

---

**METÁFORAS EDUCATIVAS VIVAS: “AL ESTAR MÁS ALTO YA NO TE MIRAN,  
TIENEN OTRO ROCE SOCIAL”**

Sylvia Contreras Salinas  
Universidad Complutense de Madrid  
nemesis.syl@gmail.com

**Resumen**

La educación se despliega en una serie de configuraciones por medio de metáforas que actúan como datos indiscutibles, dando lugar a numerosas lecturas disonantes y análogas del qué y el por qué de su acontecer. Desde aquí nos proponemos reflexionar sobre las consecuencias de este acontecer, nutridos de la riqueza discursiva construida en una investigación etnográfica que ha generado discursos desde y en la marginalidad, entendida esta como un fenómeno inherente a la propia estructura de la sociedad o como un fenómeno accidental que la educación corrige. Desde estas consideraciones, la responsabilidad del acto educativo como práctica que des-vela las localizaciones que habitan en el devenir, pone en jaque las premisas de la construcción de saberes como acción social o como la oportunidad del oprimido para re-conquistarse en forma reflexiva. Así, desde una localización encarnada, un devenir como “ascenso”, basado en la propia fuerza y en el uso de cuerdas y empotrados, el acto educativo adquiere otras connotaciones. ¿Qué resultado se obtiene? si des-cubrimos que: “nos sentimos menos, pero nos sentimos más orgullosos de ellos, que sean más que uno, que lleguen más alto”; metáforas que desempeñan un papel insospechado en el acontecer educativo, constituyendo nuestra responsabilidad el develarlas.

**Palabras clave:** metáforas; familia; educación formal; marginalidad; sacrificio; devenir

---

**EDUCATIONAL METAPHORS ALIVE: “TO BE HIGHER AND NOT LOOK AT YOU,  
HAVE ANOTHER SOCIAL CONTACT”**

**Abstract**

Education unfolds in a series of configurations through metaphors that act as indisputable data, resulting in numerous readings dissonant and similar the what and why they happen. From here we want to reflect on the consequences of this happening, nourished by the rich discourse built on ethnographic research that has generated speeches from and on the margins, understood as a phenomenon inherent in the very structure of society or as an accidental phenomenon that education corrected. From these considerations, the responsibility of the educational act as practice that reveals the locations they inhabit in the becoming, put in check the premises of the construction of knowledge as social action of the oppressed and the opportunity to re-conquer in a reflective way. Thus, from a location incarnate, becoming as a “ascent” based on their own strength and the use of ropes and embedded, the educational act acquires different connotations. ¿What result do you get? if we discover that: “we feel less, but we are most proud of them, what more than one, reaching higher”; metaphors play an unsuspected role in educational events, constituting our responsibility to unveil.

**Keywords:** Metaphors; family; formal education; marginalization; sacrifice; becoming

## 1. Punto de partida

Múltiples son las perspectivas que buscan desentrañar las diversas formas para enfrentar y hacer visibles las estructuras y prácticas que diferencialmente posicionan grupos, experiencias y pensamientos dentro de un orden jerárquico, excluyente y mono-cultural, obligándonos a prestar atención a los conflictos y tensiones de poder dentro de los diversos procesos del devenir. Asunto que se constituye en una serie de configuraciones donde se entrecruzan diversas formas de saber y definir las realidades, implicando ir más allá del reconocimiento y tolerancia del otro, o más allá de la diferencia o de adscribir a una u otra cultura. Se trataría más bien de construir una nueva práctica, desde la diferencia y la diversidad, que responda al carácter de pluralidad de la condición humana, exigiendo la posibilidad de re-fundar y re-crear desde el diálogo, diversos procedimientos, prácticas y especialmente instituciones que posibiliten la valoración y promoción de devenires encarnados, localizados y por tanto diversos. Devenires que son ineludibles en la persecución de los proyectos de felicidad y bienestar de las personas. La diversidad sería entonces la condición que hace frente a la acción desgastante y erosiva de una única civilización, que por estar asentada en una estructura avasalladora provoca fragilidades en su construcción societal.

En esta línea, nos parece importante destacar que la localización cultural exhorta a legitimar diversos devenires, especialmente en su contingencia, así como la reproducción de relatos que explican a sus miembros el sentido de la vida en sociedad, el origen de las soluciones adoptadas, el motivo de los apremios sociales y los principios invocados para fundar la legitimidad de las conductas esperadas. Sólo el posicionamiento en cada relato puede generar un pensamiento crítico que posibilite transformar los elementos que impiden el bienestar para la vida y la comunidad. Así, al decir de Barrio Maestre, la globalización conlleva el riesgo de la uniformización, sin embargo igualmente abre la posibilidad de vivenciar un verdadero diálogo intercultural que precisa superar el miedo a introducir en él asuntos controvertidos, además de la actitud de discernir, frente a los diversos modos culturales de pensar y vivir, escogiendo lo que mejor contribuya al cultivo de lo humano en su condición biótica. De este modo, en la actualidad, la globalización sería un proceso que presenta oportunidades, pero también importantes riesgos (2003).

A la luz de los hechos, el dialogo nos ofrecería la posibilidad de profundizar en lo más humano del ser, en su hablar y su aparecer ante el otro en aquello que le es común. Los temas de la existencia,

del vivir, de la relación con el entorno, con lo sagrado y lo mágico, constituyen las premisas esenciales que nutren los razonamientos del saber humano. Sabercuyo valor social adquiere relevancia en el contexto local, debido a que es en este nivel donde mejor se aprecia la riqueza que aporta a la consecución de diversos proyectos de vida sustentable y ecológicamente equilibrados. Por otra parte, epistemológica y metafísicamente, atender al espacio apuntaría a clarificar que se trata de una propiedad identificadora, en tanto forma estructural de un proyecto vital en el que se articulan los trayectos personales y colectivos. El territorio es el ahí, donde se es arrojado y donde se prevé la concreción del proyecto (de proyectar) como una apropiación del espacio en vista de transformarlo o transfigúralo en algo propio con el fin de reconocerse en esa tarea.

Desde este punto de vista, el territorio es el lugar donde la sustentabilidad cobra sentido y viabilidad, es también el lugar donde convergen y coexisten dos mundos: el moderno y el campesino, el local y el global, el popular y el erudito, etc., sólo en ese espacio ellos adoptan formas que son tan diversas como los territorios que se definen. Y es tan sólo en el territorio que se aprecia como propio donde surge la profunda riqueza de los bagajes culturales, comunales, ancestrales y autóctonos.

Es en ese territorio donde la educación adquiere significado y posibilidad de transformarse y transfigurarse en la búsqueda de buenos proyectos de vida. Una educación que se desarrolle en múltiples espacios, demandando una expansión del saber gestado en la experiencia cotidiana, social, histórica y personal de las comunidades y sobre todo que busque eliminar la idea que se deja entrever en la práctica colonizadora: que cierta gente es más apta para pensar que otra. Una educación que supere la premisa de separación y dominio, como bien lo señala Rengifo, “educación como una solicitud del individuo para superar sus carencias en su afán de dominio del mundo” (2003, p.50). Potestad que se ejercería hacia otros que constituyen una amenaza y sobre el medio ambiente, situación que no es ajena a la innegable devastación de la naturaleza. Una acción educativa restringida a proporcionar a los seres humanos los argumentos y el procedimiento más eficaz de ampliar su dominio sobre las cosas y las personas. Coherente con la actual tendencia escolarizante, cuya cultura de aprendizaje estaría marcada por el consumismo, limitándose a repetir lo que se produce en otros espacios y en otros contextos, constituyendo un currículo circunscrito al saber de otros. De este modo, el aprendizaje se transformaría en un proceso de forma sin contenido, que no abordaría la esencia de las cosas. En síntesis, una práctica de sumisión y consumo.

Por el contrario, nuestro punto de partida concibe que la educación persigue otra cosa: recuperar la vivencia encarnada, histórica, territorial y originaria del comprender humano. Una educación de lo inefable, de aquello que requiere ser vivido para ser comprendido. En este contexto, una interrogante siempre presente en la labor investigativa es: ¿Cuáles son los vehículos que potencian los saberes y el intercambio de ellos? ¿Qué modo re-vela cómo estos saberes brotan y se ramifican en cualquier punto, engrosando y transformándose en un saber estructurante y estructurado acorde a procesos singulares?

Desde aquí, debemos pensar en los modos más dialógicos considerando nuestra propia ubicación. Localización que se encarna en la frontera -contaminada por los saberes disciplinares, objetivos analíticos y arbóreos- y nuestra herencia-arraigo sociocultural campesino. Ubicados entre estos dos mundos, se tiene la pre-concepción de una obligación ética que potencie dicha localización, como bien lo sugiere Dussel, potenciar este “espacio otro” para la generación de una agencia crítica, situada entre dos culturas, la propia y la moderna, re-creando un lugar de pensamiento otro. (2006) Re-creando devenires rizomáticos, nómades y encarnados que valorizan los momentos culturales como puntos de brote, entendidas en el contexto rural o rururbanizado como experiencias directas de exclusión e invisibilización.

Una hermenéutica de la deuda aparece como un modo dialógico que busca recomponer la identidad explicativa que tienen los pueblos sobre sí mismos, la posibilidad y el derecho de interpretarse de manera distinta siguiendo sus propios marcos categoriales. (Mignolo, 2010) Deuda que puede ser subsanada desde la exhortación de la hermenéutica analógica de Beuchot, que nos invita a des-velar la historicidad del saber y el comprender como la infinitud de la comprensión humana. Revelando el carácter mixto del cómo y del qué, o del mostrar y del decir, concibiendo la enseñanza o el aprendizaje como analógicos, pues se ubicaría en medio de ellos. Así, la proporcionalidad es lo que caracteriza a los saberes vivos, resultando la educación un proceso en el que se trata de llevar a la persona a desarrollar el máximo de sus posibilidades. De este modo, la educación tiene como objeto formar a la persona, no solamente informarla. Desde la idea de potencialidades en el ser humano, surge la exigencia de la educación como crianza, no sólo se trataría de dar o de implantar, sino más bien de una acción que se realiza contando con la persona implicada. La educación, entendida como diálogo, es concederle al otro la capacidad de encontrar, concederle dignidad de otro. (1998, p. 20 y ss.) Criar y ser criado. (Rengifo, 2003)

Desde la analogicidad y la hermenéutica de la deuda, la educación y los procesos de comprensión humano deberían criticar y reflexionar en torno a la falsa idea que las instituciones formales de educación solucionarán los problemas de marginalidad e invisibilidad, pues al ser ellas un instrumento de reproducción, necesariamente reproducen la dominación y la explotación; pero también se debería criticar y reflexionar en torno a la impotencia originada por la reificación de la estructura social que deja aprisionadas las contradicciones sociales. En ambos casos, el devenir encarnado queda sacrificado. Sacrificado por la determinación del conflicto de intereses que caracteriza a la sociedad. Desde nuestra perspectiva, esto se podría formular de la siguiente manera ¿Es posible un diálogo capaz de captar críticamente a la educación como un modo de contribuir a la superación del problema de la invisibilidad?

## 2. Algunas líneas metodológicas necesarias para seguir caminando

Según Beuchot: “La hermenéutica analógica es, primeramente un intento por ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites” (1998, p. 569). Dicho intento es exigido si se desea encarar la actitud dialógica en el acontecer educativo, de igual manera que en el investigativo, formulándose del siguiente modo: ¿Qué estrategias y acciones debemos procurar para que lo mostrado no sea sólo la distribución de nuestro poder y/o autoridad en la relación establecida? La respuesta a esta interrogante será esbozada parcialmente en este artículo, debido a su complejidad y al hecho de que está siempre reformulándose.

Así, la respuesta a esta interrogante se elabora desde la noción de verdad como:

Un ejército en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, una suma, a fin de cuentas, de relaciones humanas que, realizadas retóricamente y poéticamente, ornamentadas y transformadas, llegan a ser consideradas por un pueblo, tras un prolongado uso, como fijas, vinculantes y canónicas. Las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas desgastadas” (Nietzsche, 1970, p. 561)

Sin embargo, esto no impediría que las personas estemos convencidas de su veracidad, así como que ellas propicien una serie de convicciones. Según, Lakoff y Johnson (1986) el sistema conceptual común, en términos del cual pensamos y actuamos es fundamentalmente de naturaleza metafórica, dejando claro que la metáfora impregna la vida cotidiana. Por su parte, Lizcano (2006),

resalta la importancia de los tropos, por cuanto mediante ellos sale a luz lo no dicho del decir, lo no nombrado de lo nombrado, es decir, su anclaje imaginario, dando lugar a pre-supuestos y pre-concepciones.

Al des-cubrir que la esencia de las expresiones metafóricas/metonímicas se halla en la relación del lenguaje con la sociedad, con las comunidades, apreciamos también la importancia de los efectos sociales que producen su utilización como datos o premisas incuestionables desde las cuales se fundan y estructuran las prácticas sociales. Ellas nos permiten comprender con mayor diversidad lo desconocido, lo oculto en virtud de lo ya conocido, lo des-cubierto. Son, como indica Lakoff y Johnson “el recurso cognitivo que utilizamos para construir nuestro mundo y nuestra vida social” (1986, p. 64) puesto que expresan la riqueza en su autonomía y su comprensión puede escapar del significado de su componentes literales e irreductible, por cuanto su significado es intraducible mediante paráfrasis (Bustos, 2000). Todo esto nos obliga a asumir una actitud de humildad en nuestro interés por comprenderlas. Comprensión que se justifica desde la implicancia y la complicidad, desde el des-cubrimiento de ser uno de ellos, explicitándose una localización, un saber situado, donde las voces de las personas que participan en el estudio, así como la voz de la investigadora, se entrelazan en un diálogo.

Sin embargo, este diálogo sólo es posible si seguimos una predicación analógica en la búsqueda de realidades que se oponen a los reduccionismos del modo universalizado y único y a los relativismos del modo en que no existe una realidad de la cual dialogar. “La analogía siempre implica proporcionalidad, esto es, una relación en la que no se puede atribuir algo a diferentes cosas sin conocer y matizar lo que tienen en común, y, sobre todo, lo que tienen de diferente” (Beuchot, 2000, p. 148)

En esta línea, la propuesta de Jesús Ibañez (1979) nos parece relevante y potenciadora de la hermenéutica analógica. Según Jociles (2005) este investigador, sugiere un análisis con diferentes técnicas, posibilitando la polifonía que se logra en una relación sistemática de los aspectos del discurso en los que el analista debe fijarse: estructuras elementales, argumentos que esgrime, figuras literarias, símbolos y valores. En otras palabras, una propuesta analítica de carácter holístico, en cuanto no olvida encaminar la mirada hacia la relación del discurso con el contexto en que se produce.



La propuesta de Ibañez, nos invita a revisar y comprender la potencialidad del Tratado de Argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) especialmente en su reflexión en torno a la importancia del auditorio, dándole a la práctica argumentativa la cualidad de lo vivo, por el énfasis en lo contextual y circunstancial, pero sin dejar de lado la riqueza de los lugares y tópicos que sustentan los razonamientos. Por otro lado, Ibañez nos invita a dialogar con la semiótica que desde Saussure se la ha definido como la ciencia que estudia los signos en el marco de la vida social, pasando por Peirce, que nos habla de una realidad trídica (signo, objeto e interpretante) confiriéndole un carácter comunicativo y dinámico. Ambos buscan encontrar muchos sentidos en el texto, a sabiendas de que no todos son igualmente buenos. (Eco, 1999) Así nos adentramos en los tropos del discurso; la metonimia “es el principio del discurso directo, no traslaticio, y la metáfora, como lo dice su propia etimología, lo es de este último” (Beuchot 2003, p. 44) Ambas corresponderían a las dos clases de analogía, la primera a la analogía de proporcionalidad propia y la segunda a la de la proporcionalidad traslaticia. (Op cit., p. 45) También nos invita a examinar recursos como la poesía, un área que todavía ofrece alguna esperanza para lograr vencer las restricciones y limitaciones de las disciplinas científicas, ya que esta permitiría la posibilidad de nombrar lo innombrado, para que pueda ser pensado.

Esta propuesta nos podría ayudar a devolverle al lenguaje la posibilidad de decir algo serio sobre la educación, como señala Barrio Maestre, nos diría qué es el ser humano, y qué es lo que mejor contribuye a su plenitud; qué vale realmente la pena y cómo puede éste responder libremente a la llamada de lo valioso, en otras palabras, devolver la capacidad de articular una argumentación racional sobre el devenir y sus pro-yectos, confiriendo un contenido al trabajo de educar. (2003)

En esta línea, nos centraremos en el análisis de los discursos que se construyeron en un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica, en una localidad rururbanizada del sector central de Chile y en el que participaron los miembros de una familia. Esta investigación fue realizada desde la potencial posibilidad que nos regala la hermenéutica analógica, buscando la diversidad de significados e interpretaciones, sin renunciar a la uniformidad de conveniencia en algo estable y reconocible, por lo cual no se pierde la posibilidad de un conocimiento racional. (Beuchot, 2000)

Sucintamente, el procedimiento de análisis se desarrolla en los siguientes niveles:



- a) Primer Nivel: ethos nuclear: Alude a las propiedades internas del discurso, centrado en la verosimilitud referencial, lógica, poética y tópica. Entendiendo por verosimilitud la mirada de la dimensión expresiva y pragmática del discurso, la capacidad de producir efectos prácticos (Jociles, 2005). Su dispositivo metodológico puede esquematizarse de la siguiente manera:
- Obtención de la expresión.
  - Analizar las metáforas/metonimias poniendo el acento en la interacción entre el foro y el tema.
  - Analizar las expresiones en un corpus, para luego en la medida de lo posible segmentarlo en secuencias temáticas.
  - Establecer las líneas argumentativas que disparan la analogía.
  - Identificar las estrategias argumentativas, los lugares y tópicos.
- b) Segundo Nivel Autónomo: Agrupamos bajo las mismas metáforas/metonimias aquellos discursos en que acuden elementos similares, de verosimilitud referencial, pero además, trabajamos con el elemento externo, el de las generaciones, cuando tratamos la verosimilitud lógica y tópica.
- c) Tercer Nivel total: Recuperación de la unidad del material discursivo.

### 3. Algunas realidades des-veladas

Como señala Barrio Maestre, la teoría de la educación debe afrontar el reto de devolver el valor de educar en un contexto que muchas veces resulta des-educativo, para ello se debe recuperar el prestigio del saber, entendido como el prestigio de la razón como capacidad de verdad. (2008) Verdad de conseguir algo común cuando logramos sujetar ambos polos de la analogía. Así, en este primer acercamiento desde una interpretación analógica y con el ánimo de re-crear saberes que estructuran prácticas, por tanto expectativas, deseos, aspiraciones, nos preocupamos de comprender en el plano ontológico la esencia del ser encarnada en una situación histórica, territorial y cultural, determinada y concreta, persiguiendo lo común sin perder las diferencias, considerando este saber en el plano gnoseológico, desde su contingencia. Desde esta premisa lo formulamos del siguiente modo: ¿Cuáles son las subjetividades en torno a la legitimidad y el poder que se revelan? ¿Cuáles son las composiciones y conexiones en el proceso del devenir?

*La experiencia del devenir*<sup>1</sup>

Desde nuestra localización se des-cubren ciertas expresiones fuertes que cruzan y articulan los discursos de los miembros de esta familia, expresiones que desde su polifonía expresan los dilemas e ideas en torno a la existencia, cuya abstracción se ve materializada en metáforas/metonimias. Así, podemos presumir en base al acercamiento analógico que existirían ciertos principios de validez que podrían aplicarse de manera contextualizada y dialógica en los seres humanos concretos que los piensan y utilizan, de ningún modo se intenta sostener una única interpretación, sino la mayor cantidad posible, siempre dentro de ciertos límites.

La primera idea que nos interpela es “*cada uno está haciendo su vida*”, esta transformaría el abstracto verbo hacer/ser en la concreción de una actividad cuyo resultado es un producto. Dicha asequibilidad nos invita a comprender que el devenir se da aquí y ese aquí se construye. Es actividad “*en este mundo*”, producti-vida-d. Así, la tarea de referir, establecer metas, identificar causas, identificar aspectos, se logra al concebir el devenir “*como un hacer*”, abriendo una multiplicidad de praxis en la relación que se establece con la premisa de “*estar aquí*”. Presumir la relación entre estos dos principios, nos lleva a plantear que el devenir se constituye en el pasar de una condición a otra, de la condición de un arrojado a la condición de un hacedor. La acti-vida-d de pasar a la condición de hacedor caracteriza la red conceptual que utilizan los miembros de esta familia, en especial en la generación de mayor edad. Ellos organizan sus actividades en la vejez en torno a la premisa que la vida “*se hace*” para no “*irse para abajo*”. Un abajo que en sus campos conceptuales representa una forma de no transitar desde un aquí a un allá. Un allá que se piensa como otro mundo, el mundo prometido para aquellos que fueron arrojados a la labor del cuerpo. Por tanto, “*si se queda inmóvil*” se consumen, por el contrario el estar haciendo algo permite que “*entre algo*”.

Haciendo una proyección podríamos considerar que estar haciendo algo es estar originando la propia vida, de lo contrario esta vida de consume en ella misma, es decir, desde esta perspectiva la vida requiere de insumos que se consiguen por medio del hacer, del movimiento, del competir; de lo contrario se debe extraer de la propia vida, es decir del cuerpo. El cuerpo viene a constituir el

---

<sup>1</sup> Considerando los requerimientos de la comunicación, se ha optado por no presentar el procedimiento completo de análisis del primer nivel, por lo tanto, se intentará mostrar sintéticamente algunos saberes en torno a la existencia, que resultan cruciales para la posterior comprensión de los desafíos del acontecer educativo desde la perspectiva de una pedagogía contextualizada e intercultural.

insumo básico con el que el ser fue arrojado al mundo, desde él y a través del “*hacer*” el ser puede transitar de un aquí a un allá, lo que constituye su real meta.

Otro saber en torno a la existencia se sintetiza en la expresión “*pasar a llevar*”. Representa una analogía doble, en términos espaciales y temporales, constituyendo una expresión metafórica/metonímica que se define como un dato incuestionable, subyace en ella una estructura ideológica, un síntoma ideológico que revela que el enunciador asume ciertos presupuestos, presupuestos que se esclarecen cuando proyectamos la serie de elementos del campo fuente al campo tema, supliendo los términos de forma diversa. Se propone pensar el devenir en términos de transporte, en especial desde la idea de cargar un peso. Así, “*pasar a llevar*” significaría que el tránsito de un lugar a otro se hace llevando una carga, la propia y tal vez la de otros. La de otros podría ser por voluntad de ellos mismos o porque simplemente se les impone. Sin embargo, también puede presumirse que ese “*pasar a llevar*” significa que no se considera a ese otro y se le transporta como carga, entonces el conflicto que se genera es la forma en qué se transita por este mundo, reduciéndose a: devenir carga o devenir cargador. En otras palabras, el ser humano es tomado en cuenta por el otro como tal o ultrajado en su condición de cargador. Situación que cobra sentido si definimos el devenir como “el estar aquí” y/o “la vida se hace”.

Desde aquí los conceptos de pasar y llevar son simétricos, no existiendo una jerarquía entre ellos, sin embargo, se puede deducir la superioridad de la conducta de “*que no la pasen a llevar*” por la utilidad de sus consecuencias: legitimidad, visibilidad, posibilidad y devenir. Desde otra posición, las buenas consecuencias reafirmarían la verdad de la tesis “*que no te pasen a llevar*” es una promesa de éxito futuro. Por otro lado, el saber que la existencia es un *pasar a llevar*, instala una competencia para determinar quién *pasa a llevar*, dividiendo a los seres en dos categorías: los que pasan a llevar y los que se dejan pasar a llevar. La cuestión es ¿quién eres o serás tú? ¿Cuándo ocupas uno u otro rol?

Las líneas argumentativas que proyectan estas expresiones van desde la opción de retraerse sobre sí, alejándose (huir de los otros), reafirmando un devenir solipsista o concebir un proyecto de vida que busque las herramientas para que otros te lleven la carga.

Para ilustrar la fuerza del razonamiento, exponemos el siguiente argumento: “*a los que saben*

*menos lo pasan a llevar*”, que enriquecida con el des-velamiento de otras expresiones metafóricas/metonimias, se podría re-construir en la siguiente argumentación: él que sabe menos, no podrá pasar por este mundo llevando su carga y por tanto no podrá hacer su vida. Consumiéndose su cuerpo en el mismo aquí en que fue arrojado. Argumentación que cobra un real significado identificando a quién la formula, el nieto que posee estudios universitarios. Con ello el nieto logra aumentar la presencia en la conciencia del dato incuestionable del padecer del que sabe menos y por tanto, podremos inferir las metas que se proponen las nuevas generaciones en torno al saber y la educación.

Como tercer saber en torno a la existencia, des-cubrimos “*ganarse las cosas por uno*”. Esta expresión metafórica/metonímica nos introduce en la interpretación del devenir en el momento del por-venir, del por-llegar que no viene de una determinada forma. La mirada que dispara presumiblemente esta expresión, relaciona al ser humano con la historia, con la vida aquí y la forma que adoptará su pasar por este mundo para llegar a otro lado. En otras palabras, se relaciona con el progreso y libertad. “*Ganarse las cosas*”, deja abierta la posibilidad al ser humano de planificar y desear un determinado proyecto porque la vida es posible. Realzando el dato incuestionable que la vida se gana, las cosas de la vida se ganan.

La fuerza de esta expresión se enriquece al explicitar la relación que se establece entre ganarse las cosas para vivir por sí mismo en contraposición a la noción de un regalo. Riqueza y polifonía en la tensión forjada en una vida regalada, versus una vida ganada; entre una vida en que se vive sin que nada o nadie requiera algo a cambio y una vida ganada a costa de esfuerzo y sacrificio. Una vida que se gana asociada a la labor y al trabajo, como a la precariedad versus una vida regalada que consta de cosas agradables y cómodas y que invita a definirla como gusto y placer, en otras palabras, una vida regalada es una vida aquí llena de deleites, un pasar sin llevar carga, una vida agasajada<sup>2</sup>.

Asimismo, la expresión “*ganarse la vida por uno*” contradice la noción de gratuidad del proyecto constitutivo de la existencia, siendo mas bien un proyecto que se va haciendo con esfuerzo, activamente, trasladando una carga. Es posible apreciar en el discurso el énfasis en la permanente

---

<sup>2</sup> Recordar que este texto también es una argumentación que busca persuadir y convencer por lo que el uso de expresiones como “agasajada” cumplen el objetivo de conmovir y grabar en la memoria del lector la importancia de entender la diferencia que se generan al definir la vida como regalo o como una tarea.

posibilidad de modificar el proyecto inicial en cada elección, en cada meta lograda, en cada paso, en cada victoria, en cada medio con que se forja la existencia. Siendo la vida un aquí, donde el ser humano desea ser, ser más por sus propios actos, renegando la gratuidad de la vida y las posibilidades que ofrece, lo cual nos lleva a la pura facticidad y a la contingencia de la existencia.

Una línea argumentativa que nos gustaría explicitar es la que se señala en este fragmento:

*“Entrevistadora: Ustedes creen que las personas deben trabajar de sol a sol como la historia que ha contado que sale en la Biblia*

*Señora Rosa: años atrás era así*

*Don Juan: no, no po, aunque no sea así, tiene uno, ve que si uno no trabaja no gana cierto?, entonces si yo me quiero ganar la vida tengo que estar a todo sol trabajando, todo el día, es el castigo...”*

Argumentación que se formula desde el lugar en que pareciera que apelan a una proporción entre ganar y trabajar. Tópico que instruye a que el ser humano realice sus actos según la razón “lo que haya sembrado el hombre, también eso cosechará” (Vera Cruz, 1989, p.62). Pone además en primer plano la naturaleza de la persona “una castigada” desde ella se riñe con la idea de que el ser humano está de más, la naturaleza del castigo asociada a la existencia da la justificación necesaria para la presencia en el mundo. Presencia que se intensifica con la indigencia material que es parte del castigo.

En otra línea argumentativa que utiliza como dato incuestionable “*ganarse la vida*” y que recurre al tópico de la cualidad, permite elaborar el argumento basado en la estructura de lo real, estableciendo una solidaridad entre juicios admitidos y otros que se intentan promover, en otras palabras, establecer la solidaridad entre *ganarse la vida* y estudiar para aliviar la tarea. Ella hace posible visibilizar una adhesión entre las presunciones “ganarse la vida” y la posibilidad de romper el determinismo de la condición de laborantes y por tanto de ser pobre. Al seguir el desarrollo de una serie de argumentaciones, observamos que se aplica un argumento de enlace de sucesión, pues unen un fenómeno con sus consecuencias o sus causas “*cuesta ganarse la plata, entonces yo le digo, si usted no estudia, vea, si usted no estudia esto es lo que la espera el día de mañana, trabajar en el campo*”

Los discursos de las generaciones más jóvenes ponen énfasis en la posibilidad de la

indeterminación en el logro del pro-yecto del devenir del ser humano. En sí, ellos rechazan la posibilidad de estar siempre en el mismo lugar, de no poder pasar a otro mundo, de salir adelante, de hacer su vida. La vida para estos jóvenes y adolescentes se gana, cada cual debe lograr los medios para este fin. Para ellos es gravitante la actuación de los progenitores, porque el saber “*la vida se gana*” lo transmiten ellos. Obligación que no tienen opción de rehuir, ya que saben “*no todo en la vida se regala*”. En la vida “*no se da*”, en la vida “*se gana*”; pero para ganar se necesitan ciertas herramientas, ciertos medios.

Estas herramientas se entregan a estas nuevas generaciones mediante el sacrificio consentido de las generaciones anteriores. Este nuevo contexto origina re-creaciones en los saberes cuyos efectos aun no están determinados, no obstante podemos presumir algunos. El más evidente surge de comprobar que en el mundo en que fueron arrojados no estaba en una indigencia material total, por lo que se abren otras opciones de definir la vida y de actuar. Así, puede concebirse la posibilidad de no consentir el sacrificio como lo han hecho sus padres y abuelos, pero además pueden existir efectos insospechados, hasta opuestos al saber “*ganarse la vida*”, pues en la medida en que al mundo al que es arrojado el ser humano es menos precario, podrían llegar a concebir que la vida es un regalo, por lo que no se requiere esfuerzo para lograr los medios para hacer o pasar la vida.

Esta posibilidad está presente y eso desencadena una serie de resguardos. Resguardos que se fundamentan en razonamientos que apelan a lo real e indiscutible que la “*la vida se gana por uno*” por lo que se intenta promover la solidaridad de esta formulación con la necesidad de criar en el esfuerzo. En diversos fragmentos aparece suficientemente garantizado el dato indiscutible de que *la vida se gana*, lo que posibilita el desarrollo de la argumentación. Entonces lo que se intenta promover, es una crianza en que no se dé en exceso, pues lo real respecto a la vida es “*ganarse los medios*”.

Por último, exponemos el saber que la existencia es “*salir adelante*” Desde la perspectiva de Lakoff y Johnson (1986) estamos frente a una metáfora/metonimia orientacional, ya que existe un sistema (el devenir) organizado con conceptos de otro sistema (espacial) visibilizando un acontecer en el espacio físico. Según Di Stefano, estas expresiones están basadas en la propia experiencia corporal, por tener una estructura física, “por el hecho de padecer la fuerza de gravedad” se metaforizan fenómenos atribuyéndoles esta característica. (2006, p. 53)

Complementariamente, “salgan adelante” se conforma a partir de dos esquemas conceptuales básicos: el devenir es espacio y tiempo, que se unen y entrecruzan conformando una integración conceptual. Hay una fusión de dos dominios en uno que construye un nuevo espacio mental. Lo complejo de esta expresión es que aparenta ser espacial por lo que resulta difícil comprenderla con un significado temporal. Así, los semas de esta expresión, coinciden en una localización espacio-temporal, siendo innegable la existencia de una sistematicidad entre los distintos elementos que esta expresión contiene, que se confirma en la coherencia que se percibe con las otras expresiones metafóricas/metonímicas: “*Para ser alguien en la vida*”; “*lo miran en menos a uno*”; “*la persona queda a donde mismo*” “*ella era muy levantadita, igual que él, si la Loly se levanta en cuatro él se levanta en uno*”; “*para no ser menos se agranda*”; “*imponerte ante los demás, no quedar chico ante nadie*”.

No obstante, concordamos con Lakoff y Johnson, sobre la experiencia física que está en su raíz, ya que la vida examinada como fenómeno biológico considera una serie de características como definitorias de vida entre ellas; el nacimiento, el metabolismo (crecimiento, nutrición, asimilación), la reproducción, la evolución y la capacidad de adaptarse al medio y en algunos casos la autonomía motriz. Buscando la raíz de experiencia física de las expresiones, la encontraríamos en la propiedad de metabolismo, evolución y nacimiento que darían coherencia a la expresión en torno al devenir como “salir adelante”. Adelante se derivaría de evolución y salir derivaría de nacimiento.

Sin embargo, como lo indican estos autores, estas expresiones también tienen su raíz en la experiencia cultural, y en ese sentido esa experiencia proponemos que está definida por la condición de laborantes, tal como lo entiende Arendt (1993) o desde la condición de condenados que menciona Fanon. (1963) Ambas expresiones buscan imponer formas no simétricas de las relaciones humanas, que están dentro del paradigma amo/esclavo; patrón/obrero; explotador/explotado, paradigma que los miembros de esta familia posiblemente han internalizado y la expresan en esta necesidad imperiosa de que no lo *pasen a llevar*, o se *agranden para no ser menos*, etc., coincidiendo todas ellas en que generalmente se espera que sea el condenado, el esclavo, el inquilino él que desarrolle los mecanismos necesarios de resistencia. Desde las propiedades proyectadas, desde el dominio origen al dominio meta, se abre una diversidad de interpretaciones que desde un pensamiento analógico puede llevarnos a un razonamiento no unívoco, sino diverso.



Desde esta lógica el devenir, desde el origen “*salir adelante*” pone de relieve diversos aspectos. En primer lugar, librarse de un lugar para pasar a otro nos parece coherente con la concepción que la vida es un aquí, pero que esté aquí es transitorio, pues el fin de hacer la vida es pasar a otro mundo. Ideas que se ilustran en los discursos de Juan y Rosa y que remiten a la idea de librarse de la condición de “castigados”, desde la mirada de Angélica librarse de la pobreza y desde las nuevas generaciones es librarse de consentir el sacrificio.

En segundo lugar, se remite a la propiedad proyectada de dejarse ver para hacer progresos, recurriendo a la concepción que la vida se hace si no te pasan a llevar, deduciéndose que se pasa a llevar algo que no se ve, algo que se ignora, que no se toma en cuenta. También el dejarse ver apela a que sería el medio por el cual tendría más posibilidades de ganarse la vida, pues sería visto o considerado en la confrontación con el otro para conseguir cosas (materiales o inmateriales). El dejarse ver para llegar al lugar, para ir de un punto a otro punto, sería condición sine qua non de la existencia. En esta línea la proyección venir “a ser” son símiles, pues apunta a la posibilidad de hacer la vida, ser un cargador que lleva su propia carga en su paso por este mundo superando situaciones adversas, superación que sólo se logra con esfuerzo y en situaciones extremas con sacrificios. Esfuerzo y sacrificios que posibilitan el tener, haciendo tu voluntad. Lo mismo ocurre con mejorar para desenchajarse de una condición y aparecer en la acción de pasar a otro lugar.

Desde todas estas proyecciones se disparan una serie de argumentos que intentan persuadir de las concepciones que estructuran pensamientos, creencias y prácticas de los miembros de esta familia Painina. La expresión “*salir adelante*” cobra su singularidad en este fragmento de discurso en su relación con las expresiones: *que sea más, sea más allá, que este más arriba y con mirar en menos*. En estas relaciones es indudable la raíz experiencialista física y cultural. No obstante, no está demás pensar desde la lógica argumentativa, desde que lugar se enuncian estos razonamientos. Este fragmento de discurso, nos invita a relacionar “*salir adelante*” con su opuesto “*quedarse echado*” y ambas asociadas a la formulación “*otra forma de vida*”; “*ser diferentes*” y “*ser otros*”.

Entonces cuando hablan de *salir adelante*, es salir de un hoyo para aparecer en el mundo y ejecutar un pro-yecto. Figura que podemos asociar a la experiencia física de la fuerza de gravedad, pero también a la experiencia de sentirse atrapado en una condición, en la condición de pobre, de

indigencia, de que vives en una mediagua, a oscuras, sin espacio para extenderte, en el cual te escondes porque te avergüenzas de esa indigencia. Ese esconderse invita a una contante ensoñación que no deja al ser humano aparecer en el mundo. Ensoñación que sólo se ve alterada cuando el estomago reclama alimento o el bebe llora por hambre. La madre usa esta figura del “*hundido*”, una figura que todos podemos entender y nos conmueve, dejando en buen pie para comprender la importancia otorgada a la educación formal, cuya valoración surge de considerarla un bien, desde su punto de vista, escaso, único y por tanto inapreciable, pero alcanzable si las condiciones de existencia mejoran y existe a la mano mejores medios. Medios que sólo se logran si algunos son consientes del sacrificio para obtener cierto resultado: *salir del hoyo, aparecer y ser otro*. Por lo que se puede deducir que se reverencia el aparecer, el librarse de un lugar, el llegar a tener. Cuando se habla de un lugar, se hace desde dos puntos, el primero desde un sentido más abstracto, más asociado a la idea de condición (laborantes) y el segundo en un sentido más concreto, de localización, un lugar encarnado.

Desde esta posición y recursos argumentativos, se presume la centralidad del espacio en la existencia humana, en tanto forma parte estructural de un proyecto vital en que se articulan innumerables situación en que esta localización actúa como el ahí: “*tener buenas cosas para sus hijos, tener dinero que es lo principal para poder darle estudios a sus hijos que sean otra cosa, tratar a no ser los mismos, a comprar sus cosas, arreglar su casa que sé yo, siempre ir para arriba no para abajo*”.

También es importante destacar la relación entre *salir adelante* con la no necesidad de consentir el sacrificio obligándonos a reflexionar en torno al complejo fenómeno del sacrificio. Por una parte si lo comprendemos como un compromiso, con una contraparte sagrada concebiríamos su compatibilidad con los argumentos del abuelo, en torno a la condición de “castigados”. Pero por otro lado, esta idea de consentir el sacrificio es la aceptación de un sometimiento al poder de otros: divino y no divino. Institucionalización que se refuerza en la conquista y la organización de las haciendas que organiza la labor del cuerpo en los sectores rurales.

En este contexto, la expresión “*ser alguien*”, que muchas veces escuchamos y decimos, en especial en los contextos rurales y rururbanizados. Un clamor a los hijos *¡deben ser alguien para que no sean como yo*”. Inmensa complejidad está de “*ser alguien*” en contraposición a “*no sean como yo*”.

Ambas coinciden en ser enunciadas desde la premisa de la esencia y de lo menor a lo mayor. Pero sobre todo, pareciera que se formulará un argumento del todo modal, la concepción del ser humano no es absoluta, se restringe para aquel que puede *salir adelante*, devenir que definiría a ese ser como alguien. Muy asociada a la propiedades proyectadas del devenir, en especial, con el aparecer. Comprendiendo tal vez como una manifestación de la conciencia, así el ser al mostrarse remitiría a su ser mismo, que se mostraría en su otra forma de ser, no sería un mero estar-ahí.

Desde el mismo punto de vista, *“pero si quiere seguir siendo así se va a conformar con lo que tiene”* formulada desde la premisa de la esencia y la jerarquización nos puede remitir a definir ese alguien como una persona de alguna importancia. Una expresión propia de la sociedad moderna que sintetiza lo verdaderamente importante. Un mandato que recibimos de la sociedad en su conjunto, y en particular por nuestros progenitores., mandato que tal vez obstaculice la libertad y el determinismo en el devenir, en un discurso que apunta a señalar lo importante, aquello a lo que hay que llegar a ser y tener.

#### **4. La experiencia de la educación**

Desde esta serie de configuraciones por medio de metáforas/metonimias se despliega la educación, dando lugar a numerosas lecturas disonantes y análogas del qué y el porqué de su acontecer, así se nos plantea algunas cuestiones filosóficas-educativas en el horizonte del lenguaje, como señalaría Llorosa (2001). Cuestiones que parten de la idea que lo que intentamos des-velar y comprender no quede suspendido o comprometido por nuestra arrogancia de no atender al ser del lenguaje mismo que habla. Por el contrario la intención es mostrar las posibilidades que se abren al acontecer educativo, la actitud y voluntad de estar atentos al discurso, al habla. Larrosa bien lo expone en el siguiente fragmento; “el lenguaje se ha convertido en el gran tema de las filosofías contemporáneas desde el estructuralismo a la filosofía analítica, pasando por la hermenéutica, la fenomenología o las distintas filosofías críticas, trascendentales y se ha convertido en una especie de punto de encuentro y de debate de parte de las corrientes filosóficas más importantes” (2001, p. 70)

Por tanto, la exposición de los discursos y las expresiones metafóricas/metonímicas buscan la posibilidad de interrogarnos sobre sus sentidos y el valor de lo que pasa en la cotidianidad de la existencia. Sentidos que afectan el mundo de la educación tanto en el plano teórico como en el

práctico. Lenguajes que nos hacen sentir la inseguridad de la pluralidad pero también de la precariedad de estos, por ser el lenguaje la condición de todas las cosas.

Lo que es inquietante para la educación es que el lenguaje no es sólo un sistema de signos y que no existe una separación entre la realidad de las cosas y las palabras que la nombran. (Larrosa, 2001) Así cuando escuchamos o leemos expresiones en torno a las expectativas sobre la educación formal como *“la persona que estudia es para mandar al más chico”*; *“son las armas para enfrentar ese futuro”*; *“defenderse de la sociedad, porque es la sociedad la que te mira en menos, es la que te va despreciar si no tienes estudios”*, no son sólo textos que se interpretan buscando la verdad oculta, sino que más bien, corresponde desde la perspectiva de Nietzsche a establecer la conexión entre lenguaje, saber y humanización, en que la humanización es entendida por él, como el impulso dictado por el instinto de conservación, por el miedo al no aparecer y por la voluntad de dominio. (1970)

Se aprecian ideas que se vienen diciendo para sustentar y fundamentar acciones, no sólo son expresiones que designan normas, apremios, obligaciones que conforman un conjunto de reglas orientadas a la representación convencional de la realidad que producen un tipo de vida, asegurándola por medio de su reproducción, sino que son además, limitaciones y modificaciones de la realidad admitiendo incluso la miopía, el pre-juicio y la intolerancia.

Miopías que se potencian por medio de la cosificación del lenguaje y de los modos de pensar, así se les ha convertido en un ente para ser comprendido teóricamente y dominarlo en la práctica. Al decir de Larrosa (2001), se pretende transmitir el lenguaje desde el saber y desde el poder, apareciendo éste como algo que podamos tener. De dónde presumimos esto, de la propia cualidad del lenguaje, de la relación entre cosa y palabra, que sostiene toda cosa hacia su ser y la mantiene en él. Así la educación formal es interpretada como la acción de *“estudiar para defenderse”*; la posibilidad de *“imponerse frente a los demás no quedar chico ante nada”*; la forma de subsistir *“es como un escudo protector de cada persona frente a los demás”*; y la opción de aparecer *“puede presentarse frente a cualquier persona con estudio y no va a quedar chico”*

En fin, estos discursos vienen a reafirmar que la educación *“es un efecto secundario que sobreviene cuando se hacen muchas otras cosas diferentes”* (Barrio, 2009, p. 125) Estos discursos vienen a interpelar de que la educación no sólo es un acto intencional, sino que dejan entrever el supuesto

que el lenguaje se constituye como elemento conector entre educación y realidad. (Barrio, 2009, p. 12)

Desde estas consideraciones, la responsabilidad del acto educativo como práctica que des-vela las localizaciones que habitan en el devenir, pone en jaque las premisas de la construcción de saberes como acción social o como la oportunidad del oprimido para re-conquistarse en forma reflexiva, pues lo que queda presumiblemente claro es que hay una violencia internalizada que mancha toda la conducta y pro-yecto de los que han sido excluidos, violentados por la invisibilización. Quienes se conducen del mismo modo violento. Una práctica que les permita salir del modelo que niega su ser como otro, propósito que sólo se consigue reproduciendo la misma práctica. En otras palabras se tiene claridad de lo que se es y de lo que no le pertenece y de como eso mismo ha sido inculcado en ellos y en sus descendientes.

*Entrevistadora: cómo entienden esto de que los hijos sean más que los padres.*

*Angélica: en los estudios, que tengan más estudio, que tenga mejor situación económica.*

*Guillermo: que tenga otro roce social, otro trato*

*Angélica: que no se maten tanto trabajando*

*Entrevistadora: Cuando ustedes señalan que su deseo que sus hijos sean más que ustedes ¿se están ustedes valorando?*

*Ana: nos estamos valorizando poco. Sabemos que nos valoramos menos pero nos sentimos más orgullosos de que ellos sean más que uno, si po. Uno se siente orgulloso decir que mi hijo estudió.*

*Angélica: a lo mejor es un error de los padres inculcar eso en los hijos, porque muchas veces pasa, que los hijos al tener más no están ni ahí con los papas. Yo pienso que igual ellos se avergüenzan. Ya por el mismo hecho de tener un nivel más alto y ellos van a compartir con otras personas en distintas conversaciones, otras relaciones, igual no van aaa, no lo van a llevar a nosotros, de qué vamos hablar nosotros, lo mismo no nos sabríamos expresar frente a otras personas. Entonces como que uno dejaría en ridículo a los hijos. No es la idea, pero al tener más estudios, es lógico, va a tener otro roce social.*

Discursos que ponen de relieve los desafíos del acto educativo, ceñidamente se expone el reto de identificar lo que no les pertenece, pero lo hacen suyo a través de una práctica descolonizadora. Entendiendo por descolonización el proceso de disolver las diferencias en términos de valores y jerarquías, un proceso de deconstrucción y reconstrucción.

## 5. Bibliografía

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. España: Editorial Paidós.
- Barrio, J. M. (2003). *Cerco a la ciudad. una filosofía de la educación cívica*. Madrid: Rialp.
- Barrio, J. M. (2009). *El balcón de Sócrates*. Madrid: Rialp.
- Barrio, M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la educación*, 83-99.
- Beuchot, M. (1998). Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad. *Revista de la UNAM*, 567-578.
- Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca: San Esteban.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de Hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Editorial Itaca.
- Bustos, E. (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Di Stefano, M. (2006). *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos.
- Dussel, E. (2006). *Filosofía de la cultura y la liberación. Ensayos*. México: Universidad Autónoma de México.
- Eco, U. (1999). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Argentina: Editorial último Recurso.
- Ibáñez, J. (1979). *El Grupo de Discusión, técnica y crítica*. Barcelona: Ed. Siglo XXI.
- Jociles, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social. *Revista Avá. Revista de Antropología*. (7), 147-169.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Larrosa, J. (2001). Lenguaje y Educación. *Revista Brasileira de Educação* (16), 68- 80.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Madrid: Ediciones Bajo Cero.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, Lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires : Colección Razón Política. Ediciones del Signo .
- Nietzsche, F. (1970). Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral. En F. Nietzsche, *Obras Completas* (Vol. 1, págs. 543-556). Buenos Aires: Ediciones Prestigio .
- Perelman, C. &. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid : Editorial Gredos .
- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima: PRATEC.
- Vera Cruz, F. A. (1989). *Tratado de los tópicos dialécticos*. (M. Beuchot, Trad.) México:

---

Universidad Nacional Autónoma de México.