

**Un viaje entre libros, lápices y guardapolvos.**

**Metáfora y arte en el contexto educativo. El valor de lo im-pertinente**

Stella Kuguel

*Dedico este texto a mi hermana Inés, quien es a quien más me hubiera deseado dárselo a leer y quien cuya voz más hubiera deseado escuchar en este viaje de gramáticas, vértigos y visiones.*

## Agradecimientos

*Mi profundo agradecimiento a los/as artistas que han participado con sus obras para la elaboración de este texto y que conceptualizan poéticamente la vida en aulas y talleres en compromiso con la educación pública de nuestra ciudad: Sebastián Echeverría, Juan Cuello, Omar Gasparini, Alejandra Gondar, Eliana González, Federico González, Viviana Méndez, Elisa O`Farrel, Alejandro Thorthon*

*explicar con palabras de este mundo  
que partió de mí un barco llevándome*

Alejandra Pizarnik

*Afirmamos que el lenguaje actúa.*

Judith Butler

## 1. Por qué la metáfora

En este capítulo vamos a examinar el funcionamiento de la metáfora en el campo artístico para pensar desde esta perspectiva el lugar del arte en la trama educativa, y su relevancia como generador de conocimiento. El fenómeno del arte construye un saber sobre nuestra experiencia del mundo, que expande las formas y lógicas convencionales de ver y conocer, y puede entrar a jugar con los otros saberes o problemas que se proponen para el espacio áulico.

Ensayar el tema desde casos particulares de obras me ha permitido “ver en escena” las acciones secretas de las metáforas en su hábitat más rico, me ha permitido ahondar en este viejo tópico, que no cesa de generar reflexiones filosóficas, sociológicas, antropológicas desde Aristóteles hasta nuestros días. “La “asombrosa juventud de este viejo tema, es considerable y a decir verdad un poco apabullante” plantea el filósofo francés Jacques Derrida (1989, p. 39), esta temática ha ocupado a Occidente durante siglos y – como señala el mismo autor - es imposible aludir a ella sin recurrir al propio decir metafórico.

Me ha interesado tomar en este abordaje, ejemplos de obras de artistas argentinos/as contemporáneos/as que además son docentes actualmente de artes visuales de instituciones educativas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La selección de los casos no ha sido casual: me he enfocado en ejemplos que nos permiten observar nuestro ámbito educativo, re-significar ese mundo de referencias. Veremos objetos, símbolos e identidades que anclan en la escuela y que recobran otros sentidos, en virtud de su transformación estética, de ser

metaforizados. Guardapolvos blancos, libros, lápices o la idea del viaje que despierta todo camino de aprendizaje, de formación, serán parte de este recorrido.

Como se ha venido planteando en capítulos anteriores, el desarrollo de materias artísticas en la formación docente generalista, propone al campo educativo experiencias valiosas en tanto formas de producir y de percibir el conocimiento. La inclusión en los proyectos curriculares de los Institutos de Formación Docente de Ciudad de Buenos Aires de materias como teatro, medios audiovisuales, expresión corporal, narración o títeres junto con las más tradicionales como artes visuales y musicales, amplían el horizonte convencional de la currícula. Otras lógicas se ponen en juego, otras formas de apropiación del mundo, diferentes a los modos de las disciplinas ya institucionalizadas. Abren la posibilidad de acceder a capitales culturales que usualmente quedan excluidos de las escuelas y a su vez facilitan también algo que solo ellas – tanto desde la instancia del que realiza, como la del que interpreta- pueden habilitar: la expresión singular de los/as sujetos.

El arte plantea una respuesta para un problema sostiene el artista y teórico del arte Luis Camnitzer. En el binomio arte-educación que problematiza el autor “el arte es una forma compleja de pensar, de especular y de hacer conexiones” (Camnitzer, 2015). El autor señala un viejo prejuicio del sistema educativo supone al arte “como un instrumento emocional y subjetivo que utiliza una simbología imprecisa cuando no totalmente subjetiva (...) y por lo tanto incapaz de funcionar como instrumento útil para lo que tenga que ver con el conocimiento” (Camnitzer, 2015). Se observan críticamente, varias de las dimensiones puestas en juego en estos pre-conceptos: una; acerca de la lógica racional como la única lógica válida para el conocimiento, otra; excluir lo “subjetivo” al momento de propiciar un pensamiento crítico y otra; atribuir el arte solo un valor emocional (como si en el arte no participara el razonamiento o suponer que no hay factores emocionales en el campo de las ciencias tradicionales). Camnitzer enfatiza, el papel del arte en la educación en general, no solo como

un área o disciplina aparte u autónoma, sino como proceso integrado al devenir educativo. El presente abordaje sobre la metáfora intenta abonar este sentido de *integración* del arte a la vida escolar, imbricar la fantasía, la libertad, la imaginación, las preguntas y respuestas que implican las experiencias y miradas artísticas en lo cotidiano del aula. ¿De qué maneras promueve el arte un orden del saber diferente u alternativo al que estamos acostumbrados/as desde el lenguaje habitual, de qué manera “piensa” el arte? La metáfora es uno de los procedimientos fundamentales del discurso artístico. Acciona desde una potencialidad creadora e inventora que opera sobre las formas en que percibimos y conceptualizamos la realidad o los “mundos” que nos rodean.

La metáfora no aparece sólo en el arte, sino que es parte medular de nuestra forma de hablar y pensar. El habla cotidiana recurre a metáforas ya instituidas, de lo ya dado y constituyentes de nuestro lenguaje. Todos/as nosotros/ as las usamos de forma corriente, todos los tipos de discursos, desde el cotidiano al científico la emplean, es imposible hablar o pensar sin ella. Algunas están tan asimiladas en nuestra comunicación habitual que ya no las diferenciamos de las expresiones literales. Por literalidad entendemos la adecuación o correspondencia de las palabras o signos con las cosas que representan. En cambio, metafóricamente las palabras aluden a algo distinto de aquello que designan. En ese llamar *a las cosas por otro nombre*, el primer nombre (el literal, no enunciado) interactúa con el segundo (metafórico, el enunciado, el extranjero), para construir la significación buscada. Más adelante, nos detendremos en esto.

Elena Oliveras (2009), quien dedica un libro al estudio de la metáfora plantea -desde la teoría de Nelson Goodman-, que “el arte es un modo de redescipción de la realidad, una manera de “hacer mundos”. Y esa función esencial se vuelve evidente en el trabajo de la metáfora” (Oliveras, 2009, p.13). Para el filósofo francés Paul Ricoeur (2008) el proceso metafórico que se construye en el discurso poético -y por consiguiente en todo el territorio del

arte- se da como *innovación semántica*, gracias a la facultad inventiva de la imaginación. Este poder de la imaginación, para el autor, se actualiza tanto en la acción creadora como en la acción interpretadora que requiere la realización del arte, y hace posible la emergencia de nuevas significaciones sobre el mundo.

Esta “*metáfora viva*”, como la llama Ricoeur, derivada de un proceso de invención, no asimilada al uso corriente, es la que ejerce la innovación semántica: es decir, interfiere en el orden de los significados y las interpretaciones ya conocidas acerca de nuestras realidades. Ésta anima el lenguaje y comunica nuevos grados y facetas de nuestras experiencias cotidianas. Se despliega en las transformaciones y desplazamientos de los discursos que saltan por encima de lo cotidiano y revierten las formas conocidas. La metáfora viva, en el contexto pedagógico abre el juego en nuestro lenguaje- pensamiento y nos libera de las reiteraciones de la literalidad, de las designaciones del sentido común, de lo ya dado. En cierta medida funciona como un artefacto por el cual que podemos experimentar la libertad.

## 2. Metaforizar

En la comunicación cotidiana, también creamos “metáforas vivas”, nuevas invenciones de lenguaje que intentan describir tal vez con más precisión, algo para lo cual nuestro lenguaje habitual no nos alcanza. Son fenómenos de innovación que históricamente pueden luego socializarse y perdurar en el tiempo, o no. Por ejemplo, si decimos que una visita que nos agrada llega “como una bocanada de aire fresco” o que alguien que se fue inesperadamente “se hizo humo”, registramos en estos dos enunciados diferentes grados de socialización o usos ya conocidos de esas metáforas. Una metáfora que empieza a ser usada de manera reiterativa y alcanza a grandes sectores de una comunidad de hablantes y perdura a través de generaciones, comienza a ser una “metáfora de uso” y su impronta innovadora se diluye. En contra partida,

el desarrollo de una expresión que motive al juego de invenciones metafóricas, nos transporta poética y conceptualmente y da lugar a una dimensión estética que *hace sentido* sobre la experiencia subjetiva cotidiana de nuestro entorno. Ricoeur (2001, p. 36), para referirse al hacer metafórico, habla de desvío, torsión, o de una alteración de las reglas en la construcción del lenguaje, “trasgresión categorial”, que lejos de ser un efecto superfluo u ornamental (es decir que solo cumpliría una función de adorno poético) re-organiza y modela nuestra “visión” del mundo, logra enunciar lo que de otra manera (literal) resultaría imposible o inefable, construye nuestra forma de asimilar la experiencia en palabras o signos, desde percepciones, sensaciones e imágenes articuladas en el uso mismo del lenguaje verbal, visual o sonoro.

La metáfora estructura entonces nuestra forma de comprensión y de “traducción” de nuestras experiencias en discursos. Como decíamos antes, constituyen y son constituyentes de nuestro lenguaje, y por lo tanto de nuestra forma de pensar y aprehender el mundo. En palabras de Lakoff y Johnson (2009, p. 283) “(...) es como si la capacidad de comprender la experiencia por medio de metáforas fuera uno más de los sentidos, como ver, tocar u oír, como si las metáforas proporcionaran la única manera de percibir y experimentar muchas cosas en el mundo. La metáfora es una parte de nuestro funcionamiento tan importante como nuestro sentido del tacto, y tan preciosa como él”. Estos autores sostienen que las metáforas no son un mero recurso puramente lingüístico, sino una operación cognitiva conceptualizadora de nuestra experiencia.

Los conceptos que rigen nuestro pensamiento no son simplemente asunto del intelecto. Rigen también nuestro funcionamiento cotidiano, hasta los detalles más mundanos. Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas. Así que nuestro sistema conceptual desempeña un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas. Si estamos en lo cierto al sugerir que nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, la manera en que pensamos, lo que experimentamos y lo que hacemos cada día también es en gran medida cosa de metáforas. (Lakoff y Johnson, 2009, p.39)

Por lo tanto, sumergirnos en la trama de la metáfora implica en principio sabernos entramados/ as y movidos/as en y desde ella: “*Metaphora* -escribe Derrida (1987, p. 35)- circula en la ciudad, nos transporta como a sus habitantes, en todo tipo de trayectos, con sus encrucijadas, trayectos, semáforos, direcciones prohibidas, intersecciones o cruces, limitaciones o prescripciones de la velocidad. De una cierta forma -metafórica, claro está, y como un modo de habitar- somos el contenido y la materia de este vehículo: pasajeros, comprendidos y transportados por la metáfora.” Nos adentramos en un trabajo metalingüístico sobre nuestras formas de hablar, escribir y de pensar.

A continuación, desglosaremos rasgos constitutivos que consideramos centrales para el análisis de la metáfora como dispositivo semiótico de conocimiento –tanto en su uso cotidiano como en el arte-.

## 2.1. Los alcances discursivos de la metáfora

Notamos que al decir “tomo tu palabra” o “me queda claro lo que explicás” o “me sumerjo en tus palabras”, estamos haciendo uso de la metáfora (inclusive al usar el verbo “observar”). Si traducimos cada frase desde su sentido literal comprendemos que hay un desfasaje en el empleo de los términos con respecto a la experiencia. Sabemos que no se puede materialmente tomar una palabra, o sumergirse en ellas, ¿quedó claro? Que “quede claro” también es un enunciado metafórico: la claridad es un término que se asocia a lo inteligible, al entendimiento, es una metáfora tan usada, que casi se torna literal. En estas metáforas, la idea de entendimiento se asocia a algo diferente de ella misma, un concepto abstracto (entendimiento) se vincula a una imagen óptica (claridad). Estos usos del lenguaje se gestan a

través de siglos de habla, de historia, son culturales y contextuales; para usarlos y entenderlos tenemos que ser parte de esa cultura o comunidad de hablantes. *Se entienden en el contexto del enunciado.* De ahí que muchas metáforas de ciertas regiones, pierdan su total valor al ser traducidas a otro idioma. Nombrar la claridad para aludir al entendimiento es una metáfora dominante, extendida en toda la cultura occidental y se puede rastrear en varios idiomas. Sobre esa idea se activan giros idiomáticos locales. Por ejemplo, decir “se me prendió la lamparita” o “me quema la cabeza” en nuestro país. Emplear la imagen táctil de la quemazón (la claridad deviene fogosa) como metáfora de que de lo que se habla supera la capacidad de análisis, es una expresión argentina, que no se aplica en otras comunidades hablantes, inclusive dentro de la población hispano parlante. Observamos también cómo los términos “lamparita” o “quemarse” están dentro de un mismo dominio de imágenes en relación a la idea de iluminación. Las metáforas de uso gozan de una larga genealogía y revelan formas ideológicas de nuestra forma de pensar y experimentar la realidad como sujetos/as sociales. Esta idea de luminosidad –cristalizada por ejemplo en la palabra Iluminismo, concepto fundado en la razón como base de conocimiento-, ya en Platón estaba ligada al logos, y aparece en la alegoría de la Línea o en la de la Caverna. Platón propone en su alegoría de la Caverna al sol como metáfora de la verdad.

Desde otro ángulo de la mirada hacia la cultura griega de la antigüedad clásica, en la tragedia *Edipo rey* de Sófocles, el personaje de Edipo se arranca los ojos, luego de enterarse de la verdad insoportable acerca los actos por él cometidos, como si la verdad lo cegara literalmente, símil sol (verdad) mirado de frente. Tanto la alegoría como la tragedia, son géneros discursivos metafóricos que requieren de un trabajo de interpretación contextual. Apelan a figuras, imágenes, relatos, que expresan de forma no literal sus contenidos y cuya interpretación habla del horizonte ideológico, mitológico o ficcional de la comunidad en que surgió.

Descubrir las metáforas ligadas a la idea de entendimiento puede ofrecer un campo fértil para preguntarnos qué aspectos privilegiamos culturalmente las prácticas educativas en relación al conocimiento: ¿hay predominancia de lo visual? ¿Dónde quedan los otros sentidos? ¿Qué lugar se asigna a lo oscuro, a lo ambiguo, a lo no claro? ¿Cómo aparecen los sentimientos, las emociones? ¿Qué valoraciones sociales, antropológicas alojan los signos verbales o visuales de nuestra cultura? Las palabras bajo acción de la metáfora, articulan valores sociales que históricamente se les van adhiriendo: lo oscuro, lo confuso, tendió a corresponderse con lo bajo o malo o peligroso. El enunciado metafórico es eminentemente ideológico, promueve actitudes e ideas, formas de entender lo dado. Nos orienta en decisiones, y a sentir de determinadas maneras. Expresar, por ejemplo, el amor en términos de la metáfora del viaje, como ejemplifican Lakoff y Johnson (2009) nos puede- según el caso- llevar a “un callejón sin salida”, “perdernos” o “encontrarnos” con el/la otro/a.

Otro campo de acción de la metáfora se aplica a los discursos científicos y académicos: las ciencias exactas o sociales emplean enunciados metafóricos para expresar o “traducir” teorías o hipótesis acerca de lo que investigan. Por ejemplo, hablar de “ondas” sonoras o proponer modelos organizativos como las maquetas que replican el sistema solar se consideran metáforas, ya que en ambos casos más que replicar la realidad empírica, buscan imágenes que presenten alguna semejanza con algún aspecto de la teoría, experimento u observación. En este sentido, los modelos metafóricos (diagramas, esquemas, mapas) proporcionan una gran riqueza perceptiva para acceder a la comprensión del conocimiento científico. Las llamadas revoluciones o giros epistemológicos, dentro de las teorías, conllevan nuevos paradigmas en sus modelos de representación, generan nuevos modelos icónicos de traslación representacional, nuevos enunciados metafóricos que con frecuencia se desarrollan como respuesta u oposición a un paradigma anterior.

En el presente análisis no desarrollaremos un enfoque puntual de la metáfora desde la retórica o la lingüística, ni examinaremos tropos o figuras del lenguaje, ni emplearemos clasificaciones. Sino más bien, propondremos la metáfora como lógica de un funcionamiento discursivo en donde se registran alteraciones semánticas dentro las correspondencias entre los signos, sus significados y sus referencias. Comparaciones, metonimias, sinécdoques, modelos, paradojas, personificaciones, arquetipos, también constituyen estas operaciones por las cuales *los enunciados cobran un espesor significativo, ideológico*. Es esta dimensión operacional a que nos interesa en este capítulo, en tanto estos enunciados forman parte de nuestros discursos y nos forman, afectan nuestra manera de entender el mundo, de nombrarlo. Asimismo, variedad de campos discursivos son subsidiarios de este dispositivo: alegorías, mitos, el arte. Ricoeur (2001, p. 95) habla de la “*familia de la metáfora*” que funciona bajo el modelo de la ficción o la poesía. Estas narrativas u obras de arte se dan a ver como totalidades que proyectan mundos con su propia coherencia y lógicas internas de construcción.

Podríamos considerar también, las obras de arte, el poema, el cuadro, la película, etc., y al arte mismo en su totalidad (la institución arte como régimen de visibilización de producciones estéticas de la sociedad) como metáforas sociales, síntomas, paradigmas de la organización de la percepción sensible de cada época, que manifiestan los imaginarios y los modos de representar que cada cultura se da para sí, en cada momento histórico.

## 2.2 Los trabajos de la metáfora

En el sentido del trabajo como transformación de la materia, Puntualizaremos a continuación una serie de movimientos propios de los discursos metafóricos, que “trabajan y hacen trabajar” al lenguaje como material (ya sea visual, verbal, sonoro) en ciertas direcciones.

### 2.2.1 TRABAJO CON IMÁGENES SENSORIALES

Los enunciados metafóricos apelan a conceptos, objetos y estados físicos y psíquicos a través de imágenes. Estas figuras o imágenes configuran “los conceptos mediante los cuales vivimos” (Lakoff y Johnson, 2009, p. 39). Las metáforas hacen uso de toda una plataforma sensorial y perceptual: imágenes auditivas, olfativas, táctiles, kinestésicas; percepciones espacio-temporales (alto-bajo/afuera-adentro), orientacionales (arriba-abajo), que estructuran nuestro pensamiento. La perceptibilidad de las figuras es un rasgo fundamental en el discurso estético. Imágenes concretas son usadas para conceptos abstractos de otro orden de sentido (por ejemplo, la imagen del sol por la verdad). Ricoeur (2001, p. 363) lo denomina “capacidad icónica de la metáfora”. Estos diferentes “reinos” de los sentidos interconectados y mezclados en la metáfora, llevan para Ricoeur (2001) a una red de referencias que abona al proceso de la imaginación creativa, y ponen en relación el campo de la percepción sensible con la “percepción no sensible”: es decir, con lo inteligible, con el pensamiento.

El enunciado metafórico mantiene en conjunto el sentido y la imagen, genera una “*racionalidad imaginativa*” (Lakoff y Johnson, 2009, p. 236), por lo cual desprendemos que todo proceso de pensamiento racional contiene una dimensión sensible y recíprocamente, todo proceso imaginativo contiene una dimensión racional. El discurso poético “nos da a ver” ideas y sensaciones. Las ideas o conceptos no son previos a la metáfora. Es en la misma actividad de la imaginación del proceso metafórico que se crea el sentido: el significado se da en el proceso.

Referirse a este trabajo de las imágenes sensoriales implica destacar la dimensión icónica o sensible de la metáfora artística, su materialidad. La significación poética fusionada en su vehículo sensible produce eso que llamamos *la obra de arte*.

## 2.2.2 TRABAJO DESDE LAS SEMEJANZAS

La metáfora surge de asociaciones, semejanzas o correspondencias de algún tipo entre objetos (o situaciones) heterogéneos. Este es otro rasgo cognitivo de la metáfora: opera descubriendo, señalando, conectando o produciendo semejanzas entre realidades diferentes, entre elementos de contextos extraños entre sí. Una bocanada de aire fresco con la llegada de alguien, el prenderse de una lamparita con tener una idea. Pensábamos antes en qué era lo que se asociaba con el término claridad, para que éste hubiera sido vinculado a la idea de entendimiento. ¿Con qué se asocia, con qué se compara la acción de sumergirse, en “me sumerjo en tus palabras”? Responder a estas preguntas nos llevaría a una cadena de ideas, conceptos e imágenes que hablarían también de cómo pensamos, desde dónde y desde cuándo construimos nuestras ideas a través del lenguaje, y cómo interpretamos el mundo que nos circunda. El hecho de “sumergirse” indica una concepción de la profundidad y de la superficialidad en relación al hecho de conocer o analizar, pero también apela a una sensación: ahí está la imagen, en este caso imagen sensorial kinestésica, corpórea, espacial, de movimiento.

Ricoeur (2001, p. 137) toma de Wittgenstein, la idea del “ver como” para pensar la metáfora. El ver como es un acto de comprensión. Notemos la diferencia entre decir “veo esto”, a decir, “veo esto como”. “El ver como” define a la semejanza y no al revés, es decir que implica una operación de la mirada que *produce* semejanzas donde antes no las había. (Veo nuestro amor *como* un barco a la deriva, por ejemplo). La acción metafórica propia de invención artística nos hace ver la realidad de forma inédita, nos hace ver algo como otra cosa, de una manera singular, no sospechada y nos da información acerca de las situaciones que de otra manera no hubiéramos accedido. Así es que lo artístico va ligado a lo inédito, a una mirada

novedosa que produce semejanzas, asociaciones. Como ver, por ejemplo ( en un poema de Pizarnik <sup>i</sup> ), el amor como un paracaídas

Mi amor se amplía  
Es un paracaídas perfecto.  
Es un click que se exhala  
su pecho se hace inmenso

### *2.2.3 TRABAJO DE LO INÉDITO*

Frente a la metáfora “de uso”, pensar la metáfora en el arte implica considerar la puesta en obra de una producción singular, autoral. Esta capacidad no se restringe, claro está, solo a los artistas sino a cualquier producción de metáforas inéditas y nuevas asociaciones que surgen de la innovación semántica. Y remiten a la experiencia estética.

La experiencia estética no está limitada al mundo del arte oficial, puede darse en cualquier aspecto de nuestra vida cotidiana, siempre que notamos o creamos para nosotros mismos coherencias que no forman parte de nuestro modo convencionalizado de percibir o pensar. (Lakoff y Johnson, 2009, p. 281)

El encuentro en el mismo enunciado de dos términos que no se habían vinculado antes genera la innovación semántica. Este juego libre del pensamiento que se da en el arte, libre de objetivos lógicos o pragmáticos por fuera de su decir, ligado a las sensaciones y a las emociones, se posibilita en el lenguaje gracias a los desplazamientos de un término de una región hacia otra región. Lo inédito en las metáforas implica desvíos, impertinencias, mezclas semánticas.

La “percepción metafórica” es ver todas las cosas en un acto: producción artística y la metáfora comparten este modo de ser, de darse. *El sentido se percibe*: es decir que el sentido - que es fruto de un trabajo conceptual-, se con-funde con la percepción, ya sea un percibir imaginario (desde las construcciones verbales) como uno material (imágenes, películas, esculturas, etc.). Asimismo, desde un cambio de escala, “ver todas las cosas en un acto’ que es propio de la percepción metafórica, es a la vez ‘verlas como una obra de arte” (Ricoeur, 2001, p. 460). Esta perspectiva, indica el carácter poético de las metáforas de invención (metáforas vivas). Cada nueva metáfora funciona de algún modo activando la percepción artística en nuestra mirada, cada metáfora funciona como una poesía en pequeño.

#### *2.2.4 TRABAJO DESDE EL MOVIMIENTO*

Atendemos acá al movimiento mismo de la trasposición metafórica, que implica el traslado de ir del primer sentido (literal) de la palabra o significante al otro, el significado metafórico, en este desplazamiento entre las designaciones –los nombres- y las significaciones –a las que alude lo nombrado se genera una interacción entre el término “extranjero” y el sustituido. La palabra metáfora viene del griego, *meta* (fuera, más allá, al otro lado) y *pherein* (trasladar, llevar). Aristóteles en su obra Poética -citado por Ricoeur (2001, p. 22)- define a la metáfora como “el transporte del nombre de una cosa a otra cosa de un nombre que designa otra, transporte o del género a la especie, o de la especie al género, o de la especie a la especie, o según relaciones de analogía”. La metáfora es una actividad de movimiento del lenguaje, de dislocaciones, de re-combinaciones entre significantes y significados. Implica un desplazamiento, un cambio de perspectiva e inclusive una translación de la naturaleza de las cosas y seres. Derrida (1989, p. 35) representa esta noción de movimiento del y en el lenguaje

como “una biblioteca dentro de la cual nos estaríamos desplazando sin percibir sus límites, procediendo de estación en estación, caminando a pie, paso a paso, o en autobús”. Se salta de un domino de sentidos a otros, se nombra con imágenes sensibles y concretas, conceptos abstractos , muy difíciles de definir como la vida, el tiempo, el amor, etc.

### **3. Recorrido a través del arte**

Nos adentraremos a continuación en la metáfora dentro del escenario del arte, en el campo de las artes visuales, teniendo en cuenta el abordaje específico del sistema de representación visual. Señala Elena Oliveras al respecto:

Así como la metáfora ha sido considerada un modelo del funcionamiento poético, la metáfora plástica resulta, a su vez, un modelo perceptivo visual de la metáfora en general, y como tal permite captar con claridad la especificidad de su mecanismo semiótico. (...). A diferencia de las imágenes de la metáfora verbal, captadas a través de la imaginación, las de la metáfora plástica presentan directamente la doble situación icónica. (...) Son percibidas y no solo imaginadas.” Oliveras (2009, p. 106)

Como indicamos en la introducción de este capítulo, analizaremos obras de autores/as argentinas/os contemporáneas/os: Viviana Méndez, Juan Cuello, y artistas de la muestra colectiva de guardapolvos intervenidos de la muestra *La piel de la escuela pública*.

#### **3.1. Viajes: aprendizajes de vida**

En la serie *Viajantes*, la artista Viviana Mendez, (<sup>ii</sup>) emplea la figura del viaje como construcción de sentidos colectivos que el concepto metaforiza para nuestra cultura, y los interpreta visualmente generando a su vez nuevos enfoques. El viaje suele aludir a la vida misma: la idea de un recorrido, de aprendizajes, de una salida y una llegada implícitas; son

formas metafóricas de contar momentos, experiencias personales y universales que nos identifican como sujetos en tránsito, en espera, saliendo, llegando, comenzando, terminando o perdidos en el camino. Acaso la idea del viaje exprese algo también sobre aquello de lo que no se tiene experiencia o nombre, como la muerte o el enigma de la existencia. El viaje (al igual que la luz) es una metáfora potente de muchas civilizaciones, que aparece en el habla cotidiana, en los mitos y en el arte. Se suele también vincular el viaje a la educación del individuo, a las instancias de aprendizaje, a los escollos, pruebas y encuentros que se despliegan en un proceso de formación. Veremos cómo obra en este caso este concepto y como funciona allí el procedimiento metafórico. La metáfora-decíamos- etimológicamente refiere a la idea de transporte o traslado, de algo que troca, una instancia “viajera” del lenguaje. En este caso los signos del lenguaje son visuales, pero operan también con los signos verbales de los títulos de cada cuadro. En el campo de las artes visuales las obras involucran sus títulos, forman parte del discurso de la obra.

En la serie observamos que hay similitudes entre los cuadros que la componen: el punto de vista, en encuadre, las manchas de color atrás, el fragmento de los cuerpos. La identificación de los “personajes”, no se da por los rostros, sino por el vestuario: zapatos, ropa, equipaje. En estos elementos el juego es *metonímico*, se toma la parte por el todo (mientras que en la metáfora se troca un todo por otro todo). El proceso metonímico es considerado junto con la metáfora uno de los “tropos” o figuras del lenguaje que condensan producción ideológica, como disposiciones semióticas. El *procedimiento de la metonimia re-envía al reconocimiento de identidades*, implica sistemas de referenciación de los/as otros, identificaciones sociales, culturales, arquetípicas y también de estereotipos. Por ej. decir “Colorado” a una persona pelirroja o en la jerga “Gorra” al policía en la jerga porteña.

*Ilustración 1-**Migrante**Ilustración 2-**Mudar**Ilustración 3- El**amor es tantas**veces como niños se**llevan en el alma**Ilustración 4- Me**llevo una vida llena**de Amor, me dijo...**Ilustración 5-**Perdida Inocencia**Ilustración 6- Madre**Ilustración 7-**Migrantes**Ilustración 8- Nada**me traje y nada me**llevaré**Ilustración 9- Toda**la Vida**Ilustración 10-**Platos Rotos**Ilustración 11-**Quemar las naves**Ilustración 12-**Tantos pájaros eran**contigo*

**Cuadro 1:** Identidades, experiencias y miradas sobre nuestra cultura. Un análisis posible de las metáforas en la serie *Viajantes* (*Cambiar de sitio, de idea, de Hogar. Cambiar la Piel*). La metáfora surca aquí el vasto sentido del viaje. Atravesamos viajes reales y simbólicos. Migraciones sociales e internas. Nos topamos con posibilidades, obstáculos o fatalidades que hacen “torcer” o seguir el camino. Visibilizamos a quienes deben partir, quienes quedan y quienes eligen emprender el viaje y quiénes no. Entender la vida como un viaje nos permite proyectarnos en los diferentes relatos que “traducimos” como viajantes, pasajeros en tránsito.

Los zapatos de taco, o chatos, las zapatillas o sandalias junto con el estilo de las polleras o pantalones están refiriéndose a diferentes identidades femeninas y masculinas, diferentes edades, diferentes estratos sociales. El procedimiento metonímico permite *abstraer lo universal de elementos particulares*: vemos parte de dos ancianos (Imagen 9) que representan a cualquier pareja ya de años, no una específica; lo mismo con la “señorita de tacos” (Imagen 10), no reconocemos a alguien en particular sino a una clase universal, a un grupo. Analizando la serie como un conjunto podríamos postular que metaforiza a la sociedad, o mejor dicho a parte de ella, a modo de inventario, con diferentes grados de abstracción de elementos que nos permiten reconocer diferentes instancias existenciales de nuestros/as coetáneos/as: despedidas que pueden apelar a la muerte donde el personaje no lleva nada (Imagen 4), va desnudo, en un “no lugar”, o en el caso de la mujer remando en al agua sobre una valija: No es esta una imagen “realista”, el equipaje en este caso ya no funciona para lo que fue diseñado (sentido literal), sino que él mismo es un medio de transporte.

Los equipajes en esta serie apuntan a un contenido metafórico, los cuales interpretamos. Como afirma Ricoeur, *sobre las ruinas del significado literal se erige un nuevo significado*, la valija es y no es una valija. La percibimos como una valija, pero, “por obra de arte”, también

es un medio de transporte. “Viajar sobre el propio equipaje” nos diría la obra; el equipaje tal vez sea lo que somos y los que nos mueve.

Habíamos dicho con anterioridad que uno de los rasgos de la metáfora es que opera con asociaciones, semejanzas de algún tipo. Por presencia o por ausencia los equipajes de esta serie ocupan un lugar metafórico fuerte. ¿Con qué asociamos la idea de equipaje? Obviamente con viajar, y en particular con lo que llevamos para usar durante el viaje, o en el destino del recorrido. Pero también de forma más abstracta nos remite a lo que cargamos, lo que nos hace falta, nuestras riquezas o haberes, nuestras herramientas, nuestras herencias no solo materiales, sino simbólicas, todo aquí se vuelve metáfora.

En la serie vemos la emblemática valija, pero también carteras, mochilas, objetos, cada uno abre un nuevo mundo de referencias. La migrante lleva a un niño a cuestas (Imagen 6) : imaginamos allí la necesidad de un exilio familiar. Otros/as, sin ser niños, llevan juguetes (Imagen 3): imaginamos ahí códigos de la infancia que se cuela en el vínculo amoroso de las parejas. Otros/as no llevan nada: cuántas veces decimos en nuestra habla cotidiana que “nadie se puede llevar nada a la tumba”, queriendo aducir que en ese último viaje ya no hay nada material que nos haga falta, vamos solos/as y despojados/as nuestros bienes materiales, desnudos/as. Notemos también el juego de semejanza entre significantes: la forma de la valija abierta (Imagen 11) se asemeja en algún aspecto a una embarcación, no en su tamaño -claro está- sino en su forma. La valija- embarcación nos devuelve metafóricamente una condición existencial.

La metáfora en el arte no solo nos convoca a imaginar, sino que nos involucra y nos identifica con nuestras formas conscientes o inconscientes de entender la realidad social o individual, nos da elementos para conocernos y para traducir pensamientos, emociones, experiencias comunes a imágenes perceptibles. *Pensar entonces el arte como una forma de*

*experiencia y la experiencia del arte como formas de conocimiento, habilita saberes sobre la realidad resultando en un re-ordenamiento capaz de producir una mirada crítica, extrañada, inusual, sensible, afectiva o empática sobre esa realidad.*

### 3.2 Libros y lápices. Las herramientas del saber

Veamos ahora la obra del artista Juan Cuello (iii), una parte de la serie *El impulso objetual*, que “trabaja” sobre el objeto libro. El libro nos confronta a una gran cantidad de significados simbólicos para nuestra cultura. Desde el contexto educativo podemos poner en relación al libro, como paradigma de la educación verbalista, la educación “libresca”, civilizatoria y académica como instrumento privilegiado de la enseñanza moderna. Pero a su vez el libro refiere al espacio del arte literario, la literatura, la poesía. Al igual que en el caso del viaje, en *El impulso objetual* la acción artística, se ejerce sobre el universo de interpretaciones que despierta el objeto, haciendo visibles sentidos más cercanos o conocidos (el libro como puerta que se abre, ser un libro abierto, recorrer las páginas de nuestras vidas, estar frente a una hoja en blanco, etc.) o generando versiones inesperadas e inéditas del objeto libro en tanto producción cultural.

Ilustración 13-

*Introducción al*

*ocaso*

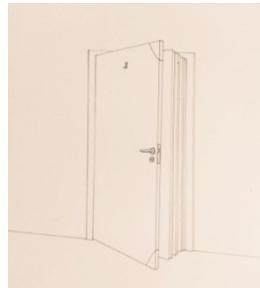


Ilustración 14-

*Donde habita la*

*voz del otro*



Ilustración 15-

*Páginas en blanco*



Ilustración 16-

*Enciclopedia de lo*

*ausente*



**Cuadro 2:** Abrir, cerrar, leer, entrar, saber, poder. Un análisis posible de la “metafórica” de la serie *El impulso objetual*. El libro como sitio de la cultura, de la civilización, como sitio de la ley y de la literatura se entrega al ejercicio libre de la metáfora artística. Para cada ser-libro de la serie, la experiencia de la lectura o de la escritura se desplaza hacia otros dominios existenciales. El libro como significado, libera su significante visual a nuevas organizaciones sensibles.

Analizando la primera obra (“Introducción al ocaso” Ilustración 13) encontramos en ella elementos que están funcionando juntos: la puerta, el libro (en el borde de sus hojas), y la apertura de la puerta, que es lo que hace posible su vinculación formal. Hay una asociación de contenidos, en tanto lo que metaforiza “abrir una puerta” y “abrir un libro”, el libro re-significa la apertura de la puerta y vice-versa. La puerta es un libro y el libro es una puerta, no hay lógica empírica que resista esta existencia, sin embargo, construye o propone alguna otra lógica plena de sentido.

Es interesante observar en este caso cómo los términos (puerta-libro) interactúan entre sí, uno define al otro y vice-versa. La metáfora acá se vincula desde las analogías formales de los dos objetos, y desde sus semejanzas conceptuales: apertura de una puerta con apertura a la lectura como apertura al mundo, o a nuevos mundos de nuestra experiencia.

¿Qué nos aporta la apertura de la puerta para entender el libro como la experiencia de la lectura, y qué nos aporta la idea de apertura de un libro para entender la expresión metafórica de “abrir una puerta”, como un abrir hacia lo desconocido, o al ocaso referido en el título? La posibilidad de abrir o cerrar la puerta, la posibilidad de ingresar a un nuevo espacio tras la puerta, dejarla cerrada o abierta, se propone tal vez como metáfora del desafío de la lectura, no solo como apertura a un nuevo mundo, sino que arrastra o mueve consigo toda una serie de sentidos posibles que la imagen de apertura de una puerta puede significar. Se agregan o se ensanchan los significados a partir de estas pistas icónicas concretas para la interpretación.

A la idea del libro, o mejor dicho de la lectura, se le adhieren estos sentidos “portales” mientras que a la puerta que se abre, como metáfora de “aventura”, se le adhieren las propiedades de la lectura. Observamos aquí también la asociación de semejanza en las formas de la puerta y el libro: ciertos aspectos materiales del libro se conjugan con los de una puerta, la analogía formal, refuerzan la asociación conceptual entre ambos.

En esta serie el autor continúa poniendo en juego el libro como significado y como significante. En las ilustraciones 14 y 15, la estructura del libro “revela” otras dos estructuras, la casa y la cama. Estas asociaciones parecen ser menos frecuentes en su resonancia semántica que la anterior (puerta que abre/ lectura), y se nos presentan como metáforas novedosas, y ricas en interpretaciones, sumado a los juegos de sentidos que re-envían sus títulos: el lugar donde habita lo otro con la casa u hogar, páginas en blanco que se metamorfosan en sábanas de una cama. Se manifiesta claramente, en estos ejemplos los juegos de similitudes formales y conceptuales entre los términos, que aproximan materialidades e ideas, en un solo enunciado.

En el objeto *Enciclopedia de lo ausente* (ilustración 16). Un libro (una enciclopedia justamente), cerrado en todos sus costados, imposible de ser abierto. El libro sellado, negado, hermético, se contradice con la condición de ser del libro, de ser leído. El mecanismo de la paradoja aparece aquí como estrategia metafórica. Al espectador-participante de esta obra le es imposible acceder a su interior, y solo nos quedan hipótesis acerca de su contenido enciclopédico (o de su no contenido).

Este objeto funciona también desde el título que se encuentra en la tapa del libro y que direcciona el sentido de la obra en relación a la temática de la ausencia. Sentido que, por un lado, como desarrolla Deleuze en *Lógica del sentido* (2005), subsiste e insiste en la obra, y a su vez nos es imposible captar, nombrar, designar de forma absoluta. La obra escapa siempre a su total inteligibilidad, ya que al explicarla pierde la intuición designadora que la imagen

artística logra. Es en este sentido, es que podemos decir, que la imagen habla, da a ver, hace percibir “algo” que con frecuencia se resiste a una traducción verbal.

¿Cómo nombrar, cómo hablar de la ausencia? He aquí la presentación de un problema, en forma de arte, problema que nos atraviesa a todos/as como humanos/as.

Si en *Viajantes* señalábamos una operatoria metonímica, en esta serie podríamos considerar una paradojal. Deleuze (2005, p.40) desarrolla la idea de paradoja para interpretar al clásico cuento *Alicia en el país de las maravillas*, idea que podemos trasladar a la serie *El impulso objetual* de Juan Cuello. En la paradoja hay dos sentidos que se manifiestan a la vez, aparentemente dentro de una contradicción lógica. La paradoja es primeramente lo que destruye el sentido común como asignación de identidades fijas. El devenir casa del libro, o el devenir cama del libro pone en escena *el trastocamiento identitario que desarrolla la metáfora*.

Es en el juego infantil donde reina la lógica metafórica, y la polifonía semántica de los objetos (la posibilidad de tener muchos significados). Jugar a que una caja es un autito, o un tenedor un ser humano son ejemplos donde ver ese desplazamiento de los significados: la caja es y no es a la vez una caja, el tenedor es y no es una persona. Las reglas lógicas de la identidad, por las cuales algo no puede ser y no ser al mismo tiempo, se trastocan y fundan el principio mismo de la posibilidad de la ficción.

En la obra *La ideología de la acción*, del mismo autor, el objeto se vuelve circular, el sentido se pronuncia como imposibilidad del objeto de servir para aquello que fue construido (escribir, dibujar, etc.).

Ilustración 17- *La ideología de la acción*



**Cuadro 3:** la subversión del sentido. Un análisis de *La ideología de la acción* (Ilustración 17).

Se puede hablar de re-versiones de un mismo texto, de una película, de una canción, de una escultura, de una cosa. Cada nueva versión va llevar la impronta de la nueva lectura, de su autor/a, del nuevo contexto donde se va a recepcionar. Se dimensionarán ciertos sentidos o se incrustarán otros nuevos. La subversión, en cambio, apunta a violentar los sentidos dados, hará estallar los aparentes significados naturales de las cosas para demostrar su ser confeccionado, su no naturaleza.

Como paradoja otra vez, la metáfora se construye sobre el mismo cuerpo del objeto que presenta, que en su totalidad se propone para la interpretación.

Reconocemos al objeto lápiz, pero la distorsión, el trabajo o intervención sobre su forma, compromete diríamos el “ser” de la cosa, su “naturaleza”: útil o herramienta para escribir, dibujar, etc.

El sentido roza el absurdo: el sin-sentido de un útil que ya no puede ser usado para aquello que supuestamente sirve, pero que en su propia manifestación existencial materializa en el orden físico, la presencia de esa lógica subvertida. *Esta es una de las estrategias metafóricas en el arte: darnos a ver, materializar el corrimiento de los sentidos establecidos.* Tal vez esta obra nos venga a indicar que a las cosas hay quienes las inventan y construyen para diferentes fines e intereses pero que estos regímenes sobre las cosas no son inmodificables. La obra re-construye de otra forma el objeto conocido “lápiz”, des-organiza un orden dado, incuestionado, para organizar uno nuevo, que sorprende nuestra experiencia habitual.

La metáfora en el arte abre a múltiples interpretaciones, las mismas están atravesadas por nuestra experiencia como sujetos sociales, epocales. ¿Qué podría significar esta obra (y la serie de los libros) en un contexto escolar? ¿Y en diferentes contextos socioeducativos culturales? ¿Qué expresa de nosotros/as ese lápiz imposible, qué nos provoca? ¿Cuáles puertas hemos abierto en libros o lecturas? ¿Cuáles permanecen cerradas o se nos han vedado?

La pérdida del valor de uso del lápiz o del libro, se traduce en ganancia estética, imaginativa, genera problemas. Las cosas hablan por nosotros/as, *las obras de arte nos interpelan, nos hacen hablar, nos hacen buscar y hacer sentido, aún -y muchas veces justamente- del mismo “sin-sentido”.*

La experiencia del arte encuentra. Encuentra formas de decir, y produce un encuentro con quienes las reciben. Encuentra lo que antes de si no existía. Es paradoja, enigma, conocimiento, trabajo.

### **3.3 Guardapolvos blancos. Intervenir: la politicidad de las metáforas**

*La piel de la escuela pública*<sup>iv</sup> es el nombre de la muestra colectiva de guardapolvos intervenidos organizada por el sindicato de trabajadores de la educación de CABA. La misma

se basó en la propuesta de una acción artística en defensa de la escuela pública, para lo cual se convocó a 40 artistas visuales a intervenir un guardapolvo blanco. Destacamos algunos para nuestro análisis, que corresponden a los de Alejandra Gondar (18), Alejandro Thorthon (19), Omar Gasparini (20), Sebastián Echeverría (21), Eliana González (22), Elisa O Farrel (23) y Federico González (24).

El guardapolvo blanco es usado tanto por los estudiantes como por las y los maestras/os en las escuelas públicas de todo el país de Argentina. El guardapolvo blanco, símbolo de la educación en nuestro país, condensa un espesor de sentidos para la identidad de los argentinos/as en tanto sujetos/as de derecho.

Acá la obra de arte se propone como una intervención sobre el guardapolvo como superficie, como soporte, de manera que en cada uno podemos observar una apropiación singular del símbolo, motivo por el cual se redobla o des-dobra la apuesta metafórica: la misma intervención particular, también “habla” no solo de la voluntad inclusiva y homogeneizante de la escuela (en el guardapolvo blanco que es usado de manera obligatoria por todos/as y que se traduce en que todos los artistas usan el mismo soporte), sino también su la posibilidad singularizante, la de las experiencias de los individuos y los grupos que la habitan y que le dan sus sentidos.

Hay una dimensión poética y política en juego, se toman, se re- crean y se producen sentidos que circulan individual, social y epocalmente acerca de la escuela. Se toma partido por uno de ellos. Esta dimensión política – en un sentido amplio-, valga decir, está siempre presente en el arte. Cada obra adhiere, señala, critica o formula una interpretación acerca de los mundos que habitamos y cómo lo hacemos. Construye narrativas, que se vuelven contemporáneas de las referencias de significados que ya tenemos como sociedad acerca de las cosas que nos rodean y compartimos. El arte, sea actual o no, se vuelve contemporáneo al

interpretarlo. Y estas interpretaciones intervienen e interfieren de tal o cual forma sobre el horizonte cultural epocal de cada comunidad.

18



19



19 (detalle)



20



21



22



23



24



**Cuadro 4:** nuevas lecturas sobre símbolos escolares. Análisis de los *Guardapolvos Intervenidos*. Sobre el espacio de lo colectivo y de lo común se conciben y se incluyen expresiones singulares, voces que arman su propio relato sobre el discurso institucional. Esta

propuesta artística propone la producción cultural, emocional y política de metáforas artísticas sobre el orden simbólico de la escuela.

Pasemos revista por los guardapolvos intervenidos seleccionados para esta lectura. Las poéticas son diferentes: diferentes estilos, diferentes modos de intervenir sobre el “cuerpo” del guardapolvo. En (Ilustración 18) se observan elementos (pinceles-gubias) que aluden a la educación artística y un mundo específico, donde por ejemplo el color rojo chorrea como la sangre; en la fig. 21 un gran corazón apunta sin escalas a la idea del amor cuyo símbolo es el corazón.

Aclaremos que los símbolos -los venimos nombrando- son una especie de metáfora cristalizada por la sociedad, es decir que para una gran comunidad de hablantes el corazón refiere al amor. Es ya un metáfora-símbolo universalizado. Tendríamos que detenernos en cómo está dibujado y qué nos provoca eso, un corazón no idealizado ni estereotipado, sino representado desde su anatomía. Encontramos en el corazón un significado fuerte elegido para metaforizar la educación.

La Ilustración 19 difiere de las demás porque no se dibujó o pintó sobre la superficie de la tela, sino que se trabajó *con* el guardapolvo como materia significante: se modifica el mismo material. Debemos ver con atención, de cerca, para descubrir que está dado vuelta. Se ven las costuras, está dado vuelta, al revés, esa es la acción artística que se realizó y allí mismo está su poder metafórico. Y además porta en un cartel, una insignia, un signo: es un poema visual. Se despliega la palabra aula, sobre la superficie de una letra: la Jota: nos propone un juego conceptual entre las palabras aula y jaula. Podernos ligar a este caso a una apelación conceptual del hecho artístico, al igual que el caso de *La ideología de la acción* y la *Enciclopedia de lo ausente* de Juan Cuello. En el caso del banderín o pancarta (Ilustración 20), también se trabaja con el guardapolvo como materia prima, se obtuvo otra forma de él, pero también se lo usó

como superficie de base, a modo de escultura. La metáfora está claramente *en la forma* que terminó adquiriendo ese guardapolvo, allí tendríamos que buscar el sentido.

Las ilustraciones 22 y 23 también practican la intervención sobre el material, pictóricamente, pero en ambas se organizan desde dos sistemas de representación totalmente diferentes, en uno reconocemos las figuras (cadenas, armas, bomba) mientras que en el otro vemos líneas, bandas de colores en una composición geométrica, guardadas. El arte llamado abstracto (Ilustración 22) pone en jaque justamente la interpretación referencial que funciona en el arte llamado figurativo. Nos preguntamos si hay y cómo funciona la metáfora en el arte abstracto. Observa Oliveras (2009, p. 108) que la interpretación en la pintura abstracta no es *necesaria*, no tiene esa relación de necesariedad que tiene una figura con su referente (en el dibujo de la pistola hace referencia al objeto pistola (Ilustración 23), pero sí se pueden llegar a “leer” algunos signos o formas como referencias: la ubicación en que están las líneas, el movimiento que establecen, la relación de las líneas con el todo-guardapolvo, etc.

Finalmente nos detenemos en la Ilustración 24 de Federico González: la calavera vestida con el guardapolvo, lleva en su mano el cartel con el número 43 y algunas inscripciones escritas sobre su superficie. Esta es una obra que se despliega en diferentes capas de sentidos, donde se patentiza la historicidad y geografización de los signos. La calavera, al igual que el corazón puede funcionar como un símbolo, metaforizar la muerte, esto ya nos re envía a un primer significado o conjunto de significados. Pero ¿qué podría significar en relación al guardapolvo, es decir a la escuela pública? El cartel 43, es una pista clara, alude al asesinato de los 43 estudiantes normalistas en México (en septiembre de 2014 sufren una desaparición forzada 43 estudiantes de Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, en la localidad de Iguala, estado Guerrero, al sur del país, tras hechos de violencia cometidos por un grupo de policías). A su vez, la imagen de la calavera es uno de los símbolos más representativos de la cultura

iconográfica mexicana. Con la creación desde la gráfica del grabador José Guadalupe Posada, la calavera alcanzó nuevas significaciones en la comunicación visual en México.

Entramos entonces en un mundo de signos para los cuales necesitamos conocer la historia que los construyó, una competencia cultural para descifrarlos. *Las metáforas son siempre históricas y culturales*, algunas se quedan atadas al hecho histórico que las produjo y otras sobreviven y surcan el tiempo, tienden a universalizarnos y se re-actualizan en la lengua y usos en diferentes épocas.

#### **4. Reflexiones finales. Metáfora, arte y conocimiento en la escuela**

Una innovación semántica es una forma de responder de manera creadora a un problema planteado por las cosas; en una determinada situación de discurso en un medio social dado y en un momento preciso, alguna cosa exige ser dicha y exige un trabajo de habla, un trabajo del habla sobre la lengua, que enfrenta las palabras con las cosas. (Ricoeur, 2001, p. 191)

Suspender, interrumpir el tiempo, el sentido y los modos de percepción habituales, es propio de la condición del arte. Este mirar, sentir y pensar del arte nos permite activar preguntas, poner bajo sospecha los relatos sobre la realidad y sobre nosotros/as mismos/as. Desde este mirar la cotidianeidad de nuestro entorno escolar (lápices, libros, guardapolvos) como materialidades que pueden ser re-significadas por una actividad artística proponemos “mirar” también las prácticas docentes. El hacer poético metafórico produce atención sobre aquello que antes nos resultaba in-diferente, realiza imágenes, sonidos, movimientos, elabora significantes aún antes de resolver sus significados. Se trata de incluir en la escuela los mundos

en construcción que esperan ser nombrados, las experiencias sin nombre en busca de palabras y sentires, emociones y pensamientos no- verbales que pujan para ser expresados.

#### **4.1. Metáfora y sentidos en el obrar del arte**

En el presente capítulo intentamos investigar cómo funcionan las metáforas en el arte y cómo a partir de un trabajo de interpretación se despliegan significados que hablan de la sociedad y de nosotros/as. Podemos entender el fenómeno del arte (tomado como totalidad organizada e institucionalizada en nuestra sociedad) – desde sus variadas manifestaciones- como el conjunto de re-interpretaciones del contexto de donde surgen, y reconocer en cada obra un nuevo mundo que existe bajo lógicas propias: he aquí la potencia representadora y creadora del hacer artístico. Como en los casos tomados para nuestros ejemplos en este capítulo, el “obrar” del arte produce nuevos significados o re-significaciones de productos de nuestra cultura, a través un trabajo material y simbólico, un trabajo que es colectivo e histórico, a la vez que individual y subjetivo y que se inscribe en la trama de lo que Grüner llama (1995, p.7) el “conflicto entre los diferentes sistemas de representación que una sociedad construye para sí misma”. Sistemas que – como señala el autor, generan nuevas simbolicidades, nuevos imaginarios que a su vez construyen sentidos particulares para las prácticas sociales (Grüner 1995). El arte es uno de esos sistemas, que, en muchas ocasiones, busca poner en crisis, cuestionar los imaginarios colectivos, los sentidos hegemónicos de una cultura o el “sentido común” que nos hace comunidad.

Ya para Aristóteles, la metáfora conforma una de las estrategias más eficaces o persuasivas del lenguaje como trasmisor de ideas, en tanto estas ideas producen efectos sobre la realidad, deciden prácticas. Por lo tanto, decimos que es ideológica: lo ideológico reside en este poder del lenguaje de conceptualizar la experiencia y a su vez “formatear” o condicionar

la mirada hacia la realidad. Un guardapolvo se puede tornar metafóricamente en un traje cargado de armas, en un gran corazón o en una denuncia a los/as maestros/as asesinados/as y puede ser todos ellos en diferentes momentos. Cada intervención sobre los guardapolvos produce una interpretación sobre la escuela que argumenta o disiente con otras, genera actitudes, emociones y acciones. En la escuela pública caben todas ellas, esa es también la metáfora “pedagógica” de la exposición *La piel de la escuela pública: albergar la diversidad*.

Cada sistema de poder social construye desde el lenguaje su posicionamiento frente a la sociedad en concordancia con sus prácticas, e intenta imponer sus propias formas de interpretación, crear sentido y acción con determinadas metáforas, intenta generar un “sentido común” en los discursos que se socializan. La publicidad, el mercado, la escuela, los medios masivos de comunicación son parte de esta construcción. Podemos considerar el conjunto del arte en tanto producción discursiva metafórica, como fuerzas que intentan direccionar la atención hacia su propio horizonte de sentidos y re-significar los ya dados sobre ese “fondo común” social. Es sobre este fondo que se arma en el arte una potencia de modificación, desnaturalización y crítica de los estereotipos simbólicos de la hegemonía cultural. El campo de poder que impone formas de interpretar la realidad produce no solo discurso, sino subjetividades, “constitución de identidades colectivas” tal como lo plantea Grüner (1995, p. 7). Es primordial ver que esta producción de subjetividad no es fija ni se da nunca de forma de completa; es un hacerse de forma continua, es un proceso de subjetivación : la identidad desde esta perspectiva es *un aprendizaje*, consciente e inconsciente y está hecha de las representaciones sociales que devienen de las interpretaciones de la realidad (^). (Grüner 1995, p7) Y es justamente allí donde puede entrar a jugar el arte como construcción simbólica diversa, alternativa, inédita y la educación como un sitio de conocimiento para des-naturalizar los efectos y las formas culturales dadas o pre-determinadas. El enunciado metafórico es capaz de hacer germinar nuevas visiones, personajes, escenas, sensaciones o afectos que disparan y

conmueven lo que percibimos como “realidad”. Las nuevas significaciones metafóricas o “metáforas vivas” -decíamos- “abren mundos”, habilitan diferentes formas de ver, nombrar o re-definir identidades, situaciones o lo nunca visto, lo nunca oído.

La obra de arte es producto de la elaboración metafórica de un individuo o de un colectivo de artistas, pero siempre es una singularización - desde los saberes y los deseos de sus realizadores/as- que entra en interacción con la cultura a la cual pertenecen. Estos imaginarios únicos creados por el arte metaforizan vínculos posibles y variados entre el individuo y la sociedad. Es esta dialéctica entre la obra y su contexto lo que se ofrece a la interpretación. En palabras de Grüner (2001, p. 17) “El arte históricamente ha servido -lo cual no significa que pueda ser reducida a ello- para constituir lo que me atrevería a llamar una *memoria de la especie*, un sistema de representaciones que fija la conciencia (y el inconsciente) a una estructura de reconocimientos sociales, culturales, institucionales y por supuesto ideológicos.” El arte nos permite reconocer nuestra experiencia como personal y social a la vez, nos permite también sentirnos imbricados/as en una comunidad y en una historia.

Por otra parte, comprobamos en nuestro análisis *que no existe una interpretación total* en el arte, que siempre hay un resto que se resiste a ser traducido en palabras o conceptos, que surgen variaciones en las lecturas que se pueden hacer sobre una misma obra y que estas están cifradas histórica y culturalmente. Las metáforas inéditas, producidas en un contexto artístico no pueden ser reducidas a “mensajes” claros e inequívocos. Dar lugar al arte, es dar lugar a lo indeterminado, al trabajo de la interpretación como una instancia de expresión y de creación subjetiva en relación con el universo simbólico de la obra y del mundo que nos rodea. Este “enigma”, problema, a veces “rareza” o extrañeza que trae lo artístico genera nuevas estrategias de lectura, que implican formas de conocer el mundo que nos descentran del pensamiento habitual, y aportan nuevas preguntas a la epistemología en general.

#### **4.2. Impertinencias, resistencias y libertades**

La metáfora de invención está al servicio del decir poético, del “poematizar” el discurso. Anteriormente, hablábamos de las creaciones de arte como creación de mundos, o formas nuevas de habitar o ver el mundo conocido. La innovación semántica (hacer poético) de la metáfora opera semióticamente en los enunciados (verbales o visuales) trasgrediendo las pertinencia gramatical y sintáctica entre los términos, son “predicaciones impertinentes” (Ricoeur, 2001, p. 233-235). “Hay entonces metáfora, porque percibimos a través de la nueva pertinencia semántica, la resistencia de las palabras en su empleo usual y también su incompatibilidad para una interpretación literal” (Ricoeur, 2002, p. 23). Impertinencia que conoce des-organizando y des-arreglando: una palabra por otra, una imagen por otra, mezcla un dominio de los sentidos con otros, “confunde” objetos y significados. Genera un pensamiento, una racionalidad que se resiste a un uso práctico, pragmático o instrumentalizado. En la metáfora la cosa es y no es a la vez, (la valija, la cajita del juego del niño, el lápiz, etc.), y las dualidades que presenta no se oponen, éste es el pensamiento paradojal, una racionalidad basada en el absurdo lógico, la tensión característica de la enunciación metafórica entre el ser y no ser (Ricoeur, 2001, p. 457). Plantea Ricoeur (2001) que el discurso poético trae al lenguaje *un mundo pre-objetivo, no positivista*, en las cuales no priman las verdades comprobables empíricamente (método científico), sino cierta captura-conocimiento, el “percibir” a la vez que inventar algo, que gracias a la innovación semántica de la metáfora es llevada al lenguaje.

Desde una perspectiva cognitiva, la metáfora viva “elabora” contenidos de la cultura para tornar inteligible aquello que nos resulta complejo o imposible de plantear en ideas: la metaforización – insistimos- es una actividad conceptualizadora. Sostenemos que poner palabras e imágenes que innoven el sentido común en la formación docente es un imperativo y deseo pedagógico. El percibir la realidad cotidiana y las propias experiencias en clave

metafórica permite emanciparnos de las descripciones estereotipadas sobre nuestro entorno muchas veces ofertadas por el mercado y sobre nosotros/as mismos/as, y nos regala espacios de *ejercicios de libertad* que el arte puede vehiculizar. En palabras de Ricoeur, (2002, p. 27) “el discurso poético trae al lenguaje aspectos, cualidades, valores de la realidad, que no tienen acceso al lenguaje descriptivo y que solo pueden ser dichos en el juego complejo del enunciado metafórico y de la *trasgresión* regida de las significaciones usuales de los términos”.

La innovación metafórica implica comunicación ambigua, esta apertura a lo imaginario de los discursos del arte; suscita la ambigüedad de los significados, que produce la “apertura” del texto. (Ricoeur, 2002, p. 134). Es necesario aclarar que la ambigüedad, implica -como desarrolla Eco en *Obra Abierta* (1992) - una vasta y compleja red de información, cobra un valor conceptual y coloca al espectador o lector en posición de tener que realizar un “trabajo” de interpretación. Los sentidos literales, fijos, se disuelven en el texto artístico, “se autodestruyen”, se tueren o desvían de su contenido habitual. Afirma Ricoeur (2001, p. 343) que “la autodestrucción del sentido, bajo el golpe de la impertinencia semántica, (...) genera la innovación gracias a la “torsión” del sentido literal de las palabras.” y es esa estructura la que proporciona una “excitación interpretativa” (en términos de Eco) clave para la experiencia estética.

La metáfora genera una tensión que des-estabiliza el discurso del logos de la comprobación fáctica. Pero de este modo nos informa, nos alerta sobre otras formas de ser y estar posibles, donde el/la sujeto que conoce y el objeto conocido dejan de tener los límites precisos promocionados por las ciencias naturales tradicionales. Esta especie de “peligro identitario” puede proporcionar, como decíamos al principio, preguntas, problemas y también formas de responder a la sociedad, que de otro modo se verían cercados. La metáfora en el arte es el resultado de esta sobreimpresión en un mismo terreno de términos usualmente extranjeros o distantes entre sí. Es justamente el aporte de un nuevo mundo de significados, que re-envían

a un nuevo mundo de referencias, que más que ser nombrado es percibido, visto, comprendido in-mediamente (sin mediaciones). De ahí que la interpretación de la metáfora se asimile al proceso de *traducción*: se explica con otras palabras, y a su vez con otras metáforas, pero nunca ese intento de traducción (la puesta en palabras del sentido de una metáfora) es equivalente ni intercambiable con el impacto metafórico que la obra nos produce. La obra, desde el quehacer del arte, nos da a ver una imagen de lo que no tiene (aún) nombre, habla (grita, susurra, llora, ríe, denuncia, explica) a su manera lo que aún no tiene palabra articulada, habita de forma inesperada los mundos conocidos; crea formas, hace emergir cuerpos, espacios, tiempos, imágenes del barro de la necesidad de lo in-consciente o de lo marginado, cercado socialmente, de lo no-verbalizado de la experiencia. Se hunde en sensaciones, vuelve curioso lo cotidiano y despierta lo anestesiado.

Necesitamos de estas im-pertinencias en la escuela para dar lugar a este tipo de racionalidad emocional inventora de metáforas, que permita expandir los procesos de subjetivación hacia la experiencia estética y crecer en empatía, sensibilidad y expresión de los (nuestros) mundos que no están pre-fijados ni ya dibujados, sino por construirse o invisibilizados.

---

(<sup>i</sup>) Extracto del poema Solo un amor, del libro *Un signo es tu sombra* de 1955, de Alejandra Pizarnik (2005, p.32)

(<sup>ii</sup>) Viviana Mendez, es Artista Visual, Maestra Nacional de dibujo, Profesora de Artes en Artes Visuales, especializada en Pintura y en Lenguajes Artísticos Contemporáneos y Escuela. Blog de la artista: <http://vivanamendez.blogspot.com/>

(<sup>iii</sup>) Juan Cuello, Profesor de Artes Visuales. Desarrolla proyectos de arte contemporáneo, tanto como docente como artista. Blog del artista: [www.juancuellomuseo.com](http://www.juancuellomuseo.com)

---

(<sup>iv</sup>) *La piel de la escuela pública*, es una exposición que reunió a guardapolvos intervenidos por 40 artistas visuales de la Ciudad de Buenos Aires. Fue un proyecto generado por el sindicato de la Unión de Trabajadores de la Educación en el año 2015 para promover la defensa de la escuela pública desde el arte.

(<sup>v</sup>) “Está claro que esas identidades producidas por el conjunto de “representaciones” de sí mismo con los que los sujetos interpretan su práctica social cristalizan, a veces por largos períodos históricos en lo que suele llamarse “imaginario” -o en términos más políticos-ideología.” (Grüner, 1995, p. 7)

## Bibliografía

- Canmitzer, L. (2015) Arte y Pedagogía. Recuperado de: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/> [Consulta: mayo de 2018]
- Deleuze, G. (1971) *Lógica del sentido*. 2005, Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1987) *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: La retirada de la metáfora*. 1989, Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (1962) *Obra abierta*. 1992, Buenos Aires: Planeta
- Grüner, E. (1995) Foucault. Una política de la interpretación (prólogo). En Foucault, Michel. (1967) *Nietzsche, Freud y Marx*. 1995, Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Grüner, E. (2001). *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. 2001, Buenos Aires: Norma.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*. 2009, Madrid: Cátedra.
- Oliveras, E. (2007) *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*. 2009, Buenos Aires: Emecé.
- Pizarnik, A (1955) Un signo en tu sombra En *Poesía completa*. 2005, Buenos Aires: Lumen

---

Ricoeur, P. (1969) “La metáfora y el problema central de la hermenéutica” En *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción, Capítulo II.* 2008, Buenos Aires: Prometeo.

Ricoeur, P. (1986) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.* 2002 México DF: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1975) *La metáfora viva.* 2001, Editorial Cristiandad/ Editorial Trotta.

**Para citar este texto:**

KUGUEL, Stella (2019) Cap. 3. “Un viaje entre libros, lápices y guardapolvos. Metáfora y arte en el contexto educativo. El valor de lo impertinente”, en Hillert, Flora; Kuguel, Stella; Loyola, Claudia; Spravkin, Mariana: *Travesías entre el arte, la formación docente y la investigación*, Noveduc: CABA.

**Libro entero link de compra**

<https://www.noveduc.com/search/?q=traves%C3%ADas+>