

LA METÁFORA VERBAL: ENTRE LA COMPARACIÓN Y LA CREACIÓN¹

Emma Adriana de la Rosa Alzate
Universidad Autónoma de Occidente (Colombia)
eadelarosa@uao.edu.co

Recibido: 15/08/2019 - **Aprobado:** 07/10/2019

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a18

Resumen: En este artículo de revisión se conceptualizará la metáfora verbal como la creación de significados inéditos, apoyándose en una amplia tradición de estudios que privilegian su función epistémica. Se presentará un panorama de los estudios realizados desde modelos filosóficos, semióticos y psicolingüísticos para derivar las diferencias conceptuales. Esta revisión permitió establecer si la comprensión de la metáfora se puede explicar por el establecimiento de comparaciones entre ideas existentes. Los enfoques que destacan su función epistémica cuestionan las posturas aún vigentes que la asocian con la producción de expresiones bellas y que la reducen a un simple ornamento.

Palabras clave: metáfora verbal; comprensión de la metáfora; abducción.

VERBAL METAPHORS: BETWEEN COMPARISON AND CREATION

Abstract: This review article will conceptualize verbal metaphor as the creation of unknown meanings, relying on a broad tradition of studies that privilege its epistemic function. A panorama of the studies made from philosophical, semiotic and psycholinguistic models will be presented to derive the conceptual differences. This review allowed establishing if the understanding of the metaphor can be explained by the establishment of comparisons between existing ideas. The approaches that highlight its epistemic function question the still existing positions that associate it with the production of beautiful expressions and that reduce it to a simple ornamentation.

Key words: verbal metaphor; metaphor-comprehension models; abduction.

1. Artículo derivado de la tesis doctoral de la autora.

1. Introducción

Hace más de 50 años se planteó la empresa de desentrañar lo que se denomina como «la naturaleza del delito» (Black, 1963, p. 36), que se comete cuando se acude a la metáfora. En este punto, es útil recordar las preguntas que al inicio de los años sesenta se formulaba este filósofo y matemático: «¿cómo saber cuándo estamos frente a una metáfora? ¿Existen criterios para su identificación?» Aún ahora estas preguntas siguen vigentes (Black, 1963, p. 36). A las que se añade la siguiente ¿Cuál es el proceso de razonamiento que subyace a su interpretación?

La metáfora continúa siendo un tema apasionante, pues ella ha sido objeto de reflexión y discusión desde Aristóteles, hace ya más de dos mil años. Pese a su antigüedad, sigue siendo misteriosa y desconcertante, lo que se justifica porque es uno de los fenómenos del lenguaje más asombrosos y al mismo tiempo es una puerta de entrada al pensamiento creativo (Richards, 1965; Winner & Gardner, 1978, 1993; Gardner, 1997; Pereira de Barros *et al.*, 2010). Es un referente central en investigaciones sobre diversas temáticas: lingüística cognitiva (Bowdle & Gentner, 1999; Coulson & Teenie, 2001; Gibbs, 2001; Gibbs, Lenz Costa Lima & Francozo, 2004; Cornejo, 2007; Alarcon, 2010); estudios de traducción (Federici, 2011); publicidad (Forceville, 2002, 2017) publicidad y género (Velasco Sacristán, 2010), metáfora visual (Kogan, Connor, Gross, & Fava, 1980; Callow, 2006; Phillips & Mcquarrie, 2004; Puche Navarro, 2001, 2004; De la Rosa, 2006, 2016) contextos de educación virtual (Thalheim & Dusterhoft, 2000; Barbosa & Souza, 2001; Lee, 2007); diseño (Blackwell, 2001); y educación (Vásquez Recio, 2010).

La diversidad de campos que ilumina, en los que permite pensar problemas tan disímiles, es una muestra de su fecundidad. No obstante, si se revisan en detalle, es posible que no se refieran a la misma metáfora. La discusión sobre su función y sus implicaciones conceptuales se puede resumir en dos líneas. Una primera postura es la que sostiene que propicia la relación entre sistemas conceptuales; el significado se deriva del establecimiento de semejanzas entre los sistemas conceptuales de los términos que la componen (Lakoff & Johnson, 1980; Turner & Fauconier, 1995; Bowdle & Gentner, 1999; Gibbs, 2001; Eco, 2010; Muñoz, 2010; Pereira de Barros *et al.*, 2010; Katz & Al-Azary, 2017). Una segunda posición defiende que su función es

dar origen a nuevos conceptos, es decir, sin ella no se podría hablar de la emergencia de conceptualizaciones novedosas (Goodman, 1968; Ricoeur, 1977; Anderson, 1984; Vega Moreno, 2004, 2007; Sperber & Wilson, 2008; Wilson & Carston, 2007; Wilson, 2010). De estas dos posiciones se derivan las siguientes preguntas: ¿qué es lo que realmente la metáfora hace posible? ¿En qué consiste la novedad que propicia?

En la primera parte de este artículo se expondrán las aproximaciones teóricas sobre la metáfora y los modelos psicolingüísticos que se ocupan de explicar el proceso de comprensión, a partir de las cuales se hará un balance sobre los puntos de encuentro y las diferencias entre ellas. Posteriormente, se mostrarán las posturas en relación con el razonamiento que subyace a su comprensión, que darían cuenta de su poder de creación.

2. Repensar la metáfora

La metáfora concentra la atención en distintos campos, pero al mismo tiempo se mira con desconfianza en el campo científico. Esta sospecha se fundamenta en que se considera que da lugar a la ambigüedad, característica que es censurable en el discurso científico, en el que el ideal es la precisión y el rigor en el uso de conceptos. De lo anterior se desprende que un buen científico deberá ser cuidadoso y evitar acudir a expresiones metafóricas.

Sobre la construcción de significado en la metáfora verbal se encuentran diversas explicaciones; una de ellas sostiene que el significado se construye por el reemplazo de términos; a esta orientación se le ha llamado teoría de la sustitución (Black, 1963; Ricoeur, 1977). Ricoeur citó la definición a partir de Aristóteles, quien implícitamente propuso esta teoría:

La metáfora es el transporte a una cosa de un nombre que designa otra, transporte o del género a la especie o de la especie al género o de la especie a la especie, según relaciones de analogía [...] el sentido tomado en préstamo se opone al sentido propio, es decir, que pertenece a título original a ciertas palabras, que se recurre a metáforas para cubrir un vacío semántico (Ricoeur, 1977, p. 21).

Si se aceptara el planteamiento según el cual la metáfora se reduce al intercambio entre palabras, la consecuencia sería que se puede parafrasear o regresar a la palabra de uso corriente, lo que equivale a decir que no aporta nuevas ideas; por ello, se trataría de adornos, retoques sin mayor trascendencia (Ricoeur, 1977). En abierta oposición a la

explicación como fenómeno de sustitución, Richards formuló la teoría de la interacción en 1936 (Black, 1963; Richards, 1965), en la que se sostiene que la construcción de significado es posible por la interacción del cúmulo de significados tanto del tópico (el tema de la metáfora) como del vehículo (el nuevo elemento a la luz del cual se ve el tópico).

El enfoque interactivo explica que la operación es de naturaleza distinta a la comparación: «cuando utilizamos una metáfora tenemos dos pensamientos de cosas distintas en actividad simultánea y apoyados por una sola palabra o frase, cuyo significado es una resultante de su interacción» (Black, 1963, p. 48).

Es la posibilidad de disponer de significados simultáneos lo que hace que las producciones metafóricas se constituyan en fenómenos poderosos, para inducir en el espectador el establecimiento de relaciones inesperadas: «para que la metáfora funcione el lector tiene que percatarse de su extensión, esto es, ha de atender conjuntamente al antiguo significado y al nuevo» (Black, 1963, p. 49). La atribución incompatible implica que el encuentro entre significados no es de ninguna manera un encuentro tranquilo, pues el significado antiguo y el nuevo se disputan sus territorios:

Una metáfora es una aventura entre un predicado con un pasado y un objeto que cede mientras protesta. La aplicación arbitraria de un nuevo término acuñado es igualmente obstaculizada por decisión previa. Pero la aplicación metafórica de una etiqueta a un objeto desafía una negación previa tácita o explícita de esa etiqueta a ese objeto. Donde hay metáfora hay conflicto: la imagen es melancólica, aunque es insensible (Goodman, 1968, pp. 69-70).

Es muy acertada esta explicación que hizo Goodman de la lucha entre significados como «un predicado con un pasado y un objeto que cede mientras protesta», lo que explica la sensación de sorpresa y de deslumbramiento que produce en el oyente o en el lector, porque tendrá que superar los significados acostumbrados. En este trabajo, siguiendo a Ricoeur (1977), se destacarán las metáforas vivas, que conservan su fuerza y la capacidad de desatar en el lector o en el oyente significados únicos. Para comprender mejor lo que significa derivar el sentido de una atribución contradictoria, se presentará el siguiente ejemplo de greguería, de Ramón Gómez de la Serna: «El día en que se encuentre un beso fósil se sabrá si el amor existió en la era cuaternaria» (s.f., p. 1).

¿Qué términos pueden sustituir beso o fósil? Es claro que no reemplazan ninguno, porque nada más lejano a las pruebas y evidencias de la arqueología que los rastros y huellas de los besos. No hay prueba de carbono 14 que pueda dar cuenta de las demostraciones amorosas de los hombres de aquellas épocas remotas. En este punto, cabe recordar la sentencia de Goodman: «la metáfora es una aventura entre un predicado con un pasado y un objeto que cede mientras protesta». Por ello, a partir de la greguería de Ramón Gómez de la Serna se puede concebir lo que la razón niega. ¿Es entonces su mención un ejercicio inútil? Por un instante se logra imaginar cómo sería un beso fósil, pues quizás haya quedado registrado en la memoria perdida e inaccesible de un ser humano prehistórico o se pueda entender una sonrisa nostálgica en algún cadáver antiguo.

De lo que no hay duda es que la frase en cuestión, como sostuvo Ricoeur (1977) hace estallar los significados, nunca más el beso y los fósiles volverán a ser los mismos. Tampoco el oyente volverá a ser el mismo, porque sin importar la cantidad de pruebas científicas que se hagan para demostrar la existencia de la era cuaternaria, se preguntará si es posible que se puedan rastrear los besos e imaginará su existencia en aquellas épocas.

Es evidente el placer y el disfrute que se logra una vez pasa la sorpresa y se vislumbra lo que jamás se había pensado. Pese a que esta greguería forma parte de la literatura, no es difícil imaginar que, en algún momento en el desarrollo de la arqueología, explorar la alimentación, los utensilios o las costumbres de los hombres antiguos podría sonar a un supuesto descabellado, pero el tiempo le daría la razón al científico que se adelantó a su época. Aunque esta cuestión excede los límites de este artículo, las fronteras entre la ficción y la imaginación creadora, que abre nuevas rutas de investigación científica, no son tan distantes como se pudiera creer (Palma, 2005).

La metáfora da lugar a dos procesos: por un lado, la capacidad incesante del lenguaje de renovarse y, al mismo tiempo, la capacidad del sujeto de construir significado del aparente sinsentido:

Es un rasgo significativo del lenguaje viviente poder llevar siempre más allá la frontera del sinsentido; *no existen tal vez palabras tan incompatibles que algún poeta no pueda tender un puente entre ellas*: (el subrayado es nuestro) el poder de crear significaciones contextuales nuevas parece ser ilimitado; tales atribuciones aparentemente «insensatas»

pueden tener sentido en algún contexto inesperado: el hombre que habla no termina jamás de agotar los recursos connotativos de sus palabras (Ricoeur, 1977, pp. 146-147)².

El problema al que las personas se ven abocadas es cómo decidir entre varias connotaciones posibles que la metáfora hace surgir, cuestión que se ha debatido en el campo de la crítica literaria, porque existe el riesgo de creer que el lenguaje figurado autoriza cualquier interpretación. Para evitar caer en las atribuciones caóticas, Ricoeur propuso dos principios: un principio de selección y otro de plenitud:

El segundo principio corrige al primero; es un principio de plenitud: todas las connotaciones que pueden «ir con» el resto del contexto deben ser atribuidas al poema: éste «significa» todo lo que puede «significar» (Beardsley citado por Ricoeur, 1977, p. 147); este principio corrige al precedente en el sentido en que la lectura poética, a diferencia de aquella de un discurso técnico o científico, no está colocada bajo la regla de elegir entre dos significaciones igualmente admisibles en el contexto. *Aquello que sería ambigüedad en otro discurso aquí se llama precisamente plenitud* (Ricoeur, 1977, p. 147)³.

Es magistral la distinción que hizo Ricoeur entre ambigüedad y plenitud, según la cual, concebir los besos fósiles no sería una expresión ambigua de Gómez de la Serna, su expresión metafórica proveerá la plenitud de significados que no habían sido concebidos hasta antes de su producción. Los dos principios actúan en conjunto, ya que el de plenitud hace posible la actualización de los significados potenciales, mientras que el de selección evita que se confunda la emergencia de nuevos significados con cualquier significado. Es necesario insistir en la idea fuerte de esta perspectiva, según la cual el origen y la creación de significados inéditos es posible por la metáfora (Ricoeur, 1977).

Su importancia está dada porque permite asistir a la creación de nuevos pensamientos. Por ello, un asunto central será determinar el modo de razonamiento relacionado con la emergencia de ideas. Se ha sostenido que la analogía es el proceso que permite construir significado. En el siguiente apartado se definirá si es compatible una forma de razonamiento que se apoye en el establecimiento de similitudes, con la emergencia de ideas nuevas.

De entrada, se aclara la adherencia a la posición ampliamente defendida, según la cual la metáfora tiene una función más trascendental que la de simple efecto de retoque, de embellecimiento. Pese a que hay acuerdo sobre este punto, no existe el mismo

2. Las cursivas son de la autora.

3. Las cursivas son de la autora.

consenso sobre cuál es el razonamiento que subyace a su comprensión, y por consiguiente sobre su función, en particular los alcances de su función epistémica.

3. Los modelos de comprensión de la metáfora

En este punto se revisarán las distintas aproximaciones que intentan explicar la construcción de significado en la metáfora. Los modelos se diferencian por la manera como asumen la cuestión de la emergencia del significado novedoso. El debate gira en torno a dos planteamientos: uno de ellos se apoya en el establecimiento de semejanzas entre los significados de los términos (Turner & Fauconier, 1995; Bowdle & Gentner, 1999; Gibbs, 2001; Velasco Sacristán, 2010; Barbosa & Souza, 2001; Lee, 2007; Vásquez Recio, 2010; Eco, 2010; Forceville, 2017). Una posición contraria afirma que no existen elementos en común entre los términos porque el significado que emerge es completamente nuevo y no está directamente relacionado con los componentes (Vega Moreno; 2004, 2007; Wilson & Carston, 2008; Carston, 2010).

Uno de los inconvenientes heredados de los modelos explicativos es la apelación a la semejanza como fundamento de la comprensión, planteamiento basado en la idea de que los términos guardan una relación de isomorfismo con los objetos que representan. Por esta razón, en el presente trabajo se dedicarán algunas páginas a dilucidar el razonamiento que mejor explica la construcción de significado.

Uno de los modelos explicativos más conocidos apareció en los años ochenta con la teoría conceptual de la metáfora (CMT por sus siglas en inglés, Lakoff & Johnson, 1980) esta perspectiva fue revolucionaria en su momento, ya que los autores plantearon que la metáfora no se restringe a las producciones poéticas o literarias, sino que esta omnipresente en la vida de los sujetos, atraviesa toda la experiencia y la estructura, esto es, sin metáfora no había comprensión y construcción de la experiencia en el mundo. Basta con citar algunos ejemplos de las metáforas estructurales, como «el tiempo es dinero», que se expresará en redes conceptuales y en relaciones entre el dominio fuente y el de llegada, la cual a su vez dará lugar a relaciones como «gastar el tiempo», «ahorrar tiempo», «invertir el tiempo», etc. Son diversas las categorías que emplearon Lakoff y Johnson (1980), entre ellas las metáforas orientacionales («feliz es arriba y triste es abajo») y las ontológicas («hay que combatir la inflación») (p. 51).

Otro aspecto novedoso es que la metáfora se vinculaba al pensamiento y a la manera de construir y reconstruir la experiencia. Sin embargo, estos aportes también conllevaron a su devaluación; si todo era metáfora ¿qué pasaba con el poder creativo que se había señalado desde Aristóteles? Muchas de las metáforas de las que hablaban Lakoff y Johnson se podrían calificar de «metáforas muertas», puesto que habían perdido su sentido innovador original: el poder de asombrar al lector. Ellas se habían convertido en moneda corriente que perdieron su capacidad de crear belleza y pasaron a formar parte de los lugares comunes, para convertirse en expresiones convencionales (Gombrich, 1968). Basta con citar algunas expresiones que se han desgastado en su uso, como «el amor es una batalla» o «los negocios son un campo de guerra».

Un problema relacionado con la comprensión es determinar su naturaleza. Los estudios más recientes diferencian las metáforas convencionalizadas de las nuevas (Wilson & Carston, 2007, 2008; Carston, 2010). Esta diferenciación es un punto de partida para establecer la forma de razonamiento, ya que las nuevas metáforas exigirán un mayor esfuerzo interpretativo por parte del oyente o lector. Sin embargo, algunos trabajos se han quedado con la vieja versión de Lakoff y Johnson y no hacen la distinción, tratándola como un fenómeno unitario.

Algunos estudios empíricos han señalado que los sujetos comprenden en forma distinta las metáforas y los símiles. Mientras que las primeras involucran la construcción de categorías y propiedades emergentes que no forman parte de los términos componentes, los símiles se comprenden gracias al establecimiento de elementos comunes (Haught, 2005; Wilson & Carston, 2007, 2008). En otras palabras, los símiles se comprenderán gracias al establecimiento de analogías. Esta evidencia ha cuestionado el modelo de doble entrada. En consecuencia, se plantea que el razonamiento subyacente a la comprensión de la metáfora se realiza por medio de analogía.

La construcción de significado en la propuesta de Lakoff y Johnson se explica por la relación de los sistemas conceptuales, referidos a los dominios de sus términos componentes. La comprensión se sustenta en la relación entre dos dominios distintos: el dominio fuente y el dominio de llegada. El dominio fuente es el término primario y el dominio de llegada el término secundario (Black, 1963; Richards, 1965). También se

denomina «tenor» al término primario y al dominio o término con el que se relaciona como «vehículo».

Aún muchos investigadores admiten la explicación del modelamiento de los sistemas conceptuales de los términos componentes (Turner & Fauconnier, 1995; Bowdle & Gentner, 1999; Gibbs, 2001; Velasco Sacristán, 2010; Barbosa & Souza, 2001; Lee, 2007; Vásquez Recio, 2010; Eco, 2010; Forceville, 2017). El tópico se ve a la luz del término vehículo, como en el ejemplo clásico «el amor es un viaje». Por lo tanto, el tema amoroso se interpreta según los avatares que enfrentan los viajeros. Por ello, durante mucho tiempo se aceptó como plausible la explicación que el proceso de pensamiento que fundamentaba la comprensión era la analogía, y esto es razonable si se piensa, según el ejemplo, que el amor es análogo a la trayectoria y las experiencias encontradas por los viajeros en los recodos de los caminos. Sin embargo, el problema no se trata solo de relacionar sistemas conceptuales, pues el asunto central radica en lo nuevo planteado por la metáfora, y esta incógnita queda sin resolver cuando se restringe al proceso de comparación.

El modelo de doble entrada planteado por Lakoff y Johnson fue cuestionado, ya que no podía explicar cómo surgía el nuevo significado metafórico que no estaba presente en ninguno de los términos iniciales. En el ejemplo clásico en los estudios metafóricos «mi cirujano es un carnicero», que daba lugar a un nuevo significado de incompetencia, este no se podía atribuir ni a las propiedades del cirujano ni del carnicero, ya que incluso estos últimos se podían caracterizar por la experticia en su labor.

De este modo, el nuevo significado que emergía se convirtió en una evidencia incómoda. La crítica se resolvió agregando más espacios al de doble entrada para explicar que el nuevo significado no se encontraba en los términos iniciales, sino que surge de la integración de los elementos componentes. A este concepto se le conoce como el modelo integrado (Turner & Fauconnier, 1995).

Luego, en el modelo integrado la comprensión se explica por la integración de dos o más espacios mentales de entrada, que se proyectan a un espacio mental «integrado», el cual hereda parcialmente la estructura de las entradas. Volviendo al ejemplo de Lakoff y Johnson «el amor es un viaje», y los múltiples significados que se derivan de este tópico, de acuerdo con el modelo integrado pueden ser la idea de trasegar, de una relación en construcción, o de una relación que transita por caminos escarpados o

llanuras paradisíacas; estos significados posibles conformarían el espacio integrado. Sin embargo, el modelo, más que dar respuestas sobre el proceso de construcción de significados, suscita más interrogantes, ya que no resuelve el proceso por el cual se seleccionan parcialmente las propiedades de los términos componentes. Tampoco explica cómo se seleccionan las propiedades del tópic y las propiedades del vehículo, ni cómo se construye el significado integrado.

A partir de lo anterior, se podría plantear que la comparación no logra dar cuenta de la potencia de la metáfora, ya que los componentes no dejan de ser y, por lo tanto, no abandonan sus categorías. Volviendo al ejemplo de Lakoff y Johnson en el amor viajero, cada uno de los términos «seguirá su viaje por separado».

Las críticas al modelo integrado de Turner y Fauconnier (1995) apuntan a que no dieron cuenta de cómo emergen las ideas novedosas durante el proceso de comprensión, dado que los significados construidos no se pueden atribuir exclusivamente a los elementos involucrados por separado, y porque se complementan con un nuevo espacio mental a partir de información recuperada desde la memoria a largo plazo (Vega Moreno, 2004, 2007).

4. La emergencia de ideas novedosas y el lugar común de la analogía

Los modelos anteriores plantean que el razonamiento que subyace a la comprensión de la metáfora es la analogía. Se procederá a revisar brevemente esta forma de razonamiento: La analogía se caracteriza por las relaciones que establece el individuo entre situaciones nuevas y experiencias previas; dichas relaciones se establecen a partir de similitudes estructurales entre las situaciones, sobre la base de correspondencias entre sistemas conceptuales, desde un dominio fuente con un dominio de llegada. (Holoyak & Thagard, 1998).

Sin embargo, esta explicación no despeja las dudas completamente, pues quedaron sin resolver varios interrogantes: ¿De qué manera se establecen estas correspondencias? ¿A partir de qué criterios se establecen dichas similitudes? ¿Qué se entiende por similitudes estructurales? ¿Cuáles de los elementos componentes se relacionan y cómo se construye el significado de la metáfora a partir de estas correspondencias?

En reacción al modelo integrado, se propone un modelo que busca resolver los vacíos de los modelos anteriores, por lo que el interés se desplaza del establecimiento de elementos comunes a la emergencia del significado novedoso que la metáfora propicia. Para ello, dicho modelo postula que el sujeto construya el nuevo significado apoyado en la información enciclopédica. A diferencia de los modelos previos, se defiende que el significado que emerge no se puede atribuir a la información previa sobre los términos constituyentes. Se inscribe en una perspectiva pragmática, ya que hace una distinción entre el significado lingüístico de una expresión y el significado que le asigna el hablante, el cual depende de la información contextual y de los propósitos que tienen los participantes de la interacción (Vega Moreno, 2004, 2007; Indurkha, 2006; Wilson & Carston, 2007, 2008).

Este enfoque se apoya en la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1998, citado por Vega Moreno, 2004), según la cual, la comprensión es un proceso de búsqueda de significado, que requiere de un proceso de ajuste de los significados para obtenerlo, que también albergue los conceptos codificados a partir de la información contextual y las expectativas de búsqueda de relevancia para los oyentes, cuyo resultado da lugar a lo que se denomina un concepto *ad hoc* (Vega Moreno; 2004, 2007; Wilson & Carston, 2008; Carston, 2010).

Los conceptos *ad hoc* coinciden con los planteamientos de Ricoeur sobre la creación de significados, pues se caracterizan por generarse gracias a la inferencia y son específicos al contexto de uso, por lo que «se construyen para llevar a cabo una tarea cognitiva en línea o una tarea de resolución de problemas» (Carston, 2010, p. 6).

Es necesario detenerse en la siguiente cuestión: ¿Qué diferencia existe entre relacionar un sistema conceptual de un término primario sobre un sistema conceptual de un término secundario (vehículo, relación de analogía) o explicar la comprensión de la metáfora por un proceso de inferencia de un significado novedoso? En el caso de relacionar sistemas conceptuales, el énfasis reside en comparar los elementos componentes. Retomando el ejemplo de la greguería planteado por Ramón Gómez De la Serna, se trataría de comparar la semejanza entre un beso y un fósil, pero es claro que ello no daría cuenta del cortocircuito que produce esta expresión en el oyente. En tanto que, desde la construcción de la inferencia, la atención se centra en la emergencia del

significado novedoso, en este caso, en la posibilidad de rastrear lo intangible y lo efímero a través del tiempo.

En el modelo emergente, el nuevo significado se genera por una especie de efecto de alquimia, en el que se borran los límites entre los términos, dando lugar al significado inusitado. La tarea del lector o el oyente en el proceso de comprensión es inferir aquello que es nuevo para que de origen a la metáfora. No es esta su única tarea, pues en cada caso la metáfora ha de construir el significado único que sería aplicable. Vega Moreno (2004) destacó la deuda de los modelos previos en dar cuenta del proceso de razonamiento vinculado:

Mucha de la investigación ve la emergencia de propiedades durante la interacción de dominio como un resultado esperado. Sin embargo, *decir que los rasgos emergen desde la interacción no es explicativo: es necesario aclarar cómo se derivan [...]* En efecto, el trabajo experimental ha estado interesado mayoritariamente en presentar evidencia de la existencia de características emergentes más que explicar los procesos cognitivos involucrados en su derivación (Vega Moreno, 2004, p. 300).

¿Por qué la analogía es insuficiente para dar cuenta de la creación de significados inesperados? La pregunta es por el significado inédito. En el caso del «beso fósil» ¿qué es lo que no sabíamos antes de leer a Gómez de la Serna? La metáfora incentiva la imaginación creativa para que aplique una atribución que parece absurda, y lo es porque cuando se habla de fósiles pensamos en evidencias tangibles, bien sean huesos, construcciones o restos de recipientes. Sin embargo, la metáfora hace pensar en la manera de fijar las huellas de un hecho efímero, o conduce a interrogarse en qué momento de la historia del hombre aparecieron esta clase de demostraciones amorosas: ¿es esto irrelevante?

Se toma como referencia el planteamiento del modelo emergente, según el cual el significado de la metáfora es inédito y no se puede explicar por los significados previos de los términos que la conforman ni por el establecimiento de semejanzas, ya que no se trata de adicionar significados. La investigación ha de dar cuenta del razonamiento implicado que da lugar a un nuevo conocimiento, pues ha de explicar cómo se construye significado a pesar de la incompatibilidad de elementos que normalmente no se integran, como en la greguería mencionada (un beso fósil).

5. La función de la metáfora

Pareciera inútil el trabajo teórico de Ricoeur (1977) quien criticó duramente a quienes pretendían reducir la metáfora a un ejercicio de comparación:

Comparar puede ser poner juntas dos cosas para dejarlas operar conjuntamente; puede ser también apreciar su semejanza; o también, tomar ciertos aspectos de una a través de la presencia conjunta de la otra. La semejanza sobre la cual la retórica decadente ha construido la definición de metáfora no es más que una forma particular del acercamiento por el cual nosotros describimos una cosa en términos de otra (Ricoeur, 1977, p. 129).

Esta reflexión es oportuna y necesaria dada la fuerza que tiene la comparación en la conceptualización sobre la metáfora. En la cita anterior se expusieron varias formas de entenderla y se explicitó el equívoco que la ha rodeado. Por lo que se ha visto anteriormente, no se trata de tomar ciertos aspectos de los elementos que la conforman, ya que no habría significado inédito y ella sería una especie de juego pirotécnico verbal.

Incluso, como señaló Ricoeur, lo que subyace es la explicación según la cual, la metáfora consiste en establecer una comparación condensada (Thomas & Mareschal, 2001) de una comparación explícita (A es como B), se pasa a una comparación condensada (A es B). Sin embargo, el problema es mucho más complejo de lo que se ha creído, porque se propicia el estallido de los significados convencionales y se tendría que decir que «A es A» y al mismo tiempo «A no es A, A es B» y también «A no es B», «B es B» y «B no es B».

La explicación tradicional no aclara que la interpretación implique que los significados convencionales son derrotados y dan paso a nuevos significados, los cuales toman forma en el surgimiento de nuevos conceptos, a los que algunos llamarán conceptos duales, categorías híbridas (Haught, 2006; De la Rosa, 2016), conceptos *ad hoc* que hacen posible la existencia de «besos fósiles».

6. La perspectiva semiótica de Peirce

En el recorrido anterior, se pudo apreciar lo polémico que ha sido la tendencia de vincular el concepto de similitud con la metáfora, entendido aquel como un proceso evidente. En otras palabras, no necesitaría ser inferido por el lector o el oyente, como lo aseguraron Ruiz de Mendoza y Galera (2012):

[...] el hecho de referirse a las personas como si fueran animales viene dado por las similitudes físicas y de comportamiento entre ambos tipos de entidad. Sin un conocimiento específico derivado de un marco sobre animales, como leones, cerdos, etc., y sobre los seres humanos, la operación metafórica no sería posible (Ruiz de Mendoza & Galera, 2012, p. 15).

Contrario a esta postura, la metáfora se clasifica en la tipología de Peirce como un icono. Según esta caracterización, los signos icónicos guardan una relación de semejanza con su objeto, definición que se repite sin que se conozcan otras explicaciones de autores que han replanteado esta afirmación. Anderson (1984b) va a cuestionar el planteamiento de la semejanza, como se verá más adelante.

A partir de las alusiones a la obra de Peirce, Anderson (1984) desarrolló esta conceptualización. Para diferenciar las metáforas de las analogías, acudió a las funciones que cumplen en la ciencia y en el arte. Afirmó que las analogías tienen una función central en el desarrollo del saber científico, mientras que las metáforas son fundamentales en el arte. Esta distinción entre las funciones de la analogía y la metáfora explican la razón por la que Peirce no desarrolló más extensamente la metáfora, ya que su preocupación fue por el avance del conocimiento científico. Anderson (1984) hizo un planteamiento esclarecedor al respecto:

A diferencia del isomorfismo analógico, las semejanzas no son rastreables por vínculos anteriores [...] una metáfora como una imagen o una analogía, es lo que ella representa, pero no debido a una identidad antecedente o similitud, no como una reminiscencia sino en virtud de una similitud que ella crea. En esta forma las metáforas se elaboran de manera distinta de otros iconos (Anderson, 1984, p. 459).

Lo anterior quiere decir que la comprensión no se apoya en similitudes antecedentes, de lo cual se deduce que el proceso subyacente a su comprensión no puede ser la analogía como se ha planteado. Será enfático en afirmar que la semejanza no reside en la forma y, por lo tanto, el referente se crea por la metáfora misma. Por ello, una característica que la define es su naturaleza creativa: «las metáforas son auto representadas, lo que significa que su icono y referentes se crean con la metáfora misma» (Anderson, 1984, p. 459). Si la similitud no es el fundamento de su comprensión, habría que develar cuál es el razonamiento que es compatible teniendo en cuenta su carácter creativo:

No hay sino tres clases elementales de razonamiento. La primera que yo llamo abducción [...] consiste en examinar una masa de hechos y en permitir que estos hechos sugieran una

teoría. De este modo ganamos nuevas ideas; pero el razonamiento no tiene fuerza. La segunda clase de razonamiento es la deducción, razonamiento necesario. Sólo es aplicable a un estado ideal de cosas, o a un estado de cosas en tanto que puede conformarse con un ideal. Simplemente da un nuevo aspecto a las premisas (...) el tercer modo de razonamiento es la inducción o investigación experimental Su procedimiento es éste. Cuando la abducción sugiere una teoría, empleamos la deducción para deducir a partir de esa teoría ideal una variedad de consecuencias a tal efecto que realizamos ciertos actos, nos encontraremos a nosotros mismos enfrentados con ciertas experiencias (Peirce, 1901, pp. 208-209).

Peirce sostuvo que las tres clases de inferencias corresponden a tres etapas de la investigación científica y que son interdependientes. A través de ellas explicó el método científico. «La abducción es el paso en el que se formula una hipótesis a partir de los hechos es lo que llamo el primer estadio de una investigación» (Peirce, 1999, pp. 7-203). El propósito de diferenciar las tres clases de razonamiento es distinguir la función de estas formas inferenciales en los procesos científicos (Hoffmann, 1998).

Se puede entonces deducir que Peirce no entendió la inducción en el sentido clásico de ir de lo particular a lo general, y consideró que la inducción comienza a partir de los generales dados que son producto de hipótesis inferidas abductivamente, y de implicaciones inferidas deductivamente de esas hipótesis (Hoffmann, 1998; Paavola, 2004, 2005).

Las inferencias son distintas por la capacidad de generar nuevo conocimiento; en ese sentido, mientras las deducciones e inducciones preservan el conocimiento vigente, las abducciones acertadas son las únicas que tienden a romper con el conocimiento previo y a generar nuevo conocimiento (Josephson & Josephson, 1996):

Como las generalizaciones inductivas, las abducciones son inferencias ampliadoras; es decir, al final de un proceso abductivo, habiendo aceptado una mejor explicación, podríamos tener más información que la que tuvimos antes. La abducción trasciende la información de sus premisas y genera nueva información que no estaba codificada previamente allí en absoluto. Esto puede contrastarse con las deducciones, las cuales pueden pensarse como una extracción, explícitamente en sus conclusiones, de la información que ya estaba implícitamente contenida en las premisas. Las deducciones son preservadoras de la verdad, mientras que las abducciones, se puede decir que producen la verdad (Josephson & Josephson, 1996, p. 10).

La caracterización de la abducción como la única forma de razonamiento que «tiende a romper con el conocimiento previo y a generar nuevo conocimiento», es lo que nos permite plantear que el razonamiento de base para la comprensión de la metáfora es la abducción. De acuerdo con Peirce, a partir de las tres formas de razonamiento, la única inferencia en la que hay descubrimiento y generación de

conocimiento es en la abducción, pues es la única que puede dar cuenta de la creación del referente que era inexistente, hasta que la metáfora lo hace posible (Everaert-Desmedt, 2006, 2007; Paavola, 2004, 2005).

7. Conclusiones

La revisión teórica que se presentó busca mostrar un panorama más amplio que el que se encuentra usualmente. En particular, la vigencia de los aportes de Ricoeur, que se complementan con el modelo emergente y la perspectiva de Peirce.

La frecuente alusión a Lakoff y Johnson y la teoría conceptual de la metáfora muestran una aparente unanimidad en el campo de los estudios de la metáfora que ha ocultado la riqueza de los estudios más recientes, los cuales han puesto en cuestión varios planteamientos en relación con su función. Se hizo referencia al modelo que parece indestructible, el cual fundamenta la metáfora en la analogía, lo que lleva a que se privilegie la comparación, que a su vez pone de relieve las semejanzas y encubre la fuerza y potencia de la auténtica metáfora.

Hay una diferencia radical en preguntarse por la semejanza entre dos fenómenos, en el que se opera bajo la lógica de la comparación de significados, lo cual es muy distinto a indagar por el concepto inédito que la metáfora hace emerger. Si se cree que comprenderla es percibir lo semejante, se la despoja de su fuerza conceptual. Aclarar su función evitará su uso ligero, esto es, confundir las metáforas convencionales con las novedosas. Comprender que ella hace posible la irrupción de nuevas ideas, hará que ya no se la vea más como un «delito», tal y como la denominaba Black en forma irónica. Es más, se entendería a cabalidad su fuerza creativa, con lo que se le haría un justo reconocimiento.

Los estudios más recientes cuestionan entonces la idea de la metáfora como mero ejercicio de analogía o de comparación de significados. Estos la liberan de buscar paralelos ingenuos y le permiten alzar el vuelo para mostrar todo su esplendor.

Referencias bibliográficas

1. Alarcón, P. (2010). Dinámica de fuerzas y metáfora conceptual en «pasarse de largo». Un estudio en Lingüística Cognitiva. *Onomázein*, 2(22), 107-124. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629993>
2. Anderson, D. R. (1984). Peirce on Metaphor. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 20, 453-468.
3. Barbosa, S. & Souza, C. (2001). Extending Software Through Metaphors and Metonymies. *Knowledge-Based Systems*, 14, 15-27, Recuperado de <http://web.media.mit.edu/~lieber/IUI/Barbosa/Barbosa.pdf>
4. Black, M. (1963). *Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy*. New York: Cornell University Press. Ithaca.
5. Blackwell, A. (2001). Pictorial Representation and Metaphor in Visual Language Design. *Journal of Visual Languages and Computing*, 12, 223-252.
6. Bowdle, B. & Gentner, D. (1999). Metaphor Comprehension: From Comparison to Categorization. *Proceedings of the Twenty-First Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 90-95. Recuperado de <http://groups.psych.northwestern.edu/gentner/papers/BowdleGentner99.pdf>
7. Callow, J. (2006). Images, Politics and Multiliteracies: Using a Visual Metalanguage. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 7-23.
8. Carston, R. (2010). Lexical Pragmatics, *ad hoc* Concepts and Metaphor: A Relevance Theory Perspective. *Italian Journal of Linguistics*, 22(1), 153-180. Recuperado de http://www.ucl.ac.uk/psychlangsci/research/linguistics/People/linguistics-staff/robyn_carston/pdfs/Carston-2010-ItalianJournal.pdf
9. Carston, R. (2011). Metaphor, Hyperbole and Simile: A Pragmatic Approach. *Language and Cognition*, 3(2), 283-312. doi:10.1515/langcog.2011.010
10. Cornejo, C. (2007). Conceptualizing Metaphors versus Embodying the Language. *Culture & Psychology*, 4, 474-487.
11. Coulson, S. & Teenie, M. (2001). Metaphor and the Space Structuring Model. *Metaphor and Symbol*, 16(3-4), 295-316. Recuperado de <http://www.cogsci.ucsd.edu/~coulson/ssm.htm>

12. de la Rosa, A. (2006). Las figuras retóricas visuales: apuntes para explorar la metáfora visual. *Habladurías*, 4, 66-84.
13. de la Rosa Alzate, A. (2016). El acertijo de la metáfora visual. *Anagramas, Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 15(29), 167-190. doi:<http://dx.doi.org/10.22395/anqr.v15n29a8>
14. Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen.
15. Eco, U. (18 de diciembre de 2010). La banda de piratas de Aristóteles. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/columna-241169-banda-de-piratas-de-aristoteles>
16. Everaert-Desmedt, N. (2006). *Interpréter l'art contemporain. La sémiotique peircienne appliquée aux oeuvres de Magritte, Klein, Duras, Wenders, Chávez, Parant et Corillon*. Bruxelles : De Boeck.
17. Everaert-Desmedt, N. (2007). Seminario dictado en el Doctorado en Psicología de la Universidad del Valle, del 9 al 13 de abril.
18. Federici, E. (2011). Metaphors in Dialogue: Feminist Literary Critics, Translators and Writers. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 3, 355-376. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/39061>
19. Forceville, C. (2002). The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
20. Forceville, C. (2017). Visual and Multimodal Metaphor in Advertising: Cultural perspectives. *Styles of Communication*, 9(2), 26-41
21. Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
22. Gardner, H., & Winner, E. (1978). The Development of Metaphoric Competence: Implications for Humanistic Disciplines. *Critical Inquiry*, 5(1). Recuperado de <https://testwww2.bc.edu/ellen-winner/pdf/develmetcompetence.pdf>
23. Gibbs, R. W. Jr. (2001). Evaluating Contemporary Models of Figurative Language Understanding. *Metaphor and Symbol*, 16 (3&4), 317-333. Recuperado de http://www.colorado.edu/ling/courses/LAM5430/More5430e-reserves/Models_Figurative_Language.pdf

24. Gibbs R. W. Jr., Lenz, P., & Francozo, E. (2004). Metaphor is Grounded in Embodied Experience. *Journal of Pragmatics*, 36, 1189-1210.
25. Glucksberg, S., & Haught, C. (2006). Can Florida Become Like the Next Florida? When Metaphoric Comparisons Fail. *Psychological Science*, 17 (11), 935-938. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/68259861?accountid=47851>
26. Gómez De la Serna, R. (s.f.) Juegos de palabras. Greguerías. Recuperado de www.juegosdepalabras.com/greguerias.html.
27. Gombrich, E.H. (1968). *Meditaciones sobre un caballo de juguete*. Madrid: Editorial Debate.
28. Goodman, N. (1968). *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*. Estados Unidos: The Bobbs Merrill Company, Inc.
29. Haught, C. (2005). *A Tale of Two Tropes: On the Relation between Metaphor and Simile*. Princeton University. *ProQuest Dissertations and Theses*, 76. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/305387391?accountid=47851>
30. Holyoak, K. J., & Thagard, P. (1997). The Analogical Mind. *American Psychologist*, 52(1), 35-44. Recuperado de <http://cogsci.uwaterloo.ca/Articles/Pages/Analog.Mind.html>
31. Hoffmann, M. (1998). ¿Hay una lógica de la abducción? En *Revista de Filosofía, Investigación y Difusión*, 12(1), 41-55.
32. Indurkha, B. (2006). Emergent Representations, Interaction Theory and the Cognitive Force of Metaphor. *New Ideas in Psychology*, 24, 133-162. Recuperado de http://scholar.google.com.co/scholar_url?hl=es&q=http://www.researchgate.net/publication/222403606_Emergent_representations_interaction_theory_and_the_cognitive_force_of_metaphor/file/3deec524da98a24b80
33. Josephson, J. & Josephson, S. (1996). *Abductive Inference, Computation, Philosophy, Technology*. Cambridge University Press.
34. Katz, A. & Al-Azary, H. (2017). Principles that Promote Bidirectionality in Verbal Metaphor. *Hereditas*, 15435-59. doi: 10.1215/03335372-3716215
35. Kogan, N., Connor, K., Gross, A., & Fava, D. (1980). Understanding Visual Metaphor: Developmental and Individual Differences. Monographs of the Society for Research. *Child Development*, 45(1).

36. Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
37. Lee, J. (2007). The Effects of Visual Metaphor and Cognitive Style for Mental Modeling in a Hypermedia-based Environment. *Interacting with Computers*, 19, 614-629. Recuperado de http://ec.iem.cyut.edu.tw/drupal/sites/default/files/1_2.pdf
38. Muñoz, C. (2010). El rol de la metáfora léxica en la divulgación de la ciencia. *Tabula Rasa*, 13, 273-292. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525012>
39. Paavola, S. (2004). Abduction as a Logic and Methodology of Discovery: The Importance of Strategies. *Foundations of Science*, 9(3), 267-283. Recuperado de <http://www.helsinki.fi/science/commens/papers/abductionstrategies.html>
40. Paavola, S. (2005). Peircean Abduction: Instinct or Inference. *Semiotica*. 153-1/4: 131-154. Recuperado de <http://www.helsinki.fi/science/commens/papers/instinctorinference.pdf>
41. Palma, H. (2005). El desarrollo de las ciencias a través de las metáforas: un programa de investigación en estudios sobre la ciencia. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 2(6), 45-65. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-0013200500030000
42. Peirce, C. S. (1999). Abduction and Induction. In *Philosophical Writings*. (Cap. II).
43. Peirce, C. S. (1999). Deducción, inducción e hipótesis, (1878). [Traducción castellana y notas de Juan Martín Ruiz-Werner]. En Martín Ruiz-Werner, J. (Ed.), *Deducción, inducción e hipótesis* (pp. 65-90). Buenos Aires: Aguilar.
44. Pereira, D.; Primi, R.; Koich, M., Fabiano; A., Leandro S.; & Oliveira, E. (2010). Metaphor Creation: A Measure of Creativity or Intelligence? *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 103-115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736008>
45. Phillips, B. & Mcquarrie, E. (2004). Beyond Visual Metaphor: A New Typology of Visual Rhetoric in Advertising. *Marketing Theory*, 4 (1/2), 113-136.
46. Puche Navarro, R. (2001). Mutaciones, metáforas y humor visual en el niño. En Rosas, R. (Ed.), *La mente reconsiderada*. En homenaje a Angel Rivière (Reconsidered mind. A tribute to Angel Rivière) Santiago: Spike.

47. Puche, R. (2004). Graphic Jokes and Children's Mind: An Unusual Way of Approach to Children's Representational Activity. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 343-355.
48. Ricoeur, P. (1977). *La metáfora viva*. Argentina: Editorial La Aurora.
49. Richards, I. A. (1965). *The Philosophy of Rhetoric* (Vol. 94). In Constable, J. (Ed.). New York: Oxford University Press.
50. Ruiz de Mendoza, F. & Galera-Masegosa, A. (2012). Modelos cognitivos, operaciones cognitivas y usos figurados del lenguaje. *Forma y Función*, 25(2), 11-38. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21928398001>
51. Sperber, D., & Wilson, D. (2008). *A Deflationary Account of Metaphor*. In Gibbs, R. W. (Ed.), *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Recuperado de <http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/06papers/sperber&wilson.pdf>
52. Thalheim, B. & Dusterhoft, A. (2000). The Use of Metaphorical Structures for Internet Sites. *Data & Knowledge Engineering*, 35, 161-180.
54. Thomas, M. & Mareschal, D. (2001). A Connectionist Model of Metaphor by Pattern Completion. *Metaphor & Symbol*, 16, 5-27.
55. Turner, M. & Fauconnier, G. (1995). Conceptual Integration and Formal Expression. *Journal of Metaphor and Symbolic Activity*, 10(3).
56. Vázquez, R. (2010). Las metáforas: Objeto e instrumento de estudio: Aportaciones a la investigación educativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(1). Recuperado de <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9949>
57. Vega, R. (2004). Metaphor Interpretation and Emergence. *UCL Working Papers Linguistics*, 16, 297-322. Recuperado de http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/04papers/vega_moreno.pdf
58. Vega, R. & Benjamins, J. (2007). *Creativity and Convention: The Pragmatics of Everyday Figurative Speech*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
59. Velasco-Sacristán, M. (2010). Metonymic Grounding of Ideological Metaphors: Evidence from Advertising Gender Metaphors. *Journal of Pragmatics*, 42, 64-96.
60. Wilson, D., & Carston, R. (2007). A Unitary Approach to Lexical Pragmatics: Relevance, Inference and ad hoc Concepts. In Burton-Roberts, N. (Ed.), *Advances in Pragmatics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 230-60. Recuperado de

<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/robyn/pdf/Wilson-Carston-Unitary-Approach-2007.pdf>

61. Wilson, D., & Carston, R. (2008). Metaphor and the «Emergent Property» Problem: A Relevance-Theoretic Treatment. *The Baltic International Yearbook of Cognition, Logic and Communication, Vol. 3, A Figure of Speech*, 1-40. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.303.2696&rep=rep1&type=pdf>

62. Winner, E., & Gardner, H. (1993). Metaphor and Irony: Two Levels of Understanding. 2nd edition. In Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 425-443). New York: Cambridge University Press.