que no es el mismo que el nuestro, y cuyos paisajes nos serían tan desconocidos como los que pueda haber en la luna».¹¹ Es fácil enlazar la concepción del arte de Proust con las teorías de la imaginación y la ética de Iris Murdoch:

Lo que ocurre como un proceso curativo, de forma misteriosa en casos extremos, puede verse con mayor claridad en situaciones ordinarias donde la imaginación se presenta como un restablecimiento de la libertad, como cognición, la habilidad esforzada para ver lo que uno tiene delante más claramente, más justamente y para responder a los buenos deseos y apegos que han permanecido eclipsados. Este esfuerzo puede ser comparado con el de «componer» una obra de arte compleja y «mantener» la atención sobre la misma; este es un esfuerzo similar tanto para el buen artista como para el buen cliente (enseñar arte es enseñar moral, y por supuesto, enseñar es enseñar moral).¹²

El arte, expresión máxima de la imaginación, concatena metáforas para trasladarnos a esos otros universos. De hecho, la definición de imaginar es «representar en la mente la imagen de algo o de alguien». O lo que es lo mismo, conducir una representación desde el exterior hasta nuestro ser. Por tanto, cuando la imaginación se convierte en arte supone llegar a una abstracción que es capaz de conectar a los individuos. El relato de la experiencia propia en cualquiera de sus formatos artísticos protege la intimidad, puesto que el autor es quién selecciona la información, al tiempo que fomenta una un enlace intersubjetivo.

Puesto que la maniobra del ser humano para adaptarse a su entorno social ha sido, desde siempre, tomar el control a través de la

11. M. Proust, *El tiempo recobrado. En busca del tiempo perdido*, Debolsillo, Madrid, 2010.

12. I. Murdoch, *La ética y la imaginación*, en «Daimon. Revista Internacional de Filosofía», 2013 (Ix), pp. 23-35.

creación de mitos que explican la existencia, es lógico que esta narración convertida en arte sea una expresión de qué somos respecto a los otros. Del compendio de narraciones nace una identidad propia a la que llamamos “yo” y otras identidades, suma de sumas, que se transforman en identidades colectivas.

Si el lenguaje es lo que nos define como especie, plasmarlo – ora por escrito ora en un soporte visual – es verbalizar cómo se desarrolla nuestra existencia, es ser consciente de la identidad individual y facilitar cómo queremos que se nos perciba. En el arte hay un brillo maravilloso de la presencia: el del esfuerzo que supone la producción y el del esfuerzo de mantener la atención sobre la creación. De la atención sobre el “otro” nace el conocimiento y el reconocimiento.

4. Educación competencial: espacio para la transversalidad de la metáfora

En el marco de los actuales textos normativos españoles sobre educación, encontramos que uno de los enfoques que resultan necesarios para adaptar el sistema formativo a nuestros tiempos es la noción de transversalidad aplicada a la formación integral. Esta está centrada en el desarrollo de las competencias, las capacidades para construir la propia personalidad y aprender a lo largo de la vida, en la cultura, en la convivencia democrática y la libre expresión desde la corrección y el respeto por la cultura. Dicho aprendizaje competencial persigue como fin preparar al estudiantado para el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática. Es este cambio de paradigma respecto al modelo educativo tradicional, basado en la mera transmisión de conocimientos¹³. Frente a un enfoque centrado en la memorización y reproducción de información, la educación basada en competencias tiene como objetivo principal que el alumnado adquiera, integre y aplique el conocimiento en situaciones reales y significativas.¹⁴

13. A. Zabala, A - L, Arnau, *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*, Graó, Barcelona, 2014.

14. P. Perrenoud, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona, 2004.

Una de las características fundamentales de la educación competencial es su carácter interdisciplinar. A diferencia del modelo tradicional, donde las asignaturas se presentan como compartimentos estancos, este enfoque propicia la interrelación de saberes y la aplicación de conocimientos en múltiples ámbitos.¹⁵

Entre las distintas competencias clave valoradas por la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos),¹⁶ el pensamiento crítico es un elemento indispensable para afrontar los retos de un mundo polarizado en el que hay una acuciante demanda de empatía. Como ya hemos indicado, el arte entra aquí en tanto en cuanto sirve para poner la mirada fuera de uno mismo, ya sea en el momento en el que atendemos a las expresiones artísticas y singularizamos los otros “yo”, la otredad, accediendo a su sufrimiento o goce, o cuando nos sirve para coger distancia de lo propio. En este contexto, no es de extrañar que con mayor frecuencia surjan experiencias de metodología docente que apuesten por el tropo que «entre todos es el más hermoso y frecuente».

4.1 Innovación educativa y metáforas: un oxímoron

En su definición más extendida, un oxímoron es la combinación, en una misma estructura sintáctica, de dos palabras o expresiones de significado opuesto que originan un nuevo sentido. Así pues, la innovación educativa a través de una figura de pensamiento tan reconocida como es la metáfora nos conduce a un peculiar modo de enseñar desde la retórica clásica. Al respecto, en el territorio español encontramos la experiencia didáctica “metafórica” de la profesora Betlem Cuesta con La música de la memoria, un proyecto de aprendizaje-servicio sobre el Alzheimer realizado por alumnado de Secundaria Instituto Quatre Cantons (Barcelona). En él se ofreció al estudiantado aprender sobre la enfermedad neurodegenerativa a partir del contacto real con profesionales o

15. J. Gimeno Sacristán, *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 2014.

16. OECD, *The future of education and skills: Education 2030*, OECD Publishing, 2018.

personas afectadas (el desplazamiento a otra realidad) para elaborar un material didáctico que la entidad pudiese utilizar en su labor de sensibilización en centros educativos. Cuesta explica sus percepciones de la iniciativa:

Para mí, estas experiencias, más globales o más parciales, tienen el valor de las metáforas: ayudan a traer al terreno del aula esas palabras grandes, a hacerlas tangibles, reales. Y también me permiten imaginar algunos fragmentos de lo que me gustaría que pasase en la escuela. Si, como dice Hannah Arendt, las metáforas sirven para concretar y hacer inteligible lo abstracto, La música de la memoria es para mí esto: una entre tantas metáforas de la escuela secundaria que imagino.

Al citar a Hannah Arendt, Cuesta nos conduce a las reflexiones orteguianas sobre la metáfora. Para el pensador, esta es «un procedimiento intelectual por cuyo medio conseguimos aprehender lo que se haya más lejos de nuestra potencia conceptual»⁶, es decir, la metáfora traduce otras realidades y las adecúa a las capacidades del receptor de la educación. Con las metáforas se elude el empleo reiterado de neologismos y tecnicismos y, en este caso, se acerca al alumnado tanto un nuevo campo de saber – las patologías propias del Alzheimer – como a la visión del mundo de los pacientes con Alzheimer. En palabras de Ortega, la metáfora recurre «al repertorio del lenguaje usadero» y emplea un término con semejanzas respecto al fenómeno que se describe para facilitar la comprensión y la aprehensión. «Siento que las metáforas educativas hoy tienen mucho que ver con este gesto – expresa Cuesta – mirar global y profundamente para que más alumnos puedan sentir que el aprendizaje es un privilegio y un placer que les pertenece».¹⁷

4.2 La metáfora en la educación no formal

La educación no formal también es espacio para el uso de metáfora. Los investigadores Deldén, Gutiérrez y Girmarland, en su estudio

17. B. Cuesta, *Algunas metáforas y un oxímoron*, en «GRAÓ Aula de Secundaria», 2015(xii), pp. 10-14.

de caso sobre la función pedagógica de la metáfora en el entorno de la fundación AJOVEC (Asociación de Jóvenes en Cambio), plantean distintas concepciones sobre «el potencial pedagógico de la metáfora cuando se experimenta a partir de las necesidades de resocialización».¹⁸ La AJOVEC es una entidad que trabaja con personas de entornos socioeconómicos vulnerables en Colombia. Sus bases pedagógicas se inspiran en los círculos de estudio y la tradición escandinava de educación popular, de ello deriva su interés por una educación horizontal en la que la metáfora se identifica como un apoyo cognitivo que ayuda a los participantes «a pensarse de manera individual y colectiva». En su estudio, los investigadores evidencian que:

La función pedagógica de la metáfora; desde la cual se visibiliza la reflexión sobre presaberes, socialización de experiencias, apropiación de nuevos saberes y relaciones dialógicas que involucran debate y argumentación para promover actividades comprensivas, comunicativas y metacognitivas.

La investigación presenta distintos ejemplos significativos del uso pedagógico de la metáfora en la fundación. El más reseñable de ellos es Resocializarse es un arte, nombre del proyecto principal de la fundación, el cuál persigue que los participantes tomen un papel activo en el proceso de socialización y educación:

El hecho de que la resocialización se piense y asuma como un arte implica dos aspectos metafóricos: el primero, comprometido con la acción, la emoción y la transformación; el segundo, relacionado con lo creativo desde diferentes medios y modalidades de expresión que promueven la creatividad, la inspiración y el crecimiento.

4.3 Interseccionalidad e imágenes

La metáfora es también aliada de la pedagogía en interseccionalidad. Recibe el nombre de “interseccionalidad” la herramienta

18. M. Deldén, N. Gutiérrez, L. Girmarland, *La función pedagógica de la metáfora: un estudio de caso de la educación no formal*, en «Enunciación», 2023(xx-viii), pp. 49-60.

crítica para entender cómo las diferentes formas de opresión se entrelazan y no pueden analizarse de manera aislada. Judith Butler incorpora la interseccionalidad como un enfoque fundamental para comprender la construcción del sujeto en relación con múltiples estructuras de poder. Influida por el trabajo de Kimberlé Crenshaw, Butler cuestiona la noción de un sujeto universal del feminismo y enfatiza que las identidades no pueden analizarse de manera aislada, sino en función de su intersección con otros ejes de opresión, como la raza, la clase social, la sexualidad o la capacidad.¹⁹ Platero²⁰ parte de esta concepción para analizar qué imágenes o metáforas pueden ayudar a entender la organización y relación entre diferentes desigualdades. Para ello expone el uso de la metáfora visual es su experiencia docente a través de los conceptos de simultaneidad, encrucijada, discriminación múltiple, categorías en relación, agenciamiento y ensamblajes. La encrucijada, metáfora, inspirada en Kimberlé Crenshaw, representa la intersección de distintos ejes de identidad y opresión. Al igual que en un cruce de caminos, una persona puede estar situada en un punto donde confluyen varias estructuras de poder, lo que afecta su posición social y su acceso a derechos o recursos:

La imagen que propone Crenshaw evoca el símil de la intersección, el cruce de caminos, que se vuelve una representación muy elocuente y didáctica para entender la multiplicidad de identidades y posibilidades no solo de exclusión sino también de agencia de una persona o unos grupos sociales determinados. De esa mirada sobre la encrucijada surgen cuestiones como si hay algunas desigualdades más importantes que otras.

4.4 Visual Thinking Strategies: de la imagen a la oralidad

No son pocas las experiencias didácticas que integran las VTS (*Visual Thinking Strategies*) para integrar a los colectivos social-

19. J. Butler, *Frames of war: When is life grievable?*, Verso Books, Londres, 2009.

20. R.L. Platero Méndez, *Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad* en «Quaderns de psicologia», 2014(xvi), pp. 55-72.

mente excluidos.²¹ Las VTS son una metodología educativa basada en la observación, la discusión y el análisis de imágenes con el fin de desarrollar habilidades cognitivas y comunicativas. Suponen un ejercicio de traslación de la imagen al lenguaje oral o escrito. Estas imágenes presentan un elevado grado de iconicidad con la cual cosa posibilitan la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales, lingüísticos o cognitivos. A través del análisis de imágenes y el diálogo estructurado, las VTS permiten desarrollar el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración en el aula. El proyecto cooperativo ArtiCULan (Art, Time, Culture and Language)²² cuyo propósito principal es integrar a alumnos refugiados en las clases regulares de educación primaria de Portugal, Turquía, España y Bélgica promueve una serie de talleres que contribuyen a la cooperación y la autoaceptación. La mecánica de los talleres (visualización de una imagen artística y respuesta a preguntas abiertas como: ¿Qué está ocurriendo en esta imagen?, ¿Qué ves que te hace decir eso?, ¿Qué más podemos encontrar?) fomenta la exploración libre de ideas y el respeto por la diversidad de interpretaciones. Por tanto, conduce al alumnado a experimentar con actitud tolerante los sentimientos y creencias de otros, un aspecto es fundamental en un contexto multicultural. En palabras de Ortega-Barrera:

En estos talleres se han utilizado muchos modos de comunicación, incluidos los no verbales. Muestran cómo el arte puede ser una herramienta para fomentar la integración multicultural y desarrollar y mejorar estrategias afectivas y sociales. Es un hecho bien conocido que el multiculturalismo en las aulas está aumentando hoy en día y que cualquier apoyo para mejorar la comunicación y la inclusión de esos niños en un nuevo país es una prioridad. La educación debe ser una herramienta para la inclusión.²³

21. P. Yenawine, P. *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*, Harvard Education Press, Cambridge, 2013.

22. <https://www.articulan.eu/>

23. I. Ortega-Barrera, *Art as a means of inclusion in a multicultural context* en «Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva», Dykinson, Madrid, 2021, pp. 574-582.

5. Conclusiones

La ética de la atención que propone Murdoch nos impele a realizar un “esfuerzo” para mirar al otro de manera atenta y amorosa con el fin de aprehender su particularidad, es decir, apostar por concebir a todos los individuos como poseedores de una historia vital distinta, con sus anhelos, impedimentos y competencias.²⁴ Para llegar a este estado ideal de permeabilidad al otro y por tanto, a aprender de él, la metáfora se presenta como herramienta epistemológica y pedagógica ya que es capaz de hacer inteligibles situaciones que nos son desconocidas. A partir de las reflexiones de Iris Murdoch y las conclusiones de distintas experiencias pedagógicas, se sostiene que el conocimiento se construye en relación con los otros, mediante una mirada atenta que trasciende la individualidad y permite la comprensión del mundo.

Como se ha visto, la metáfora es abordada desde su definición retórica como un mecanismo de transferencia y reconfiguración del significado, indispensable no solo en el ámbito literario, sino también en la construcción del pensamiento y la adquisición de competencias transversales. Es destacable su idoneidad para ayudar a establecer conexiones entre conceptos disímiles, favoreciendo la estructuración del discurso educativo y la articulación del pensamiento crítico. En el marco contemporáneo, el tropo analizado favorece la integración de enfoques interdisciplinarios que fomenten la imaginación y la empatía, elementos esenciales para la formación de una ciudadanía comprometida.

24. D. Alegría, *La ética del amor de Iris Murdoch*, en «Eidos», 2019(xxxi), pp. 64-90.