

# Elaboración metafórica en educación: la *construcción* *del aprendizaje*

JORGE OSORIO\*

1. Los conceptos se reflejan, muchas veces consistentemente, en nuestro lenguaje. Los conceptos no son realidades mentales aisladas, sino que constituyen redes que configuran dominios. Otra propiedad importante de los conceptos es que están anclados en nuestra experiencia, de modo que las redes conceptuales resultan ser conjuntos estructurados de conceptos que organizan la experiencia de una forma determinada. Los dominios conceptuales, por su parte, son estructuras cognitivas cuya configuración da cuenta de tal experiencia<sup>1</sup>.

Así, los conceptos son resultado de nuestra forma de experimentar el mundo, un mundo que se nos aparece discreto y que organizamos en dominios diferentes. No existe un conocimiento acabado acerca de la naturaleza de estos dominios, pero es posible decir que su constitución es obra de procesos cognitivos tanto como de factores culturales: las dinámicas culturales establecen límites para la experiencia, por lo tanto, cada dominio es, en gran medida, un cuerpo conceptual convencional.

\*JORGE OSORIO: Profesor de Español, candidato a doctor en lingüística, por la Universidad de Concepción.

<sup>1</sup>Cfr. George Lakoff (1989), para una revisión de los estudios más relevantes acerca de la naturaleza de los conceptos.

Se puede entender la *educación* como un dominio conceptual configurado por redes de conceptos que han nacido en virtud de un cúmulo de experiencias. Estas, por la importante mediación de factores culturales e históricos, han sido integradas dentro del dominio de experiencias que convencionalmente denominamos "educación"<sup>2</sup>.

Es posible concentrarse en el análisis de este dominio conceptual con el supuesto de que las conceptualizaciones gobiernan las formas de hablar respecto de un dominio de experiencias. Es decir, se puede reconocer qué modos de conceptualización sustentan lo que se dice respecto de la educación, o más precisamente, respecto de algún elemento del dominio.

El objetivo de este trabajo es mostrar algunos aspectos de este análisis conceptual, mediante la revisión de materiales lingüísticos provenientes del ámbito educacional, específicamente de textos que conforman o fundamentan la reforma educacional emprendida en los últimos años por el Estado chileno. Se trata de una primera mirada al discurso gubernamental (expresado en artículos y otros materiales de estudio) que tiene por objetivo entregar el marco teórico (político, social, pedagógico) a la reforma. Dentro de esta tarea he considerado el examen de los textos escolares que han sido elaborados según los lineamientos de la reforma y que están destinados a su uso en todos los liceos de tutela fiscal.

2. Los conceptos que me interesan de manera particular en el dominio *educación* son los metafóricos. Lakoff y Johnson (1980) afirman que la mayoría de los conceptos son, a lo menos parcialmente, de naturaleza metafórica. Respaldan esta afirmación mediante la descripción de múltiples dominios configurados efectivamente por redes metafóricas. Se puede observar esta constante en el caso que analizamos. La educación se conceptualiza metafóricamente de muchas formas. Muchas de estas metáforas son herencia de nuestro pasado cultural y constituyen la base conceptual sobre la que se levantan nuestras formas cotidianas de hablar acerca de las experiencias integradas al dominio. Escuchamos y decimos habitual-

<sup>2</sup>Es esta convencionalidad la que permite acotar dentro de este dominio otros dominios conceptuales, por ejemplo, el dominio *pedagogía* o el dominio *currículum*. Aunque en gran parte del análisis el dominio conceptual es susceptible de mayor especificidad, para los fines de este trabajo no van a interesar estas distinciones.

mente: “La educación es la única herramienta para un futuro seguro”, “la escuela nos alimenta de sabiduría”, “la educación es la puerta de entrada al mundo laboral”, “sin educación viviríamos en la oscuridad”, etc. La complejidad experiencial de la educación ha sido comprendida de modos diversos, en un proceso histórico en el que no sólo están implicadas preferencias culturales sino también corrientes de pensamiento que han delineado este dominio, fijando una perspectiva con la ayuda de metáforas. Tanto es así que el término ‘educación’ es originalmente una metáfora que de vez en cuando es recuperada para apoyar perspectivas teóricas o doctrinas pedagógicas de diverso cuño<sup>3</sup>.

Muchos discursos que se estructuran para dar cuenta de algunos aspectos del dominio se montan sobre metáforas. Aun más, de la naturaleza de estas metáforas depende la coherencia discursiva: si la metáfora resulta inapropiada o sus implicaciones no resultan coherentes con el sentido del discurso, éste puede verse afectado en tanto sistema de relaciones conceptuales. Esto es particularmente importante en los casos en que un discurso pretende fijar una perspectiva acerca de un fenómeno (por ejemplo, de la educación) y hace uso de una o más metáforas en cuyo marco deberá desenvolverse.

La reforma educacional chilena en su conjunto es una propuesta que tiene sus metáforas. En un caso es concebida implícitamente como una nave. La tripulación de esta nave está integrada por todos los actores sociales que intervienen en la educación, especialmente los profesores y el Estado. La propuesta contempla reemplazar el “Estado remero” por un “Estado timón”<sup>4</sup>, es decir, por un Estado que se dedique a conducir la nave para llevarla a buen puerto. La implicación más obvia, siguiendo la lógica de la metáfora, es que los profesores, entre otros funcionarios, tendrán a su cargo los remos. ¿Podrán remar bien? Quizás, pero para ello el capitán o el dueño del barco debe entregar no sólo unos remos adecuados (sólidos, livianos, maniobrables, etc.), sino también preocuparse de la condición de sus remeros (alimentación, descanso, una debida preparación, etc). La metáfora tiene un uso parcial y, como ocurre normalmente, no se es consciente de

<sup>3</sup>Sólo a manera de ejemplo, véase el caso de la así llamada “pedagogía emergente”, cuyo vínculo con el concepto original de ‘educación’ como ‘sacar afuera’ o ‘conducir hacia afuera o a la luz’ forma parte de su argumentación.

<sup>4</sup>Cox (1997: 10).

todas sus implicaciones. Aquí el discurso está encerrado entre la fuerza expresiva de la metáfora y la obligatoriedad de la coherencia conceptual, no sólo en el lenguaje, sino también en las acciones. El ministerio, por así decirlo, no debe ser sorprendido metiéndose en los remos y menos hablando de ello.

La metáfora se constituye, entonces, en un mecanismo implícito o expreso para dotar de coherencia a un discurso. Implícito, cuando algunas relaciones en el discurso tienen como presupuestos conceptuales algunas metáforas de fondo; expreso, cuando el discurso en su conjunto, o partes de él, instancian en su superficie algunas de estas relaciones metafóricas.

Los ejemplos más claros de este último caso corresponden a algunos discursos científicos. Por ejemplo, determinadas teorías de la mente están fundadas en lo que Sternberg (1990) llama "la metáfora geográfica", cuyo postulado fundamental señala que la mente está organizada a la manera de un mapa, en el cual se pueden distinguir diferentes zonas que pueden dar cuenta, entre otras cuestiones, de las diferencias individuales respecto de la inteligencia. Estas teorías generan un conjunto de discursos en los que son posibles ciertas relaciones y no otras, dado que la perspectiva teórica está limitada por la metáfora de fondo. Los teóricos que postulan determinados principios en el marco de la metáfora normalmente son conscientes de que ésta permite responder sólo algunas preguntas, aunque pretenden que lo haga de manera exhaustiva.

En este sentido, la metáfora constituye un soporte para el despliegue de la teoría, para la explicitación de muchas de sus relaciones y para la explicación de los hallazgos que se producen en su marco. Como es posible suponer, una metáfora puede ser superada por los hallazgos, pero esto no impide que siga prestando utilidad a la teoría en general. Es el caso de las teorías de la mente basadas en "la metáfora computacional", que básicamente respondían preguntas relativas a procesos mentales y que encuentran un límite en temas relacionados, por ejemplo, con la conciencia, de los que la metáfora no podía dar cuenta clara<sup>5</sup>.

<sup>5</sup>La crítica de Jerome Bruner (1990) a estas teorías constituye un ejemplo de superación de la metáfora. Señala que la idea de "procesamiento cognitivo" desvió sensiblemente el derrotero de los estudios en ciencia cognitiva, reduciéndolos a un problema de cómputo (por ejemplo, en la comprensión de lenguaje natural), en circunstancias de que lo que está en juego es el problema de la construcción del significado. No obstante estas reformulaciones, para muchos la metáfora computacional sigue prestando utilidad en la comprensión de ciertos fenómenos mentales.

Antes de retomar el tema de la organización conceptual del dominio *educación*, me detendré en algunos alcances de la perspectiva conceptual de la metáfora que me parecen importantes de revisar. Primero, ilustraré la propiedad del conocimiento metafórico de permitir explicitar algunas relaciones que pueden operar en el intercambio verbal. En segundo lugar, expondré lo que a mi juicio es un atributo esencial de la metáfora: su capacidad para conceptualizar parcialmente la experiencia.

3. La metáfora está presente en el lenguaje cotidiano y es, normalmente, utilizada de manera inconsciente. Forma parte del sistema conceptual y es altamente convencional. Es, por lo tanto, un conocimiento que opera a nivel profundo y que se expresa no sólo en el lenguaje, sino también en el pensamiento y en la acción. Sin embargo, la normal inconsciencia con que el hablante utiliza expresiones metafóricas, no impide que pueda tomar distancia de ellas. En algunos casos, junto a expresiones muy convencionales e incluso lexicalizadas aparecen enunciados menos recurrentes, pero que forman parte de las posibilidades de instanciación de una metáfora. Por ejemplo, si alguien dice “he subido uno a uno los peldaños de mi profesión”, puede ser objeto de una ironía por parte de su interlocutor: “algo bastante meritorio si sólo tienes a tu suegro como baranda”. Lo que hay aquí es una expresión muy convencional de la metáfora *el progreso personal es el ascenso por una escalera*, seguida de una expresión más novedosa fundada en la misma metáfora. Esta metáfora de la escalera es rica en elementos y acciones concretas (peldaños, baranda, piso, resbalar, rodar, saltarse peldaños). El intercambio al que hemos aludido se desarrolla dentro de los límites de la metáfora: el ironizador trabaja con sus posibilidades expresivas, pues le permite jugar con los elementos del dominio “escalera”, que le ha propuesto su interlocutor. Es en ese marco que la ironía se ha entendido.

Lo mismo sucede respecto de un discurso cuando algunas relaciones conceptuales en su interior están fundadas en una o más metáforas. Para proveer de coherencia a las unidades de sentido dentro de un discurso, el hablante hace uso de su conocimiento de la metáfora, la explora y determina sus límites. Puede, entonces, hacer uso de expresiones metafóricas convencionales y de otras que aun siendo novedosas calzan en la conceptualización. A este proceso de elaboración discursiva que, por necesidad expresiva o por elección retórica, se funda en una metáfora, lo denomino “elaboración metafórica”.

Estimo que un discurso, o un conjunto de discursos vinculados temáticamente, puede ser estudiado en parte como una elaboración metafórica.

Como postulan Lakoff y Johnson (1980), una metáfora da cuenta de una manera de ver el mundo y de funcionar en él. Una elaboración metafórica es, por consiguiente, un mecanismo mediante el cual podemos explicitar nuestra manera de ver el mundo y los fenómenos particulares. En el campo de las ciencias y el pensamiento, muchos de los esfuerzos por dotar de coherencia a las distintas interpretaciones de los fenómenos derivan en una elaboración metafórica. Una metáfora hace posible la formulación de predicciones precisas en un dominio nuevo sobre la base de relaciones conocidas en un dominio familiar. El ejemplo clásico al respecto es la metáfora del átomo como sistema solar, elaboración que permite realizar predicciones estructurales concernientes al átomo, entre ellas, que existe un objeto pequeño que gira alrededor de un objeto más grande y que la distancia entre ellos es relativa a sus tamaños. Boyd (1993) establece la diferencia entre las “metáforas explicativas”, que son usadas para hacer más fácil al lego la comprensión de los fenómenos científicos, y las “metáforas constitutivas”, que forman parte integral de la manera en que se piensa respecto de un fenómeno. Este último parece ser el caso de la metáfora del sistema solar: el átomo entra como contenido cultural y es transmitido en virtud de esta metáfora, de tal modo que pasa a constituir la exclusiva forma en que pensamos el átomo.

Sin duda, el fin didáctico de las metáforas explicativas se cruza con la necesidad de que estas explicaciones se asienten en el sistema conceptual. En el caso que presento, las elaboraciones metafóricas son explicativas, fijan una determinada perspectiva acerca de la educación que es expuesta utilizando metáforas vigentes. El problema singular que discutiré más adelante es que una reforma como la que se pretende necesita de metáforas constitutivas, esto es, de metáforas que formen parte de la manera de pensar habitual respecto de la educación. Sin embargo, éste no es un proceso que se sustente en los discursos, por muy recurrentes que ellos sean. Es el poder conceptual constitutivo de las metáforas el que puede promover formas permanentes de pensar acerca del fenómeno; y los discursos, sus autores, están llamados a ser coherentes en la exposición de las relaciones sustentadas en las metáforas. Para entrar en este tema es necesario discutir cómo se comporta la metáfora al servicio de las elaboraciones discursivas.

4. Una propiedad fundamental de la metáfora es que destaca aspectos de un concepto, a la vez que oculta otros. Por lo tanto, la forma en que cada concepto es delineado mediante un proceso metafórico es necesariamente parcial. En este proceso cumplen una función importante las experiencias corporales y las convenciones sociales. Unas y otras influyen en qué metáforas son posibles o qué metáforas tienen más éxito. En este sentido, en la comprensión de un fenómeno cualquiera pueden concurrir diferentes metáforas, algunas de las cuales dan mejor cuenta, delinean mejor, el fenómeno, siempre desde una perspectiva experiencial (por ejemplo, en función de alguna pregunta específica o de la necesidad de explicar el fenómeno científicamente). Las metáforas, así, son cristales con que miramos los fenómenos, es por eso que se puede decir que definen un universo particular y las leyes que lo rigen. Cito a Lakoff y Johnson:

Las metáforas pueden crear realidades, especialmente realidades sociales. Una metáfora puede convertirse en guía para la acción futura. Estas acciones desde luego se ajustarán a la metáfora. Esto reforzará a su vez la capacidad de la metáfora de hacer coherente la experiencia. En este sentido, las metáforas pueden ser profecías que se cumplen<sup>6</sup>.

Dos aspectos me interesan, por el momento, de esta cita. En primer lugar, las metáforas no suelen ser inocuas; esto es, nos dicen algo de la visión de mundo, de la perspectiva que se adopta para mirar los fenómenos, para referirse a las experiencias. En verdad, ésta es una propiedad de toda conceptualización. Por ejemplo, siguiendo a estos mismos autores, el proceso de categorización consiste en “identificar un tipo de objeto o experiencia destacando ciertas propiedades, desfocalizando otras y ocultando otras”. No es lo mismo decir “He invitado a una rubia sexy a nuestra cena” que “He invitado a una renombrada violoncelista a nuestra cena” o “a una marxista” o “a una lesbiana”, aunque nos estemos refiriendo estrictamente a la misma persona<sup>7</sup>. Del mismo modo, en una metáfora como *la mente es un contenedor* están destacadas partes del concepto *mente*

<sup>6</sup>Lakoff y Johnson (1980). La cita es de la versión en español, p. 198.

<sup>7</sup>Ibídem, p. 205.

(la relación contenedor-contenido, la posibilidad de depositar objetos y acumularlos, etc.) y quedan ocultas otras, por ejemplo, el aspecto funcional, que es recogido por una metáfora como *la mente es una máquina*. En algunos casos las metáforas compiten entre sí; en otros, son complementarias.

Pero las metáforas tampoco son inocuas en el sentido social y político, pues una metáfora restringe la comprensión de un concepto (su referencia, su aplicación), dejando en una zona marginal, oscura, aquellos aspectos que, formando parte del concepto meta, quedan fuera de la metáfora. El dominio *educación* ha sido conceptualizado históricamente de distintas formas, algunas de ellas han tenido tal arraigo que han pasado a formar parte de perspectivas populares del concepto. Una metáfora de larga vida hasta hoy es *la educación es un arte*. Según ella, en el trabajo del profesor convergen la inspiración y la disciplina (fundamentos tal vez de la valoración moral e intelectual de que han sido objeto por la sociedad). En lo central, tenemos a un individuo (el profesor) que es un artista cuyo arte consiste en “moldear el carácter de sus discípulos”, “forjar virtudes en ellos”, “darle forma a potencialidades intelectuales”, etc. El alumno es un “diamante en bruto” que puede y debe “ser pulido”. En esta metáfora el aspecto que se pone de relieve es que los alumnos son “la obra del profesor”, y los que se ocultan tienen relación con las actividades propias de los alumnos y de los otros agentes que intervienen en la educación. De la misma forma, el rol del profesor se define como actividad para la que se requiere talento y pasión, no como la actividad más fría o más mecánica de un “funcionario”. Ello, porque en la época en que la metáfora nació como tal, posiblemente los rasgos entre artista y profesor coincidían en gran parte. Hoy la metáfora persiste, pero debe competir con otras tales como *la educación es una ciencia* o *la educación es una tecnología*, en las que –por cierto– el rol del profesor se conceptualiza de un modo distinto. Podemos intentar demostrar que todas estas metáforas son complementarias; sin embargo, su prevalencia en algunos momentos históricos o situaciones específicas nos hablan de una tendencia a copar el dominio. La prueba está en los cambios de perspectiva a nivel de escuelas psicológicas o sociológicas, que han propuesto modelos diferentes para los problemas implicados en la educación. Para muchos resultará conveniente pensar que “la pedagogía es un arte de hacer cosas”, porque de ese modo el rigor científico o la necesidad de medios tecnológicos quedan ocultos o desperfilados en las tareas de desarrollo educacional.

El segundo comentario de la cita anterior apunta a los efectos concretos de operar con una metáfora específica. La aplicación de una metáfora define un campo de decisiones, de acciones posibles, las cuales deben resultar coherentes con ella. Tomemos como ejemplo el concepto metafórico de *virus*. En los albores de la informática, y cuando las computadoras eran aún un misterio para la mayoría de la gente, la aparición de programas o rutinas que alteraban y/o inutilizaban el software residente en las máquinas fue asumida como un ataque. Aun cuando era posible reconocer la existencia de un enemigo (aquellos que lanzaban estas armas informáticas), su invisibilidad y la rápida propagación del mal provocado por estas armas llevaron –posiblemente– a los expertos a aceptar esta metáfora que reemplazaba la guerra tradicional por un estado de alerta epidémico. La metáfora triunfa en virtud de las propiedades que se ponen de relieve (invisibilidad, comportamiento parasitario, capacidad de propagación por infección). Estos nuevos virus se alojan en los computadores, se sirven de sus sistemas y provocan las más diversas enfermedades. De allí al nacimiento de los “antivirus”, que deben ser “inoculados” para “desinfectar” los computadores, hay –conceptualmente hablando– un paso. Tenemos una acción consecuente que resulta coherente con la metáfora propuesta. Por otro lado, las operaciones (mentales y concretas) a que nos obliga la metáfora pueden ir desde representar al usuario la muerte de un bicho (como es el caso de un *software* antivirus que pone en pantalla una animación en la que una mano atrapa un insecto, por cierto, una versión popular de la idea de virus) hasta creer a pie juntillas que poner un disquette contaminado al lado de otros puede concluir en la infección de estos últimos. Si agregamos que las unidades de almacenamiento pueden, de hecho, desarrollar hongos, un usuario principiante, crédulo, estará muy precavido de mantenerse a distancia hasta que el peligro haya desaparecido. Este usuario ha explorado –sin saberlo– los límites de la metáfora y luego de desengañarse puede dar cuenta de ello.

Esta capacidad de la metáfora de crear realidades es lo que lleva a algunos investigadores a plantearse como objeto de análisis los discursos, en cuanto unidades en las que se manifiesta lingüísticamente una determinada forma de pensar y de actuar en el mundo. Especialmente interesantes para este tipo de estudios resultan los discursos producidos por sectores gobernantes, ya que expresan la voz oficial sobre alguna materia y contienen justificaciones, declaraciones de intenciones y otras fórmulas discursivas que eventualmen-

te son tratadas metafóricamente<sup>8</sup>. La metáfora, en estos casos, es una herramienta cognitiva disponible para estructurar coherentemente los discursos; y es, a los ojos del analista, el mecanismo mediante el cual se descubren las perspectivas que predominan en relación a una materia y que tienden a transformarse—por obra y gracia del discurso oficial— en las únicas formas de ver esa materia.

5. Definido el dominio conceptual que será objeto de análisis y las implicaciones de la perspectiva conceptual de la metáfora, a continuación presento algunos comentarios que me merece la propuesta curricular que se está intentando llevar a la práctica hoy en el país. Por tratarse de un amplio campo discursivo, rescato sólo ciertos aspectos que pueden ilustrar la manera en que opera el análisis propuesto.

La educación ha sido siempre un campo de experimentación. Históricamente, en ella se han concentrado muchos esfuerzos para probar teorías acerca del comportamiento humano, los mecanismos de aprendizaje, las dinámicas de interacción, etc. Por otro lado, es objeto permanente de elaboraciones conceptuales acerca de sus propósitos y tareas específicas.

Una de estas tareas corresponde a la selección de contenidos que deben ser considerados en las actividades de instrucción. Tradicionalmente, esta selección se ha realizado atendiendo a las diferentes “ramas del saber”.

<sup>8</sup>Un caso, citado por Lakoff y Johnson (1980), es el de la campaña del entonces Presidente de los EE.UU., Jimmy Carter, quien declaró la “guerra” a la crisis energética. Según los autores, esto generó una “red de implicaciones”: “Había un enemigo, una amenaza contra la seguridad nacional que exigía plantearse objetivos, reorganizar prioridades, establecer una nueva cadena de mandos, trazar una nueva estrategia, reunir una formación, ordenar las fuerzas, imponer sanciones, pedir sacrificios, y así sucesivamente”. “La metáfora de la guerra, continúan, destacó ciertas relaciones y ocultó otras. La metáfora no sólo era una manera de ver la realidad: constituyó una licencia para el cambio político y la acción política y económica. La aceptación real de la metáfora proporcionó las bases para ciertas inferencias: había un enemigo externo, extranjero, hostil (pintado por los caricaturistas con cabeza de árabe), era necesario conceder la más alta prioridad a la energía; el pueblo tendría que hacer sacrificios; si no hacíamos frente a la amenaza no sobreviviríamos” (pp. 198 y 199).

En este caso, como en otros, un dominio de experiencias (“la búsqueda de energía”) es delineado de un modo particular por otro dominio de experiencias, de tal manera que la metáfora resulta cómoda para dar cuenta de una realidad tal como se la ve o se la quiere ver: es una referencia a ella, pero también una guía para la comprensión de los fenómenos implicados y para el conjunto de decisiones que se pueden adoptar.

Visualizo aquí trazas de la metáfora *el conocimiento es un árbol*: con dos “troncos”, de los que parten, por uno, las ciencias básicas, y por otro, las ciencias sociales (o, dicho de otro modo, la “rama científica” y la “rama humanista”). Aquí el foco está en la materia de enseñanza, por lo que no podemos decir nada terminante respecto del papel del estudiante ni del profesor; sin embargo, ideas como las que refieren a sabios que hacen crecer este árbol o los discípulos que con afán botánico se acercan a él para desentrañar sus misterios o aquellos que se atreven a subirse y recorrerlo, son extensiones de la metáfora que no resultan descabelladas. Lo que quiero decir es simple: el acento está puesto en la materia de enseñanza, de modo que la metáfora sólo resuelve, y parcialmente, este aspecto del problema.

No son de mi competencia aquí las razones históricas o culturales que quizás den cuenta de los cambios respecto del problema de la enseñanza<sup>9</sup>. Lo cierto es que hoy la discusión se ha centrado en los papeles del estudiante y del profesor, y en el hecho mismo del aprendizaje.

En la reforma chilena el tema de la selección de los contenidos curriculares se ha resuelto de un modo sensiblemente más flexible que el impuesto por la tradición. Se han definido “sectores y sub-sectores de aprendizaje”, dentro de los cuales existe un conjunto de contenidos mínimos que deben ser objeto de aprendizaje. En la nueva nomenclatura, la tradicional asignatura de Castellano se ha convertido en el sub-sector de aprendizaje “Lengua Castellana y Comunicación”. El cambio de denominación es un cambio explícito de perspectiva que se plantea como consecuencia de una nueva concepción del aprendizaje. Los estudiantes desarrollarán una serie de actividades en unos espacios, los sectores, para lograr sus aprendizajes. El foco de interés se desplaza. Ya no es la enseñanza lo importante, ni las asignaturas (o asignaciones<sup>10</sup>), sino el aprendizaje que cada sujeto logra e incluso el modo en que lo logra.

Afín a la tendencia predominante en la psicología del aprendizaje (el constructivismo), el discurso que sustenta la reforma educacional, en lo que respecta a las cuestiones pedagógicas, se funda en una concepción del

<sup>9</sup>Sin embargo, considero que es un estudio relevante, que tiene que ver con la dinámica de procesos sociales y culturales, y su relación con la organización conceptual.

<sup>10</sup>Este término abre un campo de sentido relacionado con concepciones directivas de la enseñanza. El profesor “asigna” deberes o tareas al estudiante y éste debe cumplirlos.

conocimiento como actividad de construcción. Se dice que los estudiantes deben ser capaces de “construir su conocimiento” o “sus propios aprendizajes”<sup>11</sup>. La metáfora implicada en esta visión no es nueva. En nuestra lengua existen expresiones convencionales ligadas a la idea de *edificio*: “El conocimiento fundamental; los pilares del conocimiento; un conocimiento que se levanta sobre bases sólidas”. La metáfora ha rescatado un aspecto de la idea de *edificio*, sus “bases”, para delinear un aspecto de la idea de *conocimiento*. La metáfora ya forma parte de nuestro sistema conceptual y eventualmente puede estar en la base de enunciados que constituyan una ampliación expresiva de la metáfora. Tal es el caso de la frase “el andamiaje de su conocimiento: aplicado al cuerpo de conocimientos previos de un estudiante. Con ella se quiere mostrar la forma más efectiva de aprender un nuevo conocimiento: el mecanismo para hacerlo es apoyándose en el conocimiento preexistente, así como el andamio sustenta el proceso de construcción (desde él se puede agregar material, montar una estructura o unir componentes, por ejemplo).

El problema de la selección de contenidos persiste y en él se puede advertir todavía una falta de coherencia que atribuyo, en parte, a la inexistencia de un cuerpo conceptual unitario en el que se concentren perspectivas respecto de las áreas temáticas (lengua, comunicación y literatura). Los textos aparecidos con ocasión de la reforma son la muestra más clara de este fenómeno. Los requerimientos explícitos definidos a nivel ministerial hablan de poner la “diversidad” por sobre la “coherencia con planes y programas únicos”<sup>12</sup>, lo que se traduce en textos multiformes, en los que son incorporados tanto contenidos como actividades de aprendizaje de variada índole. El objetivo es evocar un abanico de situaciones de comunicación; mientras más situaciones de comunicación sean conocidas y dominadas por los alumnos, más posibilidades de desarrollo lingüístico e intelectual tendrán ellos. El libro, en este sentido, es el espacio en el que esas situaciones están incorporadas.

Situaciones como comentar una película o elaborar un comic son recogidas con finalidad didáctica en el libro. Se quiere dar cabida de este modo a un cúmulo de estímulos audiovisuales con los que el estudiante de

<sup>11</sup>V.g., Valenzuela (1997) y Noguera (1997).

<sup>12</sup>Mineduc (sin fecha).

hoy está familiarizado. En este punto, el equívoco conceptual se refiere a la naturaleza del medio. A diferencia de los programas computacionales, especialmente los multimediales, en los que el libro es una metáfora predilecta en el diseño de “interfaces amistosas”, en los textos producidos parece haber una intención de llevar la multimedia al libro, es decir, utilizar el computador como metáfora para diseñar un libro<sup>13</sup>. Según Emilio Rivano<sup>14</sup>, el soporte “libro” no puede ni debe dar cuenta de esta realidad, dado que se trata de una tecnología con sus propios límites y, especialmente, en el ámbito pedagógico, donde se espera a lo menos una secuencia de contenidos coherentemente dispuestos.

No quiero decir que el libro no resulte eficaz, sino que no cumple con las expectativas que el diseño promueve.

Tenemos, por lo tanto, un espacio en el que están incorporados ciertos elementos (contenidos, actividades) que no tienen una disposición estricta, salvo la que resulta de estar agrupados en “bloques”. Sin embargo, esta agrupación no es necesariamente organización. Al contrario, aparecen reunidos en cada bloque contenidos de literatura, lengua y comunicación, en virtud del imperativo de la “integración”, sin constituir un sistema coherente.

Desde esta perspectiva, se promueve un cambio de prácticas pedagógicas que resultará muy difícil de llevar adelante si atendemos a la tendencia fragmentaria de los contenidos seleccionados. He señalado que una metáfora es capaz de indicar cursos de acción; pues bien, “el andamiaje de conocimientos” al que me he referido no se visualiza claramente, porque el conocimiento previo (que debe actuar como sustento para el nuevo conocimiento) no aparece formalizado; en otras palabras, no se sabe cuál es el andamiaje. Tampoco se conoce cuál es el orden aproximado en que deben montarse las estructuras de la edificación. Si llevamos la metáfora a sus últimas consecuencias, la construcción es llevada a cabo por el estudiante a partir del “material” que el profesor (en su función de “facilitador”, según los textos consultados) le entrega. No obstante, tal material no está determinado con claridad.

<sup>13</sup>Esto es suficientemente evidente en el texto de 1º medio, aunque persisten rasgos importantes de esta tendencia en el de 2º.

<sup>14</sup>Comunicación personal.

Los contenidos que pueden conformarlo corren serio riesgo de que no encuentren buen sustento, pues los “fundamentos” no son todo lo estables que se requiere y presentan varias grietas. Las “bases” corren el riesgo de no ser compactas ni monolíticas. Este riesgo consiste en desestimar fórmulas de construcción en las que estos aspectos aparecían —en gran parte— resueltos en virtud de organizaciones más coherentes.

Sólo se explicita la forma final del edificio que se quiere construir: un estudiante que use con efectividad y corrección su lengua, lea críticamente y se desenvuelva con éxito en múltiples situaciones de comunicación.

6. Considero que la modificación de las prácticas educativas requiere de un conjunto de condiciones que en nuestro caso no se dan. La elaboración metafórica que he comentado apunta a entregar una nueva visión del aprendizaje que exige cursos de acción consecuentes. El primero de ellos, de naturaleza curricular, no se ajusta al concepto metafórico mediante el cual se ha presentado esta visión. La realidad a la que se aspira, y de la que la metáfora quiere dar cuenta, choca con escollos conceptuales y otros de naturaleza más concreta.

Me he detenido en la metáfora del edificio, porque estimo que la discusión posible de llevar adelante se debe centrar en este tema. La construcción como actividad implica ordenamientos que no son frutos espontáneos. Estoy consciente de la necesidad de alentar este proceso tal como es concebido, pero lo soy más del imperativo de promover formas coherentes. La desorientación a que están expuestos estudiantes y, sobre todo, profesores, debe ponernos en alerta.

Las metáforas explicativas traducen una complejidad a formas convencionales con el fin de dar a conocer una determinada perspectiva de los fenómenos. No se puede pensar que la construcción del aprendizaje sea una metáfora efectiva si no se tiene conciencia de todas sus implicaciones y si no se pone atención a las formas de pensar todavía prevalentes en los círculos de la educación. Para que una metáfora llegue a ser constitutiva deben operar cambios mucho más complejos que las labores inmediatas en que todavía estamos empeñados.

Para terminar, creo necesario subrayar que un análisis del tipo que propongo no puede dar cuenta de todas las elecciones retóricas ni de los efectos que éstas tienen en el conjunto de discursos analizados. Sin embargo, es un instrumento para detectar estructuras conceptuales que están jugando

en la mirada sobre un dominio de experiencias. En esta tarea, queda por revisar qué grado de coherencia existe en los contenidos curriculares. Una revisión preliminar de los que conforman el área de lengua y comunicación ha echado luces sobre la importancia de identificar las estructuras metafóricas, entre otras conceptualizaciones, y controlarlas en pos de una consistencia teórica y metodológica todavía escasa. Esa labor quizás contribuya a la necesaria solidez del edificio de la educación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BOYD, RICHARD (1993). "Metaphor and theory of change: What is 'metaphor' a metaphor for?". En Ortony, A. (ed.). *Metaphor and thought*. 2ª edición, Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, JEROME (1990). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- COX, CRISTIÁN (1997). "La reforma de la educación chilena: Contexto, diseño, implementación". Taller de Políticas Públicas de CIEPLAN, Santiago.
- LAKOFF, GEORGE (1989). "Empirical results about the nature of concepts". *Mind & Language*, Vol. 4, Nos. 1 y 2; 103-129.
- LAKOFF, GEORGE Y MARK JOHNSON (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press. (Hay versión en español: *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1995).
- MINEDUC (sin fecha). "Características generales de los nuevos textos de estudio".
- NOGUERA, M. INÉS (1997). "Proceso de enseñar y aprender". Documento Mineduc.
- STERNBERG, ROBERT J. (1990). *Metaphors of mind. Conceptions about nature of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VALENZUELA, ELISA (1997). "Área 'Lenguaje y Comunicación': una nueva perspectiva". Documento Mineduc.