

LAS METÁFORAS DEL CONOCIMIENTO Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Por Alberto Gustavo Palacios

El presente trabajo puede dividirse en tres partes:

- I) La proposición que pretendo justificar es que las metáforas constituyen una manera de pensar la realidad y no un mero adorno del lenguaje.
- II) Analizar cuáles son las metáforas a través de las cuales se ha pensado la naturaleza del conocimiento.
- III) Mostrar cuáles de éstas metáforas se aplican en el Documento sobre la Redefinición de la Formación Docente emanado de la Dirección de Enseñanza Superior, Documento II, durante el año 2006, sobre el perfil del educador de Inicial y EGB.

I) EL VALOR COGNITIVO DE LA METÁFORA.

Como sabemos, Aristóteles fue el primer pensador que trató sistemáticamente el tema de la metáfora. En la Poética define la metáfora:

“Metáfora es traslación de nombre ajeno; ya del género a la especie, ya de la especie al género, o de una a otra especie, o bien por analogía”¹

Así, el filósofo de Estagira hace de la metáfora un género en el cual ubica como especies, la sinécdoque y la metáfora propiamente dicha. Sin embargo, destaca la última especie, es decir, la metáfora proporcional, ésta última llamada por analogía, consiste en vincular cuatro términos de manera tal que el primero es al segundo como el tercero es al cuarto. Así, “la vejez es a la vida como la tarde es al día” o “el alma es al cuerpo como la vista es al ojo”.

Usar metáforas dice Aristóteles es descubrir la semejanza entre cosas diversas, es decir, que el entendimiento volcado a captar lo que las cosas son, descubre, además, relaciones entre los entes.

“Es con todo grandemente importante saber usar convenientemente de cada una de las cosas dichas: palabras dobles y peregrinas, pero lo es mucho más y sobre todo, el saber servirse de las metáforas, que, en verdad, esto sólo no se puede aprender de otro, y es índice de natural bien nacido, porque la buena y bella metáfora es contemplación de semejanzas.”

Pero, ¿qué es lo semejante?

Aristóteles nos dice que semejantes son dos cosas diversas que tienen una cualidad común. La metáfora se produce en virtud de una analogía que se hace presente en el entendimiento. La metáfora es una proporción de semejanza.

Como indica Paul Ricoeur: la semejanza guía y produce la metáfora. La epifora, o sea, la transposición, consiste en la asimilación que se genera entre ideas extranjerías. Este proceso supone un ver o intuir lo semejante.

Ver lo semejante es ver lo mismo en lo diferente. En la metáfora lo mismo opera a pesar de lo diferente. Al interpretar la metáfora como descubrimiento de nuevas semejanzas en el seno de lo real, Aristóteles, establece una tesis fundamental en su

¹ Aristóteles, **El arte poética**. Espasa-Calpe, Madrid, 1976, p. 65.

teorización acerca de la metáfora: **El valor cognoscitivo de la misma**. En esta misma línea, Paul Ricoeur afirma:

“¿No puede decirse que la estrategia del lenguaje que actúa en la metáfora consiste en obliterar las fronteras lógicas y establecidas, para hacer aparecer nuevas semejanzas que la clasificación anterior impedía percibir?”²

Hablamos, pues, de verdad metafórica, entendiendo la metáfora como atribución y no como mera sustitución de un nombre. Si la metáfora implica atribución se dice que P le conviene a S y, si lo que se dice es en la realidad, entonces estamos en la verdad. Por lo tanto, la metáfora no es sólo un modo de decir sino de pensar la realidad a partir de determinadas atribuciones.

En conclusión:

1.- La metáfora no es un mero adorno del lenguaje. La metáfora no dice lo mismo que una expresión literal pero de una manera más bella. La metáfora descubre semejanzas, hace ver una cualidad común en lo diverso, aproximando cosas alejadas para el pensamiento habitual. Genera asombro porque rompe la continuidad del lenguaje y nos hace ver³. La belleza acompaña a la metáfora pero no es su razón de ser. El lenguaje metafórico no es un lenguaje aséptico que no introduce ninguna significación nueva. El lenguaje es un precioso bisturí que recorta las posibilidades del pensamiento, porque el lenguaje vigente delimita un campo finito, aunque indefinido, de desarrollos en los que puede expandirse el pensamiento.

2.- La metáfora no tiene tan sólo connotaciones afectivas, es portadora de un mensaje. La metáfora enseña, tiene valor cognitivo. La metáfora rompe la isotopía del contexto y abre nuevas posibilidades al pensar. La metáfora produce una aproximación a lo real desde la cual es posible pensarlo de manera inusitada. Por eso genera asombro y resulta grata al interlocutor. La metáfora destaca una característica del objeto hasta entonces velada.

3.- La metáfora hace manifiesta la capacidad del intelecto para descubrir relaciones. Nuestro intelecto es capaz de descubrir relaciones en el seno de la realidad misma. El entendimiento humano busca continuamente establecer nuevas relaciones que le permitan una mayor comprensión de lo que es. Y es aquí donde vemos operar la metáfora, que hace posible, a partir de una relación de semejanza, penetrar más acabadamente en el ser de las cosas.

4.- La metáfora reúne en sí el momento sensible de la representabilidad con la intuición intelectual permitiendo “ver lo invisible en lo visible”. Esta tesis, de neta raigambre aristotélica, explica porqué nos resultan agradables las metáforas: porque presentan una verdad inteligible en un vehículo sensible que hace posible ver de un modo inédito lo real. El pensamiento se encarna, iluminando en la sensibilidad un contenido que, estando en lo sensible, no es de suyo sensible.

² Paul Ricoeur. **La metáfora viva**. Megápolis, Buenos Aires, 1977.

³ “Sea nuestro punto de partida el siguiente: que aprender con facilidad es algo naturalmente agradable para todos y que, por otra parte, las palabras tienen un significado determinado, así que los nombres que nos enseñan más son los más agradables. En consecuencia, las palabras raras nos son desconocidas; las precisas ya las conocemos, así que es la metáfora la que consigue mejor lo que buscamos.” Aristóteles, **La Retórica**. Alianza, Madrid, 2000, p. 272.

II) LAS METÁFORAS DEL CONOCIMIENTO.

Desde siempre, el hombre ha tratado de indagar acerca de la naturaleza del conocimiento y a poco de andar el camino se encuentra con que **el conocimiento es indefinible**. Podemos caracterizarlo, describirlo, pero, en sentido estricto, no podemos definirlo. La respuesta es sencilla: cualquier definición que intentemos viola la regla de oro de toda definición, que es que la definición debe ser más clara que lo definido. Es tan clara la experiencia que tenemos del hecho de conocer que todo intento de definición, inmediateamente, lo oscurece.

Por esta causa, cada vez que queremos penetrar en la naturaleza del conocimiento, recurrimos a términos metafóricos. Nuestra intención es mostrar las distintas metáforas a través de las cuales se ha pensado el conocimiento. Y si, como hemos dicho, la metáfora es una forma de pensar lo real, entonces las distintas clases de metáforas no serán intercambiables porque cada una implicará una manera distinta de explicar la naturaleza del conocimiento. No cometamos el error de aquél que asistió a un casamiento y al ver entrar a la novia manifestó (tal vez pensando en su experiencia personal) que el matrimonio es una lotería. Y que, más tarde, cuando fue a un velatorio, expresó: “es inútil, cuando te llega la hora...”. Con lo cual fluctuaba entre el azaroso acausalismo y el determinismo radical sin notar la flagrante contradicción.

1.- Las metáforas visuales.

Una forma de explicar la esencia del conocimiento está dada por la apelación a metáforas visuales, es decir, que el conocimiento se ha pensado, fundamentalmente el conocimiento intelectual, en términos de visión sensorial. Se piensa el conocimiento como un proceso de “**descubrimiento**”, por ende, la realidad está oculta y no se deja “**ver**”. Conocer consiste entonces en “**develar**”, lo que significa correr el velo que oculta la realidad. Así decimos que el conocimiento brota del “**a-sombro**”, o sea, “sin sombras”. Tan habituados estamos a la utilización de estas metáforas que nadie se sorprende al preguntársele si “ve con claridad un problema moral o matemático” cuando en realidad, no se puede (literalmente hablando) ver lo que es inmaterial o abstracto.

Un caso muy interesante lo constituye la expresión “**pensamiento especulativo**”, hoy entendida como “pensamiento calculador”. Especulativo es quien manipula la realidad para obtener algún beneficio. Sin embargo, especulativo proviene del latín “speculum”, que significa espejo, o sea, que “especulativo” es quien busca reflejar en su interioridad la realidad sin modificarla, deja que lo real se haga presente en él tal cual la realidad es.

Se utilizan así metáforas visuales como: “**teoría**” (significa contemplación), “**iluminar**”, “**contemplar**”, “**idea**”, “**evidencia**”, “**claridad**”, etc. Quien no ha dicho alguna vez: “se hizo la luz” o “se me prendió la lamparita”.

La pregunta que cabe hacerse es: ¿Qué presupuestos gnoseológicos conlleva esta manera de pensar el conocimiento?

En primer lugar, estas metáforas suponen **la inteligibilidad de lo real**. Esto significa que la realidad no es un caos o desorden absoluto donde el entendimiento queda desorientado. Por el contrario, en lo real hay una estructura que el entendimiento puede develar. En suma, la inteligibilidad está en el objeto, está insita en lo real.

En segundo lugar, se presupone la **capacidad del intelecto humano** para penetrar en la naturaleza inteligible de la realidad. Esto es, podemos conocer lo que las cosas son en

sí mismas, aunque de manera fragmentaria o limitada. Podemos conocer la realidad aunque no agotar la inteligibilidad de lo real que nos excede.

Por último, podemos decir que la **concepción de verdad** que está ligada a esta manera de pensar es la llamada “Teoría de la correspondencia”. La verdad se define como *adaequatio rei et intellectus* (adecuación entre el entendimiento y la cosa).

2.- Las metáforas instrumentales.

Otro grupo de metáforas utilizadas para explicar la naturaleza del conocimiento lo conforman las metáforas instrumentales: **hacer, elaborar, organizar, enlazar, producir, construir**. El conocimiento es algo que “hace” el sujeto cognoscente. El sujeto es el principio de inteligibilidad. El objeto es una construcción o producción del sujeto, generalmente, a partir de algún material amorfo producto de la percepción. Ciertamente, esta posición nos remite a **Immanuel Kant** (1724-1804), para quien, lo que conocemos no es el noúmeno sino el fenómeno, es decir, lo que conocemos no es lo que la cosa es en sí sino una representación en nuestra mente producto de la elaboración de nuestras facultades. La experiencia sensible es caótica, por ello, el entendimiento es definido como la capacidad de enlazar percepciones.

“Se puede conceder que la causa de nuestras representaciones externas sea algo que esté fuera de nosotros, en sentido trascendental, pero ese algo no es el objeto que entendemos por las representaciones de la materia y de las cosas corpóreas, ya que éstas no son más que fenómenos, es decir, simples modos de representación que nunca se encuentran más que en nosotros.”⁴

Obviamente, en esta posición debemos ubicar al Constructivismo, que entiende el conocimiento en términos de construcción. Se denomina Constructivismo a una corriente nacida hacia 1980 de la mano de investigadores de disciplinas diversas. Para el Constructivismo la realidad es una construcción hasta cierto punto inventada por nosotros. Se afirma, explícita o implícitamente, que no podemos conocer el mundo tal cual es, ya que el objeto es un producto de la elaboración realizada por un sujeto sobre los datos perceptivos. El **Grupo de Palo Alto**, junto con **Bateson** y otros, habla del **mapa de representación del mundo**, fabricado por cada persona a partir de la percepción de la propia experiencia. Toda experiencia es **VAOS**, es decir, señal visual, auditiva, olfativa y somestésica (de soma cuerpo y aisthesis sensibilidad) que constituye el material de nuestra percepción. Estas percepciones sufren una serie de transformaciones profundas antes de configurar la estructura de representación del mundo.

Debe tenerse en cuenta que el constructivismo designa una serie de elaboraciones teóricas y prácticas que presentan perspectivas diversas y que no pueden ser consideradas como una sola. Sin embargo, todas estas teorías tienen un punto en común: el conocimiento es un proceso en el cual el sujeto va construyendo, progresivamente, modelos explicativos cada vez más complejos.

Una de las afirmaciones básicas de quienes se inscriben en la utilización de estas metáforas es que cuanto sabemos y creemos es fruto del lenguaje con que comprendemos y transmitimos nuestras percepciones y que, sobre la realidad, pueden darse infinitos puntos de vista igualmente válidos.

⁴ Immanuel Kant, **Crítica de la razón pura**. Alfaguara, Madrid, 1998, A 373.

En el marco de las metáforas instrumentales inscribimos la **Teoría Crítica**, tal cual la formuló **Max Horkheimer** (1895-1973) en 1937. Horkheimer expresa un neomarxismo que ha perdido la confianza en el rol revolucionario del proletariado. Entiende que la Teoría Tradicional, tal como se gesta a partir de la Revolución Francesa, es un elemento de reproducción del orden social capitalista. La teoría científica tradicional no es más que una teoría explicativa, no tiende a la transformación social. El físico social tendía a administrar la sociedad, a buscar leyes que nunca transformarán las relaciones de producción capitalista. Por el contrario, el teórico crítico, se acerca a la sociedad para transformarla. No tiene un intento explicativo sino valorativo. Por eso la Teoría Crítica se opone a todo reformismo en nombre de la transformación. La teoría tradicional reforma lo dado; la teoría crítica parte de no admitir las condiciones existentes y busca socavar los cimientos mismos de lo dado. La teoría tradicional es un agente de reproducción dentro de la lógica del progreso; la teoría crítica es revolucionaria. De este modo, el teórico crítico social ha de reemplazar al proletariado en su función de motor del cambio revolucionario.

“En la persona del teórico se manifiesta esto con toda claridad: su crítica es agresiva no sólo contra quienes hacen concientemente apología de lo existente, sino igualmente contra las tendencias desviadas, conformistas o utópicas que surgen de sus propias filas... La profesión del teórico es la lucha, a la que pertenece su pensamiento, y no el pensamiento como algo independiente o que se puede separar de la lucha.”⁵

El teórico tradicional, señala Horkheimer, presupone el estado de cosas como algo dado que le es exterior a él, no ve que es un producto del sujeto. Por el contrario, el teórico crítico parte de que toda investigación o saber remite a la acción, en cuanto tiende a no aceptar la realidad como algo dado sino como algo construido socialmente injusto. Por eso:

“Una actividad que, orientada hacia esa emancipación, tiene por objetivo la transformación de la totalidad se puede servir del trabajo teórico, tal como tiene lugar dentro de los órdenes de la realidad existente...”

Pero en la medida en que los estados de cosas dados en la percepción se conciben como productos que pertenecen esencialmente al dominio del hombre y que en todo caso deberían quedar bajo el control humano en el futuro, tales estados de cosas pierden su carácter de mera facticidad.”⁶

3.- La metáfora del conocimiento como poder.

Esta metáfora produce un desplazamiento del término “poder” hasta identificarlo con el saber. Esta metáfora puede rastrearse en el gran pensador alemán **Federico Nietzsche** (1844-1900). Todo nuestro conocimiento es una ficción que se caracteriza por ser útil. La verdad como adaequatio no existe. Toda verdad no es más que una interpretación desde cierta perspectiva. La voluntad de saber no es otra cosa que la voluntad de poder.

En la Navidad de 1872, Nietzsche, obsequiaba a Cósima Wagner sus **“Cinco prólogos para cinco libros no escritos”**, en uno de ellos, “El pathos de la verdad” escribía que el hombre desprecia lo fugaz, no puede aceptar la fugacidad de todo lo que

⁵ Max Horkheimer, **Teoría tradicional y teoría crítica**. Paidós, Barcelona, 2000, p. 50.

⁶ Max Horkheimer, **Teoría tradicional y teoría crítica**. P. 43.

existe, todo es pasajero, contingente, es y deja de ser, esta transitoriedad de lo real lo desespera. No queremos aceptar que todo lo que una vez fue, deje de ser. Por esta razón, “inventa el conocimiento”. Crea la verdad para que trascienda al tiempo. El conocimiento es una invención que tiene por finalidad conjurar la transitoriedad de la vida humana. Inventamos una verdad y la creemos, sin darnos cuenta que estamos condenados a la no verdad. En el Fragmento N° 152, escrito en la primavera de 1888, Nietzsche afirma:

“No se trata de conocer, sino de esquematizar, imponer al Caos bastante regularidad y formas para satisfacer nuestras necesidades”

El hombre busca la verdad, es decir, un mundo ordenado donde no existan contradicciones, donde no exista dolor, un mundo que no cambie provocando nuestra desorientación. Para la interpretación nietzscheana, categorías tales como sujeto, sustancia, causa, sentido, regularidad, son fruto del consenso social que no sólo no dan lugar a verdades sino que generan supersticiones. Mediante estas convenciones nos insertamos en un mundo ordenado, confortable, mundo que es el producto de nuestra propia razón. Esta razón se identifica con el lenguaje. Conocer es, entonces, humanizar. Nietzsche no llama **caos** al desorden sino al mundo no antropomórfico. Como sostiene Lovisoló, en la visión de Nietzsche, tal vez sea mejor no hablar de “mundo”, porque al hacerlo, lo humanizamos. En el Fragmento N° 24 escribe:

“La Tierra, como todos los astros: un hiato entre dos nada, un acontecimiento sin plan, sin razón, sin voluntad, sin autoconciencia, la peor suerte de necesidad, la estúpida necesidad...”

¿Qué implica que el hombre es un ser intelectual? Significa que existe en el hombre un impulso permanente para crear metáforas; el intelecto domina el arte de fingir, engañar, mentir. El lenguaje crea ficciones, puras construcciones subjetivas que se incorporan al léxico común, es decir, que las metáforas se lexicalizan, se convencionalizan encubriendo el sentido figurado e ilusorio del lenguaje. Este impulso a crear ficciones no debe entenderse en sentido moral, nos previene Nietzsche, porque responde a una necesidad humana: la de vivir en sociedad, por ende responde al instinto gregario de la humanidad.

“¿Qué es entonces una verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal.”⁷

Ser veraz es usar metáforas visuales que por su misma continuidad ya no se las reconoce como tales. Y así, somos llevados a creer que podemos conocer las cosas como son en sí, cuando en realidad no hacemos otra cosa que extraer los conceptos que nosotros mismos hemos inventado. El sentimiento de estar en la verdad no es otra cosa que el olvido de estar en la mentira, olvido que se explica por motivos gregarios.

⁷ Federico Nietzsche, **Sobre verdad y mentira en sentido extramoral**. Tecnos, Madrid, 1998, p. 25.

El hombre crea mediante la fantasía un mundo metafórico, un cosmos de imágenes, luego olvida su propia creación y cree que ese mundo es un reflejo de las cosas en sí. Así queda definida la ciencia como:

“Necrópolis de las intuiciones; construye sin cesar nuevas y más elevadas plantas, apuntala, limpia y renueva las celdas viejas y, sobre todo, se esfuerza en llenar ese colosal andamiaje que desmesuradamente ha apilado y en ordenar dentro de él todo el mundo empírico, es decir, el mundo antropomórfico.”⁸

El mundo carece de fundamento último, no hay lugar para la metafísica. El mundo no es más que un conjunto de interpretaciones y perspectivas. No hay verdades objetivas sino interpretaciones provisionales en pugna.

Frente a este planteo nietzscheano cabe preguntarse: Si todo es interpretación, ¿Cuál es el límite de la interpretación? ¿Toda interpretación es igualmente válida? Una cosa es admitir que ante un mismo objeto caben distintas interpretaciones y otra muy distinta es sostener que toda interpretación es válida.

Este **interpretacionismo ilimitado**, es defendido por **Michel Foucault** (1926-1984) quien en el año 1964 elaboraba un ensayo sobre Marx, Nietzsche y Freud. En él contrapone la **semiología** a la **hermenéutica**.

“La muerte de la interpretación consiste en creer que hay signos, signos que existen originariamente, primariamente, realmente, como señales coherentes, pertinentes y sistemáticas.

La vida de la interpretación, al contrario, es creer que no haya sino interpretaciones. Me parece que es preciso comprender muy bien esta cosa que muchos de nuestros contemporáneos olvidan: que la hermenéutica y la semiología son dos enemigos bravíos.”⁹

Una hermenéutica que cree que el signo precede a la interpretación, elimina un factor que para Foucault es esencial: lo inacabado de toda interpretación, su esencial limitación. Olvida que toda interpretación es infinita porque debe interpretarse a sí misma.

La identificación de saber y poder podemos verla encarnada en la figura de éste pensador francés quien a partir de la lección inaugural realizada en el Colegio de Francia en el año 1970 sostendrá que en los discursos lo que está actuando es el poder. La verdad y el saber son formas de las estrategias de poder. De Nietzsche, Foucault deriva la idea según la cual no existe la verdad sino la voluntad de verdad, o sea, un deseo de poder que se expresa en forma de saber. Y el poder es, para Foucault, una trama impersonal de relaciones que van más allá de las voluntades individuales.

“Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño, pues el discurso no es solamente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; pues –la historia no deja de enseñarnoslo– el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.”¹⁰

⁸ Federico Nietzsche, **Sobre verdad y mentira en sentido extramoral**. P. 33.

⁹ Michel Foucault, **Nietzsche, Freud, Marx**. Ediciones El cielo por asalto, Colombia, p. 48.

¹⁰ Michel Foucault, **El orden del discurso**. Tusquets, Buenos Aires, 2004, p. 15.

Foucault intenta mostrar los **procedimientos de exclusión** que en la sociedad intentan controlar y dirigir lo que se dice, es decir, que no se puede hablar en cualquier momento de cualquier cosa. Estos procedimientos llamados de exclusión eliminan aquellos discursos no funcionales. Uno de estos procedimientos es el de lo **verdadero-falso**.

“El discurso verdadero, al que la necesidad de su forma exime del deseo y libera del poder, no puede reconocer la voluntad de verdad que lo atraviesa; y la voluntad de verdad que se nos ha impuesto desde hace mucho tiempo es tal que no puede dejar de enmascarar la verdad que quiere.

Así nos aparece ante nuestros ojos más una verdad que sería riqueza, fecundidad, fuerza suave e insidiosamente universal. E ignoramos, por el contrario, la voluntad de verdad, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir.”¹¹

III) REDEFINICIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Nuestra intención es mostrar ahora las metáforas del conocimiento que se utilizan en el **Documento sobre la redefinición de la formación docente de inicial y EGB** (2006), curioso documento porque en él, la Dirección de Enseñanza Superior de la Provincia de Buenos Aires utiliza una nomenclatura (EGB) que ya estaba perimida en el nuevo Proyecto de ley.

Ya hemos sentido que la metáfora implica una manera de pensar el mundo y la vida, por eso es esencial una reflexión sobre el lenguaje que se ha incorporado ya desde el año 1994. Sea nuestra tesis que **la Transformación educativa fue ante todo una verdadera transformación lingüística**. Profunda mutación de los léxicos pedagógicos sobre la cual no se ha reflexionado suficientemente.

Ciertamente, el Documento citado hace explícito que lo que está en juego: Una visión de la realidad, del hombre y del conocimiento. Aquí nos limitaremos a analizar algunas de las metáforas del conocimiento usadas.

“El currículo representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta: el producir aprendizajes deseados. Presenta dos aspectos diferenciados: el diseño y la acción. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje.”¹²

Que la Transformación educativa fue y es una Transformación del lenguaje lo afirma el Documento, implícitamente, cuando hace ver que lo común a la Transformación del 94 y ésta es el lenguaje. Pero que aquella Transformación fracasó porque el lenguaje crítico y transformador fue absorbido e instrumentalizado por el neoliberalismo de los 90’.

“La confusión debida a una verdadera cooptación del lenguaje crítico, donde a las palabras se les trocó el sentido, tal es el caso de la “descentralización”, que en realidad quiso decir: desconcentración financiera; “transformación”, que pasó a significar, “reforma”, etc.”¹³

¹¹ Michel Foucault, **El orden del discurso**. P. 24.

¹² **Redefinición de la formación docente de Inicial y EGB. Documento de discusión II**. Cita de Margarita Pansza González, P. 5.

¹³ **Redefinición...** P. 2

Analizando este lenguaje, ¿cuáles son las metáforas del conocimiento utilizadas en la Transformación educativa? Sin lugar a duda, la Transformación ha reemplazado las metáforas visuales por las instrumentales. Para responder a esta cuestión basta leer los **Contenidos básicos para la educación polimodal**:

*“Apropiarse de habilidades y estrategias para la **producción del conocimiento lingüístico necesario para actuar con idoneidad en contextos comunicativos complejos.**”¹⁴*

El párrafo citado, puede entenderse en dos sentidos: por un lado, como el acto a través del cual nos apropiamos de las habilidades y estrategias necesarias para la producción del conocimiento, entendiendo el conocimiento como un producto de estas habilidades (en esta interpretación, el conocimiento es el término final de una producción); por otro lado, en una segunda interpretación, **el conocimiento es producción**, lo que significa que el proceso mismo de producción define al conocimiento. Intentemos profundizar en la comprensión del mensaje contenido en la metáfora. ¿Qué es producir? Producir proviene del latín “producere”. Producir es engendrar o elaborar a partir de una materia preexistente. También puede entenderse como: componer, fabricar o hacer. El objeto conocido es, pues, un producto, es el resultado de la acción de composición del sujeto cognoscente. Es esta la inteligencia del Homo Faber, ya que la inteligencia humana elabora, organiza, engendra lo conocido. Lo conocido es el producto del sujeto y no una realidad en sí. El producto (objeto) es lo que resulta de la acción transformadora o engendradora del sujeto que produce.

Observemos el desplazamiento que produce esta metáfora de la **producción**: El término producción se utiliza, originariamente, para referirse a la acción transitiva, es decir, a aquella acción que recae sobre un objeto externo. Se llama, pues, acción transitiva o transeúnte a aquella que tiene su fuente en el sujeto pero que sale del sujeto y cuya perfección recae en el objeto que padece la acción de dicho sujeto. Así, por ejemplo, hablamos de la producción de la obra de arte, ya que la actividad artística modifica o transforma un ente natural expresando la subjetividad del artista. Pero el acto de conocimiento es inmanente (manet in, permanecer en), no recae sobre objeto exterior alguno, es una actividad del sujeto que permanece en la interioridad del mismo. Además en el acto cognoscitivo se modifica el sujeto que conoce, no el objeto conocido.

A continuación queremos mostrar que dos de las principales corrientes en las que se funda el Documento son la **Teoría Crítica**, surgida del Instituto para la investigación social de Frankfurt, en particular la obra de Max Horkheimer, **“Teoría tradicional y teoría crítica”** de 1937 y la **Filosofía de Michel Foucault** en su etapa genealógica iniciada como decíamos en la década del 70’.

Con respecto a la primera corriente baste comparar las siguientes afirmaciones con la obra de Max Horkheimer:

“los saberes arbitrarios que se poseen y transmiten, en todo caso, pueden mediar en la educación ciudadana crítica, la construcción de autonomía y la producción de un imaginario de posibilidad. O, al contrario, pueden ser utilizados para fortalecer la desigualdad cultural, para excluir diversos modos de lenguaje, sistemas de significado y experiencias culturales, y para invalidar otras formas de capital cultural.”¹⁵

¹⁴ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Consejo Federal de Cultura y Educación, **Contenidos básicos para la educación polimodal**. Lengua y Literatura, página 56.

¹⁵ **Redefinición...** P. 11

“Una perspectiva crítica de la pedagogía debe alentar una crítica de las formas dominantes de conocimiento y de las prácticas sociales que semántica y emocionalmente organizan los significados y experiencias que les dan a los alumnos una voz e identidad.”¹⁶

Bosquejemos ahora la influencia de la genealogía foucaultiana. Recordemos que el propio Foucault se definió como un nietzscheano, lo cual lo separa de la concepción del poder que sostiene el marxismo. El poder, para Foucault, no es un atributo de clase ni una propiedad, el poder se ejerce, es una relación. La sociedad, en definitiva, está atravesada de relaciones de poder. Veamos como se refleja esto en el Documento de la Dirección de Enseñanza Superior:

“El currículum, como materia significativa, se ve sometido a un nuevo trabajo de significación que sólo puede ser realizado en el contexto de relaciones sociales, relaciones de poder. Tal como sucede con otras prácticas culturales, las relaciones de poder son inseparables de las prácticas de significación que forman el currículum.”¹⁷

Con respecto a la siguiente cita que vamos a extraer, debe recordarse el Discurso inaugural de Foucault al asumir el seminario Sistemas de pensamiento en el Colegio de Francia: **El orden del discurso**. Obsérvese que la expresión aparece en dicho Documento resaltado en negrita como un título. Por otra parte, el combate hermenéutico sólo es interpretable desde un interpretacionismo ilimitado como el postulado por Foucault en su “hermenéutica sin signos”. Toda interpretación es válida en la medida en que presuponga de suyo este perspectivismo de base. Cualquier interpretación que pretenda alcanzar la verdad debe ser entendida como “un modo desbordado de interpretación”.

“La escuela como espacio de pugna por el sentido del mundo, de la vida y de la experiencia subjetiva, en tres dimensiones. Una, la lucha por el significado de la alfabetización (entendida como proceso básico de leer y escribir). Otra, es la del combate hermenéutico (“el aula es una arena simbólica en pie de guerra” Mc. Laren 1995) en cuanto existen interpretaciones de la experiencia y del mundo que pugnan entre sí y existen modos desbordados de interpretación según la hermenéutica del “discurso del orden”. Finalmente, la otra es la dimensión de pugna por imponer un determinado modo de subjetividad (como zona de articulación entre lenguaje y experiencia) sobre otros posibles.”¹⁸

Si nuestro análisis es correcto, vemos que se recurre a concepciones que se inscriben en las metáforas instrumentales y del poder. ¿Qué tienen en común estas visiones? Ante todo, debe decirse que en ellas no se admite el conocimiento metafísico. Usando la terminología de Jürgen Habermas, podemos decir que son filosofías posmetafísicas. Frente a la concepción que vive en las metáforas visuales del conocimiento, en éstas la razón no penetra lo real. Tal vez, Nietzsche lo haya manifestado de la manera más poética y explícita posible:

¹⁶ Redefinición... P. 17

¹⁷ Redefinición... P. 5

¹⁸ Redefinición... P. 9

“Tal sería la suerte del hombre, si es que sólo fuera un animal que conoce; la verdad lo empujaría a la desesperación y al aniquilamiento, la verdad de estar eternamente condenado a la no-verdad.”¹⁹

El presupuesto que subyace en quienes afirman que el conocimiento es construcción o voluntad de poder es la no inteligibilidad de lo real, por eso, el conocimiento no puede pensarse desde metáforas tales como el des-cubrir o el develar.

IV. CONCLUSIONES

A) Las metáforas implican una manera de pensar el mundo, por lo tanto, no tienen sólo una función estética sino un carácter cognoscitivo que puede enfrentarse con otros discursos. La belleza de la metáfora puede considerarse un aspecto secundario aunque no irrelevante.

B) Las metáforas se lexicalizan por la habitualidad de su empleo y pierden su capacidad de asombrarnos. Esta literalización de la metáfora trae aparejado un debilitamiento de la conciencia reflexiva.

C) Si se produce la modificación de nuestro léxico habitual por otro, no cambia tan sólo nuestra manera de hablar, cambia nuestro modo de pensar. Esta es la razón por la cual las metáforas no permiten una paráfrasis literal.

D) La Transformación educativa, implementada en gran parte de América del Sur, consistió, ante todo, en una transformación del lenguaje educativo. Creemos que esencialmente lo nuevo es la novedad del lenguaje mismo.

E) Como hemos visto, el fundamento filosófico que subyace a esta Transformación son las filosofías no metafísicas, es decir, de posturas gnoseológicas que niegan la capacidad de la razón humana para acceder al ser.

F) Las nuevas metáforas introducidas en el lenguaje pedagógico no se yuxtaponen al azar sino que constituyen un entramado teleológicamente estructurado, coherente con los fundamentos filosóficos que lo animan.



IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos
docentes@enduc.org.ar - www.enduc.org.ar

¹⁹ Federico Nietzsche, **Sobre el pathos de la verdad**. Arena Libros, Madrid, 1999, p. 21.