

Metáfora, pensamiento complejo y transdisciplinariedad Un acercamiento exploratorio desde la perspectiva del discurso científico¹

Javier Enrique Vélez Peroso²
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Artículo de Reflexión Derivado de Investigación
Recibido: 21-05-2021- Aprobado: 25-06-2021

Resumen

Se presenta un análisis del concepto de metaforización en el marco del discurso científico como un ejercicio de acercamiento exploratorio que parte desde el planteamiento que hace Morín (2010) sobre la transversalidad y el proyecto *la metaforización como herramienta de análisis transdisciplinar en el proceso de aprendizaje en la educación media*. Se realiza un recorrido por cómo la metáfora se ha convertido en una noción ontológicamente relevante en la concepción del aprendizaje. En segundo lugar, se exploran desarrollos investigativos recientes sobre el uso de la metáfora en procesos de aprendizaje y en procesos de análisis e investigación social. Finalmente, se busca señalar un camino dialogante entre la metáfora, el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad.

Palabras clave: Metáfora, transversalidad, transdisciplinariedad, discurso científico, analogía, investigación, educación.

Metaphor, complex thinking and transdisciplinarity. An exploratory approach from the perspective of scientific discourse

Abstract

An analysis of the concept of metaphorization in the framework of scientific discourse is presented as an exploratory approach based on Morín's (2010) approach to transversality and the metaphorization project as a tool for transdisciplinary analysis in the learning process in secondary education. A review is made of how metaphor has become an ontologically relevant notion in the conception of learning. Secondly, recent research developments on the use of metaphor in learning processes and in processes of social analysis and research are explored. Finally, it seeks to point out a dialogical path between metaphor, complex thinking and transdisciplinarity.

Key words: Metaphor, transversality, transdisciplinarity, scientific discourse, analogy, research, education.

¹ Proyecto de investigación *la metaforización como herramienta de análisis transdisciplinar en el proceso de aprendizaje en la educación media*. Autor: Javier Enrique Vélez Peroso. En curso.

² Licenciado en inglés de la Universidad de Córdoba, Magister en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad de Jaen, España y candidato a Doctor en Pensamiento complejo en la Multiuniversidad Mundo Real Edgar Morín. Docente de Inglés de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia Unad de Colombia. Dirección postal Cr 8 N 18-102, correo electrónico javiervelez27@hotmail.com

Metáfora, Pensamento Complexo e Transdisciplinaridade

Uma abordagem exploratória a partir da perspectiva do discurso científico

Resumo

Uma análise do conceito de metaforização no quadro do discurso científico é apresentada como uma abordagem exploratória baseada na abordagem de Morín (2010) à transversalidade e ao projecto de metaforização como ferramenta de análise transdisciplinar no processo de aprendizagem no ensino secundário. É feita uma revisão de como a metáfora se tornou uma noção ontologicamente relevante na concepção da aprendizagem. Em segundo lugar, são explorados os recentes desenvolvimentos da investigação sobre a utilização da metáfora nos processos de aprendizagem e nos processos de análise e investigação social. Finalmente, procura apontar um caminho dialógico entre metáfora, pensamento complexo e transdisciplinaridade.

Palavras-chave: metáfora, transversalidade, transdisciplinaridade, discurso científico, analogia, investigação, educação.

Fundamentos teóricos de la metáfora

La noción moderna de metáfora tiene su origen en el término griego *Metaphora* [μεταφορά] el cual se compone de las raíces *meta*, que significa ‘ir más allá’ o ‘salir de’ y *pherein* que significa ‘trasladar’ o ‘transferir’. Ese sentido de transferencia es aquel que persiste en el desarrollo de dicho concepto durante la historia del pensamiento, al menos en el tratamiento que de dicha noción hicieron algunos pensadores. Así, particularmente en Aristóteles se encuentra no sólo una definición del término, sino un análisis sobre la riqueza conceptual que representa desde la universalidad del lenguaje. Ese tipo de análisis que abre la filosofía aristotélica alrededor de la noción de metáfora encontrará eco en pensadores de la época moderna y contemporánea del pensamiento. Por tanto, resulta importante iniciar por considerar la manera en que el estagirita define la *Metaphora* en términos de la composición que supone en el lenguaje. Dice Aristóteles,

Metáfora es la traslación de un nombre ajeno, o desde el género a la especie, o desde la especie al género, o desde una especie a otra especie, o según la analogía. Entiendo por «desde el género a la especie» algo así como «Mi nave está detenida», pues estar anclada es una manera de estar detenida. Desde la especie al género: «Ciertamente, innumerables cosas buenas ha llevado a cabo Odiseo», pues «innumerable» es mucho, y aquí se usa en lugar de «mucho». Desde una especie

a otra especie, como «habiendo agotado su vida con el bronce» y «habiendo cortado con duro bronce», pues aquí «agotar» quiere decir «cortar» y «cortar» quiere decir «agotar»; ambas son, en efecto, maneras de quitar³.

Desde Aristóteles la noción ofrece una riqueza tal que no es susceptible de ser atrapada en una formalización específica. Bien leída, la manera en que Aristóteles habla aquí de metáfora hace referencia no tanto a un mero estado de cosas, esto es, a un término en concreto, sino precisamente al movimiento de un estado de cosas; valga decir, al movimiento de la palabra por sí misma. Este tipo de reflexión alrededor de la metáfora ha sido sostenida por autores como Vásquez (2010) quien ahonda en la clasificación esbozada por Aristóteles. Así, el autor logra hacer una primera distinción fundamental de la metáfora con respecto a otras figuras del lenguaje.

Particularmente, Vásquez (2010) distingue entre la metáfora y la analogía tal y como aparece en la concepción aristotélica de ciencia, de manera tal que explora los rasgos característicos de cada elemento y decanta así el precario lugar de la metáfora en el camino epistemológico. Valga decir, la conclusión del análisis presentado por el autor desde la filosofía aristotélica presenta la metáfora, a diferencia de la analogía, como un elemento cuya extrañeza intrínseca lo hace inoperante en el discurso científico. Así, afirma Vásquez que “el uso de las metáforas queda así restringido a la enunciación manifestativa, pues no dicen ni verdad ni falsedad, sino que ocultan la semejanza, haciendo que la claridad dependa de lo común de la semejanza o del talento del interlocutor⁴”

Una dirección contrastable se encuentra en el trabajo de Gamba (1990) quien, además de reconocer este carácter de extrañeza de la metáfora en el discurso científico, sino que se permite ir más allá para atender la estructura interna de la metáfora. De esta manera, el autor constata que todas las metáforas que son clasificadas por Aristóteles tienen en

³ García Yebra, Valentín (1974). Poética de Aristóteles. Editorial Gredos S.A. Primera edición. Portal ISSU. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en https://issuu.com/marisolzapiain/docs/aristoteles_-_poetica_gredos_ma/429

⁴ Vázquez, D. (2010). Metáfora y analogía en Aristóteles: Su distinción y uso en la ciencia y la filosofía. Tópicos (México), (38), 85-116. Revista Scielo. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-6492010000100003&lng=es&tlng=es

común el aspecto estructural de mantener una relación certera de las dos o más cosas que significa el nombre que es trasladado en la metáfora⁵.

Resaltar este aspecto estructural permite comprender la clasificación planteada de forma tal que la analogía aparece como una relación entre cosas mientras que la metáfora aparece como una relación entre nombres o conceptos. Por tanto, desde esta perspectiva de análisis puede afirmarse que la metáfora si bien mantiene un halo de extrañeza en su exhibición, permite adelantar un proceso cognitivo de enseñanza que oscila entre la equivocidad y la univocidad desde criterios como la semejanza.

Como afirma Gamba (1990) “el uso de la metáfora no puede considerarse imprescindible puesto que existen otras figuras del lenguaje que permiten de alguna manera suplir su lugar”. No obstante, es la metáfora aquella que permite trasladar elementos cognitivos abstractos mediante un tipo de aproximación específica, llevando al discurso a desplazar sus propios lugares comunes. Dicho de otra manera, las complejidades del lenguaje en su sentido más amplio pueden constatar en fenómenos como la metáfora tanto en su dimensión de extrañeza como en su dimensión proyectiva-clarificadora.

En la década de 1990 se trazan análisis teóricos sobre la metáfora que buscan replantear las necesidades de justificación del uso de la metáfora, así como los marcos y parámetros para comprenderla o definirla. En ese sentido es destacable el trabajo de Kirby (1997) en tanto que explora los orígenes de la metáfora yendo más allá de la filosofía aristotélica. Así, Kirby se remite a los clásicos de la literatura griega como las obras de Homero e Isócrates para encontrar allí las raíces de los primeros usos de la metáfora. Pese a que en ese tipo de literatura no se trata de poner en juego una orientación científica en el uso de la metáfora, el autor encuentra cómo estos primeros usos van dejando minado el camino hacia el cual se considera que la metáfora se puede usar; es decir, segmenta y restringe de alguna manera el amplio espectro que abre la metáfora.

⁵ Gamba, J. M. (1990). La metáfora en Aristóteles. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/832/4/3.%20LA%20MET%20c3%81FORA%20EN%20ARIST%20c3%93TELES%20c%20JOS%20c3%89%20MIGUEL%20GAMBRA.pdf>

Con todo, Kirby (1997) “denota la relevancia de la metáfora en la teoría semiótica aristotélica con base en los siguientes puntos. En primer lugar, la metáfora se comprende en el marco de un modelo triádico conformado por el signo, el objeto y el intérprete”⁶. Esto implica superar concepciones previas como la platónica de la metáfora como mera semejanza, pues se trata ahora de considerar su aspecto comparativo, sustitutivo e interactivo en la evaluación de textos verbales en prosa o verso; incluso en el caso de textos no verbales. Siguiendo este planteamiento, aparecen autores como Pierce o Eco (citados por Kirby, 1997) quienes encuentran en la metáfora un potencial semiótico que abre una ruta de comprensión hacia un enfoque cognitivo inusitado, pero insinuado ya desde la analítica aristotélica.

Para explorar estos aspectos cognitivos de la metáfora tomando como ruta de análisis la teoría aristotélica, es pertinente destacar algunos aspectos que permiten llevar la argumentación a la teoría lacaniana de la metáfora. Así, por un lado, conviene resaltar desde el trabajo de Swiggers (1984) que los enfoques tradicionales de abordaje de la metáfora, esto es, como parte integrante de la argumentación racional o como técnica de argumentación en sí misma, han dejado de lado, en ambos casos, el aspecto lingüístico-cognitivo del ejercicio comunicativo que el uso de la metáfora supone. Dicho de otra manera, el tipo de interacción que supone la metáfora decanta una modalidad de contenidos y presuposiciones individuales que se convierten en actos cognitivos.

En efecto, las expresiones metafóricas conllevan un grado de especulación o expectativa en el interlocutor que implica un esfuerzo cognitivo por parte de los individuos. En palabras de Swigger: “para Aristóteles, la metáfora sólo puede funcionar en el contexto de la interacción lingüística: las metáforas que no se comprenden no son funcionales, mientras que la metáfora funcional transmite conocimiento y (su propia) verdad”⁷. Esta apreciación del autor resulta de suma importancia si se tienen en cuenta las apropiaciones anteriores que situaban la metáfora fuera del ámbito de la verdad. En efecto, al reconocer que en su dimensión intrínseca la metáfora es capaz de transmitir conocimiento mediante

⁶ Kirby, J. (1997). Aristotle on Metaphor. *The American Journal of Philology*, 118(4), 517-554. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/1562051>

⁷ Swiggers, P. (1984). Cognitive Aspects of Aristotle's Theory of Metaphor. *Glotta*, 62(1/2), 40-45. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/40266648>

el traslado de conceptos y significados, entonces la metáfora se renueva como herramienta dentro del decurso epistemológico.

Antes de proyectar esta primera aproximación de la metáfora hacia una noción renovada, conviene traer a colación la concepción de dicho fenómeno que señalaba uno de los autores más relevantes de finales del siglo XIX. Ciertamente, el discurso del pensamiento moderno y contemporáneo sobre el lenguaje y la interpretación ha estado fuertemente influenciado por la reflexión de Nietzsche. Este autor más que cualquier otro, se toma en serio en el pensamiento filosófico lo dicho por Aristóteles sobre la metáfora y así desde sus primeros trabajos va a desarrollar dicha idea en una dirección particular. Así, cuando Nietzsche (1998) afirma que “para el poeta auténtico la metáfora no es una figura retórica, sino una imagen sucedánea que flota realmente ante él, en lugar de un concepto⁸” (p. 28), deja ver ese tránsito de la consideración de la metáfora como mera figura ornamental del lenguaje poético hacia una comprensión de dicha figura como un aspecto esencial de la comprensión de significados para el ser humano.

A decir verdad, esta tendencia en la manera de expresar los más altos juicios del pensamiento no es algo arbitrario en el pensamiento de Nietzsche. La estética que atraviesa el discurso filosófico desde sus escritos tempranos está ampliamente constatada en el uso de figuras como la metáfora. En otras palabras, la intención de Nietzsche de dar una inversión al platonismo se constata en el acercamiento que se propone entre la retórica y la filosofía, entre la verdad y la apariencia o entre el mito y el logos. Es de esta manera que autores como Flórez (2004) destacan en la concepción del lenguaje nietzscheano un desarrollo de la retórica como elemento fundamental del proceso de conocimiento. Así, se dice que,

Nietzsche propone una nueva filosofía, cuya tarea fundamental es la de la interpretación. Y en el contexto de la interpretación las palabras trascienden la materialidad del signo y operan como símbolos, como formas simbólicas interpretadoras de la realidad, la cual está estructurada en una pluralidad de ‘sistemas simbólicos’, que podemos interpretar como ámbitos finitos de sentido

⁸ Nietzsche, F. (1998). El nacimiento de la tragedia (Vol. 223). Edaf. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en https://departamentoesteticas.com/SEM%202/PDF/nietzsche1_elnacimientootragedia.pdf

en cuyo espacio está entrando y saliendo constantemente el hombre en cuanto miembro de una sociedad⁹ (Flórez, 2004, p. 53).

Bajo esta perspectiva, la tríada señalada líneas arriba se reconfigura gracias a la metáfora como elemento que demanda en la comprensión de los cánones epistemológicos, un esfuerzo interpretativo que el ser humano realiza de manera constante. Esta determinación viene siendo una responsabilidad epistémica que se adquiere con el lenguaje y gracias a la cual el individuo puede proyectar caminos de comprensión diversos. También en ese sentido se expresa Aspiunza (2016) al considerar la relación que establece la filosofía de Nietzsche entre verdad y metáfora. Según este autor, desde los textos filológicos y juveniles, Nietzsche afianza una idea que, como se señalaba recién, repercute en toda la estética de su discurso, a saber: si el lenguaje es siguiendo a Hartmann (citado por Aspiunza, 2016) fundamentalmente cosa del cuerpo, entonces sólo en el ámbito corporal es posible situar las transformaciones o transferencias de sentido. Este tipo de transformaciones abarcan las que pueden considerarse saltos [*Übertragungen*] o estímulos del sentido y a las cuales Nietzsche se referirá como metáforas. En palabras de Aspiunza (2016),

Nietzsche llama, por lo tanto, «metáforas» a esos saltos que llevan de una esfera a otra bien distinta del ser: estímulos fisiológicos, imágenes, palabras. Emplea, pues, el término en un sentido bien amplio u originario. Y esa transposición a que se refiere con metáfora la considera en otro lugar un fragmento póstumo de la época ingrediente de la imitación, de la que anota: Hay que entender «metáfora», entonces, en cuanto mecanismo, función básica del ser humano en el proceso de aculturación¹⁰ (Aspiunza, 2016, p. 66).

A partir de lo anterior, se entiende que desde Nietzsche la metáfora se presenta como una herramienta de conocimiento donde la imitación o semejanza ya no se quedan supeditadas

⁹ Flórez Miguel, C. (2004). Retórica, metáfora y concepto en Nietzsche. Retórica, metáfora y concepto en Nietzsche, 51-67. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en <https://revistas.uma.es/index.php/estnie/article/view/9139>

¹⁰ Aspiunza, J. (2016). La metáfora en Nietzsche, de verdad. Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las Artes, (3), 61-74.

a un criterio de verdad objetiva unívoco y estático. La metáfora compromete al investigador con una búsqueda interpretativa acerca de las verdades de su realidad. De ahí que, como afirman García y López (2009) si la metáfora constituye una especie fundamental de comportamiento del ser humano, entonces se trata de una reconfiguración ontológica de este en donde podemos perfectamente hablar de un animal metafórico.

Este mismo sentir con respecto a la relevancia que cobra la metáfora desde el pensamiento de Nietzsche se encuentra presente en el análisis que realiza Maldonado (2005) particularmente, al trazar la relación entre verdad y metáfora de la siguiente manera. Según la autora, en el transcurso de la filosofía de Nietzsche se buscaba conceptualizar más allá de un acto de fijación o detenimiento de lo vivo de la realidad. En ese sentido, la metaforización adquiere papel protagónico en tanto constituye un acto de creación-interpretación, esto es, cargar de vida o sensibilidad al pensamiento. Esa tarea de unificación entre la vida y el pensamiento desde Nietzsche queda acuñada a la metáfora en tanto que solo dicha figura permite descargar la fuerza sensible del sentido en el pensamiento racional científico.

Con todo, será a partir del siglo XX y principios del siglo XXI cuando la metáfora será ampliamente recibida y abordada como una potente herramienta de acceso al conocimiento. Particularmente, será Jacques Derrida uno de los autores que tomará la metáfora como un eje de reflexión central en el pensamiento contemporáneo. En efecto, Derrida (1997) desarrolla una línea de análisis de la metáfora desde su carácter histórico para contemplar en toda su plenitud la riqueza de dicha figura. Así, el autor llegará a contraponer las concepciones de uso de la metáfora frente al hecho ineludible según el cual, en realidad habitamos la metáfora, esto es, la metáfora constituye el vehículo mediante el cual transitamos en el lenguaje por el mundo.

La metáfora como traslado de conceptos es trasladada en sí misma más allá de una figura retórica para adquirir un matiz metafísico. Adquiere de esa manera un rostro desafiante de la objetividad de la ciencia y el discurso racional sedimentado desde la modernidad. Pero el avance de Derrida estará realmente alimentado en gran medida gracias a su discusión con Paul Ricoeur. En efecto, el amplio trabajo de Ricoeur (2001) sobre la metáfora constituye uno de los referentes para comprender este fenómeno del pensamiento en su plenitud. Resulta importante traer aquí a colación aquello que dice el

francés sobre la metáfora en relación con la verdad teniendo en cuenta lo ya suscrito desde Nietzsche y en la perspectiva que abre Derrida. Según Ricoeur (2001)

La metáfora eleva esta reciprocidad [entre lo interior y lo exterior] desde la confusión y la indistinción a la tensión bipolar. Una cosa es la fusión intropática que precede a la conquista de la dualidad sujeto-objeto, y otra, la reconciliación que supera la oposición de lo subjetivo y lo de lo objetivo. Queda así planteado el problema de la verdad metafórica. Se cuestiona el sentido de la palabra verdad¹¹ (Ricoeur, 2001, p. 325).

Así, pues, a este punto se ha realizado una aproximación a la transformación de sentido que ha tenido la metáfora en tanto que se ha restaurado su carácter interpretativo y, por ende, su amplia injerencia en el ámbito de la epistemología. Conviene ahora dejar en punta este aspecto su teorización para pasar a dar cuenta de los ejercicios investigativos donde su dimensión metodológica ha sido puesta en marcha.

Metáfora y metodologías de investigación

A partir de los desarrollos teóricos recién señalados sobre la metáfora en el campo del conocimiento y el acceso al discurso de una manera novedosa, resulta apenas lógico encontrar varios esfuerzos investigativos que exploran dicha posibilidad. En ese sentido, conviene ahora señalar algunos de los principales análisis que han querido ahondar en la dimensión metodológica de la metáfora.

En primer lugar, se hace necesario resaltar el trabajo realizado por Valenciano-Canet (2019) quien recientemente ha explorado el poder innovador que posee la metáfora como metodología de la investigación, particularmente en las ciencias pedagógicas. La labor del autor consistió en realizar un trabajo de observación con estudiantes de primer grado, buscando comprender la metáfora como una técnica metodológica mediante la cual se

¹¹ Ricoeur, P. (2001). *La Metáfora Viva*. Ediciones Cristiandad. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en <https://books.google.com.co>

pudo evaluar el decurso de la práctica pedagógica. Este ejercicio permitió determinar el contraste entre posturas teóricas de la pedagogía tales como el enfoque conductista y el del lenguaje integral. Así, el autor repara en la necesidad de implementar transformaciones en los procesos de enseñanza, donde el lenguaje pueda desplegar su riqueza epistemológica a través de figuras como la metáfora.

Ciertamente, este tipo de reflexiones en las teorías del aprendizaje vienen siendo suscitadas desde autores como Piaget y Vygotsky como bien lo señala Lobera (2006) en su análisis sobre el aprendizaje infantil. Ciertamente, Vygotsky (citado por Lobera, 2006) es uno de los primeros autores en aventurarse a hablar de la metáfora sociológica con el fin de buscar mecanismos descriptivos acerca del proceso de aprendizaje del individuo. Asimismo, ya desde la década de 1990 autores como Abarca (1996) se dan a la tarea de indagar por el potencial de la metáfora en la labor docente poniendo de presente la necesidad de una concepción renovada del lenguaje. En el mismo sentido, Contreras (1994) indaga en el uso de las metáforas que hacen los docentes en su práctica profesional. Ambos autores toman la metáfora, no obstante, tomando como fundamento la utilidad que representa para los procesos pedagógicos.

Frente a esta perspectiva, autoras como Vásquez (2010a) mantienen el interés por considerar la metáfora como un recurso eficiente en las ciencias de la educación. Sin embargo, la autora avanza en una dirección inusitada al romper el paradigma que concibe la metáfora como un mero recurso retórico cuya utilidad se ve limitada. Para Vásquez, la potencialidad de la metáfora es tal que permite comprenderla tanto como un objeto de estudio en sí mismo, tanto como un instrumento de análisis. En palabras de la autora,

La metáfora como instrumento de análisis, ofrece una vía de estudio con la que es posible acceder a la realidad encubierta que representa la metáfora, que constituye, exactamente, el centro de interés en los análisis del discurso dirigidos a conocer y comprender las representaciones que los sujetos elaboran sobre la realidad educativa y organizativa de la escuela¹². (Vásquez, 2010a, p. 3).

¹² Vásquez, Daniel. (2010). Metáfora y analogía en Aristóteles: Su distinción y uso en la ciencia y la filosofía. *Tópicos* (México), (38), 85-116. Recuperado en 28 de agosto de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492010000100003&lng=es&tlng=es

Este aspecto resulta central para el presente trabajo porque constituye uno de los referentes más importantes del alcance metodológico y analítico de la metáfora. De ahí que, siguiendo a Vásquez (2010a) importa aquí enfatizar la importancia en considerar la metáfora como un instrumento de análisis en el discurso científico. También en esta perspectiva se mueven autores como Giaccaglia (2007) quien realiza un amplio estudio sobre el lugar de la metáfora en los procesos de investigación teniendo en cuenta el carácter epistemológico que encierra dicha figura del lenguaje. Además, el autor ahonda en los elementos de la teoría semiótica de Fabbri (citado por Giaccaglia, 2007) para resaltar la manera en que las limitaciones retóricas de la metáfora pueden en realidad ser vistas como oportunidades para aplicar en los procesos de análisis e investigación.

Pese a que las posibilidades metodológicas que se abren bajo una concepción renovada de la metáfora son innumerables, tal y como se constata con desarrollos investigativos alrededor de la tecnología como el presentado por Koro-Ljungberg (2001) donde se explora la manera en que la información cualitativa puede ser trabajada y organizada desde la metáfora como instrumento de análisis, lo cierto es que resulta necesario acotar los propios horizontes de la metáfora si se quiere comprender cabalmente su carácter metodológico en contextos particulares.

Por tanto, resulta conveniente encaminar los esfuerzos de este trabajo hacia una serie de trabajos que se enfocan en considerar el potencial de la metáfora alrededor de su dimensión metodológica, buscando al tiempo proyectar la necesidad de atender una modificación en la concepción clásica de las ciencias y sus ámbitos de trabajo, esto es, develando la necesidad de la transformación de los límites disciplinares subyacentes en la concepción moderna de conocimiento.

Así, pues, se resalta en primer lugar el trabajo realizado por Font (2007) donde se hace una apreciación de la metáfora partiendo por reconocerla como un instrumento de conocimiento y cuyas dimensiones ontológicas y semióticas requieren ser exploradas de una manera novedosa para comprender su verdadero alcance en la investigación social. Según Font (2007), en ejercicios de aprendizaje de la ciencia matemática es posible constatar el lugar natural de la metáfora en tanto que constituye, a nivel cognitivo el relacionamiento lógico de dos elementos aparentemente sin conexión. Ciertamente, el

trabajo del autor va más allá en tanto que empieza a señalar las conexiones cognitivas básicas de comprensión de sentido y significado que el individuo posee y que no pueden ser suficientemente comprendidas desde un enfoque disciplinar clásico.

Por otro lado, si de lo que se trata es de encontrar el lugar de la metáfora en discurso científico y particularmente de su aplicabilidad como instrumento de investigación, es imposible dejar de lado el trabajo realizado por Ciapuscio (2005) en donde se propone la metáfora como piedra de toque para la reconfiguración del discurso científico. En efecto, según el autor la metáfora posee un carácter comunicativo que solo ha podido ser apreciado recientemente en virtud de las teorizaciones sobre las cuales se ha hecho referencia en la primera sección del presente trabajo. Para Ciapuscio entonces,

La actividad científica es una actividad esencialmente comunicativa: los textos que crean y comunican ciencia pueden considerarse como una larga cadena con estaciones iniciales, intermedias y (solo presuntamente) finales. En ese continuum, las metáforas se revelan como un elemento constante, que, debido a su potencial epistemológico y comunicativo, son efectivas y eficientes en las distintas estaciones, caracterizadas por sus diferentes finalidades, destinatarios y contextos discursivos. Las metáforas constituyen un procedimiento cognitivo-accional, orientado interaccionalmente, esencial en la comunicación de ciencia¹³ (Ciapuscio, 2005, p. 208).

A partir de lo anterior, es posible no sólo constatar el lugar que tiene la metáfora en el discurso científico como una herramienta que potencialmente permite el desarrollo y comunicación del conocimiento de una manera que históricamente surge como una necesidad. Además, es posible constatar la necesidad de explorar la necesidad de romper las barreras disciplinarias del conocimiento científico y para tal fin, la metáfora se exhibe como una poderosa herramienta que constata la necesidad de un diálogo transdisciplinar del conocimiento. Dicha indagación constituye el *leitmotiv* del presente trabajo y será

¹³ Ciapuscio, G. E. (2005). Las metáforas en la creación y recontextualización de la ciencia. Universidad de Buenos Aires. Signo y seña, (14), 183-211. Recuperado en 28 de agosto de 2021, disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5671/5066>

desarrollado, a continuación, en la sección final del texto seguido de algunas conclusiones.

Metáfora y transdisciplinariedad

Lo primero que conviene advertir es la noción de transdisciplinariedad que quiere ponerse aquí en juego en relación la conceptualización previa de la metáfora. Dicho de otro modo, es importante aclarar desde los referentes más relevantes qué se entiende por transdisciplinariedad. Así, pues puede afirmarse que el concepto de transdisciplinariedad surge históricamente como una necesidad en la comunidad científica por propende por un dialogo entre las diversas formas de conocimiento tal que se reconozca una construcción de la realidad compleja e interrelacionada. En ese sentido, la fundación del Centro Internacional de Investigación Transdisciplinaria —CIRET— y el Manifiesto presentado por Nicolescu (1994) dan cuenta de la necesidad de una mirada renovada en el desarrollo del conocimiento.

En ese sentido, según Delgado y Sotolongo, (2016) la transdisciplinariedad constituye una “orientación convergente que se expresa en la reconsideración del objeto de la ciencia y una comprensión del conocimiento que supera la dicotomía entre conocimiento y valor propia de la modernidad¹⁴” (Delgado y Sotolongo., 2016, p. 75). Esta forma de referirse a la transdisciplinariedad deja ver al menos dos ideas a considerar. En primer lugar, la idea de una orientación específica que comprende de manera renovada el objeto de investigación de la ciencia da cuenta de, por un lado, un cambio en la manera en que se plantean los cauces epistémicos mediante los cuales, por otro lado, se determinan las características que hacen de un elemento, un “objeto de la ciencia. En segundo lugar, la caracterización que hace Delgado deja ver un llamamiento a [re]comprender el conocimiento de manera tal que los valores propios de la modernidad en los cuales se ha fundamentado la estructura clásica del saber queden superados; más aún, queden superados no en el sentido de un enterramiento de estos, sino de la integración de sus

¹⁴ Delgado, C., Sotolongo, P. (2016). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. *transpasando fronteras*, (10), 11-24. Recuperado en 28 de agosto de 2021, disponible en https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/trans-pasando_fronteras/article/view/2631/3260

contribuciones al saber mediante una mirada mucho más flexible frente a la estructura del saber.

A partir de lo anterior, por tanto, puede concluirse que el concepto de transdisciplinariedad que aquí se busca resaltar es una noción tal que permite advertir todas las dimensiones, relaciones o características de un fenómeno, superar las inferencias que puedan hacerse desde visiones [mono]disciplinares que se enfocan en solo aquellos aspectos que metódica y epistemológicamente pueden abarcar. Ahora bien, para poner en diálogo una noción que busca reorientar el discurso científico de una manera mucho más dialogante y multiplicadora de conexiones del saber con una noción como la metáfora, conviene señalar lo siguiente a partir de la corriente de la complejidad. En ese sentido, es menester afirmar junto con Maturo (2009) que la relación entre el discurso del conocimiento científico y discurso estético tal y como el de la poesía, aparece quebrantada por el paradigma moderno de racionalidad que hoy demuestra mayores deficiencias. Así, pues, de lo que se trata es de reconocer la necesidad de ampliar la perspectiva de comprensión desde un pensamiento diverso e intercultural, esto es, desde una razón compleja que reconozca y señale como fundamentales los elementos de correlación entre las racionalidades del pensar y el sentir.

Este mismo sentir es recogido en el trabajo de Osorio (2012) donde se explora no sólo la relevancia de dar cabida en el discurso científico a una razón compleja, sino que, además, se señala cómo desde dicho cambio de paradigma la transdisciplinariedad aparece como un camino eficiente que potencia este tipo de concepción del conocimiento. Ciertamente, Osorio se ocupa de traer al frente las ideas de Morín (citado por Osorio, 2012) en tanto que encuentra allí una fuente inagotable de comprensión del ser humano desde el principio dialógico tal que de esta manera se “faculta al pensamiento en sus asociaciones y conexiones de conceptos o enunciados que se contradicen el uno al otro, pero que deben aparecer como dimensiones articuladas de lo mismo¹⁵” (Osorio, 2012, p. 276).

¹⁵ Osorio, S. (2012). El Pensamiento Complejo Y La Transdisciplinariedad: Fenómenos Emergentes De Una Nueva Racionalidad. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, XX (1),269-291. Recuperado en 28 de agosto de 2021, disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90924279016>

Así, pues, a todas luces la relación que se teje entre la metáfora desde la conceptualización propuesta requiere un cambio de paradigma en la concepción del conocimiento científico que ya el pensamiento complejo ha buscado desarrollar desde hace varias décadas. Ciertamente, siguiendo a Moreno (2006) es desde la *poiesis* que surge como creación en sí de la metáfora que se posibilita concebir un cambio en el lenguaje científico que irrumpa en los límites disciplinares y en las anquilosadas concepciones del saber.

No obstante, tanto el aspecto teórico como el metodológico que se abre con la metáfora así concebida, surge como un problema desde una función que podría considerarse como indagatoria frente a los conceptos aceptados axiológicamente en la ciencia. Esto, como advierten Sokal y Bricmont (1998) supone el riesgo de oscurecer las redes de sentido de los conceptos utilizados en el lenguaje científico. Ciertamente, esta crítica es ilustrada por los autores con respecto al uso que daba Lacan (citado por Sokal y Bricmont, 1998) a la lógica matemática relacionándola o mejor, aplicándola en la lingüística, a saber, a partir del momento en que Lacan pretende expresarse ‘en términos simples’, todo se oscurece. Pero lo más importante es que no se da ningún argumento para enlazar estas paradojas, que pertenecen a los fundamentos de las matemáticas, con ‘el hiato que constituye el sujeto’ en psicoanálisis¹⁶ (Sokal y Bricmont, 1998, p. 46).

No obstante, tal y como afirma Imanishi (2008) en la reflexión de Lacan la metáfora no produce ya solo un mero efecto comunicativo de significación, sino que supone la apertura de un horizonte de sentido. Conviene, entonces, recordar que todo discurso es esencialmente algo que hace vínculo social. Por tanto, el nivel epistémico del lenguaje en el que el discurso científico se desenvuelve no puede escapar de la multiplicidad de sentidos que puede abrir la metáfora en su recorrido sistemáticamente vinculatorio entre contenidos mentales. De ahí que, hablar de la metaforización como un concepto que constituye una estrategia de análisis del discurso, resulte un panorama de investigación consecuente con la perspectiva de la complejidad de la realidad.

Lo anterior surge como una concepción que puede ser robustecida desde dos autores. Por un lado, mediante las apreciaciones de Garayalde (2011) quien encuentra en la

¹⁶ Sokal, A., y Bricmont, J. (1998). *Imposturas intelectuales*. Paidós. Recuperado en 28 de agosto de 2021, disponible en <https://bibliodiarq.files.wordpress.com/2015/10/sokal-y-bricmont-imposturas-intelectuales.pdf>

metaforización tomada desde Deleuze (Citado por Garayalde, 2011) y su noción de rizoma una estrategia de acercamiento al conocimiento científico que abre horizontes interdisciplinarios, en palabras del autor,

Tomemos el concepto de Rizoma de G. Deleuze y F. Guattari por caso, y veremos allí una operación de metaforización desde la botánica a la filosofía. Se trata de un juego aparentemente comparativo pero las diferencias entre un campo de aplicación y otro son sustanciales. La botánica sitúa al rizoma en tanto concepto clasificador: lo que hace allí es trazar una tipología, definir una morfología, inventariar una serie de elementos mediante la referencia a sus características. El pasaje hiere al concepto en su función puesto que no se trata ahora de inventariar: el Rizoma deleuziano es un modelo descriptivo, explicativo y, si se quiere, también programático¹⁷ (Garayalde, 2011, p. 5).

La ejemplificación que hace Garayalde es altamente valiosa pese a que su ruta de análisis se detenga en el nivel interdisciplinar. En efecto, el autor resalta la flexibilidad que han llevado a cabo Deleuze y Guattari al, por un lado, tomar un concepto de la biología y *desplazarlo* hacia la filosofía como herramienta conceptual. Esto, por otro lado, no solo modifica semánticamente el término, además lo trastoca en sus funciones al pasar de un concepto clasificador, que tipifica un conjunto de elementos, hacia una función descriptiva, explicativa de la realidad en su conjunto.

Finalmente, esta perspectiva de la metáfora ahora concebida a la luz del pensamiento complejo adquiere una materialización investigativa mucho más precisa con el trabajo de Bustos (2000) donde la relación entre metáfora y transdisciplinariedad es totalmente prístina. Según el autor, si se tiene en cuenta que en la actualidad existe una senda preocupación filosófica por atender en el discurso científico la relación entre los conceptos de verdad y significado, entonces es necesario reconocer que estas condiciones de verdad surgen en una semántica de lenguaje natural, por tanto, declarar como ausente una figura como la metáfora en dicho proceso discursivo implica desconocer las

¹⁷ Garayalde, N. (2011). De metáforas e interdisciplinariedades. VII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas/2011. Recuperado en 28 de agosto de 2021, disponible en <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v18n4/aci31008.pdf>

relaciones transdisciplinarias que ya supone el ejercicio mismo del lenguaje. En palabras del autor “el lenguaje natural es un instrumento de comunicación de finalidades heterogéneas, que no son reducibles a la mera enunciación de hechos o de creencias, enunciación a la que quepa aplicar con sentido el predicado `es verdad¹⁸” (Bustos, 2000, p. 13).

Tomando como referente lo anterior es posible dar cuenta de una estrecha y necesaria relación que se teje en la actualidad entre la metáfora y el discurso científico. Más aún, se exhibe la metaforización como una noción clave en el desarrollo de instrumentos de análisis del discurso que posibiliten la comprensión de sentido más allá de los marcos de referencia de las disciplinas entendidas en su sentido clásico. Resulta clave, en todo caso, comprender que la significación misma de la metáfora está atravesada por el paradigma ontogénico del lenguaje y del saber; esto es, de la necesidad de reconocer la complejidad como el horizonte de despliegue de la metáfora en su sentido originario.

Conclusiones

Al recabar en los orígenes y desarrollos teóricos de la noción de metáfora ha sido posible constatar un sentido originario que, con el paradigma del conocimiento de la modernidad, se había perdido en un discurso meramente estético. Dicho estado de la cuestión permitió advertir de los importantes avances y contribuciones que se han logrado en la vuelta a la metáfora como un elemento esencial en los procesos de comprensión del individuo. Por otro lado, se buscó señalar el lugar que ha ido ganando la metáfora en los procesos de investigación—particularmente en las ciencias de la educación al tiempo que se destacaban las limitaciones de dichos enfoques, en tanto se mantuvieron amparados en las divisiones disciplinares clásicas del conocimiento.

En ese sentido, se hizo explícita la relación entre el pensamiento complejo como base y horizonte de una concepción transdisciplinar del conocimiento donde la metáfora aparece

¹⁸ Bustos, E. (2000). La metáfora: ensayos transdisciplinarios. Recuperado en 28 de agosto de 2021, disponible en

https://www.academia.edu/8595236/LA_MET%C3%81FORA_ENSAYOS_TRANSDISCIPLINARES

como herramienta analítica posibilitadora de una comprensión renovada del sentido del discurso científico. La metaforización, por tanto, se esboza en el presente trabajo como herramienta de análisis que da sentido y no solo mera significación a los discursos científicos. Esto, por supuesto, supone un primer acercamiento hacia una idea que deberá ser desarrollada a profundidad, pero que al mismo tiempo supone un avance importante en la comprensión metafórica del conocimiento como una compleja y dinámica realidad que se mueve con y desde el ser humano.

Referencias

- [1] Abarca, S. (1996). Metáforas de los docentes acerca del aprendizaje: Del lenguaje simbólico a la práctica concreta. *ABRA*, 23-24, 75-81. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4358/4186>
- [2] Aspiunza, J. (2016). La metáfora en Nietzsche, de verdad. *Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, (3), 61-74.
- [3] Bustos, E. (2000). La metáfora: ensayos transdisciplinarios. Recuperado en 28 de agosto de 2021, disponible en https://www.academia.edu/8595236/LA_MET%C3%81FORA_ENSAYOS_TRANSDISCIPLINARES
- [4] Ciapuscio, G. E. (2005). Las metáforas en la creación y recontextualización de la ciencia. *Universidad de Buenos Aires. Signo y seña*, (14), 183-211. Recuperado en 28 de agosto de 2021, disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5671/5066>
- [5] Contreras, I. (1994). El análisis de las metáforas que utilizamos diariamente: Una alternativa metodológica para reflexionar acerca de nuestra práctica docente. *Revista Educación*, 18(2) 57-72. doi: 10.15517/revedu.v18i2.12683
- [6] Delgado, C., Sotolongo, P. (2016). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. *transpasando fronteras*, (10), 11-24. Recuperado en 28 de agosto de 2021, disponible en https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/transasando_fronteras/article/view/2631/3260
- [7] Flórez Miguel, C. (2004). Retórica, metáfora y concepto en Nietzsche. *Retórica, metáfora y concepto en Nietzsche*, 51-67. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en <https://revistas.uma.es/index.php/estnie/article/view/9139>

- [8] Font, V. (2007). Una perspectiva ontosemiótica sobre cuatro instrumentos de conocimiento que comparten un aire de familia: particular/general, representación, metáfora y contexto. *Educ. mat*, 95-128.
- [9] Giaccaglia, L. (2007). La metáfora en la investigación. *La Trama de la Comunicación*, 12, 201-205.
- [10] García, L., y López, R. (2009). La filosofía entre el concepto y la metáfora en Nietzsche. *Universitas Científica*, 12, 19-22
- [11] Gamba, J. M. (1990). La metáfora en Aristóteles. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/832/4/3.%20LA%20MET%20c3%81FORA%20EN%20ARIST%20c3%93TELES%20c%20JOS%20c3%89%20MIGUEL%20GAMBRA.pdf>
- [12] Garayalde, N. (2011). De metáforas e interdisciplinidades. VII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas/2011. Recuperado en 28 de agosto de 2021, disponible en <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v18n4/aci31008.pdf>
- [13] García Yebra, Valentín (1974). Poética de Aristóteles. Editorial Gredos S.A. Primera edición. Portal ISSU. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en <https://issuu.com/marisolzapiain/docs/aristoteles-poetica-gredos-ma/429>
- [14] Imanishi, H. A. (2008). A metáfora na teoria lacaniana: o estágio do espelho. *Boletim de psicologia*, 58(129), 133-145.
- [15] Koro-Ljungberg, M. (2001). Metaphors as a way to explore qualitative data. *Qualitative Studies in Education*, 14(3), 367-379.
- [16] Kirby, J. (1997). Aristotle on Metaphor. *The American Journal of Philology*, 118(4), 517-554. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/1562051>
- [17] Lobera, A. L. B. (2006). *Concepciones sobre la infancia en Piaget y Vygotsky: Dos textos semifinales* (Doctoral dissertation, Universidad de Puerto Rico).
- [18] Morin, E. (2010). Sobre la interdisciplinaria. Publicaciones Icesi. Publicado 2010-05-03. Edición N° 62. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/publicaciones_icesi/article/view/643
- [19] Maturo, G (2009). La razón poética y el pensamiento complejo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(47),127-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27911868009>

- [20] Nietzsche, F. (1998). El nacimiento de la tragedia (Vol. 223). Edaf. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en https://departamentoesteticas.com/SEM%202/PDF/nietzsche1_elnacimientootragedia.pdf
- [21] Osorio, S. (2012). El Pensamiento Complejo Y La Transdisciplinariedad: Fenómenos Emergentes De Una Nueva Racionalidad. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, XX (1),269-291. Recuperado en 28 de agosto de 2021, disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90924279016>
- [22] Ricoeur, P. (2001). La Metáfora Viva. Ediciones Cristiandad. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en <https://books.google.com.co>
- [23] Swiggers, P. (1984). Cognitive Aspects of Aristotle's Theory of Metaphor. *Glotta*, 62(1/2), 40-45. Consultado el 26 de agosto de 2021. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/40266648>
- [24] Sokal, A., y Bricmont, J. (1998). Imposturas intelectuales. Paidós. Recuperado en 28 de agosto de 2021, disponible en <https://bibliodiarq.files.wordpress.com/2015/10/sokal-y-bricmont-imposturas-intelectuales.pdf>
- [25] Vázquez, D. (2010). Metáfora y analogía en Aristóteles: Su distinción y uso en la ciencia y la filosofía. *Tópicos (México)*, (38), 85-116. Revista Scielo. Consultado el 28 de agosto de 2021. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-6492010000100003&lng=es&tlng=es
- [26] Valenciano-Canet, G. (2019). La metáfora como alternativa metodológica para investigar y reflexionar acerca de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 158-180.
- [27] Vázquez, R. (2010a). Las metáforas: Objeto e instrumento de estudio. Aportaciones a la investigación educativa. *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 11).