

METÁFORA, COGNICIÓN Y COMPETENCIA LITERARIA

Luis Sánchez Corral

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba

RESUMEN

En este artículo se pretende buscar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica del discurso literario y la construcción del conocimiento, precisamente en virtud del aprovechamiento que pueda desprenderse de cara a la intervención didáctica. Para la confirmación de esta hipótesis, nos fijamos principalmente en los mecanismos expresivos y cognitivos implícitos en el proceso de la sustitución sémica que caracteriza a la metáfora. De este modo, procedemos a describir ciertos paralelismos y correspondencias que se producen entre el funcionamiento del discurso metafórico y algunos de los requisitos que son necesarios para que el conocimiento se lleve a cabo mediante el aprendizaje significativo.

ABSTRACT

With this article we pretend look for some relationships between literary discourse in practice and the knowledge construction, precisely for a better improvement in didactic action. In order to prove this hypothesis, we observe principally the expressive and cognitive mechanisms implícits in the process of replacement semantic characterizing the metaphor. In this way, we make a description of some parallelisms and equivalences between the metaphoric discourse behaviour and some of the necessary requisites so that the knowledge has been acquired through a significant learning.

1. EL DISCURSO LITERARIO Y SUS EFECTOS COGNITIVOS

El propósito de este artículo es indagar sobre algunas de las interferencias que se establecen entre el discurso literario y la construcción del conocimiento. El desarrollo de esta cuestión nos parece especialmente relevante para fundamentar la acción didáctica, entre otras razones, porque vamos a trazar algunas posibles líneas argumentales que, en nuestra opinión, ponen de manifiesto las concurrencias funcionales entre las operaciones cognitivas a que da lugar el uso de la competencia literaria y los requerimientos psico-pedagógicos que señalan los especialistas para que se produzca el aprendizaje significativo. Si, efectivamente, nadie puede negar el hecho de que la literatura es inevitablemente lenguaje, hemos de admitir también que la literatura es algo más que un decir lingüístico: es lenguaje que genera conocimiento, tal y como sostiene Tomás Albadalejo en un interesante trabajo sobre la conciencia y el compromiso poéticos: “La poesía es indagación en el mundo como complejo de realidades y en la palabra misma, en el lenguaje que representa y expresa; la poesía es indagación gracias a su esencialidad lingüística y, como tal, comunicativa. Indagación y conocimiento caracterizan así una dimensión fundamental de la poesía, que se constituye como *poiesis*, como actividad creadora y como resultado de esa actividad. Entiendo que la poesía, en tanto en cuanto se construye mediante lenguaje, es conocimiento para ser comunicado, conocimiento del autor que es compartido por el lector en virtud del lenguaje”¹.

Establecer las correspondencias que se producen entre *literatura* y *cognición* nos obliga a considerar, en primer lugar, que el discurso literario se comporta como una de las fuentes del conocimiento, como uno de los accesos al saber de que dispone el ser humano, puesto que los textos literarios generan un *proceso de producción de sentido*, mediante el cual, tal y como sostiene Mario J. Valdés, “contribuyen a la concepción de nuestro mundo en cuanto nos obligan a re-describir la condición humana, es decir, tienen fuerza crítica en la medida en que nos obligan a tomar una posición valorativa en nuestra respuesta a sus determinaciones textuales”². En este orden de cosas, resulta pertinente la aseveración taxativa de Leonardo

¹ Albadalejo, T.: “Conciencia y compromiso poéticos”, en Muelas Herraiz, M y Gómez Brihuega, J. J. (Coords.): *Leer y entender la poesía*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002, p. 28.

² Valdés, Mario J.: “Teoría de la hermenéutica fenomenológica”, en G. Reyes (ed.), *Teorías literarias en la actualidad*, Madrid, Ediciones El Arquero, 1989, p. 168. Obsérvese,

Sciascia: “nada sabe de sí mismo ni del mundo la mayor parte de los hombres, si la literatura no se lo enseña”³ Efectivamente, existen determinadas zonas de la realidad -sobre todo, zonas ocultas a las apariencias- que únicamente pueden ser percibidas cognitivamente por medio de los instrumentos hermenéuticos que nos brinda el proceso de significación instaurado por la literatura.

En este mismo sentido, una de las tesis centrales de E. Fischer⁴ demuestra cómo la “necesidad del arte” puede defenderse y justificarse, precisamente, porque el arte constituye un instrumento para conocer la realidad. Es significativo a este respecto que J. M. Lotman, cuando indaga en qué consisten los mecanismos que definen la *estructura del texto artístico*, insista en esta misma argumentación: “Hace tiempo que se ha indicado que la necesidad del arte es afín a la necesidad del conocimiento y que el arte es una forma de conocimiento de la vida, de la lucha del hombre por la verdad que le es necesaria”⁵.

En efecto, si tenemos en cuenta la historia misma de la literatura, percibiremos de inmediato el poder revelador que nos confieren las estructuras significantes literarias, puesto que los efectos de sentido emanados de tales estructuras han sacado a la luz de nuestra conciencia temas sólo enigmáticamente presentidos por el hombre mediante otras formas de comunicación: “Sófocles, Shakespeare, Cervantes, Rousseau, Dostoievski, Kafka, etc. representan nuevos modos de comprender al hombre y la vida y revelan verdades humanas que antes se desconocían o apenas eran presentidas”⁶. No es de extrañar, por consiguiente, que un autor como Julio Cortázar concibiera la escritura-lectura de la novela como una búsqueda metafísica, como una *persecución gnoseológica* de la verdad, de una verdad, como dice A. Amorós, que

ya de entrada, de qué modo el profesor Mario J. Valdés hace notar la peculiaridad del conocimiento generado por la hermenéutica literaria, en el sentido de la ineludible implicación del sujeto en la tarea que supone el hacer interpretativo. Mientras que ésta es una propiedad inherente al discurso literario, en otros géneros del discurso dicha propiedad es facultativa.

³ Cita recogida por C. Magris, precisamente para reafirmar la función cognoscitiva de la literatura, en “¿Hay que expulsar a los poetas de la república?”, en *Utopía y desencanto*, Barcelona, Anagrama, 2001, p. 26.

⁴ Fischer, E.: *La necesidad del arte*, Barcelona, Península, 1978.

⁵ Lotman, J. M.: *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1978, p. 10.

⁶ Aguiar e Silva, V.: *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos, 1979, pp. 71-72.

se nos escapa mediante el acceso convencional del saber y que, sin embargo, la literatura puede revelarnos. El poeta Antonio Colinas, en su espléndido trabajo *El sentido primero de la palabra poética*⁷, indaga sobre las relaciones que se establecen entre poesía y pensamiento, relaciones que ponen al descubierto lo que él denomina la *segunda realidad*, que subyuga y exalta al hombre, pero que permanece oculta e inaccesible detrás de la realidad aparente y que únicamente se deja aprehender a través del discurso literario⁸.

2. PODER EXPRESIVO Y REPRESENTACIÓN MENTAL: EL DISCURSO COMO CONFLICTO

Desde la perspectiva del conocimiento que venimos adoptando en este artículo, nos parece ilustrativo recordar algunas de las reflexiones que se hace Umberto Eco para explicar en qué consiste la *poética de la obra abierta*, reflexiones que nos introducen ya en el proceso discursivo de la metáfora como uno de los mecanismos esenciales para que se produzca la acción cognoscitiva. No puede ser gratuito el hecho de que el semiólogo italiano conciba la forma del arte como una especie de *metáfora epistemológica*:

Es, en efecto, siempre arriesgado sostener que la metáfora o el símbolo poético, la realidad sonora o la forma plástica, constituyan instrumentos de conocimiento de lo real más profundos que los instrumentos que presta la lógica. El conocimiento del mundo tiene en la ciencia su canal autorizado, y toda aspiración del artista a ser vidente, aun cuando poéticamente productiva, tiene siempre en sí misma algo de equívoco. El arte, más que *conocer* el mundo, *produce* complementos del mundo, formas autónomas que se añaden a las existentes exhibiendo leyes propias y vida personal. No obstante, toda forma artística puede muy bien verse, sino como un sustituto del conocimiento científico, como *metáfora epistemológica*; es decir, en

⁷ Colinas, A.: *El sentido primero de la palabra poética*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1989, pp. 13-14.

⁸ El lector puede ver un desarrollo interesante de esta cuestión en Núñez Ramos, R. *La poesía*, Madrid, Síntesis; resulta de especial interés el capítulo 3, "El sentido de la poesía. Características generales", pp. 53 y ss.. Aquí se explica cómo la semiosis de la ficción propia del lenguaje poético, además de procurar un modo peculiar de percepción, se erige en una forma compleja del conocimiento.

cada siglo, el modo de estructurar las formas del arte refleja -a guisa de semejanza, de metaforización, precisamente, resolución del concepto en figura- el modo como la ciencia o, sin más, la cultura de la época ven la realidad⁹

Pues bien, para desarrollar todo su potencial semiótico-imaginario, el texto necesita impregnarse de la expresividad verbal que procura el tratamiento retórico de los diversos niveles del discurso: las figuras de la serie metafórica, por referir un ejemplo altamente significativo, ponen en marcha un proceso de sustitución *metasemémica* que convierte al sujeto estético en un sujeto inmerso plenamente en la *acción cognoscitiva* propuesta por la modalización estética del texto: “La metáfora -nos dice T. Albadalejo, en el artículo que ya hemos mencionado¹⁰- es conocimiento que el poeta hace compartir comunicativamente al receptor”.

Esto es así porque la práctica significante de la literatura requiere aceptar la complicidad de sustituir el término de la realidad (A) por el vehículo imaginario (B):

La palabra que aparece en el texto (B) obliga, pues, al lector y oyente a *un desplazamiento* [la cursiva es nuestra], esto es, a acudir al sistema lingüístico (de la significación) o a su conocimiento del mundo (referencia) para encontrar el término (A) realmente aludido y reconstruir así la significación real del texto¹¹

Ante la “obligatoriedad del desplazamiento”, es inconcebible la quietud pasiva, la acción meramente contemplativa, del destinatario, porque sucede, según explica Le Guern¹², que la incompatibilidad semántica actúa como señal dinámica que invita a seleccionar unos rasgos sémicos y a relegar otros. Tal inmersión del *sujeto* en el interior del *objeto* constituye un privilegio cognoscitivo que nos lo ofrece la puesta en práctica de la *competencia literaria*. La distancia entre el universo del plano de la realidad (el *tenor*, A) y el universo de la imaginación (el *vehículo*, B) desencadena un conflicto -fértil y productivo- en el sujeto interpretante que requiere ser resuelto mediante una acción creadora: “El efecto de la metáfora -nos dice Michele Prandi¹³-

⁹ Eco, U.: *Obra abierta*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1984, pp. 78-79.

¹⁰ *Op. cit.*, p. 30.

¹¹ Pozuelo Yvancos, J. M.^a: *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra, 1988, p. 184.

¹² Le Guern, M.: *La metáfora y la metonimia*, Madrid, Cátedra, 1976, p. 19.

¹³ Prandi, Michelle: *Gramática filosófica de los tropos*, Madrid, Visor, 1995, pp. 19 y 20.

consiste en volver a dibujar la identidad conceptual del tenor -que Black califica de *sujeto de discurso primario*- utilizando el propio contenido del vehículo -calificado de *sujeto de discurso subsidiario*- como un verdadero modelo: la metáfora del *naufragio del sol*, por ejemplo, vuelve a dibujar la puesta de sol inspirándose del concepto, ajeno a su esfera, de naufragio”.

Esta emergencia de un conflicto conceptual, inherente al proceso de sustitución sémica de los tropos, viene a crear las condiciones de situación problemática cognitiva que hace posible la puesta en marcha del aprendizaje significativo, de acuerdo a las exigencias que establece Bruner: el proceso textual literario, al igual que el proceso del aprendizaje significativo, le brindan al lector problemas; problemas que el lector-intérprete ha de resolver mediante una sutil articulación del universo semántico y contextual que requiere el *símil* inherente en todo proceso metafórico, o mejor, que requiere el propio descubrimiento del atributo común entre el ámbito de A y el ámbito de B. Desde esta perspectiva, estamos de acuerdo con Michele Prandi cuando sostiene que todo tropo puede definirse “como la configuración formal lingüística de un conflicto entre conceptos o entre esferas conceptuales”¹⁴. Es esta (aparente) incoherencia en el contenido del enunciado metafórico, esta ruptura isotópica, lo que pone en acción la creatividad del sujeto: “En el enunciado coherente, el poder de conexión de las estructuras sintácticas de la lengua se limita a recorrer de nuevo la trama de las solidaridades conceptuales. Este poder de conexión, pues, está valorizado sólo en un grado relativamente débil. En el enunciado contradictorio, por el contrario, la forma lingüística despliega libremente su poder de conexión; se valoriza hasta el máximo al no verse obstaculizado por barreras conceptuales”¹⁵.

En efecto, el conflicto conceptual y sémico que encierra la unión del término A (*tenor*, el ámbito de la realidad) con el término B (*vehículo*, el ámbito de la imaginación) posibilita el despliegue de una acción creadora extraordinaria, al menos en el sentido de que la analogía a que nos invita la metáfora supone siempre un proceso cognitivo por descubrimiento. La siguiente reflexión de Michele Prandi esclarece el sentido de lo que estamos diciendo:

¹⁴ *Op. cit.*, p. 33.

¹⁵ *Ib.*, p. 33.

Un tropo puede definirse, en una primera aproximación, como la configuración lingüística de un conflicto entre conceptos o entre esferas conceptuales. Su instrumento canónico es la incoherencia en el contenido complejo de un enunciado, la ruptura de isotopía, la contradicción [...] En el enunciado coherente, el poder de conexión de las estructuras sintácticas se limita a recorrer de nuevo la trama de las solidaridades conceptuales. Este poder de conexión, pues, está valorizado sólo en un grado relativamente débil. En el enunciado contradictorio, en cambio, la forma lingüística despliega libremente su poder de conexión; se valoriza hasta el máximo al no verse obstaculizado por barreras conceptuales¹⁶

De ahí que la presencia, en el interior del discurso literario, de la *imagen metafórica* no sea únicamente una construcción meramente ornamental de la *elocutio*; ni siquiera se trata de que el escritor nos sitúe ante recursos meramente formales; se trata, sobre todo, de una nueva situación pragmático-cognitiva que obliga a los usuarios del lenguaje a adoptar una determinada actitud enunciativa, una actitud que, incluso, va bastante más allá de los mecanismos mentales de la analogía o de la comparación, puesto que, si bien es cierto que la metáfora se fundamenta en la búsqueda cognoscitiva de las semejanzas, no es menos cierto que esta búsqueda va encaminada a que el intérprete descubra y perciba asimismo las diferencias entre el universo del *tenor* y el universo del *vehículo metafórico*, es decir, entre los dos dominios equiparados en la fusión sémica. Así nos lo hace ver Mortara Garavelli cuando aduce el testimonio de Pier Marco Bertinotto: “La diferencia entre la comparación y la metáfora no se rige por presupuestos formales, sino pragmático-cognitivos en sentido estricto. La primera figura se funda en la percepción estática de las afinidades (y de las diferencias) que unen dos entidades, mientras que la segunda se basa en un mecanismo de naturaleza eminentemente dinámica, que produce una forma de fusión, o, mejor, de co-presencia, entre las entidades comparadas”¹⁷.

¹⁶ *Ib.*, p. 33.

¹⁷ Mortara Garavelli, B.: *Manual de retórica*, Madrid, Cátedra, 1991, p. 182. En un sentido similar se manifiesta R. Núñez Ramos cuando insiste en que, durante el proceso metafórico, se entabla siempre un itinerario que va desde la semejanza a las diferencias: “Cada relación de semejanza entre dos objetos, situaciones, experiencias, etc., no es sino la revelación de una diferencia, un rasgo del objeto” (cf. *La poesía*, Madrid, Síntesis, 1992, p. 170). Quizás no esté de más traer aquí a colación la tesis que, desde la psicología cognitiva, defiende Andrea Smorti, para quien la metáfora desempeña distintas funciones cognoscitivas: “permite reorganizar la experiencia coordinando al mismo tiempo experiencias sensoriales

3. COMPETENCIA LITERARIA: HACIA LA PROFUNDIDAD DEL CONOCIMIENTO

Tales operaciones mentales, que terminan por idear una nueva realidad, quedan, desde luego, muy lejos de la naturaleza simplemente decorativa (el *ornatus* de la elocución al que nos acabamos de referir¹⁸) con que muchos tratados de divulgación escolar, desde la Edad Media hasta bien iniciado el siglo XX, han contribuido a desprestigiar la fuerza transformadora y comunicativa de la metáfora. Y ello a pesar de que ya Aristóteles, primero en la *Retórica* y después en la *Poética*, hubiera insistido en definir la naturaleza cognoscitiva de la metáfora (“que nos instruye y nos hace conocer mediante géneros” o que se erige en síntoma de talento natural porque implica el “saber apreciar las semejanzas”, “pero con mucho lo más importante es saber operar con metáforas, pues sólo eso no se puede tomar del otro y es un signo de buenas dotes naturales, pues el metaforizar bien es el saber contemplar lo semejante”¹⁹). En esta misma dirección y atendiendo a nuestros propósitos, no está de más el recordar aquí cómo la filosofía del lenguaje le atribuye también una función cognoscitiva a la metáfora, insistiendo particularmente en los mecanismos interactivos que tal función pone en marcha (“Algunas metáforas nos permiten ver aspectos de la realidad que la creación de la metáfora ayuda a construir”)²⁰. Tanto la poética de Aristóteles como la filosofía del lenguaje o los estudios cognitivos sobre el discurso coinciden en poner de relieve la dimensión cognoscitiva que brinda el proceso metafórico, puesto que el receptor que participa en tal proceso se ve

muy dispares; proporciona un entramado provisional para organizar las ideas; es un instrumento para nombrar cosas y conceptos o para reformular nuestras intuiciones mediante una metáfora nueva” (cf.: *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*, Sevilla, Mergablum, 2001, p. 144).

¹⁸ A este respecto no está demás tener presentes las palabras de A. García Berrio: “La concepción clásica de la adicción de imágenes, que funcionaba dentro de la ecuación general: lengua poética igual a lengua estándar más ornato, se ha visto poderosamente reducida en el caso del arte moderno. Las instancias de polisemia, como polivalencia lúdica del mensaje poético de que hablábamos antes, han venido a suplantar en gran medida la concepción puramente imaginosa-exornativa de la poesía”; cf. García Berrio, A.: *Teoría de la literatura (La construcción del significado poético)*, Madrid, Cátedra, 1989, p. 67.

¹⁹ Cito por Mortara Garavelli, B.: *Manual de retórica*, Madrid, Cátedra, 1991, p. 184 y por la traducción de López Eire, A.: *Esencia y objeto de la retórica*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2000, p. 78.

²⁰ Black, Max: *Modelos y metáforas*, Madrid, Tecnos, 1967, p. 183.

obligado a procesar significados, a consecuencia precisamente de que la recepción interpretativa de la metáfora requiere construir *implicaturas* semánticas y/o pragmáticas²¹. Sperber y Wilson²² llegan a sostener que una metáfora es más excelente, más creativa y encierra mayores posibilidades de cognición en la medida en que ofrece una gama amplia de implicaturas potenciales, al exigir mayor responsabilidad comunicativa por parte del sujeto receptor: y es que las construcciones metafóricas, al requerir mayor esfuerzo en el procesamiento de los significados, posibilitan mayores aportaciones cognoscitivas.

Por citar un ejemplo iluminador que aduce F. Gómez Redondo²³, no cabe la menor duda de que, aunque en apariencias la información es la misma en los dos enunciados siguientes, el *sentido*, la realidad construida y, sobre todo, su comprensión intelectual y afectiva difieren enormemente en uno y en otro caso:

(i) *El ser humano siente terror ante los problemas derivados de su propia naturaleza, de su personal condición.*

(ii) *Oigo el silencio universal del miedo*

Mientras en (i), a causa de la ausencia del proceso metafórico, se nos transmite un *significado* referencial denotativo; en (ii), a causa de la *fusión* metafórica entre el *tenor* (A, la Realidad) y el *vehículo* (la Imagen, B), se nos transmite un *sentido* repleto de afectividad y de connotaciones que nos lleva a reaccionar de manera especial no sólo emocionalmente sino, también y sobre todo, cognoscitivamente. El grado de aprehensión de la Realidad aumenta considerablemente en (ii) con respecto a (i), por la sencilla razón de que el receptor se enfrenta ante situaciones comunicativas pragmáticas bien diferenciadas: si en (ii) nos situamos ante el título de un poemario de Luis Rosales, en (i) nos situamos ante un enunciado de naturaleza expositiva.

²¹ Cf. en este sentido López Eire, A.: *Esencia y objeto de la retórica*, Salamanca, Ediciones de la Universidad ed Salamanca, 2000, p. 78.

²² Sperber, D. y Wilson, D.: *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor, 1994, pp. 188-189.

²³ *El lenguaje literario. Teoría y práctica*, Madrid, Edaf, 1994, pp. 19-20.

Según hemos puesto de manifiesto en otro lugar²⁴, resulta especialmente significativo, al menos para los propósitos de intervención didáctica que aquí nos planteamos, que los integrantes del Grupo _, cuyo objetivo central no es evidentemente la preocupación didáctica, hayan tenido que recurrir, en su sistemático compendio de *Réthorique générale*, a la teoría del proceso cognitivo de Piaget para completar, como ellos mismos dicen, su acercamiento unilateral a los mecanismos implicados en la “sustitución de un sema por otro”:

En efecto, Piaget llama asimilación al proceso mediante el cual aplicamos nuestros esquemas (mentales o de acción a lo real, y los conceptos abstractos representan efectivamente tales esquemas. Por otra parte, llama acomodación al proceso mediante el cual modificamos nuestros esquemas bajo la presión empírica de nuestras experiencias perceptivas: las palabras concretas son efectivamente los equivalentes lingüísticos de estas realidades percibidas²⁵

Tal utilización de la teoría piagetiana resulta especialmente significativa porque, como puede deducirse de lo que venimos diciendo, lo que para los integrantes del Grupo _ es un recurso argumentativo meramente accidental, dado su objetivo de reordenar el modelo de la retórica tradicional, en cambio, en nuestras reflexiones viene siendo una de las perspectivas dominantes.

4. PENSAMIENTO DIVERGENTE Y SUBJETIVIDAD FRENTE A “INSTRUMENTALIZACIÓN” ESCOLAR

Hasta aquí hemos procurado poner de manifiesto de qué manera el proceso metafórico, como mecanismo esencial del discurso literario, es un proceso cognitivo de naturaleza específica y con amplio poder de aprehensión (simbólica) de la realidad. Ahora nos queda por precisar que tal proceso, en la medida en que define la *competencia literaria* del sujeto, se presenta como un modo privilegiado del pensamiento divergente y, por lo tanto, como una herramienta del discurso para que se

²⁴ Sánchez Corral, L.: *Lenguaje literario y literatura infantil*, Barcelona, Paidós, 1995, pp. 176 y ss.

²⁵ Grupo _: *Retórica general*, Barcelona, Paidós, 1987, p. 170.

construya la *subjetividad* del lector, frente a otros tipos de discursos sociales que o bien enajenan la identidad de las personas o bien cultivan una forma de conocimiento exclusivamente lógico y convencional. Desde esta perspectiva, no resulta comprensible, por consiguiente, el intentar como finalidad la formación de un pensamiento autónomo y divergente en el alumno y trabajar en el aula textos, meramente referenciales y denotativos, que no provocan las tensiones semánticas propias del proceso metafórico, cuando sabemos, por los estudios de teoría literaria, que la distancia semántico-lógica entre los universos representados por A y B y la consiguiente invitación a reunir en una nueva realidad emergente dichos universos constituyen la mejor garantía para desarrollar un pensamiento subjetivo y divergente. El poder expansivo, extrañador y visualizador de la metáfora, en primer lugar, y las múltiples tensiones dialécticas originadas por el desvío semántico, en segundo lugar, seleccionan una recepción comunicativa propicia para la educación de la creatividad: al ser atraída la atención hacia el mensaje mismo, el lector percibe las distorsiones del material significante y se suscita en él una reformulación sémica para intentar revalidar el descubrimiento del atributo o *fundamento* de la identidad (o de la contigüidad, según los casos) entre el plano de lo real (A) y el plano de la imaginación (B).

Estas peculiares condiciones de emisión y de recepción literaria vienen a coincidir, en líneas generales, con las condiciones que requiere la acción cognitiva divergente, donde el alumno no se ve sometido a las restricciones lógico-rationales. Si el lenguaje poético -incluido, por supuesto, el lenguaje poético de la literatura infantil y juvenil- cumpliera las exigencias de la *literalidad pragmática* que venimos señalando en estas páginas, entonces el discurso nos ofrecería una mirada insólita y singular de la realidad, transformando los objetos empíricos en objetos estéticos, intensificados (en su forma de estar en el texto) por la propia acción lingüística. El no haber tenido en cuenta estos mecanismos propios de la obra literaria, en tanto en que se presenta esencialmente como el discurso de la divergencia y de la disidencia, ha traído como consecuencia que muchas de las estrategias didácticas de la enseñanza de la literatura hayan desvirtuado el discurso mismo, fabricando una especie de (*pseudo*)*poética escolar* que destruye una buena parte de los efectos cognitivos de sentido propios de una acción liberadora y de una práctica significativa creativa.

Este peligro de desvirtuar la propia acción del discurso ha sido magníficamente descrito por las profesoras Ofelia Seppia, Fabiola Etchemaite, María Elena Leiza y María Dolores Duarte, integrantes de la cátedra de literatura infantil y juvenil de la

Universidad Nacional de Comahue (Argentina). Tal y como se desprende del Informe Final de la Investigación *La escuela en la construcción del lector de literatura*²⁶, determinadas obsesiones enunciativas de lo que estas profesoras denominan “el discurso del orden escolar”, transmitido tanto a través del canon del curriculum explícito como a través de la ideología subyacente en el curriculum oculto y que tiene mucho que ver con los efectos que genera, dentro de las instituciones educativas, lo que P. Bordieu ha definido como *violencia simbólica* de determinadas transmisiones pedagógicas y que resultan aplicables al ámbito de la enseñanza de la literatura y a la consiguiente formación de un determinado Lector Modelo Literario:

Este adiestramiento/inculcación ha sido señalado por varios autores. R. Williams dice que la educación se encargaría de la selección de una parte de la totalidad de la vida social, es decir, selecciona los hechos y las opiniones y también las percepciones y actitudes. Bordieu, por su parte señala la eficacia reproductora del trabajo pedagógico a través de la violencia simbólica en la inculcación del *habitus* que opera tanto en los docentes cuanto en los alumnos. Se logra así crear, según Foucault, mentes y cuerpos dóciles a través de la disciplina en instituciones que generan sus propios medios de buen encauzamiento de las prácticas discursivas y no discursivas de los sujetos en el orden de la legalidad.

También la literatura, al igual que otros discursos curriculares, puede ser integrada como una actividad pedagógica institucional más, como una actividad escolar que debe ser *inculcada* -en la peor acepción del término-, como una actividad escolar que contribuye al mero *adiestramiento* -homogéneo y unívoco- de los alumnos, en cuyo caso quedan automáticamente eliminadas las posibilidades de significación abierta de la metáfora y las posibilidades de sus efectos cognitivos liberadores que aquí estamos examinando:

El contrato de intercambio construido históricamente en la escuela y asumido por docentes y alumnos como natural, tiene una gran parte de coacción por parte de los adultos y una gran parte de sumisión por parte de los chicos; tiene también como resultado -en muchos casos, indeseado por parte de los docentes- la clausura de la

²⁶ Las referencias las tomo de la ponencia titulada “Literatura y Orden Escolar”, presentada al I CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL, Facultad e Ciencias de la Educación, Universidad nacional de Comahue, CD-R ISBN 950-9859680.

comunicación: nada se puede agregar en el espacio inexistente entre la consigna y su realización. La única intervención permitida es para aclarar la consigna

Esta instrumentalización pedagógica de la literatura, este deber didáctico con que se presenta el texto literario en el aula, en el mejor de los casos, contribuye a construir un tipo de lector literario paradójicamente contrario al que pide el proceso de la significación metafórica, proceso que propone precisamente la huida de cualquier forma de enunciación que contribuya a clausurar el discurso. Y es que las operaciones pragmáticas a que da lugar la reformulación sémica del proceso metafórico nos llevan a percibir de una forma singular la realidad: “por medio de las metáforas -manifiesta Núñez Ramos²⁷ - se descubre una semejanza oculta entre las cosas, las situaciones, las experiencias y, con ella, una nueva dimensión, un nuevo sentido de las cosas, las situaciones y las experiencias mismas”.

Con ser ya interesante desde el punto de vista cognitivo la activación de los mecanismos apuntados, no se agotan aquí las ventajas que ofrece la creación o la interpretación de la imagen poética, porque el *atributo* o fundamento de identidad entre A y B no reside sólo en el acto de descubrir las *semejanzas*, sino también en el acto simultáneo de descubrir las *diferencias*, según evidencian las investigaciones sobre la metáfora desde el punto de vista operativo de la interacción entre el texto y su lector, y de la contradicción que hay que salvar para eliminar la distancia entre el mundo “real” y el mundo “posible”²⁸. El atractivo reside en la estructura paradójica que el lector debe interpretar: la ruptura de expectativas (lógicas) origina un estado de alerta que desencadena una situación placentera: desde una tensión inicial por la transgresión cometida hasta una distensión por el hallazgo del *atributo* sobre el que se construye el sentido.

Este itinerario de complejas interacciones semánticas proporciona un acceso al saber diferente a los accesos más convencionales del convencimiento. Ortega y Gasset ya supo ver, con suficiente clarividencia, esta vía alternativa al considerar la

²⁷ *La poesía*, Madrid, Síntesis, 1992, pp. 169-170.

²⁸ Para un desarrollo de la producción del conocimiento por esta red de relaciones interactivas, puede consultarse el trabajo de G. Beatriz Fernández: “Identificación de la metáfora sobre la base de los *mundos posibles*”, en *Discurso*, N1 7, Sevilla, Asociación Andaluza de Semiótica, 1991, pp. 19 y ss..

metáfora como un procedimiento válido para aprehender aquello que escapa a nuestras posibilidades conceptuales más estandarizadas:

La metáfora es un procedimiento intelectual por cuyo medio conseguimos aprovechar lo que se halla más lejos de nuestra potencia conceptual [...] Sin ella habría en nuestro horizonte una zona brava que en principio estaría sometida a nuestra jurisdicción, pero de hecho quedaría desconocida e indómita²⁹

5. INFERENCIAS DEL DISCURSO Y PARTICIPACIÓN (INELUDIBLE) DEL LECTOR

El despliegue cognitivo y el poder sémico, no sólo de la metáfora sino por extensión también del discurso literario, están provocados, entre otros factores, por ese peculiar efecto de percepción esencial definido ya por los formalistas rusos como *desautomatización* del lenguaje, efecto que se consigue tanto por el (re)descubrimiento del enunciado como por el (re)descubrimiento de la enunciación, es decir, mediante la participación subjetiva y personal de los interlocutores -escritor y lector-que disfrutan del texto. Aquí residen buena parte de las coincidencias aspectuales entre el discurso construido por el arte y el discurso construido por el aprendizaje significativo, en la medida en que se nos ofrece la posibilidad de aprovechar metodológicamente el primero para suscitar el segundo: la implicación dinámica de los sujetos en el proceso, al experimentar, de una forma ineludible, la atracción y el interés suscitados por el impacto y la sorpresa de los mecanismos desautomatizadores del lenguaje y de los contenidos significados por el lenguaje. Cuando V. Sklövski define este proceso de percepción en su artículo titulado «El arte como artificio»³⁰, afirma que el lenguaje artístico significa una superación de la situación comunicativa cotidiana, desvaída y automatizada, que bien podríamos equiparar nosotros con la posición degradada, a causa del desinterés inhibitor, propia de lo que Ausubel y sus seguidores denominan “aprendizaje repetitivo”, justamente, en oposición al aprendizaje significativo. En ambas situaciones de comunicación convencional y rutinaria, las palabras emitidas nos resultan indiferentes en sí mismas y, por lo mismo, nos trans-

²⁹ Ortega y Gasset, J.: “Las dos grandes metáforas”, en *Obras completas*, t. III, Madrid, revista de Occidente, 1966, p. 391.

³⁰ El artículo se halla recogido en la conocida compilación de T. Todorov, *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1976, pp. 55-70

miten una visión del mundo igualmente automatizada y desvaída, sencillamente porque la repetición de lo habitual y de lo esperado conlleva la eliminación de la sorpresa y del interés que provoca la sorpresa.

Tanto el proceso comunicativo que requiere el aprendizaje significativo como el proceso que requiere el texto literario ponen al sujeto cognitivo y al sujeto literario en la situación comunicativa opuesta a la situación habitual y cotidiana: en el arte, las cosas dejan de ser lo que son (en apariencia superficial) para ser objetos estéticos (originales y desautomatizados); en la acción cognitiva de tipo “constructivista”, los referentes de la información que se ha de elaborar también dejan de ser meros objetos externos insignificantes y se interiorizan como objetos de conocimiento susceptibles de ser construidos por el sujeto.

Este “poder cognitivo” de la metáfora -que puede hacerse extensivo a las demás figuras y operaciones retóricas- ha sido también tratado dentro de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson³¹, según hemos mencionado más arriba. Estos autores, para quienes el efecto retórico es algo más que un efecto puramente ornamental, llegan a hablar explícitamente de un “efecto cognoscitivo”, en el sentido de que las *implicaturas* del estilo literario se definen por la cantidad de ayuda que le ofrecen al receptor del mensaje literario para reconstruir el sentido. En esta misma dirección cognoscitiva, la gran ventaja que presenta el discurso literario -frente a otros discursos- reside en la naturaleza de la interpretación *inferencial* que estimula dicho discurso en el marco de las operaciones propias de la *competencia literaria*:

El lector busca optimizar la relevancia de lo que lee, y para ello va seleccionando en su universo cognoscitivo las ideas que, empleadas como contexto, den lugar a los máximos efectos poéticos [...] Lo poético es un fenómeno cognoscitivo, un tipo de representación en la mente del lector³².

La teoría pragmática de la *relevancia*, aplicada al proceso sémico inscrito en la metáfora, ya no deja ningún lugar a la duda para que podamos considerar el

³¹ Sperber, D. y Wilson, D.: “Retórica y pertinencia”, en *Revista de Occidente*, 115, diciembre de 1990, pp. 5-26.

³² Garrido, Joaquín: “Relevancia frente a retórica: reivindicación del arte de hablar”, en Albadalejo, T. y otros (eds.), *Quintiliano: historia y actualidad de la retórica*, vol. II, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 1998, p. 578.

discurso literario como un instrumento del conocimiento. Pero, eso sí, se trata de un instrumento de naturaleza específica que instala en el texto sus diferencias con respecto a cualquier otro sistema del conocer o del comunicar. Las dos siguientes referencias, la primera perteneciente a O. Paz y la segunda perteneciente a R. Nuñez inciden tanto en la peculiaridad del lenguaje poético como instrumento del conocer como en la peculiaridad de los efectos cognitivos generados por dicho lenguaje:

El poeta no tiene más remedio -nos ha dejado escrito Octavio Paz- que servirse de las palabras cada una con su significado semejante para todos- y con ellas crear un *lenguaje nuevo*. Sus palabras, sin dejar de ser lenguaje -esto es, comunicación-, son también otra cosa: poesía, algo nunca oído, nunca dicho, algo que es lenguaje y que lo niega y va más allá..., palabras en busca de la Palabra³³.

El conocimiento estético no supone, pues, la asunción conceptual de una información ya elaborada, sino el desarrollo de una respuesta personal, la formación de una actitud, por lo cual su manifestación no puede hacerse a través del sistema lingüístico convencional y representativo; para expresar el conocimiento estético, el sujeto debe elaborar su propio lenguaje; es el conocimiento estético el que supone la creación del lenguaje necesario para su representación, aunque en la práctica ambos sean simultáneos³⁴.

En esto radica uno de los rasgos diferenciales de la cognición propiciada por la literatura: en el hecho de que los contenidos se transmiten mediante un *lenguaje nuevo*, un *lenguaje nunca oído*, un *lenguaje nunca dicho*. O, si se prefiere, un *lenguaje dicho u oído por primera vez*. Aquí reside, por consiguiente, la naturaleza específica del poder expresivo y cognitivo de la metáfora, entre otras razones, porque la metáfora comunica todo su potencial informativo mediante la construcción de *imágenes* que, no lo olvidemos, son, además, imágenes poéticas que nos remiten a un universo de ficción mediante el cual se descubre en profundidad el sentido de lo real.

La construcción imaginaria (de la metáfora o de cualquier otra figura retórica) es la base y la génesis de toda poeticidad (“uno de los puntos de mira más sutiles

³³ Paz, O.: *Corriente alterna*, México, Siglo XXI, 1967, pp. 7-8.

³⁴ Nuñez Ramos, R.: *La poesía*, Madrid, Síntesis, 1992, p. 788.

e interesantes desde los que instalarnos para la observación de la creación poética³⁵), pero es, además, la base, del proceso de cognición específico que estamos considerando. Como asegura García Galiano, el lector se encuentra ante “un acontecimiento mental”, ante “la presentación de un complejo intelectual y emocional”³⁶. El gran poder semiótico de este acontecimiento del lenguaje literario se debe, en primer lugar, al conflicto conceptual que origina la incompatibilidad semántica entre el término A (*tenor*) y el término B (*vehículo*); pero también se debe, en segundo lugar, a la estrategia visual, a la irradiación de imágenes y de representaciones mentales plásticas con que opera la metáfora y otras figuras retóricas en las que se produce sustituciones sémicas.

La tarea de la escritura artística no consiste, pues, ni en copiar ni en reflejar de manera utilitaria la realidad, sino en inventar una nueva realidad o, cuando menos, una nueva mirada sobre el dominio de lo real:

Para la poesía moderna la imagen no es simplemente una figura retórica, sino que constituye el vehículo a través del cual se produce la irrupción de una realidad superior, un surrealismo que impone su verdad y produce, por analogía, un salto prodigioso en la imaginación³⁷.

Los componentes cognitivos que se descubren en el proceso metasemémico de la metáfora ofrecen, como no podía ser menos, nuevas rutas de conocimiento que, no por subjetivas, dejan de ser auténticas indagaciones sobre la aspiración del hombre a aprehender el universo y sus representaciones. Pero, además, las metáforas, dado el esfuerzo de interpretación lingüística y de representación cognitiva que implican, resultan ser reflejos directos y huellas fidedignas de las inquietudes en las que se ve inmerso el ser humano para explicar el mundo y para explicarse a sí mismo. Desde el punto de vista intelectual y didáctico interesa, sobre todo, resaltar esta instrumentación alternativa de la imagen metafórica como vía y experiencia del

³⁵ García Galiano, A.: “Teoría de la imaginación poética”, en J. A. Hernández Guerrero (ed.), *Nociones de literatura*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1995, pp. 199-202.

³⁶ *Ib.*, pp. 199 y 201.

³⁷ Janer Manila, G., *op. cit.*, p. 34.

saber y, especialmente, como vía y experiencia netamente diferenciadas de los accesos tradicionales del saber.

Las consideraciones anteriores sobre el poder expresivo y cognitivo de la metáfora derivan, necesariamente, de que el lector literario es situado por el autor ante una situación enunciativa de ruptura contra el sistema de la lógica habitual, ante una situación en la que únicamente es posible aprehender la realidad a través de un proceso mental imaginario y simbólico: “Se recurre a la metáfora -nos dice Le Guern³⁸ - porque no se puede proceder de otro modo. La metáfora sería una consecuencia de la pobreza de los medios del lenguaje, es decir, en definitiva, una de las muestras de la limitación de la mente humana”.

Considerada la imagen poética a que da lugar la metáfora, como venimos haciendo en estas páginas, desde su poder expresivo y cognitivo, queda plenamente justificada su necesidad para acceder a determinadas zonas (ocultas) de lo real. Nadie mejor que Charles Bally ha sabido percibir esta necesidad:

La mayor imperfección de la que adolece nuestra mente es la de la incapacidad de abstracción absoluta, es decir, la de poder aislar un concepto, concebir una idea fuera de todo contacto con la realidad concreta. Asimilamos las nociones abstractas a los objetos de nuestras percepciones sensibles, porque es el único medio de que disponemos para tener conocimiento de ellas y de hacerlas inteligibles a los otros. *Este es el origen de la metáfora*, que no es otra cosa que una comparación en la que la mente, engañada por la asociación de dos representaciones, confunde en un sólo término la noción caracterizada y el objeto sensible tomado como punto de comparación³⁹.

³⁸ Le Guern, M.: *La metáfora y la metonimia*, Madrid, Cátedra, 1976, p. 77.

³⁹ Bally, Ch.: *Traité de stylistique française*, París, 1952, p. 187.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR E SILVA, V.: *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos, 1979
- ALBADALEJO, T.: “Conciencia y compromiso poéticos”, en Muelas Herraiz, M y Gómez Brihuega, J. J. (Coords.): *Leer y entender la poesía*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002, pp. 28.
- BEATRIZ FERNÁNDEZ, G.: “Identificación de la metáfora sobre la base de los mundos posibles”, en *Discurso*, Nº 17, Sevilla, Asociación Andaluza de Semiótica, 1991.
- BLACK, MAX: *Modelos y metáforas*, Madrid, Tecnos, 1967.
- COLINAS, A.: *El sentido primero de la palabra poética*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1989
- ECO, U.: *Obra abierta*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1984.
- FISCHER, E.: *La necesidad del arte*, Barcelona, Península, 1978.
- GARCÍA BERRIO, A.: *Teoría de la literatura (La construcción del significado poético)*, Madrid, Cátedra, 1989.
- GARCÍA GALIANO, A.: “Teoría de la imaginación poética”, en J. A. Hernández Guerrero (ed.), *Nociones de literatura*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1995, pp. 199-202.
- GARRIDO, JOAQUÍN: “Relevancia frente a retórica: reivindicación del arte de hablar”, en Albadalejo, T. y otros (eds.), *Quintiliano: historia y actualidad de la retórica*, vol. II, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 1998, p. 578.
- GÓMEZ REDONDO, F.: *El lenguaje literario. Teoría y práctica*, Madrid, Edaf, 1994.

- GRUPO _: *Retórica general*, Barcelona, Paidós, 1987.
- LE GUERN, M.: *La metáfora y la metonimia*, Madrid, Cátedra, 1976.
- LÓPEZ EIRE, A.: *Esencia y objeto de la retórica*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2000.
- LOTMAN, J. M.: *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1978,
- MAGRIS, C.: “¿Hay que expulsar a los poetas de la república?”, en *Utopía y desencanto*, Barcelona, Anagrama, 2001
- MORTARA GARAVELLI, B.: *Manual de retórica*, Madrid, Cátedra, 1991.
- NÚÑEZ RAMOS, R.: *La poesía*, Madrid, Síntesis, 1992.
- ORTEGA Y GASSET, J.: “Las dos grandes metáforas”, en *Obras completas*, t. III, Madrid, revista de Occidente, 1966.
- PAZ, O.: *Corriente alterna*, México, Siglo XXI, 1967.
- POZUELO YVANCOS, J. M.^a: *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra, 1988
- PRANDI, MICHELLE: *Gramática filosófica de los tropos*, Madrid, Visor, 1995.
- SÁNCHEZ CORRAL, L.: *Lenguaje literario y literatura infantil*, Barcelona, Paidós, 1995.
- SEPPIA, O. Y OTRAS: “Literatura y Orden Escolar”, presentada al I CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad nacional de Comahue, CD-R ISBN 950-9859680.
- SMORTI, ANDREA : *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*, Sevilla, Mergablum, 2001.
- SPERBER, D. Y WILSON, D.: “Retórica y pertinencia”, en *Revista de Occidente*, 115, diciembre de 1990, pp. 5-26.

SPERBER, D. Y WILSON, D.: *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor, 1994.

TODOROV, T.: *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires, Siglo XXI.

VALDÉS, MARIO J.: “Teoría de la hermenéutica fenomenológica”, en G. Reyes (ed.), *Teorías literarias en la actualidad*, Madrid, Ediciones El Arquero, 1989, pp. 167-183.

