

Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Metáfora y producción de sentido en el conocimiento profesional del profesor

Metaphor and meaning production in the professional knowledge of the teacher

Lila Adriana Castañeda Mosquera* 

Resumen

Se reflexiona acerca de cómo el discurso del profesor interpela a los estudiantes para devenir nuevos sujetos. Dicho discurso se constituye a través de metáforas que integran el conocimiento profesional de los docentes. Se ubican los desarrollos del programa de investigación acerca del conocimiento profesional docente, campo que ha adquirido particular relevancia en los últimos veinte años, particularmente desde las didácticas específicas. Se acopian algunas apuestas teóricas desde una perspectiva analítica discursiva acerca de las metáforas como constituyentes del pensamiento y de la producción del sentido como la conjunción entre significado y valor. Finalmente, se presentan resultados de investigaciones sobre el discurso docente, analizado desde una metodología cualitativa-interpretativa, haciendo evidente cómo se producen nuevos sentidos para los sujetos que participan de la acción educativa, y cómo los docentes, ejerciendo su papel de trabajadores de la cultura e intelectuales transformativos, construyen las nociones que enseñan a través del pensamiento metafórico, que se muestra como una potencial riqueza de los profesores, ya que construye sentidos desde lo lúdico, lo sensible y lo imaginario

Palabras clave: conocimiento, docente, discurso, educación, investigación pedagógica.

Abstract

There is a reflection of the way in which the teacher's discourse challenges students to become new subjects. The discourse is constituted through metaphors, which integrate the professional knowledge of the teacher. The research program further develops on the professional teaching knowledge, a field that has acquired particular relevance in the last twenty years especially from specific didactics. Different theoretical perspectives are gathered from a discursive analytical perspective regarding metaphors as constituents of thought, and the production of meaning as the conjunction between meaning and value. Finally, the results of the research on the teaching discourse are presented, which is analyzed from a qualitative-interpretive methodology. It makes evident how new meanings are produced for the subjects who participate in the educational action. It also gives an account of the way the educators, exercising their role as cultural workers and transformative intellectuals, build the notions they teach through metaphorical thinking, which is shown as a potential enrichment of the teachers, since it builds a sense of the ludic, the sensible, and the imaginary.

Keywords: Knowledge, teacher, speech, education, pedagogical research.

* Licenciada en Pedagogía Musical de la Universidad Nacional; especialista en Pedagogía; magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido docente de la Academia Luis A. Calvo y de la Secretaría de Educación del Distrito (SED); se desempeña como docente del Departamento de Educación Musical de la Universidad Pedagógica Nacional. Adelanta estudios en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN). Está adscrita al grupo de investigación Por las Aulas Colombianas, categoría A en Colciencias. Correo electrónico: lacastanedam@pedagogica.edu.co

Introducción

La reflexión de este trabajo gira en torno a la hipótesis según la cual el discurso que produce el profesor en el aula se constituye a través de metáforas que integran su conocimiento profesional e interpellan a los estudiantes para devenir nuevos sujetos a partir de estas metáforas. El esfuerzo se dirige a responder los siguientes interrogantes: ¿Qué papel cumplen las metáforas del discurso docente en la configuración del pensamiento y del conocimiento?, y ¿cómo se produce esta exhortación para el devenir de nuevos sujetos?

Se ha indagado en distintos teóricos que han reflexionado alrededor de estas cuestiones, desde la perspectiva de Nietzsche (2017) sobre el pensamiento metafórico, pasando por los planteamientos de Lakoff y Johnson (1986), hasta los de E. Lizcano (2006), alrededor de las metáforas como atribución de sentido; también se abordan algunos postulados de Bajtín (1976, 1992), y se han elaborado conclusiones centradas en una revisión sobre lo que se entiende como *producción de sentido*.

El artículo explica la concepción del conocimiento profesional del profesor como campo de indagación emergente en las últimas décadas, posteriormente reconoce el papel del lenguaje y la metáfora en la producción de sentido de los sujetos y, finalmente, se muestra cómo las investigaciones realizadas sobre el *conocimiento profesional específico de los docentes asociado a categorías particulares*, acuñado por Perafán (2004, 2015) dan cuenta de esta construcción.

Metodología

Para elaborar este artículo se realizó una síntesis de las tendencias investigativas acerca del *conocimiento profesional del profesor*, como programa de investigación. Posteriormente se efectuó la revisión bibliográfica y un rastreo de la argumentación de autores que investigan sobre las metáforas y su relación con el pensamiento; esta investigación indagó por la pregunta sobre la relación entre la

analogía y la metáfora, y su posible papel en la constitución del pensamiento.

El paso siguiente fue articular, organizar y relacionar las posturas de distintos autores, no de manera cronológica, sino desde una perspectiva analítica discursiva, propiciando así el diálogo entre distintos referentes teóricos y metodológicos, alrededor del pensamiento metafórico y la producción de sentido desde un abordaje cualitativo.

Finalmente, se revisaron las concepciones del conocimiento del profesor y las indagaciones realizadas por el grupo investigación Por las Aulas Colombianas, las cuales se realizan desde una perspectiva cualitativa-interpretativa a través de estudios de caso acerca de nociones escolares.

En estas investigaciones se llevó a cabo el análisis del discurso de profesores durante y después de las clases. Como resultado se encontraron expresiones recurrentes, rutinas o gestos, tomados como metáforas que connotan eventos donde se producen sentidos particulares asociados a las nociones que se enseñan.

El conocimiento profesional del profesor como campo de indagación

Para responder a los interrogantes enunciados en la introducción, es importante contextualizar el campo investigativo alrededor del conocimiento profesional del profesor. Para esto, se ha realizado un breve recorrido cronológico acerca de las tendencias en este campo, acudiendo a referentes reconocidos, específicamente Shulman (1997) y Angulo (1999).

Para entender al profesor como productor del conocimiento que enseña, es preciso adentrarse en la investigación acerca del conocimiento profesional del profesor; este campo de indagación surge con fuerza a mediados de la década de 1980, como una convergencia entre los estudios sobre las habilidades docentes, como en los estudios proceso-producto, tiempo de aprendizaje en el aula e investigación mediacional centrada en el estudiante (Castañeda y Perafán 2015) y otros

trabajos de corte más etnográfico, como en la ecología del aula; además de las investigaciones sobre el pensamiento docente, que abordaron teorías y creencias, planificación del profesor y pensamientos interactivos y toma de decisiones del docente (Shulman, 1997; Angulo, 1999).

Las primeras investigaciones mencionadas consideraban al docente como un técnico instrumental que aplicaba los currículos diseñados por expertos y se centraban en el desarrollo de habilidades para la transmisión eficaz de estos currículos. Al abordar el pensamiento y la cognición de los docentes se comienza a observar la elaboración de un saber particular en los profesores, que no corresponde necesariamente a la lógica del técnico aplicador, sino a un tipo de conocimiento particular más acorde con el aplicado en las profesiones: un conocimiento complejo de tipo práctico (Schön 1998). Así, se asume el conocimiento del profesor como un tipo de saber profesional que se consolida como campo de investigación, el cual se ha desarrollado mucho en los últimos treinta años.

A partir de la duda sobre si es posible hablar de una epistemología específica del profesor que la diferencie de otros tipos de epistemologías (Perafán, 2004, p. 113), se llega a conocer el carácter epistémico que subyace en la actividad de enseñanza. Al buscar respuestas e indagar en diversas orientaciones, se comprende que el profesor es quien estructura su conocimiento profesional con diferentes componentes.

Desde el contexto investigativo mencionando, y tomando como principal referente a Lee Shulman (1997), se desprenden investigaciones que se han difundido como la categoría PCK (*pedagogical content knowledge*) en investigaciones de todo el mundo (Angulo, 1999).

Para ampliar la reflexión, también se asumieron, como referentes importantes los estudios de Rafael Porlán y la red de Investigación y Renovación Escolar (IRES), de la Universidad de Sevilla. Tras profundos estudios del quehacer de los profesores de ciencias, la red IRES ofrece un esquema

que define los componentes del conocimiento hegemónico de los docentes: en el nivel explícito están el saber académico y las creencias y principios de actuación; mientras que en el nivel tácito están las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997).

En esta perspectiva de investigación estos saberes se yuxtaponen, es decir, se encuentran desintegrados, fragmentados y ocasionan incoherencia en la actuación del docente, entonces es necesario reorganizar los saberes del profesor para llegar a un conocimiento profesional *deseable*. Se plantea entonces como imperioso tomar consciencia de los aspectos implícitos y reelaborar e integrar todos los saberes mencionados anteriormente, esto es posible a través de la formación continua, la interacción con pares y con investigadores (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997).

El conocimiento profesional específico del profesor asociado a nociones particulares

Las investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia dan un giro a la mirada del profesor como sujeto epistemológicamente escindido y que necesita de los académicos para devenir en un sujeto intelectualmente integrado. En estas pesquisas se conciben como una polifonía epistemológica los cuatro componentes del conocimiento del profesor, donde, de manera simultánea pero no desagregada, el profesor produce conocimiento; no del tipo didáctico acerca de cómo hacer más comprensible el conocimiento disciplinar, sino directamente sobre la comprensión y el sentido de lo que enseña.

Los cuatro componentes del saber del profesor –saberes académicos, saberes derivados de la práctica, teorías implícitas y guiones y rutinas– provienen de estatutos epistemológicos definidos que, al confluir en las nociones que se enseñan, dotan de sentidos complejos a las nociones escolares (Perafán, 2004, 2015). Estos estatutos epistemológicos que corresponden a cada saber permiten

la constitución de una polifonía epistemológica compleja que emerge en el discurso del profesor.

Las fuentes asociadas a cada uno de los saberes son: para los saberes académicos se considera a la transposición didáctica (Chevallard, 1991), es decir a la generación de conocimientos mediados por la intencionalidad de enseñanza como la base epistemológica de este componente del conocimiento profesional del profesor (Perafán, 2013); los saberes basados en la experiencia tienen a la práctica como fundamento epistémico; las teorías implícitas se configuran desde el campo cultural institucional, y los guiones y rutinas se generan a través de la historia de vida del docente.

Todos estos saberes y sus respectivas fuentes confluyen en las nociones escolares, entendidas como construcciones mentales, conceptos e ideas que circulan en la institución educativa, teniendo una finalidad instruccional (Rodrigo, 1994), surge así la categoría de investigación *conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares*, como indagación acerca de estas ideas, construcciones, conocimientos o nociones escolares que pertenecen al ámbito de la escuela, estructurado como se presenta en la [figura 1](#).

El lugar donde se hace evidente esta integración epistemológica de los cuatro saberes que componen el conocimiento profesional del profesor es el discurso de este durante la acción educativa.

En este discurso emergen diferentes expresiones, gestos, acciones que pueden ser considerados analógicos e integradores constituyéndose como figuras discursivas que tienen construcciones de sentido que promueven a los estudiantes a constituirse como nuevos sujetos a partir de la construcción de las nociones escolares (Perafán, 2005).

Dicha construcción no se da únicamente en una dimensión cognitiva, sino también en una dimensión axiológica pues, como se desarrollará más adelante, el sentido está constituido por el significado y la valoración, y al cambiar esta última, se modifica el significado; así, cuando el docente presenta a través de su discurso una figura discursiva que connota algo como *deseable* o *indeseable* está transformando y re-valorizando el significado y la subjetividad del estudiante en la dimensión axiológica.

Ahora bien, estas figuras discursivas cumplen un papel importante en la construcción de pensamiento, tanto del docente, como del estudiante

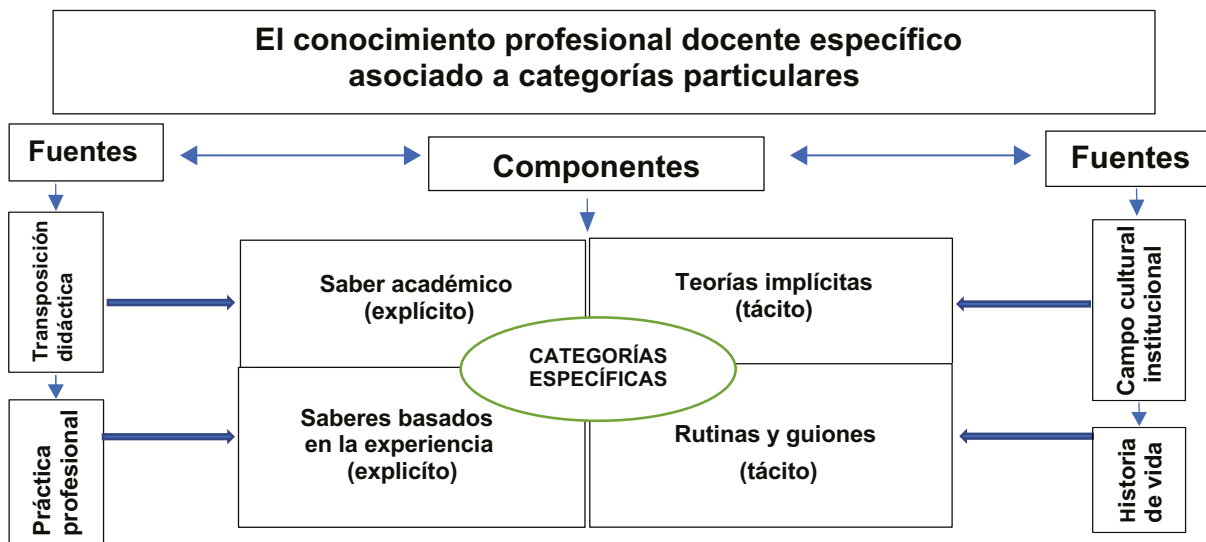


Figura 1. Estructura del conocimiento profesional del profesor asociado a categorías particulares

Fuente: Perafán (2015, p. 30).

que es interpelado por el discurso del profesor. Para ampliar la explicación sobre la relación entre el discurso, las metáforas y el pensamiento con la configuración de sujetos y de saberes, a continuación, se realiza una revisión de diferentes posturas al respecto.

El papel del discurso en la configuración de subjetividades

Se considera al discurso como un dispositivo que va más allá de la representación de una realidad, en sentido tradicional, por cuanto reconocemos que está cargado de intenciones, razones, inferencias, argumentos y otros, para producir sentido.

Asimismo, en el acto de pensar hay efectivamente un discurso, como afirma Cárdenas (2018): “En síntesis, la organización típica del pensamiento y, en general de la conducta humana, es por sí misma discurso” (p. 5). Nos encontramos aquí frente a una fuerte aseveración: el pensamiento es discurso; luego, es fundamentalmente lenguaje, y por tanto, discurre a partir de metáforas.

Pensamiento metafórico

Para Nietzsche, en su ensayo *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (2017), la palabra se entiende como “la reproducción en sonidos articulados de un estímulo nervioso. Pero partiendo del estímulo nervioso inferir además una causa existente fuera de nosotros, es ya el resultado de un uso falso e injustificado del principio de razón” (p. 25). Así se percibe desde su formulación más elemental la imposibilidad de la objetividad, porque las palabras se configuran desde su nacimiento como metáforas.

Por esto, se puede afirmar junto con Lakoff y Johnson (1986):

Puesto que gran parte de nuestras realidades sociales se entienden en términos metafóricos, y dado que nuestra concepción del mundo físico es esencialmente metafórica, la metáfora desempeña un

papel muy significativo en la determinación de lo que es real para nosotros. (p. 188)

Palabras y metáforas son de esta forma principios constitutivos de nuestra realidad y conllevan, por consiguiente, a establecer la verdad de la cual Nietzsche (2017) desglosa:

¿Qué es entonces la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: 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. (p. 28)

De esta forma, la realidad objetiva y existente en sí misma es como afirma Maturana (1998), un *argumento para obligar*, pues pone al sujeto en un lugar del discurso en el que las explicaciones suponen acceso a una realidad objetiva por parte de quien otorga la explicación; quienes la reciben deben aceptarla sobre el consenso de que dicha realidad existe en sí misma.

La retórica explica la *ciencia del bien hablar* (Ferrater, 1999, p. 1624) y es en esta que emerge la *figuralidad*, lo relativo a las figuras que forman parte del discurso humano, en tanto condición de humanos, como lo presenta Todorov (1971):

No es por lo tanto una casualidad el que los sofistas griegos hayan descubierto al mismo tiempo la existencia del discurso y de la retórica: esta última está destinada a describirnos el aspecto perceptible del discurso humano. Ahora pueden comprenderse las entonaciones solemnes en las palabras de Du Marsais cuando nos habla de las figuras: “Ha habido tropos en la lengua de los caldeos, en la de los egipcios, en la de los griegos y en la de los latinos: se

hace uso de ellos hoy incluso entre los pueblos más bárbaros, porque, en una palabra, esos pueblos son también hombres...” (OT, p. 258). El empleo de las figuras se eleva al rango distintivo de la humanidad porque equivale a la conciencia que tiene el hombre de la existencia de su discurso. (p. 214)

Nietzsche (2017) por su parte, al narrar la creación del lenguaje y la palabra, señala que es necesario designar las cosas a través de dos metáforas primigenias: “¡En primer lugar, un estímulo nervioso extrapolado en una imagen!, primera metáfora. ¡La imagen, transformada de nuevo, en un sonido articulado!, segunda metáfora. Y, en cada caso, un salto total desde una esfera a otra completamente distinta y nueva” (p. 26).

Pasar del estímulo nervioso a la imagen, y de allí a la palabra, presuponen el principio metafórico del lenguaje, que posteriormente se transforma en concepto, una tercera metáfora: “Todo concepto se forma igualando lo no-igual. Del mismo modo que es cierto que una hoja nunca es totalmente igual a otra, asimismo es cierto que el concepto hoja se ha formado al abandonar de manera arbitraria esas diferencias individuales” (Nietzsche, 2017, p. 27). En efecto, considera los conceptos como ideas abstractas que no existen en ninguna realidad y sin embargo emergen en el lenguaje para permitir la interacción.

En el campo de la lingüística, Lakoff y Johnson, en las *Metáforas de la vida cotidiana* (1986), proponen un análisis según el cual todo el lenguaje está imbuido de metáforas, por consiguiente, los conceptos y redes conceptuales que constituyen el pensamiento y la acción también lo están: “Sí estamos en lo cierto al sugerir que nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, la manera en que pensamos, lo que experimentamos y lo que hacemos cada día también es en gran medida cosa de metáforas” (Lakoff y Johnson, 1986, p. 39). De acuerdo con esto, las expresiones metafóricas que empleamos “se encuentran enlazadas con conceptos metafóricos de una manera sistemática, podemos usar expresiones lingüísticas

metafóricas para estudiar la naturaleza de los conceptos metafóricos y alcanzar una comprensión de la naturaleza metafórica de nuestras actividades” (p. 43)

Por ejemplo, se analiza la metáfora *la discusión es una guerra*; así, al describir una discusión empleando términos como estrategia, atacar una posición, ganar terreno, ser indefendible y otros más, se revela la profunda e inconsciente inclinación a considerar las discusiones como guerras metafóricas y, por tanto, a actuar en consecuencia.

De esta forma, “las metáforas como expresiones lingüísticas son posibles precisamente porque son metáforas en el sistema conceptual de una persona” (Lakoff y Johnson, 1986, p. 42); entonces, la metáfora no se limita a expresar una cosa en términos de otra, más bien “*la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra*” (p. 41, cursivas en el texto original).

Este modo de entender la metáfora, como una experiencia más que como un fenómeno verbal, permite percibir –a través del discurso– las construcciones conceptuales del actor discursivo, las cuales también están configuradas en parte por la cultura y la sociedad donde se produce este discurso. En ese sentido, puede afirmarse que el sistema conceptual humano “está estructurado y se define de manera metafórica” (Lakoff y Johnson, 1986, p. 42); así, se coincide nuevamente con la idea de que el pensamiento es fundamentalmente metafórico.

Entonces, las redes conceptuales abarcan diversidad de metáforas y figuras retóricas, afirmándose en la acción y el pensamiento:

Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción, nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica. (Lakoff y Johnson, 1986, p. 30)

De este modo, la metáfora se revela como una posibilidad de subvertir la búsqueda de verdades

absolutas, porque, como lo afirman Lakoff y Johnson (1986), la metáfora es “algo esencial a la comprensión humana y como un mecanismo para crear nuevo significado y nuevas realidades en nuestras vidas” (p. 230). Consecuente con esta orientación, se encuentra Emanuel Lizcano quien, en su recopilación de artículos *Las metáforas que nos piensan* (2006), lleva este análisis al territorio de la ciencia, concibiendo las metáforas como:

[...] negociaciones de significado, aquellos pulsos de poder que estaban en el origen de los conceptos y las teorías científicas, quedan en el más absoluto olvido, pierden su condición de maneras de hablar y de hacer para imponerse como la única manera de decir la realidad, como mero descubrimiento de unos hechos que nadie ha hecho y que siempre habían estado ahí fuera, cubiertos. (p. 76)

Para este autor, la intencionalidad de naturalizar el discurso de la ciencia como una realidad en sí misma se corresponde con el pensamiento moderno y positivista de unificar en una pretendida objetividad una forma de dominación; por esta razón, en el discurso común, la ciencia y la tecnología causan un impacto sobre la sociedad:

La ciencia, la técnica, son el puño, el meteorito, la bala: un objeto compacto, no descomponible, no analizable, cajas negras en el sentido de Latour: de ellas sabemos lo que hay antes (inversiones, esperanzas, intereses) y lo que hay después (usos, efectos, aplicaciones) pero nada de su interior, de su construcción y sus contenidos. Ciencia y técnica tienen su propio dinamismo interno, una trayectoria insoslayable: “el progreso de las ciencias y las técnicas” es el nuevo nombre del destino. La misma imagen de la trayectoria de un proyectil que causa un impacto implica toda la racionalidad de una función matemática: la parábola. (Lizcano, 2006, p. 80)

Lizcano, matemático de formación, reconoce así desde el análisis del discurso, el sistema conceptual subyacente a la ciencia en nuestra cultura

como un referente de infalibilidad y verdad irrefutable. La metáfora de *la ciencia es un impacto que* conlleva a su vez una compleja red de metáforas que reafirman su sentido y la llevan al pensamiento y a la acción de la sociedad occidentalizada; de esta forma, se comprende que las metáforas que nos piensan se constituyen en:

[...] una tupida red en la que queda atrapada toda una parcela de la realidad. Una red en la que las conexiones, los enredos, no son azarosos, sino que obedecen a una “lógica” que es la lógica del imaginario. Esa lógica, que atenta contra todos los tenidos por principios lógicos, no es, evidentemente, accesible de modo directo. Pero sí puede entrecerse a través, precisamente, de la manera en que unas metáforas enlazan con otras, la manera en que unas llevan a otras, o bloquean la aparición de otras, la manera en que unas entran en conflicto con otras [...]. Sobre la lógica del imaginario –sí es que la hay– tiene bastante más que decirnos el arte de la retórica que los métodos de la epistemología. (Lizcano, 2006, p. 67)

Con lo anterior, se muestra cómo la característica de verdad absoluta de la ciencia, a través de su presentación retórica como un *impacto*, es también una construcción social que permite el posicionamiento de la ciencia como referente fundamental de la sociedad occidental.

Pero, dicha característica, al ser examinada como un constructo discursivo, posibilita reexaminar esa verdad absoluta de la ciencia, lo cual da paso a un espíritu crítico que puede poner en duda verdades impuestas de forma tácita; así permite caminar a saberes otros y a distintas maneras de conocer, y esto implica formas nuevas de relacionarse con el otro.

Queda entonces por abordar el problema del sentido como fin último del discurso. Aquí es importante recordar que el discurso acontece en la escritura, en la oralidad y también en el pensamiento. Para Bajtín (citado por Cárdenas, 2018) la manifestación del pensamiento es el texto, que

expresa vivencias y enuncia pensamientos “por caminos relativos a puntos de vista, perspectivas, modalidades, intenciones y, en particular, a modos específicos de crear referencia. [...] el texto, más que un lugar de producción de mensajes, es un espacio donde se repliega y despliega el sentido” (Cárdenas, 2018, pp. 8-9).

A continuación, se examinará con detenimiento en qué consiste la producción de sentido y cómo se produce su despliegue en el discurso.

La producción de sentido

El sentido puede entenderse como la confluencia entre el significado y el valor, añadiendo lo axiológico al fenómeno comprensivo.

El significado de un concepto podría entenderse en una dimensión lógica y transparente. Mientras que, el signo es aparentemente neutro, si se entiende desde la lingüística estructural; sin embargo, al ubicarse en una perspectiva semiótica, el signo se concibe como “mediación extraterritorial entre la conciencia y la ideología” (Cárdenas, 2016, p. 81); el significado entonces solo puede darse en su relación contextual con los signos que están involucrados en un enunciado.

En el mismo contexto que se viene describiendo, para Bajtín (1976):

El tema es el límite real más alto de la significación lingüística; esencialmente, solo el tema significa algo definido. El significado es el límite más bajo de la significación lingüística. El significado, en el fondo, no significa nada; solo posee potencialidad, la posibilidad de tener un significado dentro de un tema concreto. (p. 128)

Cuando se ubica una palabra dentro de una frase, adquiere su significado en relación con las demás palabras; mientras que el signo, entendido analógicamente, involucra la imagen, el símbolo, la señal y el indicio; el sentido involucra al significado y a la valoración. Según Bajtín (1992), “no existe una palabra sin este acento valorativo” (p.

143) que puede darse, por ejemplo, desde su entonación que puede controvertir o reafirmar el sentido de lo afirmado, de esta manera,

[...] no se puede construir un enunciado sin valoración. Cada enunciado es, ante todo, una orientación axiológica. Por eso en una enunciación viva todo elemento no solo significa, sino que también valora. Solamente un elemento abstracto, tomado en el sistema de la lengua y no en la estructura del enunciado aparece como privado de valoraciones. (Bajtín, 1992, p. 145)

Así, al abstraer al signo de su valoración, este pierde su significado. El sentido de un enunciado es la conjunción entre lo valorativo y la significación. Siempre la valoración se da en un contexto social preciso, y “determina el ingreso de un significado referencial dado al horizonte de los hablantes, tanto al del grupo más inmediato como al horizonte social de una clase social” (Bajtín, 1992, p. 145), de tal forma que al cambiar la valoración social también cambia el significado.

Siguiendo con la idea, se asume que la relación significado/valor puede ejemplificarse en el concepto de *autopoiesis* (Maturana y Varela, citados por Bula, 2017) la cual define que los sistemas vivos que al operar producen al sistema mismo y, por tanto, producen su propia identidad son sistemas autopoieticos. Desde esta concepción, la interpretación –el sentido– aparece en la naturaleza con los sistemas autopoieticos u organismos vivos.

Es así como, cuando un organismo cambia su forma de interactuar con el medio, el sistema nervioso lo detecta y se adapta, se retrae o se modifica de acuerdo con la nueva interacción. Este cambio en el sistema nervioso genera, a su vez, transformaciones en el organismo, las cuales producen, de nuevo, cambios en el entorno. Para Bula (2017):

El sistema deviene punto cero de la interpretación del mundo. Un determinado acontecer en el entorno no aparecerá de forma neutral sino como algo importante o trivial, nocivo o benéfico (es decir,

conducente o no a la continuidad del proceso), novedoso o rutinario, etc., en relación con la operación y la historia del sistema en cuestión. Es así que la autopoiesis quiere decir también producción de sentido. (p. 116)

Cuando un organismo comprende algo externo a sí mismo, no solo lo hace con el fin simple de definir o conceptualizar, también valora lo provechoso o contrario que es, dicho ente externo, para la continuidad del propio organismo, es así como el valor y el significado se muestran indisolubles desde la vida misma.

La condición básica para la interacción entre los humanos es el lenguaje. Es únicamente a través de este como se aprende y se modifica la subjetividad, tal como afirma Cárdenas (2018): “El lenguaje es un fenómeno que constituye la concepción de mundo y organiza la cultura como modo de vivir social del ser humano” (p. 1). Desde esta concepción el lenguaje es el factor determinante en la constitución de realidades humanas y, a la vez, determina la producción de sentido de dichas realidades.

Según Cárdenas (2018, p. 2), es a través del lenguaje como el sujeto construye sentido en torno a lo cognitivo, lo ético y lo estético. En los contextos de la cultura, la sociedad y la historia se considera el sentido como potencialidad; es decir que, antes de asumirlo como algo ya dado, el sentido se construye en la interacción dialógica, tomando en cuenta lo referencial y lo intencional. Se trata de ir más allá de declarar, el sentido interroga buscando el qué, el porqué y el para qué de sí mismo, y se construye a través de las dimensiones lógica y analógica (Cárdenas, 2016).

La combinación entre la declaración y la intención permite una construcción compleja a través del discurso; entonces, el lenguaje es el fenómeno que cohesionan la actividad humana como puente entre individuos y como generador de cambios entre sujetos configurados por su historia y su contexto.

En consecuencia, el sentido se produce desde dos campos: el lógico y el analógico. Y es a través

del campo lógico que se propone la verdad, lo verosímil o lo legítimo, estableciendo cierta equivalencia entre lengua, conceptos y realidad; entonces, se considera que la lógica es la racionalidad declarativa que se establece mediante identidades (Cárdenas, 2016).

Entretanto, en el campo analógico se cambia la identidad por la analogía, ya que esta se define como “una semejanza de relaciones entre dos objetos, basada no en particulares propiedades o en partes de estos objetos, sino sobre las relaciones recíprocas entre estas propiedades y estas partes” (Höfdding, 1924, citado por Babolin, 2005, p. 103). En otras palabras, la analogía se establece por semejanza, admitiendo hasta cierto punto la ambigüedad, de tal forma que el lenguaje puede interpretarse desde la racionalidad analógica, tomando en cuenta el símbolo, la imagen, el indicio y la señal, donde no todo está dado, sino que existe una superposición que permite la construcción de nuevos sentidos.

Entonces, se comprende que el texto y el discurso, por consiguiente, son instrumentos de construcción de significados, pero fundamentalmente de sentidos, que en el caso del discurso del profesor están mediados por la intencionalidad de enseñanza.

El discurso del profesor

La construcción y comprensión de conceptos es un proceso en el que intervienen decididamente el discurso y las figuras retóricas; bajo esta premisa, el profesor se entiende entonces como un creador de figuras metafóricas y metonímicas que permiten la creación de nuevas realidades.

En este contexto, la educación es el proceso mediante el cual una sociedad transmite sus conocimientos entre una y otra generación, la enseñanza ocurre cuando este proceso se da de una forma sistemática e institucionalizada.

El profesor, actor fundamental de la enseñanza, utiliza el lenguaje metafórico para construir las redes conceptuales que comparte con los

estudiantes en el acto educativo. Por esto, según Lizcano (2006):

Una de las funciones principales de la analogía, y de esa contracción suya que es la metáfora, es la función cognitiva. Mediante ella, lo que es problemático o desconocido se asimila a algo próximo o familiar para mejor poder manejarlo o modelarlo. (p. 159)

El uso de metáforas y de figuras retóricas en general deviene entonces elemento fundamental en la interacción educativa, al facilitar la aprehensión de conceptos y significados.

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, se afirma que, si el pensamiento humano es intrínsecamente metafórico, entonces, el pensamiento del profesor, en cuanto ser humano también lo es. Pero para este caso, lo particular y diferenciador, constitutivo del saber del profesor, es la intencionalidad de enseñanza (Perafán 2004, 2005, 2013, 2015).

De esta forma, un profesor, mediado por la intención de enseñar, genera su discurso orientado, consciente e inconscientemente, en la búsqueda de interpelar al estudiante a devenir un nuevo sujeto a partir de las nociones que aquel enseña; esta interpelación apunta a una nueva configuración intersubjetiva ampliando el sentido que dicha noción pueda suscitar en el estudiante.

De ahí, se asume que, en el discurso del profesor, se producen sentidos para interpelar al estudiante a partir de una intencionalidad constituyente de la episteme del profesor. Esta última es en sí la intencionalidad de enseñanza. En efecto, para Perafán (2015), “la intencionalidad de enseñanza es el principio incuestionable y fundante de la subjetividad histórica nombrada y diferenciada como profesor o profesorado” (p. 32). El discurso que produce el docente cuando enseña una noción, es decir, cuando está mediado por la intencionalidad de enseñanza, es el que se considera constitutivo del conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas.

Por consiguiente, a través del aparato discursivo retórico el profesor conmina al estudiante a reconfigurarse como sujeto, recuérdese que se producen nuevos sentidos a partir de la racionalidad analógica, que se vale de la sustitución, la transformación, la yuxtaposición y la conexión. En el discurso del profesor afloran relaciones a través de metáforas, analogías, símiles, ejemplos, alegorías e imágenes, a partir de la noción que se enseña, noción que no se restringe a la representación de los contenidos de las disciplinas, producida al margen de la escuela, sino a “entidades epistemológicas y discursivas construidas conscientemente por el profesorado en la escuela con el fin de formar sujetos. Esa construcción marca sentidos particulares que son los que nos interesan en este tipo de estudios” (Perafán, 2015, p. 32).

A continuación, se ejemplifica cómo se produce la interpelación del profesor hacia los estudiantes a través de metáforas, utilizando ejemplos tomados de investigaciones sobre el conocimiento profesional del profesor.

A manera de ilustración

Las nociones que enseña el profesor están constituidas por sentidos parciales que se hacen explícitos a través de las figuras retóricas del discurso docente, estos sentidos parciales se originan en los saberes que mantiene y posee el profesor: saberes académicos, saberes derivados de la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas; como se enunció, estos se hacen evidentes a través del discurso y las figuras retóricas que se emplean en él. Para Perafán (2015):

[...] dichas metáforas, imágenes y símiles no son instrumentos didácticos que ayudan a la enseñanza de la noción escolar; por el contrario, son dispositivos culturales ampliamente reflexionados por el profesorado que contribuyen a la construcción de un sentido particular de la noción. (p. 33)

En la investigación sobre el conocimiento profesional del profesor asociado a categorías

específicas, la construcción de sentido de las nociones enseñadas se produce de manera integrada a través de la práctica discursiva. Por tanto, el conocimiento que posee un profesor acerca de una noción escolar específica es complejo, desborda ampliamente los límites de la noción disciplinar y se revela a través de atribuciones de sentido y presentes en las metáforas, imágenes y símiles de su discurso. Dichos sentidos circulan en todos y cada uno de los acontecimientos del aula:

Este conjunto de acontecimientos que ocurren en el aula en el momento de enseñar una noción cualquiera, lejos de ser un montón deshilvanado de hechos heteróclitos, como a veces parece, se revela, por el contrario, ante un análisis juicioso, como una unidad de sentido subyacente. (Perafán, 2015, p. 35)

Así, la recurrencia en ciertas figuras, expresiones o gestos en el discurso docente, puede indicar sentidos subyacentes que constituyen parcialmente las nociones escolares. Por ejemplo, en la investigación acerca de la noción escolar de movimiento en docentes de educación física de primer y segundo grado de primaria (Salamanca, 2015, p. 75), se observa que las docentes participantes del estudio piden a los estudiantes narrar cómo se han comportado y reconocer sus fallas en la convivencia; a partir de esta narración, los invitan a mejorar su comportamiento.

Se comprueba lo expuesto en el ejemplo, cuando la profesora indica: “Cada uno debe ir mejorando lo que dijo que está fallando, si yo hablo mucho, pues tengo que evitar hablar [...], debo aprender a escuchar, [...] si no sigo instrucciones tengo que aprender a seguir instrucciones” (Salamanca, 2015, p. 72). Aunque a primera vista esta acción podría explicarse como simple gestión del aula, se percibe que está implícita la invitación a *mutar*, es decir, a cambiar, a mover las acciones que ocasionan distracción en la clase. La explicación posterior dada por la docente sobre esta interpelación muestra sentidos subyacentes más profundos:

[...] lo que yo quiero que el niño sepa es que eso no es la forma de llamar la atención, que su comportamiento afecta a todo un grupo [...]. Mi intención es que se escuchen y que saquen todo lo que les hace daño porque esa es la única forma de regular un poco estas situaciones. (Salamanca, 2015, p. 72)

De esta manera, el movimiento o mutación del estudiante no se limita solo al ejercicio físico, sino a la mutación de sus acciones e inclusive de sus sentimientos.

Se observa cómo la noción escolar de movimiento invita al sujeto estudiante a reconfigurarse a través de la mutación o el movimiento de los sentimientos que experimenta y las acciones que realiza en el aula como un compromiso ante el bienestar del colectivo.

Al indagar a profundidad en el origen de esta figura, las docentes participantes del estudio señalan que es un saber construido a partir de la experiencia cotidiana, aquí se observa cómo la noción escolar se construye desde lugares diferentes a la disciplina, en este caso desde la experiencia profesional.

En otro estudio realizado sobre el conocimiento profesional del profesor de música, acerca de la noción escolar de *compás musical* (Castañeda, 2016), emergió la metonimia del momento, al observar que las profesoras que participaron en el estudio insistieron en el *entrar o estar a tiempo*, tanto en el aspecto musical –cantar o tocar a tiempo–, como en la entrega oportuna de los trabajos, el llegar a tiempo al salón, inclusive con el transcurso normal de las actividades de clase, buscando que alcance el tiempo.

Es importante resaltar que en un momento específico llamó la atención la frase de una de las profesoras:

Imagínense uno, por ejemplo, en la música que le toca entrar en un compás y uno no entre, con su instrumento. ¿Qué pasa? [...] Si usted tiene que entrar con un acorde y entra en donde no es, ya entra

mal, entra sonando feo, ¿sí se dan cuenta? Tocar no es por tocar cualquier cosa, hay unos *momentos* para hacerlo. (Castañeda 2016, p. 63; cursivas propias)

Después de la clase brinda la siguiente explicación a esta intervención:

Quiero [...] hacer una diferenciación de que cada vez que comienza el compás hay una marcación diferente, [...] tiempo fuerte tiempo débil [...] y esas son las conductas cotidianas. Se puede decir que el compás se asocia a todo en la vida, la música es así, momentos donde hay unos grandes y pequeños momentos y donde hay un final. (Castañeda 2016, p. 64)

Aquí se advierte que la consciencia sobre realizar cualquier acción en el momento oportuno tiene una relación simbiótica con la noción escolar de compás. De esta forma:

[...] se interpela al sujeto estudiante para valorar cada instante como una realidad irrepetible e irrecuperable; y se le da un sentido más allá del académico a la organización del tiempo que da el compás [musical], que se estructura a partir de tiempos fuertes y débiles, asimilándolo con la vida, que tiene un momento especial para cada cosa. (Castañeda, 2016, p. 63)

En este sentido, se comprende que la noción escolar de *compás* no solo instruye al estudiante en una acción musical, sino que propicia la formación de un sujeto que actúe en sincronía con su entorno, configurándose a partir de una dimensión temporal, asignándole un valor especial al tiempo y al accionar adecuado en este tiempo. Esta figura no surge literalmente de la concepción de compás musical, sino de una reelaboración dada por la intencionalidad formativa de la docente.

Actualmente se han realizado más de 25 tesis de maestría desde diversas áreas, que revelan diferentes metáforas empleadas por los docentes al enseñar conceptos, ideas o nociones específicas; que se consideran construcciones epistemológicas

complejas que rebasan los límites de las disciplinas, pues están intersecadas con relaciones entre la significación y la valoración. Para Perafán (2015), estas relaciones:

[...] son las responsables de crear el campo de resonancia cultural significante, y significativo a la vez, que promueve un enriquecimiento del sentido de la noción escolar en la medida en la que promueve a la existencia al sujeto sobre el que se produce dicho enriquecimiento. Se trata, por lo tanto, de la producción de un orden discursivo en el que un sujeto va ganando en complejidad. (p. 31)

De esta forma, las metáforas del discurso del profesor, al contraponer significados dados con nuevas posibilidades de comprensión y de sentido, antes que sintetizar, generan y se ubican en la analéctica, como lo explica Cárdenas (2016): “el conocimiento se orienta, pues, en una doble dirección: lógica y dialéctica si se atiende a lo diferencial, [...] y analógica y analéctica si apunta a lo sincrético, lúdico, sensible e imaginario del sentido” (p. 75)

Entonces, no se trata de agrupar y sintetizar en definiciones rígidas las nociones disciplinares. Lo importante radica en considerar que el conocimiento generado por el profesor busca enriquecer la producción de sentidos a través de sincretizar, identificar, sobreponer e integrar significados múltiples desde la analéctica a las categorías particulares que enseña. Así, se produce una dimensión poética en el discurso de la enseñanza.

En consecuencia, el docente utiliza figuras discursivas que “promueven a la existencia sujetos, los cuales, estructurándose en un proceso de organización particular, ordenan su propia experiencia” (Perafán, 2015, p. 34), invitando a los estudiantes a nuevas maneras de ser y de hacer a través de las nociones escolares complejas en las cuales el sentido y la intencionalidad formativa del profesor configuran imaginarios sociales en la constitución del estudiante como sujeto axiológico además de sujeto cognitivo.

Conclusiones

El lenguaje y la práctica discursiva encierran el pensamiento y el conocimiento; las figuras discursivas superponen y combinan significados *naturales* en este discurso, dando lugar a nuevas interpretaciones y construcciones de sentido de la realidad.

El profesor, que tiene como característica producir conocimiento mediado por la intención de enseñar, devela los sentidos que conforman su conocimiento en su discurso pedagógico, al crear nuevas aristas a las nociones que enseña, complejizándolas y enriqueciéndolas de forma insospechada, para invitar a través del diálogo a configurarse como nuevos sujetos.

La construcción de nuevos sentidos alrededor de las nociones escolares se da desde la construcción polifónica del profesor, integrando el saber académico, el saber derivado de la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas. Esta integración de saberes se expresa en figuras discursivas que integran nuevos sentidos a los significados derivados de la disciplina que se enseña.

El enriquecimiento de las nociones, ideas y conceptos disciplinares que realiza el profesor durante su discurso se orienta en una medida importante a la valoración de lo que se está estudiando, es decir, crea sentido al sumar significado a valoración.

Es así como incide directamente en lo axiológico, al evidenciar el carácter de intelectual transformador de la cultura atribuido a los profesores por Giroux (1990): “Los intelectuales transformativos (los profesores) necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad” (p. 176).

El pensamiento metafórico es una potencial riqueza de los profesores, ya que construye sentidos desde lo lúdico, lo sensible y lo imaginario, es decir, desde la analéctica, por esto es preciso investigarlo y documentarlo para contribuir al fortalecimiento de la profesión docente y resaltar el papel que cumple el profesor en la sociedad.

Reconocimientos

Este trabajo tiene origen en el proyecto de tesis sobre el conocimiento profesional del profesor y la formación inicial de docentes, adelantado por la autora en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN) de las universidades Pedagógica Nacional, Distrital Francisco José de Caldas, y del Valle.

Un particular reconocimiento a Andrés Perafán y Alfonso Cárdenas, docentes del Doctorado, quienes han realizado valiosos aportes a las ideas descritas a este texto, así como al profesor Carlos Martín Lozada por su revisión acertada e integradora del artículo.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F. (1999). Capítulo IX. De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- Babolin, S. (2005). *Producción de sentido*. Trad. Germán Vargas Guillén. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, San Pablo.
- Bajtín, M. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Trad. Rosa María Russovich. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bajtín, M. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje (los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Trad. Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial.
- Bula, G. (2017). *Spinoza: educación para el cambio*. Bogotá: Aula de Humanidades, Unisalle.
- Cárdenas, J.A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, J.A. (2018). *Discurso y prácticas socioculturales*. Documento de trabajo del seminario “Prácticas discursivas y narrativas transmedia”, Doctorado

- Interinstitucional en Educación (DIE) UPN, UD y Univalle.
- Castañeda, L. (2016). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria sobre la noción de compas*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/874/TO-18921.pdf?sequence=1>
- Castañeda, L. y Perafán, A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Revista Pensamiento, Palabra y Obra*, 14, 8-21. DOI: <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO8.21>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Trad. Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique.
- Ferrater, J. (1999). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Trad. Carmen González Marín. Madrid: Cátedra.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de Sueños; Ediciones Bajo Cerro. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf>
- Maturana, H. (1998). *La objetividad un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Nietzsche, F. (2017). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. (Edición preparada por Manuel Garrido). Madrid: Editorial Technos, Grupo Anaya.
- Perafán, G.A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G.A. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En: G.A. Perafán y A. Adúriz, *Pensamiento y conocimiento de los profesores: debate y perspectivas internacionales* (pp. 15-32). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G.A. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Revista Folios*, 37, 83-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a06.pdf>
- Perafán, G.A. (2015). *Conocimiento profesional docente y pedagógicas, el profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Rodrigo, M.J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? *Revista Investigación en la Escuela*, (23), 7-16. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8430>
- Salamanca, H.M. (2015). *El conocimiento profesional específico de los profesores de educación física asociada a la noción de movimiento*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Trad. José Bayos. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza* (pp. 9-91). Trad. Ofelia Castillo. Tomo I, apartado I. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Todorov, T. (1971). *Literatura y significación*. Trad. Gonzalo Suárez. Barcelona: Planeta.

