APRENDIZAJE, METÁFORAS E INVESTIGACIÓN[1]

MARIELA LEMBO[2]

"El deseo es el padre del pensamiento"
Shakespeare

INTRODUCCIÓN

Tal vez a usted también le suceda lo que a otros docentes, que luego de los intercambios generados con los estudiantes, solemos quedarnos analizando las preguntas planteadas y los ejemplos que surgieron. Algunos de ellos provocan —al menos en mí— la asociación con imágenes, o con recuerdos.

Las expresiones metafóricas que enriquecen nuestro lenguaje, a veces parecieran inspiradas en aspectos didácticos (conscientes), pero también en aspectos latentes del discurso entretejido por los participantes de ese espacio "de clase", en los encuentros presenciales y también en los asincrónicos y virtuales.

Es que cuando se agudiza el oído, las metáforas empleadas por los distintos actores en juego, muestran un gran potencial a la hora de analizar la complejidad de los intercambios realizados. Su anudamiento a medio camino entre aportes racionales e intuitivos, hacen de estas figuras del lenguaje un campo muy fértil para poder re-pensar el interjuego de representaciones discursivas que se generan entre: exposición, preguntas, imágenes (lapsus), (chistes —si correspondiere—), a los cuales habría que agregar también los registros que se producen al emplear nuevas tecnologías de la información y comunicación como interfaces a los procesos de aprendizaje.

1 Este trabajo surge como continuación de las reflexiones vertidas en el artículo "Metáforas y aprendizaje" publicado en el libro *En busca de una docencia para nuestro tiempo*, coordinado por Carmen Caamaño (2015) Montevideo. Magró (pp.151-162). Dichas reflexiones se enriquecieron con los aportes del trabajo de investigación realizado en forma conjunta con los alumnos del curso: "Desarrollo Cognitivo del Adolescente y del Adulto" dictado en 2015 en la FHCE, Udelar a quienes quisiera expresar mi profunda gratitud y reconocimiento.
2 Lic. en Psicología y en Ciencias de la Educación. Departamento de Estudios en Docencia, Instituto de Educación. FHCE; Tecnicatura en Gestión Universitaria; Programa de Formación Pedagógico. Didáctica para docentes del Área Social y Artística, Udelar.

ETIMOLOGÍA

El término *metáfora* proviene del griego *metaphora*, 'traslación'. "Figura de retórica por la cual se transporta el sentido de una palabra a otra, mediante una comparación mental. (Sinónimo: alegoría)" (Larousse, 1964:678). *Alegoría* es definida como: "Ficción que presenta un objeto al espíritu, de modo que despierte el pensamiento de otro objeto". (Larousse, 1964:46)

Las expresiones metafóricas pueblan nuestro lenguaje oral y escrito. En tanto sinónimos de "imágenes" o "figuras" se podría advertir que las artes plásticas, intrínsecamente visuales, las han explotado (en especial, el cine). ¿Pero qué podría decirse acerca del uso de metáforas en el espacio didáctico? ¿Qué las acerca a otros procesos que también engendran pensamiento en tanto se tienen en cuenta las posibilidades de figurar?

Los griegos en su cosmogonía acuñaron un mito sobre una Titánide llamada Metisa (o Metis) que sabía proceder por analogías, a través de metáforas, poniendo en relación cosas que tal vez en un primer momento parecerían no poder ser relacionadas. Esta forma de pensamiento llamado "intuitivo", producto de una inteligencia tal vez más aguda, emplea la asociación libre de ideas. Metisa fue la primera esposa de Zeus; ella podía metamorfosearse; cuando se había convertido en gota de agua, Zeus se la tragó. Así pudo aunar la *inteligencia racional* (que ya poseía) con la *inteligencia intuitiva*.

LOS OJOS DEL PSICOANÁLISIS

Este tipo de pensamiento intuitivo fue revalorizado por Freud, hijo intelectual del positivismo, pero también del romanticismo (Ellenberger, 1976). El edificio teórico del psicoanálisis, postula que lo que es evacuado o rechazado, vuelve -en parte- en los mitos, sueños, lapsus, actos fallidos, chistes y síntomas.

> El simbolismo no pertenece en propiedad al sueño, sino al representar inconsciente, en especial del sueño; y más completo que en el sueño lo hallaremos en el folklore, en los mitos, en las sagas y giros idiomáticos, en la sabiduría del refranero y en los chistes que circulan en un pueblo. (Freud, 1900: 357)

Los ojos del Psicoanálisis aportan una nueva mirada clínica y un nuevo proyecto de cura; inauguran un nuevo campo en las áreas del saber sobre lo humano que se descentra de la conciencia, e instaura en el inconsciente sus sentidos, sinsentidos, claves y misterios.

En su obra: “La interpretación de los sueños” -en la cual palpita la búsqueda del joven médico de una forma de acceder a lo inconsciente- Freud teoriza acerca de cuatro mecanismos que permitirían transformar los pensamientos del sueño en el contenido manifiesto del mismo. Interesa destacar especialmente la *consideración de la representabilidad* que es una “exigencia a la que se someten las ideas del sueño: experimentan una selección y una transformación que las sitúan en condiciones de ser *representadas por imágenes, especialmente visuales*.” (Laplanche y Pontalis, 1981:381) “se pasa de una idea abstracta a un equivalente susceptible de *ser visualizado*” (Laplanche y Pontalis, 1981:99)

En el ámbito psicoanalítico otros autores han continuado profundizando estos conceptos. Citemos algunos de ellos:

César y Sára Botella proponen que: “la figurabilidad no puede ser reducida a la imagen, sino que es producto de un *trabajo diurno complejo* emparentado con el sueño” (Botella, 2003:68) cuyo desenlace revelaría lo que existiendo en el otro en estado no-representable, podría acceder a la cualidad de representación.

Piera Aulagnier propuso un camino a emplear para el análisis fundamentalmente de psicóticos: de lo interpretable a lo figurable: “hay que hallar palabras que vuelvan figurables para *ambos* partícipes las representaciones de cosas” (Aulagnier, 1977).

Wilfred Bion acuñó el concepto de “*Función reverie”*, una forma de pensamiento alógica que posibilita a la madre metabolizar la información sensorial consciente del bebé y *transformarla* en elementos necesarios para desarrollar un aparato para pensar. Es un factor del entendimiento y la comprensión; se juega en una actitud receptiva extrauterina de dar-recibiendo, incluye lo intuitivo y lo receptivo.[3]

¿Cuánto hay de similar en algunos procesos que se ponen en escena en el ámbito pedagógico, en especial cuando nos encontramos con docentes (y alumnos) que son capaces de poner en juego sus posibilidades de “potabilizar” algo de lo que se produce en el interjuego grupal para convertirlo en pensamientos, reflexiones, asociaciones, incluso, metáforas?

3 Según los Symington, la “función reverie” se relaciona con “*meditación profunda”, se derivaría originalmente del latín “radix” o raíz, para luego transformarse en “rabere” que significa “furiosamente rabioso”, para continuar como “reverie” o “regocijo salvaje” en el francés antiguo, de allí a “reverie” como un estado de delicia, lenguaje violento o rudo, y por último a “rever”, “soñar”* (citados por López Corvo, 2002:281). En palabras de Bion “*La capacidad materna para el ensueño (reverie) es el órgano receptor de la cosecha de sensaciones de sí mismo que el niño obtiene por medio de su conciencia”* (Bion, 1967:160)

También me pregunto si acaso en el concepto de "Zona de Desarrollo Próximo"[4] acuñado por Vygotski podría leerse algo de lo que se da en este interjuego en que el otro "presta" o provee de representaciones, ayuda a significar, a categorizar para poder ordenar…

METÁFORAS Y APRENDIZAJE…UN GRUPO SE INTERROGA…

Aspectos metodológicos

Alumnos y docente del curso "Desarrollo Cognitivo del Adolescente y del Adulto" (Departamento de Estudios en Docencia, Instituto de Educación, FHCE, Udelar) nos propusimos responder grupalmente a la siguiente interrogante ¿cómo creen que se apropian del conocimiento académico los actores que definen la relación pedagógica?

Se abordó la temática de las representaciones discursivas vinculadas a procesos de aprendizaje. Se estudiaron las formas en que el propio sujeto de aprendizaje se refiere a cómo aprende por medio de entrevistas con preguntas abiertas donde importó conocer los detalles de las experiencias y los significados que los propios sujetos les atribuyen.

Se optó por un diseño de trabajo de carácter *cualitativo exploratorio* basado en la intención de realizar una aproximación al tema de estudio, la cual no puede ser ni total ni definitiva, teniendo en cuenta que: "la investigación exploratoria es necesaria para obtener la experiencia que será útil para la formulación de hipótesis relevantes para una investigación más definitiva" (Selltiz, et. al., 1980:134)

Se buscó recabar la opinión de personas de diferentes sexos y edades, que hubieran alcanzado distintos niveles educativos con el objetivo de poder contar con un abanico de opiniones (y matices) más diversificado.

Según lo expresan Taylor y Bogdan (1998):

4 *"(…) el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de quienes les rodean".* (Vygotski, 1978: 136) "*Zona de desarrollo próximo: es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de* un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotski, 1978:133) "Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario"(…) (Vygotski,1978: 134) "*Una total comprensión del concepto de la zona de desarrollo próximo debe desembocar en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje.(…) una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo"* (Vygotski,1978: 135) "*Si ofrecemos ayuda o mostramos cómo hay que resolver el problema y el niño lo soluciona, o si el profesor inicia la solución y el pequeño la completa, o si lo resuelve en colaboración con otros compañeros (…)"* (Vygotski,1978: 131)

> … debe señalarse que la validez y el valor del documento personal no depende de su objetividad o veracidad. (…) lo que se pretende es que su historia refleje sus propias actitudes e interpretaciones personales. Las racionalizaciones, las fábulas, los prejuicios, las exageraciones, son tan valiosas como las descripciones objetivas…" (…) "Si los hombres definen las situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias" (Taylor y Bogdan 1998: 126)

Se realizaron entrevistas preferentemente grabadas (si el informante accedía a ello) con una lista de áreas generales que les permitiera hablar sobre lo que ellos consideraran importante (sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan lo que naturalmente relacionan con la temática del aprendizaje). Se siguieron las normas de anonimato y codificación para asegurar la privacidad de los entrevistados.

Metáforas y comparaciones aportadas por los entrevistados

> -Tú dijiste que el aprendizaje es un proceso, pero ¿de qué tipo?
> -Es intelectual, sin dudas, pero es afectivo también. Para que un aprendizaje sea significativo, que quede, para mi tiene que tener esas dos cosas. Te tiene que pasar algo, *te pasa por algún lado del cuerpo*… (Entrevistada psicóloga, docente Udelar)

APRENDIZAJE: interjuego entre el ver y el mostrar; entre el decir y el escuchar, entre el tocar, desarmar, dominar y el apoderarse…

Ante la pregunta: "¿Cómo definirías un buen maestro?" una docente decía: "Creo que hay que dedicarle tiempo, dedicar oído, dedicar ojos, no es solamente preparar la clase, (…) tenés que observar cada detalle"

De otra entrevista, seleccionamos parte del diálogo: "¿Cómo hacés para enseñarle a otro? Una estudiante de 19 años que cursa facultad de Derecho respondía: "[enseñar] Es tratar de *mostrar a otros el proceso que vos hiciste para entenderlo*… no es dar la respuesta a algo… sino trasmitir tu proceso para llegar a esa respuesta"

"¿Se aprende con otros?" fue otra de las preguntas. "Sí, con alguien que está ahí *para mostrarte algo* o con otro que no está, pero está lo que produjo, eso es un libro" agregaba una entrevistada de 33 años, psicóloga, docente Udelar.

En otro caso al solicitársele una opinión sobre si habría una edad tope para aprender, una docente jubilada comentaba: "Cuanto más vieja sos y más leíste por un lado como que [eso] *te va alumbrando* el camino"

Al formular la siguiente pregunta: "¿Cómo te das cuenta que aprendiste algo?", otra entrevistada, de 77 años, reflexionaba: "Y porque *lo veo*. Yo lo que puedo aprender ahora son cosas de labores"

El vínculo del mirar (ver) con la investigación, con la pulsión de saber, fue destacado por Freud en 1905 donde consigna: "La pulsión de saber es una pulsión descomponible: "Su acción corresponde por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento, y por la otra trabaja con la energía de la pulsión de ver." (Freud, 1905: 176-177)

La pulsión de ver presenta un ala autoconservadora, ya que sirve para orientarse, se vincula con el tacto, como prolongación de la actividad de tanteo[5].

Ante la consigna: "¿Cómo pensás que se aprende?" una entrevistada respondía: "*Tocando los conceptos*, como *desarmando* lo que otros pensaron antes. (…) Desarmando tocando, tal vez como sinónimo de experimentando." (psicóloga, docente de Udelar)

Laplanche agrega: "(…) la pulsión de saber lleva consigo por una parte *apoderamiento* y por otra parte energía de la visión, una y otra se reencuentran en la interiorización, porque interiorizar es también *dominar*" (Laplanche, 1983: 107)

APRENDIZAJE: aspectos orales en metáforas culinarias…

En latín "saber" es "tener sabor"; y en sentido figurado significa "tener sabiduría" Se puede rastrear la raíz de este término en el vocablo indoeuropeo "Veid" que tiene el significado de "percibir", "ver". (Cfr. Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998:21)

En el trabajo de campo se pudo percibir una frecuente asociación del aprendizaje con imágenes que directa o indirectamente podrían vincularse a la incorporación oral. Interesa destacar algunas de ellas:

Una entrevistada decía: "(…) en realidad los conceptos son herramientas. Los conceptos son el *cuchillo y el tenedor* con los que vos le entras a algo." (Psicóloga, docente de Udelar)

Otro entrevistado de 58 años, con Ciclo Básico de Secundaria aprobado, que se desempeña como gráfico, ante la pregunta: "¿Uno aprende solo de lo que puede conceptualizar?" manifestó:

> No, supongo que no, que hay cosas que uno aprende de manera más inconsciente, con menos cosas… como con los sentidos. Por ejemplo cuando percibís un olor… Me hiciste acordar (…) el café con leche de hoy, el de hoy, era el *sabor* al café con leche de la escuela en el vaso de aluminio.

5 Y un ala sexual que apuntala el voyeurismo-exhibicionismo.

Otro entrevistado de 49 años, que estudió mecánica en UTU, cuando se le preguntó: "¿Cuál es tu forma de aprender?" señaló: "Es digamos que *comiéndose el contenido de lo que te dan*… Estudiando, tenés que leer porque por ahí te entra, tenés que *asimilarlo e intentarlo*. Lo que yo noto (…) [es que] *la salsa principal es cómo pensás*"

Interesa destacar cómo esta asociación del aprendizaje con el proceso de incorporación oral fue anteriormente postulada desde lides constructivistas por parte de Jean Piaget, quien acuño el término de *Invariantes funcionales*[6] para referirse a la forma en que se genera el intercambio cognoscitivo con el ambiente. Al teorizar sobre estos aspectos el gigante de Ginebra confesó haberse inspirado en el concepto de "asimilación" biológica.

> … toda necesidad tiende: 1) a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, a "asimilar" el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y; 2) a reajustar éstas en función de las transformaciones sufridas, y, por consiguiente, a "acomodarlas" a los objetos externos. Puede llamarse "adaptación" al equilibrio de tales asimilaciones y acomodaciones: tal es la forma general del equilibrio psíquico, y el desarrollo mental aparece finalmente, en su organización progresiva, como una adaptación cada vez más precisa a la realidad (…)" (Piaget, 1964: 12)

La vinculación entre aspectos cognitivos y oralidad fue abordada desde otra óptica, por parte de la corriente psicoanalítica. En efecto, Mélanie Klein, pionera en el análisis de niños, centró su preocupación en los problemas intelectuales de las perturbaciones psicóticas. (Klein, 1930) Al trabajar con estos cuadros, enfatizó los aspectos que unen la pulsión epistemofílica al sadismo en sus interpretaciones. Postuló que las inhibiciones intelectuales son causadas por una pulsión de saber demasiado impregnada de aspectos sádicos. Al teorizar sobre mecanismos de defensa que operan sobre el psiquismo en los albores de la vida, pudo establecer la precocidad del desarrollo cognitivo y convirtió el psicoanálisis en un arte de curar la capacidad de pensar.

Las "comparaciones que despiertan pensamiento" no sólo las encontramos en aspectos que remitían al aprendizaje en sí, sino también a las formas en cómo algunas personas se referían a la forma en cómo conceptualizan la enseñanza.

En efecto, un entrevistado de 22 años, profesor de Historia en Secundaria, ante la pregunta: "¿Qué te frustra?" decía:

6 Las invariantes funcionales son la organización y la adaptación; esta última conformada por los procesos de asimilación y acomodación.

> No llegarles a los estudiantes (…) yo voy con un proyecto de clase ideal para mí, vas a la clase y ves esas caras de aburrimiento, si es que no están dormidos, (…) Yo me propongo que cada vez que un alumno se levante de mi clase, tenga ganas de volver. Cuando no pasa eso creo que sería un *asado sin adobo*, una *comida sin sal*.

Elsa Gatti y Alicia Kachinovsky refiriéndose a su experiencia en la formación docente vinculada al Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina señalaban la importancia de "reconstruir el deseo de enseñar": "Las raíces de este deseo o de esta tendencia humana normal surgiría de la *necesidad de dar*, de *saciar* al otro como forma de probar que lo que uno tiene para dar es bueno" (Gatti y Kachinovsky, 2005:183)

Las mismas autoras agregan: "ese otro es un semejante sobre el que proyectamos "la propia sensación de vacío, la propia angustia de hambre, la propia avidez" (Blanchard- Laville,1996 citado por Gatti y Kachinovsky, 2005:183)

El incorporar los aportes de la narrativa a las investigaciones sobre procesos de aprendizaje posibilita también encontrarse con algunos regalos. Lo que sigue es el recuerdo de un educador social, jubilado, al que se le solicitó: "Cuénteme sobre los momentos de aprendizaje en su vida, no tiene que ceñirse sólo a la educación formal"

> Tuve la suerte de nacer en una época la que la mayoría de los gurises podíamos tener la imagen materna y paterna que eran educadores. Yo aprendí las bases de mi cuestión social viéndolos a ellos, (…) El viejo que era ferroviario y ella enfermera. Entonces aprendimos en la mesa. Para mí el lugar donde se aprende es en la mesa (…) es el ABC, los primeros pasos de la educación. Uno aprende eso de respetar lo que es estar en la mesa de la familia, lo que es ordenar la mesa, ordenar ¿falta alguien?(…) Mamá era enfermera del hospital y venía en ómnibus, y llegaba más o menos una hora antes que saliera el tren de la tarde que era el que llevaba los enfermos, los viejitos, todos que venían al hospital, de los pueblitos, de las paradas de tren. Todos viajaban en tren. Entonces siempre venía acompañada de dos, tres, cuatro viejitos, (…) cruzaba las vías para cortar camino por la calle, y bueno yo sabía, sabíamos con mi hermano, que teníamos que poner el agua a calentar, una caldera grande, porque venía con gente, había hecho una torta, ella compartía torta, le preparábamos el mate, … y se iban con el termo lleno para su pueblito.

De metáforas y de aprendizaje, de aspectos racionales e intuitivos, de asociaciones libres, de faltas, del orden en la mesa, de cuchillos y tenedores, de tortas y termos llenos y también vacíos, de cafés con leche servidos en la escuela en el vaso de aluminio, de salsas, pero también de asados sin adobo, y de comidas sosas. De dulce y de salado, y de silenciado. ¿Cuánto habrá también de agridulce?

EN SÍNTESIS

El presente trabajo busca repensar y revalorizar el lugar de la metáfora y sus condiciones de figurabilidad como potente recurso en las comunicaciones generadas en el espacio didáctico, tanto en los encuentros presenciales como en los espacios asincrónicos y virtuales. Se realiza un recorrido por algunos aportes de la teoría psicoanalítica que podrían dar cuenta de la riqueza y el anudamiento de sentidos implícitos en la metáfora, y se reflexiona acerca de la importancia de su análisis en la propuesta pedagógica al analizar entrevistas cualitativas que versan sobre el tema del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, P (1977) *La violencia de la interpretación.* Buenos Aires: Amorrortu.
Bion, W. (1967) *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Lumen Hormé, 1996.
Botella, C., Botella, S. (2003) *La figurabilidad psíquica: figuras y paradigma.* Buenos Aires: Amorrortu.
Bruner, J. (1995) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
----------(2003) *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Chemama, R. (1996) *Diccionario del psicoanálisis.* Buenos Aires: Amorrortu.
Diccionario de sinónimos, ideas afines y contrarios.(1981) Barcelona: Teide. (9º edic)
Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado. (1964) Buenos Aires:, Larousse.
Ellenberger, H. (1976) *El descubrimiento del Inconsciente*. Madrid: Gredos.
Enriquez, E. (2000) *La institución y las organizaciones en la Educacion y la Formación*. Serie Los Documentos Vol. 12. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
Freud, S. (1900) *La interpretación de los sueños. O.C*, T. IV-V, Buenos Aires: Amorrortu.
----------(1901) *Psicopatología de la vida cotidiana. O.C*, T. VI, Buenos Aires: Amorrortu.
----------(1905) *Tres ensayos de teoría sexual*. *O.C*, T. VII, Buenos Aires: Amorrortu.
----------(1905b) *El chiste y su relación con lo inconsciente. O.C*, T. VIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1976.
Klein, M. (1930) "La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo" *Obras Completas*, Tomo I, Paidós, Bs. As.,1990
----------(1930) "La psicoterapia de las psicosis." *Obras Completas*, Tomo I, Paidós, Bs. As.,1990
----------(1931) "Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual" *Obras Completas*, Tomo I, Paidós, Bs. As.1990
Laplanche, J. y Pontalis, J. (1981) *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
Laplanche, J. (1983) *La sublimación* Problemáticas III. , Buenos Aires: Amorrortu.
Lembo, M. (2015) *Metáforas y aprendizaje*. En: Caamaño, C (coord..) *En busca de una docencia para nuestro tiempo.* Montevideo. Magró (pp.151- 162).
López Corvo, R. (2002) *Diccionario de la obra de W. Bion.* Madrid: Asociación Psicoanalítica de Madrid, Biblioteca Nueva.
Piaget, J. (1964) *Seis estudios de Psicología* Labor. Barcelona. 1986
Roudinesco, E., Plon, M. (1998) *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
Salas, Alizade, Kristeva et al. (1991) "Voces de femineidad" Buenos Aires: Color Efe.
Vygotski, L. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.