

## Representaciones sociales y metáforas sobre la escuela: un análisis contrastivo

### Social Representations and Metaphors about the School: a Contrastive Analysis

Luz Helena Rodríguez Núñez\*  
Estudio de caso

Recibido: 17 de agosto del 2013 / Aprobado: 10 de octubre del 2013

#### Resumen

Este artículo presenta un análisis contrastivo entre las metáforas encontradas en el discurso de un grupo de docentes indígenas miembros de la comunidad Sikuni y uno de docentes no indígenas, pertenecientes a las secretarías de Educación del municipio de Villavicencio y del departamento del Meta, en Colombia. Los resultados muestran cómo estos dos grupos tienen diferentes representaciones sociales de la Escuela, marcadas por la experiencia histórica de cada uno y por la manera diversa en que sus miembros se relacionan entre sí, con su espacio y con la naturaleza.

Palabras clave: representaciones sociales, metáforas, escuela

#### Abstract

This article presents a contrastive analysis between the metaphors found in indigenous teachers' discourse from the community Sikuni, and other group from non-indigenous teachers, which works in two Districts Schools Boards, in Colombia. The results show how these two groups have different social representations of the School, influenced by the historical experience of each one, and evidenced in the use of different kind of metaphors.

Keywords: social representations, metaphors, School

---

\* Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Lingüística Hispánica, Instituto Caro y Cuervo. Estudios de doctorado en Estudios Hispánicos, Universidad de Montreal. Actualmente es formadora de lenguaje del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional. Correo electrónico: luheronu@yahoo.com

## Introducción

El presente trabajo se ubica en el análisis discursivo, punto desde el que se sostiene la tesis de que las metáforas que se incluyen en la construcción de un discurso van mucho más allá del uso neutro de una figura retórica, para configurar las conceptualizaciones del hablante y evidenciar las representaciones sociales (Moscovici, 1961) de las que participa como sujeto social. En este sentido, si bien se acepta la postura de Lakoff y Johnson (1995) sobre el carácter cognitivo y conceptual de la metáfora, se admite también que la cognición no es un proceso aislado del individuo, sino que se conforma por la relación de este con los otros como ser histórico y social.

La anterior ubicación precisa iniciar este texto exponiendo algunas claridades sobre cómo se conciben las representaciones sociales y cómo se conceptualiza la metáfora en su interior. Una vez desarrollados tales aspectos, se realizará una aproximación al concepto de Escuela encontrado en un ejercicio de escritura que se llevó a cabo con un grupo tutores pertenecientes a las secretarías de Educación de Villavicencio y del Meta, en el marco del Programa Todos a Aprender (PTA)<sup>1</sup> del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el 2013. Para finalizar, se presentarán las conclusiones a las que se llegó con el análisis del corpus.

Se proyecta que el resultado de este trabajo aporte a la comprensión de lo que significa la Escuela en la mente de unos de los actores que la dinamizan cotidianamente, esto es, los docentes. Conocer la Escuela desde allí es pieza fundamental del engranaje que permitirá optimizar los procesos de formación docente y las intervenciones que se hagan en el marco de programas en favor del mejoramiento de la calidad educativa, como lo es el PTA.

<sup>1</sup> Más adelante se explicará grosso modo en qué consiste el Programa Todos a Aprender (PTA).

## La construcción social del discurso y las representaciones sociales

Moscovici (1961) propuso el concepto de representación social hace casi cinco décadas. Heredero de Durkheim, Berger y Luckmann, Piaget y Freud (Alfonso, 2007), el concepto ha tenido una prolífica trayectoria en las ciencias sociales y humanas, pasando de su inicial planteamiento a posicionarse como un sistema conceptual complejo: la teoría de las representaciones sociales. Esta teoría no se ha desarrollado de manera unificada ni homogénea. Al contrario, en ella han concurrido múltiples disciplinas y especialidades que han dejado su huella en propuestas que guardan ciertas diferencias en aspectos tanto epistemológicos como metodológicos. Aun así, estas diversas líneas persiguen un objetivo común: comprender la dinámica de producción, transmisión y transformación de las representaciones sociales (RS), entendidas como un conjunto organizado de juicios, de actitudes y de informaciones que un grupo elabora a propósito de un objeto social y como resultado de su proceso histórico de apropiación de la realidad y de la reconstrucción simbólica de esta (Abric, 1996).

El discurso es generalmente concebido como el medio por excelencia por el que se producen y reproducen las representaciones sociales. La realidad se conoce y se evalúa de determinada manera, en gran medida, por la participación de los sujetos en millares de procesos de comunicación que dinamizan organizaciones de contenidos afectivos, cognitivos y simbólicos. A partir de estos procesos, los individuos construyen un tipo especial de conocimiento, base de las representaciones, que se conoce como sentido común. Este conocimiento práctico es la brújula que les sirve a los sujetos para jerarquizar la realidad, orientarse en sus prácticas cotidianas y asumir posiciones respecto a las acciones propias y ajenas.

De acuerdo con Rouquette y Rateau (1998), una de las cualidades más sobresalientes de la noción de

representaciones sociales es su relación con la construcción del sentido: “organizadoras de la experiencia, reguladoras de la conducta, proveedoras de valor, las representaciones permiten la comprensión del mundo por imputación y generación de significación y se constituyen en una categoría fundamental de la sociabilidad” (Rouquette y Rateau, 1988, p. 11). Este hecho les ha otorgado un posicionamiento especial en el vasto campo de las ciencias sociales, pero también ha permitido que sean objeto de múltiples interpretaciones conceptuales y adecuaciones metodológicas. Por esta razón, y con miras a ubicar el presente ejercicio en dicho panorama, se propone la definición que Abric (1996, p. 10) hace de las RS,<sup>2</sup> definición de la cual se resaltan los siguientes aspectos:

- a) Los juicios, valores e informaciones de los que se componen tienen un carácter organizado y jerarquizado.
- b) Son la elaboración que un grupo hace sobre un objeto social.
- c) No son el reflejo de la realidad, sino la reconstrucción simbólica de esta.
- d) Dependen de la historia y el contexto social del grupo que las desarrolla.
- e) Son socialmente elaboradas y compartidas.
- f) Corresponden al sentido común, entendido como una forma de conocimiento social con fines prácticos que tiende a la construcción de una realidad común al grupo.

Las anteriores características básicas del concepto de representaciones son consecuentes con el hecho de que, en esta perspectiva de estudio de las RS:

- a) La realidad objetiva no existe.
- b) No hay una ruptura tajante entre sujeto y objeto.

<sup>2</sup> Jean Claude Abric, investigador del laboratorio de Psicología Social de la Universidad de Provence, trabaja en la misma perspectiva de Serge Moscovici y de Denise Jodelet, cuyas propuestas reconocemos también como marco de esta investigación.

En cuanto al primer aspecto, el cual es presupuesto de varias de las características anteriormente enumeradas, se debe destacar además que en esta perspectiva toda realidad es una representación, esto es, una construcción apropiada por los individuos en el marco de un sistema sociocognitivo. La realidad reestructurada de esta manera no es un simple reflejo de la realidad, “elle est une organisation signifiante qui intègre les caractéristiques objectives de l’objet, les expériences antérieures du groupe —son histoire— et son système d’attitudes, des normes et des valeurs” (Abric, 1966, p. 12). En consecuencia, las representaciones se entienden como una visión funcional del mundo que permite a los individuos y a los grupos dar un sentido a su comportamiento y concebir de una manera determinada la realidad.

Con respecto al segundo aspecto, diremos que la teoría de las RS postula que no hay una ruptura entre el universo exterior y el universo interior de un individuo o grupo. “Le sujet et l’objet ne sont pas foncièrement distincts” (Moscovici, 1969, p. 9). El objeto se inscribe en un universo activo que está parcialmente concebido por la persona o grupo por cuanto es prolongación de su comportamiento, de sus actitudes y del sistema de normas que le sirve de referencia. Así pues, en el marco general de las representaciones sociales, las cuales se dinamizan en los discursos que son construidos también de manera social, encontramos el anclaje con la metáfora concebida como una manera de concretar los conceptos abstractos que habitan la mente de los hablantes, de representar una realidad de una manera particular.

Es entonces importante revisar cómo se conciben las metáforas, cómo están construidas, para sopesar si a partir de su análisis en expresiones concretas, podemos dar cuenta de las RS que sobre la Escuela tienen los docentes que hicieron parte del ejercicio escritural del que estamos dando cuenta en este artículo.

### La metáfora

Existen dos grandes teorías de la metáfora cognitiva: la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson,

1986) y la Teoría Experiencialista (Lakoff y Johnson, 1995). La primera busca ante todo explicar cómo se procesa cognitivamente la información, con el fin de dar cuenta de la materialización de dicho proceso en las metáforas. La segunda, que se ha seleccionado como referente del presente texto, tiene como fin explicar los mecanismos del pensamiento abstracto, toda vez que la concibe como un mecanismo central de este.

La metáfora, en este último sentido, se comprende como un hecho natural que impregna tanto al lenguaje cotidiano como al científico, y no como un hecho exclusivo del lenguaje poético. A los hablantes comunes y corrientes les sirve para expresar su conocimiento del mundo y su experiencia en él, la cual está marcada por su ubicación en la sociedad, en la cultura y el momento histórico que les correspondió vivir. Por ello, una teoría de la metáfora debe dar cuenta de dos aspectos importantes: su naturaleza lingüística o no lingüística y la relación entre el conocimiento científico y el conocimiento común.

De acuerdo con Eduardo de Bustos (2000), investigador de la UNED, para el primer aspecto:

El caso es que la perspectiva cognitiva de la metáfora la considera un mecanismo o recurso básico en los procesos de conceptualización, categorización y teorización, mecanismo que no es reducible o explicable en términos puramente lingüísticos, semánticos o pragmáticos. Los fenómenos lingüísticos ligados a la metáfora no son sino la concreción o manifestación de procesos cognitivos subyacentes (p. 15).

Con lo cual nos aclara que el estudio de la metáfora es un hecho no lingüístico, en el sentido de que ella es algo mucho más profundo que un artificio o licencia del lenguaje o una manera no natural de este.

El mismo autor explica la cuestión del continuo entre el conocimiento científico y el común así:

La relación entre nuestras teorías comunes y la ciencia, la teoría cognitiva de la metáfora afirma una posición continuista, al establecer que las teorizaciones lingüísticas no están menos basadas en los recursos metafóricos que las teorías comunes, esto es, que ambos tipos de producciones intelectuales

no pueden sino estar construidas sobre la base de las capacidades psicológicas evolutivamente conformadas de los individuos. (De Bustos, 2000, p. 16)

Ahora bien, esta posibilidad “no lingüística” y “continuista” que la Teoría Experiencialista le otorga a la metáfora nos ubica epistemológicamente frente a esta y nos permite comprender afirmaciones como “nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (Lakoff, 1995, p. 39).

Es así como los conceptos nos dan el marco en que nos desenvolvemos en el mundo y nos relacionamos con los demás, de suerte que nuestras experiencias tienen mucho que ver con las metáforas que usamos cuando pensamos o nos comunicamos con los otros, pues en y por medio de la experiencia que construimos asumimos o desechamos los conceptos con los que convenimos en la cotidianidad de nuestro accionar social. Por ello, la elección de una metáfora nunca es fortuita. Por el contrario, ella les permite al interlocutor o al analista ubicar al hablante en un sistema de creencias, ideas o valores social y culturalmente validados, constituyentes del *sentido común* del grupo al que pertenece.

Lo que ocurre en la mente de los productores o los reproductores de metáforas es que hay una transferencia de dominios semánticos, de uno que por lo general se considera más abstracto, a otro en el que se tiene una experiencia cercana o más concreta. Al primero se le denomina dominio fuente y al segundo dominio meta. La convención tipográfica usada en gran parte de la literatura es escribir el dominio fuente, origen de la estructura conceptual que queremos transferir, en mayúscula sostenida. Por su parte, las metáforas conceptuales como tal, se transcriben bajo la fórmula X ES Y.

Ilústrese lo anterior con el clásico ejemplo de Lakoff sobre la metáfora del tiempo como dinero en las culturas occidentales capitalistas. El dominio meta es TIEMPO. La metáfora conceptual, EL TIEMPO ES DINERO y su concreción en expresiones metafóricas se palpa en afirmaciones como

“debo ganar tiempo”, “invierto tiempo”, “tiene su tiempo hipotecado”, “ahorro tiempo si...”, entre muchas otras. Sirva el ejemplo también para ilustrar tres niveles de actualización del mundo de la idea al mundo de la expresión: la porción de la realidad simbolizada, la metáfora conceptual y la expresión metafórica, que respectivamente serían: TIEMPO, EL TIEMPO ES DINERO, “ahorro tiempo si...”

Hasta el momento se han explicado dos tipos de metáforas conceptuales: las estructurales y las ontológicas. Las primeras abstractas, las segundas mucho más concretas. El ejemplo más común de este último tipo es la personificación, gracias a la cual el ser puede acercarse a un concepto que le es difícil de aprehender de otro modo: UNA MONTAÑA ES UNA PERSONA. Por su parte, las estructurales hacen la proyección de un concepto con otro y por ello se consideran las más complejas: LA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA (Lakoff, 1995, pp. 4-5) estructura un concepto en términos de otro y se actualiza en el discurso con expresiones como “ganar argumentos”, “disparar ejemplos” o “defender una tesis”.

Conviene aclarar que Lakoff y Johnson (1995) adicionan un tercer tipo de metáfora funcional que es la metáfora orientacional, la cual sirve al sujeto no tanto para proyectar un dominio semántico o conceptual en otro, sino para organizarlo en términos de experiencias espaciales, que se consideran las más básicas que tiene el ser humano: lo bueno es arriba, lo malo es abajo, por ejemplo. La figura 1 ilustra lo anteriormente expuesto.

**Figura 1.** Tipos de metáfora según su función y grado de abstracción de la realidad



**Fuente:** elaboración propia.

Así pues, se concluye este acápite resaltando que las metáforas conceptuales son abstracciones (si se trata de una metáfora estructural) o concreciones (si es una metáfora ontológica u orientacional) de la manera como un grupo determinado se ha apropiado de la realidad; resultado de un proceso histórico y social particular. En ellas hay huellas de un conjunto organizado de juicios, de actitudes y de informaciones que reconstruyen simbólicamente un objeto social y que al ser “no lingüísticas” y “continuistas” influyen en los discursos cotidianos con toda naturalidad.

Por lo anterior se reitera la tesis de que existe una gran interrelación entre las RS con la metáfora, toda vez que esta última pone de manifiesto las representaciones que un grupo social tiene de la realidad, en el marco de las posibilidades de una lengua determinada, hecho que comprobamos en la experiencia con el concepto de Escuela, que describimos a continuación.

### Una aproximación al concepto de Escuela en el marco del Programa Todos a Aprender

El Programa Todos a Aprender (PTA) es una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (MEN) que tiene como objetivo aportar al mejoramiento de la calidad educativa, acortando la brecha existente entre los resultados académicos de los establecimientos educativos (EE) del sector público y los del sector privado, así como los encontrados entre el sector rural y el urbano. El PTA se organiza en cinco componentes, considerados por la literatura y la investigación como definitivos para transformar la calidad educativa: componente de formación situada, componente pedagógico, condiciones básicas, gestión y comunicación.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Para conocer los objetivos, alcances, metas, fundamentación y misionales del PTA y de cada uno de estos componentes acceder a <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48336.html>>.

Una de las estrategias centrales del componente de formación situada, en cuyo marco se lleva a cabo esta investigación, consiste en realizar procesos de formación in situ a los docentes de los EE focalizados. El tutor delegando para realizar dicho acompañamiento crea allí una Comunidad de Aprendizaje de docentes (CDA) y lidera una ruta de formación en didáctica del lenguaje y matemáticas, apropiación de los referentes nacionales de calidad<sup>4</sup> y en procesos de planeación, ejecución y evaluación de clases, proyectos o secuencias didácticas, entre otros.

En eventos de formación del PTA realizados en el 2013 con los 75 tutores de las secretarías de Educación del Meta y de Villavicencio, se desarrolló una práctica de reflexión que consistió en la solicitud de escritos en los que bien ellos, o bien los docentes de sus CDA, relataran su experiencia con la Escuela y lo que esta significaba para él o ella.

El fin último del ejercicio era comprender mejor la Escuela desde el discurso de uno de sus actores primordiales: el maestro. Vale la pena anotar que este actor, en este caso particular, puede provenir de tres tipos de Escuela: graduada (ante todo sector urbano), multigrado-monodocente (maestros que trabajan ante todo con el Modelo Escuela Nueva en la ruralidad) y el docente de la etnia indígena Sikuani,<sup>5</sup> del conjunto de 65 sedes que conforman el Establecimiento Educativo (EE) Unuma. El método de análisis utilizado fue la ubicación tanto de las metáforas en torno a la Escuela como el rastreo de expresiones metafóricas que pudieran ilustrarlas.

Una vez depurados los relatos, se obtuvo el corpus de análisis y se procedió a la clasificación de las metáforas de acuerdo con la categorización de Lakoff y Johnson (1995), la cual fue explicada párrafos arriba.

## Resultados y discusión

La clasificación de las metáforas partió de la idea de que en general se estaba consolidando un corpus homogéneo proveniente de los aportes realizados por tutores y docentes del Meta en sus relatos sobre la Escuela. Sin embargo, una vez iniciado el estudio de las expresiones metafóricas concretas, notamos diferencias interesantes entre aquellas usadas por los docentes rurales o urbanos no indígenas, en comparación con los registrados por los docentes sikuanis. De tal suerte, asumiendo que el corpus mismo sugirió una metodología contrastiva de los datos, presentamos a continuación un análisis que describe cada grupo, al tiempo que va cotejando los hallazgos. Es así como de aquí en adelante al grupo de docentes urbanos y rurales no indígenas los llamaremos Grupo A y a los docentes indígenas de la comunidad Sikuani, EE Unuma, Grupo B.

Uno de los contrastes más evidentes fue el tipo de metáfora que privilegia cada grupo. Como se puede ver en las tablas clasificatorias (tablas 1 y 2), mientras que en el grupo de docentes rurales y urbanos se encontraron los tres tipos de metáforas, en los registros de Unuma solo se encontró un tipo: las ontológicas.

4 Por referentes nacionales de calidad, el PTA comprende los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos de Competencias (2006).

5 La etnia Sikuani pertenece a la familia lingüística guahibo y habita en la Orinoquia del territorio colombiano y venezolano. Por mucho tiempo fue nómada, pero desde el siglo pasado se vio obligada a optar por el sedentarismo. Para conocer más de la comunidad se puede acceder a la caracterización que de ella hace el Ministerio de Cultura de Colombia en: < <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Sikuani.pdf>>.

**Tabla 1.** Metáforas en establecimiento educativos urbanos y rurales no indígenas, Grupo A

Metáfora	Expresión metafórica (ejemplos)
Estructurales LA ESCUELA ES TIEMPO  LA ESCUELA ES ESPACIO DE RÉPLICAS	1. "... a manera de conclusión podría decir que la escuela no es un lugar, sino un momento maravilloso en la vida del ser humano" 2. "La escuela es un escenario" 2.1. "La escuela es un espacio que simula una sociedad en miniatura; donde además de encontrar espacios públicos hay espacios de acceso restringido, hay un gran líder que es el director y unos gobernantes en este caso los docentes, los estudiantes son los ciudadanos, con sueños y responsabilidades lo cual trae consigo reconocimiento por ese esfuerzo y superación, aquí creamos lazos de amistad y aprendemos la importancia del trabajo en equipo, entendemos que siempre hay alguien más grande y más chico que uno, por ello respetamos las diferencias e interactuamos con nuestras cualidades"
Orientacionales 1. La escuela como camino	"Escuela que das rumbo a mi existencia..."
Ontológicas 1 .La escuela como recipiente  2 .La escuela como lugar de protección u origen  3. La escuela como lugar de experimento  4. La escuela como herramienta	1. "Escuela, que le das rumbo a mi existencia como un canal a las aguas" 1.1. "[La escuela] es el depósito de sentires y saberes cotidianos y formales, es la ventana a la realidad social y cultural de nuestro pueblo" 2. "Casita de momentos maravillosos donde se dan alas al pensamiento y la magia de los sueños inician a formar una hermosa realidad" 2.1. "Escuela se limita a la estructura física del lugar, sin percatarse de la maravillosa cuna del saber que esta es" 2.2. "También es mi segundo hogar, <b>porque allí me alimento de conocimiento, me visto de verdades</b> " 2.3. "Refugio de niños y niñas, brillante; hogar de abrigo en su frágil dulzura; lugar de encuentro con amigos sinceros" 3. "La escuela es un laboratorio donde moldeamos saberes, actitudes y facultades, a través de la interacción de seres y saberes" 4. "Telar que nos teje el camino al destino" 4.1. "Es la caja del carpintero donde hay diferentes herramientas con las que se tallan buenas y malas obras"

**Fuente:** elaboración propia.

**Tabla 2.** Metáforas encontradas en el corpus de la comunidad indígena Sikuaní, Grupo B

Metáfora	Expresión metafórica (ejemplos)
Estructural	
Ontológica	
Escuela como lugar de siembra	<p>“Lo comparo con un conuco llamado chagra porque este es el espacio de capacitación técnica. Para que el día de mañana cada quien se pueda defender y apreciar lo suyo”</p> <p>“La escuela es como una huerta, se necesita buen manejo para que salga bien la fruta...”</p> <p>“La comparo con el conuco donde se reciben conocimientos por la sabiduría”</p> <p>“La escuela es un conuco donde todos los niños trabajan de todos para todos”</p> <p>“(la compararía) con un anciano. El sabedor de toda la cosmovisión tradicional...”</p> <p>“Lo comparo con la realidad de un anciano. La enseñanza de un anciano sabedor...”</p> <p>“Con la caza colectiva, con la pesca colectiva, con la celebración de las ceremonias rituales...”</p>
La escuela es una persona	<p>4. “La escuela es Unuma, es la comunidad donde trabajan todos unidos ayudándose los unos a los otros” (la escuela en términos de los no indígenas es un profesor con alumnos)</p> <p>5. “La escuela es un ave porque a medida que ella va avanzando, su tiempo va progresando y sus nuevas ideas diferentes”</p>
La escuela es actividad colectiva de la comunidad	
La escuela es la comunidad	
La escuela es un animal	
Orientacional	

**Fuente:** elaboración propia.

Ahora bien, tanto como haber encontrado un tipo de metáfora predominante en el Grupo B, es interesante poder comparar las porciones de la realidad simbólicamente recreadas en las expresiones usadas por los dos grupos. El interés radica en que la metáfora, de acuerdo con Lakoff y Johnson (1995) tiene

la capacidad de destacar y ocultar aspectos del concepto al que se refieren. Esta posibilidad se origina, en parte, en la manera como un grupo de personas, que comparten determinada experiencia social y cultural, simbolizan o representan una parte de la realidad que es asumida en el concepto.



A esta propiedad Lakoff y Johnson la denominan “sistematicidad” y la explican en estos términos: “La misma sistematicidad que nos permite comprender un aspecto de un concepto en términos de otro (por ejemplo, comprender un aspecto de la discusión en términos de una batalla) necesariamente ha de ocultar otros aspectos del concepto en cuestión” (Lakoff, 1995, p. 46). Esto implica que aquello que la metáfora resalta del concepto necesariamente está ocultando otra parte que no le interesa incluir, por la elección misma que grupalmente se ha hecho de simbolizar ese y ante todo ese, y no otro aspecto del concepto mismo. Resaltar las defensas y los ataques en una discusión deja de lado otros aspectos de esta acción como el cooperativismo, la búsqueda de acuerdos, coincidencia entre las partes, entre otros. Así pues, si se comparan las metáforas ontológicas encontradas en el Grupo A con las del Grupo B, se evidencia que los aspectos que cada grupo resalta son diferentes, tal y como se muestra en las tablas 3 y 4.

**Tabla 3.** Síntesis de metáforas ontológicas, Grupo A

Aspecto que resaltan las metáforas	Ser con que comparan la Escuela
Recipiente	Canal, depósito
Lugar de protección	Casita, cuna, refugio, hogar
Lugar de experimento	Laboratorio
Herramienta	Telar, caja, carpintero

**Fuente:** elaboración propia.

**Tabla 4.** Síntesis de metáforas ontológicas, Grupo B

Lugar de siembra	Conuco, <sup>6</sup> huerta
Persona	Anciano sabedor
Actividad colectiva Unuma	Caza, pesca
Comunidad	Unuma
Animal	Ave

**Fuente:** elaboración propia.

<sup>6</sup> El conuco es el sitio donde ancestralmente los sikuanis hacen sus cultivos en el bosque, cerca de las fuentes de agua. Allí siembran, ante todo, yuca, agria que es la base para preparar su comida tradicional: el cazabe y el mañoco.

Para los primeros (Grupo A), en el concepto de Escuela priman dos aspectos: a) aquello que esta representa como lugar de seguridad, y b) aquello que tiene de instrumental. Lingüísticamente, *canal, depósito, casita, cuna, refugio y hogar* comparten las propiedades semánticas de: + cerrado, + cubierto, + receptor, +entidad de protección. Las correspondientes al segundo aspecto, esto es, laboratorio, telar, caja carpintero se refieren a su posibilidad de ser + útiles, + experimentales + instrumentales.

Por su parte, la tendencia en las metáforas de docentes indígenas (B) es la personificación y la sostenibilidad de la comunidad. Intrínsecamente, el grupo relaciona la Escuela con lugar y técnica que asegura la provisión de alimentos, esto es, la supervivencia de la comunidad, lo que la enlaza directamente con las otras características de los otros aspectos resaltados en sus metáforas asociadas a la actividad colectiva que permite la supervivencia: caza, pesca, Unuma (que significa “unión del trabajo, para la defensa de la vida”).

La personificación en el Grupo B se da en dos aspectos concretos: la relación con el anciano sabedor, la cual apareció en varios relatos, y la referencia al ave, que apareció solo en uno. Actualmente, los sikuanis, aun teniendo que enfrentar los retos de la colonización, el impacto de las multinacionales en la zona y el deseo de occidentalización de sus jóvenes, mantienen el respeto por los ancianos y los conciben como depositarios de la tradición, maestros por naturaleza, consejeros, líderes comunitarios, autoridad. El comparar la Escuela con los sabedores resalta la importancia de lo tradicional en la manera en que ellos la entienden: sitio de conocimiento ancestral, de preservación de su visión de mundo.<sup>7</sup> Para conti-

<sup>7</sup> En palabras de los sikuanis pertenecientes a Unuma, su visión de mundo y su supervivencia están asociadas con el saber ancestral de los mayores, así: “Los indígenas poseemos una relación estrecha con la naturaleza que nos ha permitido lograr un amplio conocimiento sobre el uso y aprovechamiento sustentable de nuestros recursos. Los médicos tradicionales, ancianos y ancianas, poseen

nuar con la indagación, conviene ahora analizar los otros tipos de metáforas que aparecen solamente en los relatos del Grupo A, las cuales se pueden apreciar sintéticamente en la tabla 5.

**Tabla 5.** Metáforas estructurales y orientacionales, Grupo A

Metáforas estructurales	
Dominio fuente	Dominio meta
TIEMPO	ESCUELA
ESPACIO DE RÉPLICA	ESCUELA
Metáfora orientacional	
CAMINO	ESCUELA

**Fuente:** elaboración propia.

Obsérvese que la Escuela se compara con los conceptos de tiempo y de espacio donde se refleja la sociedad. En el aspecto que se resalta del primero, es interesante notar que se tiene la expresión “un momento maravilloso”, el cual reafirma el carácter pasajero del paso del individuo por la Escuela. Hay muchas expresiones del lenguaje cotidiano asociadas a esta metáfora; por ejemplo, al nombrarla como “el mejor momento de la vida”, “el momento más feliz”, “la etapa más tranquila”, entre otros.

Este aspecto dista un poco del concepto encontrado antes en los sikuanis, en tanto al compararla con el anciano sabedor, se le da un carácter de permanencia, pues solo la acumulación de experiencias y el paso de los años hace del anciano un sabio. Su sabiduría no es asunto momentáneo ni una situación a la que se llega en poco tiempo.

La segunda metáfora conceptual encontrada hace hincapié en la posibilidad de que en la Escuela se refleje la sociedad, de la misma manera como

---

conocimientos muy importantes para las comunidades que son transmitidos de generación en generación. Ellos conocen muy bien por ejemplo cuándo y dónde se puede cazar y pescar y las reglas, dietas y precauciones que se debe tener en cuenta para estas actividades. De acuerdo con la palabra de los mayores ‘Unuma’ significa unión de trabajo para la defensa de la vida” (Organización Indígena Unuma, 2001).

una obra teatral puede considerarse como el reflejo de un momento histórico y social determinado, el cual es contado a los otros por medio de un vocero lúcido de la comunidad: el autor. Este ver la Escuela como un lugar de réplica de la sociedad, donde ella se representa, la ubica en un lugar muy importante en su construcción y consolidación. Podría pensarse que de comprender la Escuela como un micromundo que refleja todo aquello que ocurre en un macromundo, en ella se observarían los comportamientos, valores y las ideologías prevalentes de tal o cual sociedad que lo conforme.

Finalmente, encontramos una metáfora orientacional: la de la Escuela como camino. Esta metáfora resalta el aspecto de proveer norte, dirección, encausamiento. Podría pensarse que quien la expresa como “Escuela que das rumbo a mi vida...”, lo hace rescatando la representación del poder de la Escuela para ubicar al ser, señalarle el camino, indicarle la ruta correcta o quizá “encarrilar” a quien la sociedad considere que no se direcciona en el buen sentido.

### Conclusiones

- Uno de los aspectos que más interesa resaltar de este trabajo sobre las metáforas realizado con la comunidad indígena y con la no indígena, es que ellas, las metáforas, hacen parte de una construcción cultural, reflejo de la relación que cada grupo tiene con la porción de la realidad representada en ellas. En efecto, estas representaciones se materializan en expresiones metafóricas que permiten develar la manera como los hablantes actualizan en su discurso su experiencia histórica con la Escuela. Por esto, el análisis del corpus impuso por sí mismo un enfoque contrastivo, toda vez que los hablantes de cada grupo guardan diferencias en sus modos de vida y de relación con el medio y con los otros.
- En los datos proporcionados por la comunidad Unuma solo se encontró el tipo de metáforas

que relacionan la Escuela con un ser (ontológicas), mientras que la comunidad no indígena incluyó tanto este tipo de metáforas como las estructurales y orientacionales. Aún así, en ambos grupos primaron las metáforas ontológicas.

- El análisis de los aspectos resaltados en las metáforas ontológicas contrastadas entre el Grupo A y el Grupo B refleja diversas concepciones de la Escuela, marcadas por la experiencia histórica de cada comunidad con esta y con su entorno. Mientras que para el Grupo A (no indígena) prima un concepto instrumental de la Escuela y se percibe como un ser inanimado, pero que brinda protección, cubre y recibe, para el grupo B (Unuma), la Escuela es un ser vivo, animado, asociado con las prácticas comunitarias que aseguran la supervivencia y el alimento a cada uno de sus miembros: chagra, caza, pesca. Estas relaciones son consecuentes con la idea sikuani de rescatar el espacio abierto (sin paredes) de la Escuela, inspirado en la concepción de que el conocimiento se adquiere, se construye o se trasmite en el lugar donde se dé la experiencia y no se puede limitar al espacio físico de un aula.<sup>8</sup>
- Las metáforas estructurales del grupo A nos hablan de cómo para estos docentes la Escuela es escenario en donde se reflejan y reproducen comportamientos, juicios, valores e ideologías de la sociedad. En este sentido, se convierte en un espacio de réplicas, en particular de las relaciones de dominio de la sociedad y de sus estructuras. Apoya lo anterior la expresión metafórica usada por uno de los docentes, quien no solo hace uso de la metáfora, sino que también se detiene a explicarla.

<sup>8</sup> Información proporcionada por el rector Jairo Mantillo del EE Kuwei, de la comunidad Sikuani, en entrevista realizada con la autora en marzo del 2012.

La escuela es un espacio que simula una sociedad en miniatura, donde además de encontrar espacios públicos hay espacios de acceso restringido, hay un gran líder que es el director y unos gobernantes en este caso los docentes. Los estudiantes son los ciudadanos, con sueños y responsabilidades, lo cual trae consigo reconocimiento por ese esfuerzo y superación. Aquí creamos lazos de amistad y aprendemos la importancia del trabajo en equipo, entendemos que siempre hay alguien más grande y más chico que uno, por ello respetamos las diferencias e interactuamos con nuestras cualidades.

El hablante pone de relieve el acceso libre o restringido que el ciudadano tiene a ciertos espacios, las jerarquías sociales, la estructura de gobierno, la diversidad y las relaciones de dominio, aspectos que el hablante concibió como precisos para describir la Escuela en términos de la estructura de la sociedad a la que pertenece.

En el Grupo B se encontró una metáfora similar que hace referencia a la comunidad, pero con nombre propio. El docente indígena escribió: “La escuela es Unuma, es la comunidad donde trabajan todos unidos ayudándose los unos a los otros”, resaltando la característica que el hablante puede considerar como definitoria de su organización social: su carácter comunitario y colaborativo.

Así pues, mientras para el Grupo A la Escuela como *reflejo de su sociedad es jerarquías, acceso o no, relaciones de dominio y trabajo en equipo*, para el Grupo B la Escuela como Unuma es ante todo *trabajo comunitario y colaborativo*.

La última conclusión a la que se llegó es la concerniente al carácter transitorio o permanente de la Escuela. Para el Grupo A, la Escuela es un momento, tiene carácter transitorio. Para el grupo B, la Escuela, asociada con el sabedor, no es solo la personificación de la esta, sino también es el reconocimiento del aprendizaje a lo largo de la vida, pues para ellos el acopio de experiencias y el entrenamiento en el

conocimiento ancestral, es lo que hace ser del anciano, un sabio. Por tanto, se da a la Escuela un carácter permanente, menos momentáneo que el encontrado en las representaciones occidentales.

Las anteriores conclusiones deben interpretarse en el marco de las limitaciones inherentes a ser producto de una sola solicitud de escritura, en una muestra de docentes. La proyección es seguir trabajando con los relatos de los maestros, en la consecución de otras metáforas sobre la Escuela, provenientes tanto de sus producciones escritas como de registros orales que se den en conversaciones desprevenidas. También se quiere profundizar en el análisis contrastivo entre los grupos A y B y, adicionalmente, incluir otras variables como sexo y edad.

Finalmente, se espera haber ofrecido algunas luces para la mejor comprensión de todo aquello que puede llegar a significar la Escuela para los docentes, de acuerdo con sus contextos. De ser así, serán entonces más significativos los discursos, los proyectos, las acciones y las intervenciones que para ella se propongan.

### Reconocimientos

Al grupo de docentes y tutores vinculados al Programa Todos a Aprender, en las secretarías de Edu-

cación del departamento del Meta y del municipio de Villavicencio, Colombia.

### Referencias

- Abric, J. (2006). *Pratiques sociales et représentations*. París: Presses universitaires de France.
- Alfonso, I. (2007). *La teoría de las representaciones sociales*. Recuperado de [http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones\\_sociales.shtml](http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml). Consulta: 15/12/2013
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. París: Presses universitaires de France.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Organización Indígena Unuma (2001). Manejo local de la biodiversidad y agroecología: recuperando nuestra seguridad alimentaria. *Revista Semilla*, 14/15. Recuperado el 9 de enero del 2014, de <http://www.semillas.org.co/sitio.shtml?apc=p1-2--&x=20154766>.
- Rouquette, M. y Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Harvard: Harvard University Press.