

METÁFORA CONCEPTUAL Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: ENSEÑAR Y APRENDER POR RAZONAMIENTO ANALÓGICO

Piechocki Gregorio - DNI 29684491 - gregoriopiechocki@yahoo.com.ar

Rojas Edgardo Gustavo - DNI 23829095 - egustavorojas@hotmail.com

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP)

RESUMEN

El propósito de este trabajo consiste en sistematizar y compartir algunas reflexiones a partir de nuestra experiencia como docentes en el Área de Prácticas del Lenguaje y/o Lengua y Literatura en diferentes ámbitos y niveles del sistema educativo. En particular, buscamos reflexionar sobre las posibilidades que habilita el uso de la metáfora en el aula con fines didácticos, en torno a ejes temáticos ligados a problemas lingüísticos y gramaticales. Con este fin, en primer lugar analizaremos el concepto de transposición didáctica (Chevallard 1980) para considerar en qué modo las metáforas y el uso que de estas hace el docente en el aula pueden servir como herramientas heurísticas para la enseñanza de la lengua en el denominado “trabajo *en* la transposición didáctica” (Chevallard 1980:20). En segundo lugar, presentaremos el paradigma de la lingüística cognitiva y la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson 1980, Cuenca y Hilferty 1999, Valenzuela e Ibarretxe 2012) que conforman nuestro marco de referencia. Tomando como ejemplo la metáfora conceptual “EL LENGUAJE ES UN JUEGO” ampliamente tratada en la pragmática lingüística (Austin 1962, Searle 1969, Alston 1974, entre otros), daremos cuenta del potencial explicativo que reportan las metáforas en la construcción del conocimiento científico y, a partir de ahí, las posibilidades que ofrece para el quehacer docente. Finalmente, socializaremos una sistematización de experiencias áulicas sustentadas por las consideraciones precedentes, y llevadas a cabo por los autores de la propuesta, analizando algunos ejemplos concretos de distintos tipos de metáforas aplicadas a las prácticas del lenguaje.

PALABRAS CLAVE

transposición didáctica – metáfora conceptual – prácticas del lenguaje

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La transposición didáctica es definida por Chevallard como el trabajo creativo que realiza el docente en el tránsito del saber sabio o académico hasta el saber que enseña en su práctica concreta, generando verdaderas producciones didácticas, a través de borradores, guiones o metatextos (Chevallard 1980: 21 y 45) que los docentes elaboran y diseñan para desarrollar en el aula. En este sentido, el concepto de transposición didáctica sirve como una herramienta que facilita la “vigilancia epistemológica” de dichas construcciones, dado que permite al profesional de la educación distanciarse y desnaturalizar su objeto de estudio y, de este modo, problematizar el saber que se construye en el aula (Chevallard 1998: 26-27). El autor muestra así que el objeto a enseñar es un objeto complejo que surge de un juego de relaciones entre el saber académico, el saber enseñado en las aulas, las instituciones educativas –de las cuales dependen y obtienen su legitimación– y demás instituciones sociales. En este sentido, Chevallard define al sistema educativo como un sistema “abierto” a múltiples determinaciones que describe a través de una metáfora: “el juego del saber”, juego que abarca el espectro que va desde la producción social del conocimiento académico hasta la reproducción o representación del saber por parte del docente.

La idea de la transposición implica que el rol docente es un trabajo de producción de conocimiento, de revisión y replanteo de los problemas científicos y académicos. Más allá de esas condiciones, el saber enseñado en las aulas puede ser un trabajo creativo y productivo, sin por esto caer necesariamente en el voluntarismo habitual de los docentes que el mismo Chevallard se ha ocupado de criticar. Este posicionamiento teórico, por lo tanto, supone una ruptura con la justificación de la enseñanza por un proyecto institucional al que sirve de engranaje, y por eso la noción de transposición didáctica tiende a ser negada y resistida. Además, supone que la legitimidad del saber enseñado no puede fijarse en el saber sabio, es decir que pierden validez enunciados del tipo “pueden creerme porque no se trata de mí” que despersonalizan la figura del docente a través del objeto que refiere en tercera persona (Chevallard, 1980: 18 y 24).

En efecto, es indudable que en trabajo de transposición didáctica, cuando ciertas condiciones básicas están cubiertas, los docentes realizamos revisiones e indagaciones sobre las teorías a enseñar. Son revisiones en torno a los objetos y temas de la enseñanza que operan en sí mismas como transformaciones de los objetos a lo largo de nuestra carrera profesional, interpretaciones y revisiones a la luz de la experiencia en el intercambio intelectual intensivo y constante que significa el trabajo áulico. Todo esto queda plasmado, a veces erráticamente, en los metatextos o borradores aludidos por Chevallard que operan como “guías” de enunciación, esquemas sobre algo que se dará en concreto a partir del diálogo con los alumnos y las actividades en la clase. Es precisamente en esos metatextos donde las metáforas suelen insertarse y cumplir su papel, muchas veces solapadas, relegadas y silenciadas por el murmullo arrollador del quehacer diario, entre otros factores.

Partimos de que las operaciones de trasposición didáctica implican una desviación del saber sabio hacia el saber enseñado, y que esta desviación podría considerarse como una desviación análoga a la que ocurre en el proceso de significación de una metáfora. A través de las analogías, las metáforas analizan e integran fenómenos diferentes en razón de sus similitudes, pero retienen información en torno a las diferencias, que en su misma estructura cobran valor y por lo tanto significación. Por eso podemos pensar que las metáforas son herramientas útiles a la hora concreta del trabajo en la transposición, al menos, de ciertos conceptos clave en Lengua y Literatura, más allá de las metáforas propias de la ficción y la poesía. Y si bien el concepto de transposición didáctica ha sido ampliamente incorporado en la didáctica general y en las didácticas específicas de las disciplinas, el lugar que ocupan las metáforas en este marco no ha sido analizado, discutido y tratado con igual intensidad.

Para realizar nuestro aporte a la discusión, proponemos recuperar la teoría de la metáfora conceptual como marco referencial de nuestro trabajo, y a ello nos abocaremos en primer lugar (ver Apartado 2). Seguidamente, para demostrar el potencial creativo y productivo de las metáforas en el campo del saber académico o, en palabras de Chevallard, del “saber sabio”, desarrollaremos el ejemplo “EL LENGUAJE ES UN JUEGO” en la teoría pragmática (Ver Apartado 3). Por último, describiremos el uso de una serie de metáforas involucradas en el tratamiento de la sintaxis oracional en un nivel inicial introductorio, y en el abordaje de algunos problemas gramaticales en otros contextos educativos (Ver Apartado 4). Consideramos que este recorrido entre el saber académico y el saber enseñado en torno al lenguaje permitirá visibilizar que la metáfora

interviene en todas las instancias del proceso de transposición didáctica y que, por consiguiente, su tratamiento racional puede resultar una contribución significativa a la enseñanza de las ciencias.

2. LA TEORÍA DE LA METÁFORA EN LINGÜÍSTICA COGNITIVA

La teoría de la metáfora conceptual se enmarca en una línea de trabajos pioneros como los de Richards (1936), Black (1962) y Lakoff y Johnson (1980), entre muchos otros, desarrollados durante todo el siglo XX, y revitalizado en sus últimas décadas. Las contribuciones de esta tradición al conocimiento de la metáfora significaron un “giro copernicano” en la medida que dejaron de considerarla como un simple "tropo", una figura o un adorno del discurso, para definirla como una potente herramienta que propicia la construcción de ideas y conceptos de manera original y cognitivamente relevante. Al describir la metáfora como un mecanismo que pone en interacción dos o más campos conceptuales, estos autores demostraron el potencial de las metáforas para focalizar y destacar –y, al mismo tiempo, ocultar– las nociones involucradas, dando lugar a una configuración novedosa que relaciona ideas o imágenes usualmente disociadas. Asimismo, hicieron notar que esta interacción o mapeo conceptual habilita la asimilación de ideas abstractas y complejas en términos de otras más concretas y coherentes con la experiencia física, sensorial y emocional de la vida cotidiana.

Este campo de estudios fue desarrollado principalmente por la lingüística cognitiva, iniciativa intelectual que surge en los años ochenta como un paradigma sobre el estudio del lenguaje y la cognición que se aparta explícitamente del generativismo, las teorías modularistas de la mente y, en general, los enfoques que representan el lenguaje como una sucesión algorítmica de patrones y reglas preestablecidas (Langacker 1999b y 2000; Cuenca y Hilferty 1999; Evans y Green 2004). En efecto, una de las premisas que forman el núcleo duro de este programa de investigación cognitivista es que el lenguaje se desenvuelve en articulación con otras funciones cognitivas más básicas, tales como la memoria, la atención, la percepción y la categorización (Langacker 1986 y 1999b; Croft y Cruse 2004; Dirven y Ruiz de Mendoza Ibáñez 2010). De hecho, a pesar de haber surgido como una serie de teorías “rivales”, esta concepción integral u holística del lenguaje o “compromiso cognitivo”, adoptada paralelamente por los autores más representativos de esta corriente teórica, fue una de las fuerzas centrípetas que impulsó

la unificación progresiva del paradigma en los últimos años (Evans y Green 2004; Delbecque 2008; Dirven y Ruiz de Mendoza Ibáñez 2010).

Este punto de vista cognitivista en los estudios del lenguaje entiende que las expresiones lingüísticas enmarcan y codifican –al tiempo que simplifican y externalizan– los modos subjetivos de percibir y conceptualizar el mundo (Dirven y Verspoor 2004; Evans y Green 2004; Delbecque 2008). Como consecuencia de ello, se asume que las expresiones verbales moldean el contenido conceptual y permiten al usuario de la lengua configurarlo de modos alternativos mediante el empleo de distintas habilidades cognitivas. Una de estas capacidades o habilidades es la posibilidad de establecer relaciones y correspondencias entre distintos contenidos o dominios conceptuales (Langacker 1986; 2000; 2001; 2003; 2008); la metáfora, precisamente, es un mecanismo de la cognición humana que se vale de esta capacidad, y consiste en la estructuración de un contenido o dominio conceptual en función o en términos de otro (Lakoff y Johnson 1980; Cuenca y Hilferty 1999; Croft y Cruse 2004).

De lo anterior se desprende que la metáfora no es un simple arreglo retórico o poético, y que tampoco es un recurso o dispositivo meramente lingüístico, sino un potente mecanismo de la cognición humana que interviene en las más diversas manifestaciones del pensamiento, desde el sentido común hasta las formas más elevadas del razonamiento científico. Su función primordial es formular o comprender ideas o situaciones complejas a través de otras más simples o cognitivamente accesibles; la lingüística cognitiva considera que estas se engloban en estructuras mentales más amplias, o dominios cognitivos, y que el más complejo funciona como un disparador que se relaciona en forma automática con otro más simple. La estructura y los componentes de este último –llamado dominio fuente–, finalmente, junto con sus relaciones y propiedades, se proyectan hacia sus análogos en el primero –llamado dominio destino– (Lakoff y Johnson 1980; Johnson 1991; Clausner y Croft 1997; Cuenca y Hilferty 1999; Langacker 1999a; Evans y Green 2004; Croft y Cruse 2004; Evans et al. 2006; Delbecque 2008). Además de dichas proyecciones, denominadas ontológicas, el proceso descrito puede dar lugar a que también se transfieran hacia el dominio destino determinadas inferencias, valoraciones y otros tipos de contenidos conceptuales, dando lugar a una serie de proyecciones epistémicas (Cuenca y Hilferty 1999; Evans y Green 2004; Soriano 2012).

Las proyecciones entre los dominios cognitivos puestos en juego, por lo tanto, son unidireccionales, coherentes y sistemáticas: parten del dominio fuente y este, a su vez,

provee la configuración y demás propiedades que terminan moldeando el dominio destino; la teoría de la metáfora conceptual se refiere a estos aspectos del pensamiento metafórico como hipótesis de unidireccionalidad e invariabilidad (Lakoff y Johnson 1980; Lakoff 1993; Cuenca y Hilferty 1999; Evans y Green 2004). Una consecuencia de la lógica que guía de este modo las proyecciones de un dominio a otro es que las metáforas tienden a destacar algunos aspectos del dominio destino, en el sentido de hacerlos más evidentes, y ocultar otros, siempre en función de las características del dominio fuente (Lakoff y Johnson 1980; Cuenca y Hilferty 1999; Evans y Green 2004). En otras palabras, el dominio fuente se impone como una suerte de filtro o plantilla al dominio destino.

Veamos un breve ejemplo. Pierre Bourdieu, en el primer capítulo del libro *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (1980), analiza críticamente el uso de dos metáforas sobre la lengua: de un lado, la metáfora saussureana de la lengua como “tesoro universal de la cultura” afin a “la ilusión del comunismo lingüístico que ha obsesionado a toda la teoría lingüística” (1980: 17) ya que supone una participación universal e igualitaria; del otro lado, se encuentran las metáforas sobre “las competencias lingüísticas y culturales” de los sectores dominados simbólicamente. En el marco del mercado lingüístico, afirma Bourdieu, se distribuye desigualmente el capital simbólico –homologando la estratificación social– como así también las posibilidades de acceso y adquisición de la lengua legitimada. Así, la dominación simbólica se da a través de un sistema de valoración en el mercado de bienes y capitales lingüísticos, ya que las variedades de las clases oprimidas son devaluados como “jerga o jeringonza”, al tiempo que se privilegia distintivamente sólo aquello que proviene de la lengua culta, legitimada y estándar. Las metáforas de los dominados, entonces, quedan relegadas y son desvalorizadas por la estructuración de este mercado.

Más allá del carácter intencional, arbitrario y/o convencional de estos y constructos metafóricos, lo importante para nuestra discusión es que las metáforas del campo intelectual explotan los mismos recursos y mecanismos cognitivos en pos de la construcción del conocimiento académico. De este modo, el dominio nocional del lenguaje y su imbricación social es conceptualizado, en las metáforas criticadas por Bourdieu, a través de dominios nocionales –el tesoro universal y la competencia o habilidad– que resaltan y dejan velados distintos aspectos del fenómeno sujeto al análisis. La potencia cognitiva de estas construcciones metafóricas, además, se

evidencia en su extensión y aceptación acrítica, es decir, en su capacidad para hegemonizar todo un campo de conocimientos.

En el siguiente apartado, presentaremos en detalle un ejemplo paradigmático de la pragmática lingüística, es decir, una construcción metafórica que, en el proceso de transposición didáctica, ocupa el lugar del saber experto sobre el lenguaje como objeto. Posteriormente, nos enfocaremos en las experiencias didácticas que –en torno a las dimensiones del mismo objeto y también en términos metafóricos– materializan la última fase en el proceso que describe Chevallard y bosquejamos en nuestra introducción. Ambos apartados intentan enfatizar que el razonamiento analógico atraviesa las diferentes formas de saber que están involucradas en la construcción del conocimiento científico y la didáctica en prácticas lingüísticas.

3. LA METÁFORA “EL LENGUAJE ES UN JUEGO” EN LA TEORÍA PRAGMÁTICA

La productividad de la metáfora lúdica en los estudios pragmáticos queda en evidencia ante su frecuencia y recurrencia dentro del paradigma, y aun entre sus antecedentes filosóficos más destacados. Es cierto que no es la única metáfora recurrente; muchos pasajes clave de los principales referentes teóricos en este campo de estudios recurren también a figuras que ponen en relación los actos de habla con el ceremonial, los rituales o los intercambios económicos; sin embargo, ninguna de estas metáforas ha logrado extenderse y ser aceptada con la misma magnitud que la metáfora del juego. Además, no se trata de una construcción formulada ad hoc para la divulgación científica: los textos clave, más complejos y representativos de la pragmática, dan cuenta de ella, como trataremos de demostrar seguidamente.

Wittgenstein suele presentarse en los textos especializados como un antecedente filosófico ineludible de los estudios pragmáticos; en realidad, se trata del llamado “segundo Wittgenstein” cuyos inicios se remontan a sus *Investigaciones filosóficas* publicadas por primera vez –post mortem– en 1953. Uno de los conceptos clave, desarrollado a lo largo de toda la obra, atañe directamente a la metáfora lúdica; se trata del concepto “juego del lenguaje”. El autor sugiere que la mayoría de los problemas filosóficos devienen de concebir erróneamente el significado de las expresiones, restringiéndolo a su dimensión referencial, cuando en realidad lo determinante es el uso de dichas expresiones en el juego del lenguaje donde se inscriben: “No somos

conscientes de la indescriptible diversidad de todos los juegos de lenguaje cotidianos porque los vestidos de nuestro lenguaje los igualan a todos. Lo nuevo (espontáneo, 'específico') es siempre un juego de lenguaje”.

Austin, por su parte, recurre al dominio del juego cuando desarrolla su teoría de los infortunios y, más precisamente, de aquellos que atañen al aspecto procedimental del acto realizativo: “con muchos procedimientos, tal, por ejemplo, el caso de los juegos, ocurre que por muy apropiadas que puedan ser las circunstancias relativas a una persona, podría ser el caso que ésta no estuviera jugando” (Austin 1962: p. 71). Ello no resulta caprichoso si se tiene en cuenta que en la dimensión procedimental subyace, precisamente, el conjunto de convenciones sociales –reglas y condiciones– que con mayor frecuencia ha operado como dominio meta de la operación metafórica que venimos sintetizando.

De acuerdo con Searle, “hemos aprendido a jugar el juego de los actos ilocucionarios, pero, en general, lo hemos hecho sin ninguna formulación explícita de las reglas, y el primer paso para establecer tal formulación consiste en establecer las condiciones para la realización de [cada] acto ilocucionario” (Searle 1975: p. 63). Como en los juegos, según el autor, estas reglas son de tipo constitutivo, es decir, se constituyen como tales en el mismo momento que las conductas que regulan, y se articulan de forma particular y diferenciada según el acto ilocutivo considerado (Searle *op. Cit.*). En particular, resulta de su interés un tipo especial de reglas que no se enuncian de modo imperativo, adoptan la forma “X vale/cuenta como Y”, y tienen sus equivalentes también en el juego: así como tal movimiento o disposición de piezas en el ajedrez “cuenta como” un enroque o jaque mate, la expresión de ciertos enunciados “cuenta como” la asunción de una obligación, por ejemplo, de realizar una acción futura en el caso de una promesa o una amenaza.

La diferencia entre ambos tipos de reglas radica en la dependencia lógica de las actividades respecto de las reglas. Las regulativas son imperativos sobre una conducta exterior al sistema, mientras que las constitutivas son tautológicas en el sentido de que el sistema propone un valor interno: un gol sólo se explica dentro del juego, o por la creación de ese mismo juego. Las diferencias entre el lenguaje y los juegos también sirven de materia prima para la reflexión de Searle: afirma que, cuando se habla, se quiere decir algo mediante lo que se dice (el significado) pero además lo que se dice en sí tiene un significado ligado a la intención; esto en cambio no sucede con el ajedrez donde las movidas no tienen un significado previo. Se da así, para Searle, en la lengua y

a diferencia de los juegos, un aspecto convencional (significado) y un aspecto intencional: nuestra intención de decir algo es entonces una función de lo que estamos diciendo. Pero además, la metáfora en la teoría pragmática, en este caso, es útil en tanto explica la doble naturaleza del lenguaje: en primer lugar, porque las lenguas están conformadas por reglas constitutivas, dadas las reglas inmanentes del sistema gramatical; en segundo lugar, por reglas regulativas, dado que la estructura ha de ser inmanente a una sustancia de la referencia, es decir, a la realidad extralingüística.

A diferencia de lo que supondría una pragmática ingenua, no es principal ni únicamente el contexto –definido ingenuamente muchas veces por los elementos visibles de la situación comunicativa– lo que define el significado de los actos de habla. Por ejemplo, las mismas acciones –incluso, en el mismo entorno físico– pueden o no constituirse en jugadas válidas; piénsese, por caso, en las veces que un tenista puede golpear la pelota del mismo modo antes de realizar un “saque”; lo que define cuál golpe constituye, efectivamente, tal jugada, es la asunción de ciertas reglas y condiciones, lo que puede comunicarse con un simple gesto a los jueces y al contrincante (Alston 1980). Dichas condiciones suponen una suerte de contrato tácito entre los participantes, quienes a partir de su aceptación asumen la responsabilidad de atenerse a las reglas, incluidas las quejas y sanciones que podrían derivar de su incumplimiento. Del mismo modo, quien realiza una promesa o juramento explícito asume la responsabilidad de cumplir con las reglas que gobiernan estos actos, como así también las sanciones que le valdría el hecho de transgredirlas.

Si bien hemos sistematizado algunos hitos clave en el recorrido académico de la metáfora “EL LENGUAJE ES UN JUEGO”, entendemos que resulta suficiente para hacer notar que el razonamiento analógico impregna de forma consistente y permanente el pensamiento científico, es decir, el “saber sabio”. La lingüística cognitiva afirma que en estos casos todo un dominio conceptual –en este caso, el uso del lenguaje– es estructurado en términos de otro –en este caso, el dominio de los juegos– más accesible cognitivamente. De hecho, estas metáforas conceptuales se categorizan como “metáforas estructurales” –en una clásica taxonomía formulada por los autores “pioneros” del paradigma cognitivista– precisamente, por presentar esta característica distintiva. Los autores de este trabajo consideran que este tipo de metáforas conceptuales son las más productivas y eficaces en la didáctica de las prácticas del lenguaje, es decir, en el plano del “saber enseñado”; los ejemplos que presentamos a continuación, por lo tanto, pertenecen a la misma categoría teórica.

4. EXPERIENCIAS CON METÁFORAS EN EL AULA: HERRAMIENTAS PARA LA ENSEÑANZA EN PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Si bien históricamente los estudios retóricos han destacado la eficacia de la metáfora como recurso estratégico –por ejemplo, para persuadir o agradar al auditorio– la teoría de la metáfora conceptual ha permitido visibilizar en mayor profundidad y detalle su rentabilidad cognitiva ya que no solo hablamos con metáforas, sino que también pensamos y organizamos nuestra experiencia metafóricamente y –en la medida que opera en interacción con los mismos sistemas conceptuales y operativos– el lenguaje se muestra como una vía de acceso privilegiada al mundo cognitivo de los sujetos (Lakoff y Johnson 1980; Lakoff 1993; Cuenca y Hilferty 1999; Evans y Green 2004; Evans et al. 2006). Por ejemplo, el estudio de las metáforas convencionales o cristalizadas ha permitido aproximaciones novedosas al conocimiento antropológico de la diversidad cultural; el estudio de las metáforas originales e idiosincrásicas, por su parte, ha permitido arrojar luz sobre la creatividad, aspecto de la cognición siempre reacio a la descripción científica.

Por otra parte, la concepción enciclopédica del significado que asume el paradigma cognitivista, es decir, la consideración tanto del conocimiento lingüístico como no lingüístico –por ejemplo, el contenido experiencial, sensorial, emotivo, etc., de la cognición– (Cuenca y Hilferty 1999; Evans y Green 2004; Dirven 2005; Evans et al. 2006; Langacker 2008; Dirven y Ruiz de Mendoza Ibáñez 2010), supone la posibilidad de aprovechar mayor cantidad de recursos en la enseñanza, echando mano a los llamados “saberes previos” de los alumnos. Además, la activación automática atribuida por la lingüística cognitiva al pensamiento metafórico sugiere que con pistas mínimas y con bajo costo cognitivo es posible lograr la estructuración de todo un dominio conceptual más allá de su abstracción y complejidad. El error que en que a veces incurrimos los docentes es desestimar el obstáculo epistemológico de la hipocognición, esto es, la ausencia de un marco o dominio adecuado para estructurar ciertos contenidos conceptuales (Lakoff 2004) y, como correlato de ello, corremos el riesgo de no facilitar su comprensión.

Si, como vimos en el apartado anterior, la metáfora se ha utilizado productivamente para describir aspectos esenciales del lenguaje en la teoría pragmática y en la filosofía, por qué no podríamos, entonces, considerar el uso de las metáforas como una herramienta didáctica para distintos niveles de la enseñanza de la lengua: en el nivel de enseñanza secundario, por ejemplo, o en el nivel universitario en torno a las reflexión

metalingüística. Proponemos aquí algunos ejemplos en base a nuestra experiencia docente, divididos en distintos niveles de descripción lingüística y/o tópicos.

- *En la morfología*

La mayoría de las gramáticas del español han acuñado términos metafóricos en sus descripciones para los distintos niveles de análisis y organización lingüística; piénsese, por caso, en expresiones como “raíz” y la desinencia verbal en el mecanismo de flexión de los verbos en nuestra lengua. Podemos encontrar un ejemplo claro de ello en la gramática pedagógica de García Negroni (2006: 185):

Dentro de las clases de palabras, el verbo es una clase léxica o de contenido descriptivo inherente que presenta, junto al significado léxico, las categorías morfológicas de *tiempo*, *modo*, *aspecto*, *número* y *persona*. Estos significados gramaticales se manifiestan a través de morfemas o marcas desinenciales que se combinan con el morfema base o **raíz**. Así, en una forma como *salt-á-ba-mos* la desinencia condensa varias informaciones: indica que se trata de una primera persona en número plural (-mos), de *tiempo* pasado, *modo* indicativo y *aspecto* imperfecto (-ba).

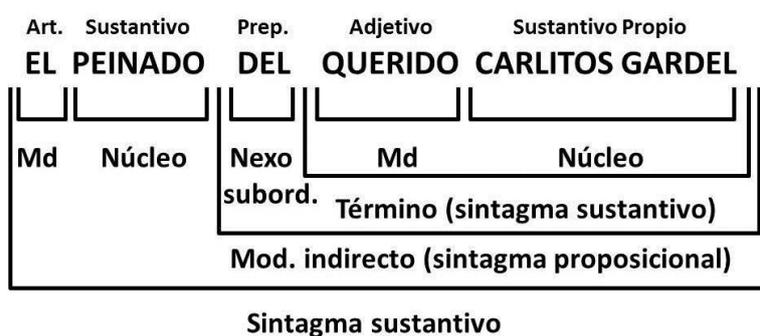
A partir de un dominio nocional concreto y accesible como el que se adopta en estas descripciones gramaticales, resulta fácil imaginar un árbol con su raíz y sus hojas –el morfema de flexión– y explicar y/o ejercitar en el aula el concepto de conjugación de ese modo. Por lo tanto, la metáfora de la “raíz” en el macro-género de la tradición gramatical puede servir como una herramienta explicativa a la hora de trabajar con verbos y la conjugación verbal, o también cuando se está enseñando morfología. Este uso para la composición lexical también se corresponde con la descripción que realiza García Negroni (2006:129) en el siguiente pasaje:

El género y número son dos categorías morfosintácticas que caracterizan al sustantivo y que permiten clasificarlo gramaticalmente. Desde un punto de vista formal, estas categorías se manifiestan por medio de desinencias que se agregan a la **raíz**.

- *En la sintaxis*

A través de otra metáfora estructural, en la etapa de introducción a sintaxis en el nivel primario o secundario inicial, podemos presentar la organización sintáctica de la oración como un juego de equipos. Este es un juego de “equipos” en plural porque cada

tipo de sintagma, sustantivo, adjetivo, preposicional o verbal, tiene un “capitán” que es el núcleo de cada tipo de sintagma. En cada equipo, entonces, se da una jerarquía entre modificadores o modificados donde estos últimos adquieren mayor preponderancia estructural y los otros son subordinados estructuralmente por los núcleos o capitanes. La relación entre las estructuras, además, es recursiva, como en un juego de cajas chinas –otra metáfora de larga tradición en lingüística– y, como afirma la lingüística cognitiva, nos valemos de un dominio cognitivo accesible para los alumnos en la enseñanza de la sintaxis. Consideremos el siguiente análisis sintáctico como un ejemplo de lo antedicho:

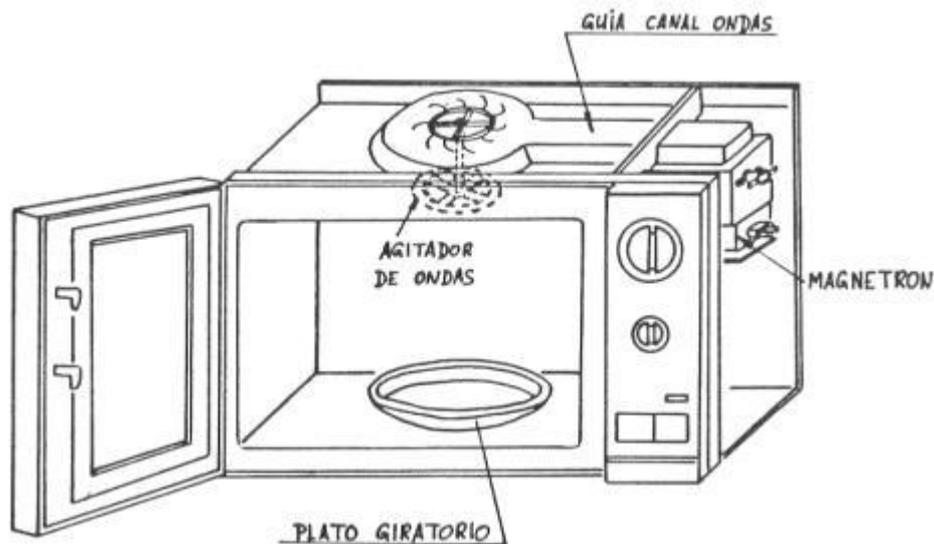


En la explicación de este ejemplo, diremos que el sintagma preposicional requerirá ser distinguido de los otros “equipos” sustantivos, ya que el carácter de la capitanía del nexos subordinante en la forma de una preposición es puramente relacional: es un jugador que se ocupa de distribuir el juego entre otros dos equipos, cuyos capitanes son sustantivos. Las distintas correlaciones que habilita esta metáfora, tales como equipo-sintagma, capitán-núcleo, jugadores-componentes, etc., da cuenta de la ductilidad del razonamiento analógico para amoldarse a los objetos del saber enseñado y las necesidades pedagógico-didácticas de la práctica.

- *En la enseñanza universitaria: la teoría generativista sobre la adquisición*

Algunos aspectos de la teoría chomskiana de Principios y Parámetros se podría explicar, en un nivel introductorio a los estudios del lenguaje, mediante la “metáfora del microondas”. En nuestras prácticas docentes en el nivel universitario hemos comprobado que la complejidad del paradigma generativista merece la consideración de distintas metáforas para facilitar su comprensión; de hecho, numerosos autores lo presentan a través de la metáfora “de la computadora” aplicada a la estructura de la mente. En nuestro caso, proponemos que las siguientes afirmaciones de Chomsky (1983: 243) pueden interpretarse en base al dibujo/esquema que presentamos más abajo:

Parece que el estado inicial del niño debe contener los principios generales de la estructura de la lengua en cierto detalle, para proporcionar un esquematismo rico y complejo que determina 1) el contenido de la experiencia lingüística y 2) la lengua específica que se desarrolla dentro de las condiciones limítrofes dadas por esta experiencia. Si la restricción inicial es suficientemente severa, será posible que el niño alcance un sistema de gran complejidad con base en datos limitados, pero suficientes para excluir todas las posibilidades con excepción de una o unas cuantas.



La metáfora estructural, en este caso, indicaría que la sustancia sometida a la radiación del microondas se correlaciona –en el dominio de la teoría generativista– con la gramática mental del niño, y que dicha radiación es el estímulo de su entorno. Ahora bien, el paradigma chomskiano supone que dicha experiencia no es incorporada masivamente, sino que viene restringida o “filtrada” por una serie de reglas que, en nuestra metáfora, estarían representadas por los controles del equipo. De este modo, la cocción-adquisición del lenguaje no evoluciona por el simple hecho de someter la sustancia-gramática a las radiaciones-estímulos como indicarían las teorías “rivales” del generativismo; fundamentalmente, el conductismo de autores como Skinner.

Para finalizar, diremos que no nos parece casual que un lingüista funcionalista como Halliday (1978:31), situado en las antípodas respecto del formalismo Chomskyano, sostenga que en este mismo proceso de adquisición –que él entonces prefiere denominar desarrollo– de la lengua, la función heurística en el niño, aquella mediante la cual el niño explora el mundo interior y exterior, se dé casi simultáneamente con la función imaginativa –el terreno de surgimiento de la metáfora, de sus analogías y diferencias– en un punto que sitúa alrededor de los dieciocho meses de vida. Si bien la adquisición y el aprendizaje son instancias diferenciables, la ontogénesis en el desarrollo y adquisición de

la lengua, entonces, parece ser otro argumento a favor en la consideración del potencial cognoscitivo de los procesos metafóricos en el aprendizaje de las prácticas lingüísticas.

5. REFLEXIONES FINALES

Las metáforas sobre la lengua que cuestiona Bourdieu –y mencionamos previamente– parecen mecerse entre dos términos que pueden definir sus relaciones con aquello que representan y ordenan. De un lado, las metáforas que restringen la captación de hechos y fenómenos, que los mitologizan y hasta pueden ocultarlos; es la metáfora que prevarica, finge y miente. Del otro lado, las metáforas que codifican experiencias individuales y colectivas, que presentan de un modo creativo los hechos y ayudan a comprenderlos; estas constituyen el puntapié inicial para una reflexión más profunda sobre los hechos representados y la forma en que se relacionan. Son las metáforas que nos “abren la mente” por establecer puentes cognitivos entre nuestra experiencia cotidiana –en forma de fenómenos– y los conceptos más abstractos que nos ayudan a comprender nuestro entorno, adaptarnos, y sacar provecho de las herramientas lingüísticas que están comprendidas en las lenguas humanas y que sirven, entre muchos otros propósitos, para representar mundos. El lenguaje humano parece pivotar en esta dialéctica constante que señala Bourdieu entre lo denotado –el significado de las palabras para una comunidad lingüística– y lo connotado –lo particular e intrínseco a la significación–, es decir, la dimensión práctica de la lengua, el mundo del sentido cuyo paradigma se sostiene y articula sobre la esfera del significado.

En sus distintas fases y dimensiones, desde las teorías científicas hasta la práctica docente en el aula, la transposición didáctica que supone la comunicación de la ciencia involucra diversas metáforas que tienen un doble potencial: iluminar y, al mismo tiempo, ocultar distintas aristas de aquello que conceptualizan. Pero el panorama es todavía más intrincado porque la omnipresencia de la metáfora puede también pasar desapercibida, circunstancia que contribuye a reproducir de forma irreflexiva las visiones hegemónicas y hegemonzantes de los campos disciplinarios. Y si bien los ejemplos que hemos presentado provienen de los estudios lingüísticos y la didáctica de las prácticas del lenguaje, no parece desatinado sugerir que la misma lógica de análisis puede transferirse a otros ámbitos de conocimiento. En suma, los autores de este trabajo consideramos que en la reflexión sobre las metáforas que atraviesan nuestra formación académica y nuestro rol institucional subyace una fuente de recursos que permiten

revitalizar la dimensión creativa que Chevallard asigna al trabajo docente. Tiene que haber metáforas que aún no han sido descubiertas; y tal vez buena parte de nuestra tarea consista en tratar de encontrarlas.

BIBLIOGRAFÍA

ALSTON, W. (1980) *Filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

AUSTIN, J. (1964) *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

BLACK, M. (1962) *On methafor*. Sheldon Sacks, Chicago: University of Chicago Press, 1970.

BOURDIEU, Pierre (1980) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1985; pp. 9-39.

CHEVALLARD, Ives (1980) *La Transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1998.

CHOMSKY, N. (1983) "El lenguaje y el conocimiento inconsciente". En: *Reglas y representaciones*. México: FCE, pp.229-263.

CLAUSNER, T. y CROFT, W. (1997) "Productivity and Schematicity in Metaphors". En: *Cognitive Science*. Vol 21 (3), pp. 247-282.

CROFT, W. y CRUSE, D. (2004) *Lingüística cognitiva*. Madrid: Ediciones Akal, 2008, pp. 25-64.

CUENCA, M. y HILFERTY, J. (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

DELBECQUE, N. (2008) "Semántica cognitiva y categorización lingüística". En: RODRÍGUEZ ESPÍÑEIRA, M.J. y PENA SEIJAS, J. (Coords) *Categorización lingüística y límites intercategoriales*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, pp. 19-56.

DIRVEN, R. y VERSPOOR, M. (2004) *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins B.V.

DIRVEN, V. y RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, J. (2010) "Looking back al thirty years of Cognitive Linguistics". En: Tabakowska, E., Choinski, M. y Wraszka, L. (eds.) *Cognitive linguistics in action: from theory to application and back*. Berlin: Mouton De Gruyter, pp. 11-70.

EVANS, V. y GREEN, M. (2004) *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh University Press.

- EVANS, V., BERGEN, B. y ZINKEN, J. (2006) "The Cognitive Linguistics Enterprise: An Overview". En: *The Cognitive Linguistics Reader*. London: Equinox, 2007.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta (Coord.) (2006) *El arte de escribir bien en español*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- HALLIDAY, M. (1978) "El lenguaje y el hombre social". En: *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: FCE, 1998, pp. 17-51.
- JOHNSON, M. (1991) *El cuerpo en la mente. Fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*. Madrid: Debate.
- LAKOFF, G. (1993) "The contemporary theory of metaphor". En: Geeraerts, D. (ed.) *Cognitive Linguistics: Basics Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, pp. 185-238.
- LAKOFF, G. (2004) *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense, 2007.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980) *Methaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LANGACKER, R. (1986) "An Introduction to Cognitive Grammar". En: *Cognitive Science* 10, pp. 1-40.
- LANGACKER, R. (1999a) "Virtual Reality". En: *Studies in the Linguistic Sciences* 29.4, pp. 77-103.
- LANGACKER, R. (1999b) "Introduction to Concept, Image and Symbol". En: GEERAERTS, D. (ed.) *Cognitive Linguistics: Basics Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, pp. 29-68.
- LANGACKER, R. (2000) "Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva". En: *Revista española de lingüística aplicada*. Vol. Monográfico 1, pp.19-65.
- LANGACKER, R. (2001) "Dinamicity in Grammar". En: *Axionathes* 12. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp 7-33.
- LANGACKER, R. (2003) "Constructional Integration, Grammaticization, and Serial Verb Constructions". En: *Language and Linguistics* 4.2, pp. 251-278.
- LANGACKER, R. (2008) *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford university press, pp. 457-499.
- RICHARDS, I. (1936) *The Philosophy of Rethoric*. Oxford University Press.
- SEARLE, John R. (1965): "¿Qué es un acto de habla?". En Valdés Villanueva, L.M. (ed.) *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos y Universidad de Murcia, 1991.
- SEARLE, J. (1975) *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Soriano, C. (2012) “La metáfora conceptual”. En: Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (dirs.) *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, pp. 147-166.