

LAS METAFORAS EN LA ENSEÑANZA

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ

Las metáforas en la literatura pedagógica

Un tópico que asoma con frecuencia en los estudios actuales sobre educación, y de modo aún más concreto, en los entornos de la Didáctica, es el de *metáfora*. Se habla frecuentemente en la literatura científico-pedagógica de metáforas educativas, de metáforas evaluadoras... Probablemente se trata de un efecto inducido por el acierto que supuso para la Psicología Cognitiva, la «metáfora» del procesamiento de la información.

Eisner, por ejemplo, hace uso amplio del concepto en un artículo de 1969, reimpresso posteriormente en 1985. Se refiere en dicho artículo a tres metáforas básicas en el ámbito educativo: la metáfora industrial, la metáfora conductual y la metáfora biológica (EISNER, 1969). Perspectivas complementarias podrían ser las que aportan SHULMAN y ELSTEIN (1975).

La aparición, en 1981, de la publicación coordinada por Nick L. SMITH (1981) contribuye a dar carta de naturaleza al término en el ámbito de la evaluación. Otras perspectivas aparecen en los trabajos de ORTONY (1975) o GUBA (1978). También el campo del análisis del pensamiento de los profesores es rico en esta perspectiva: BENT-PERETZ, BROMME y HALKES (1986) o YINGER (1986) corroboran esta afirmación.

Resulta inicialmente sugestivo el análisis de este tópico, por cuanto unas de las características estilísticas de la literatura pedagógica del denominado «nacional catolicismo» español es, justamente, la de la utilización casi constante de metáforas y tropos en una prosa que pretende ser más poética que científica —salvo contadas, y por ello valiosas, excepciones— más cargada de figuras literarias que de ideas-fuerza o procesos de investigación suficientemente serios.

Veamos algunos fragmentos en los que el componente metafórico es absolutamente evidente. Para ello valdrá la pena considerar, como una primera aproximación al concepto de metáfora, las caracterizaciones que de este concepto se realizan en dos Diccionarios tales como el de LÁZARO CARRETER (1971) y GREIMAS y COURTES (1979).

Para Lázaro la metáfora es el «tropo mediante el cual se presentan como idénticos dos términos distintos». Greimas y Courtes, por su parte, definen la metáfora indicando que «...este término se utiliza en semántica léxica o frásica para denominar el resultado de sustituir un lexema por otro, sustitución operada sobre un fondo de equivalencia semántica y en un contexto dado...»

Si consideramos estas caracterizaciones del fenómeno que estudiamos, su utilización en el ámbito pedagógico es notable en su amplitud. Con gran frecuencia se ha utilizado la sustitución de un lexema por otro equivalente o pretendidamente idéntico. Desde estas definiciones, textos como el siguiente referidos a los problemas de la educación familiar o de la educación en su relación con la instrucción, han de ser

entendidos de modo directo como metáforas, con la particularidad de que los términos equivalentes aparecen en algunos casos explicados y desvelados en cada uno de los casos:

«...se infiere que los padres deben ser como el centro de interés originario de una continua concetricidad de ondas —los hijos— que al alejarse del punto central —la familia—, ya en el tiempo cuanto en el espacio, lleven ideas objetivas y verdaderas dispuestas a ese “passer par les nuages” con dirección a Dios, principio y fin de todas las cosas» (BURILLO, 1960).

«Educar es, como dice Manjón, “completar hombres”. Es perfeccionar todos los valores que Dios ha depositado en el hombre por naturaleza y gracia. Instruir es dar una determinada enseñanza. Tiene mucho valor la instrucción, porque sin ella no se puede educar íntegramente y porque ella es parte de la educación. La instrucción viene a ser respecto de la educación como la comida, como el pan, respecto de la vida. El hombre necesita comer para vivir, pero la vida es mucho más, y no solo de pan vive el hombre. Así también la educación desborda por todos lados a la instrucción. Y con ser importante la instrucción, la educación lo es mucho más» (SÁNCHEZ, 1953).

La utilización de recursos estilísticos de índole poética en el discurso didáctico es una constante en épocas no muy lejanas. E incluso ha sufrido un cierto renacer en los momentos actuales.

Es necesario hacer patente que el concepto actual de «metáfora» en lo educativo, y refiriéndonos al mundo anglosajón, no parece coincidir, al menos de modo absoluto, con esta «literatura metafórica». Tienen ambas, sin embargo, bastantes puntos de contacto. Pero vale la pena establecer una comparación más directa. Examinemos el desarrollo que efectúa EISNER (1969) de la metáfora industrial.

Comienza Eisner presentando una serie de reflexiones sobre las metáforas. El concepto de metáfora queda poco preciso en su caracterización implícita, si bien se observa que hay ciertos matices diferenciales con la «literatura metafórica» que se ha transcrito más atrás. Esta sensación de imprecisión se ve aún incrementada cuando se examina la utilización concreta del término «metáfora», tal como se podrá ver más adelante. El estudio de las tres metáforas —industrial, conductista, biológica— y en concreto el desarrollo de la metáfora industrial lleva a Eisner a plantear el siguiente esquema, en el que tiene en cuenta los condicionantes y características básicas de la comparación con la industrial. Esta metáfora implica los siguientes condicionantes:

1. Para enjuiciar el producto del sistema educativo, es necesario determinar standards cuantitativos y cualitativos.
2. Los estudios de tiempos y movimientos desembocan en la consideración de los métodos más eficientes.
3. Aquello que se pueda rutinizar y prescribir puede y debe desarrollarse y efectuarse fuera del control y decisiones del trabajador.
4. La calidad del producto no debe ser enjuiciada por los trabajadores, sino por los consumidores del producto, es decir, la sociedad.
5. Las tareas pueden dividirse en unidades controlables e integradas en algo similar a una cadena de producción.

Al margen de la forzada síntesis conceptual que realiza Eisner —lo que podría asemejarlo más a una caricatura que a un resumen expresivo— las conclusiones a

que lleva a partir de ellas no parecen emerger de modo excesivamente directo de las premisas expuestas. Más parece que está operando en él algún tipo no explicitado aquí «matriz incluyente» más amplia aunque, repito, aquí no explícita. Estas son las mencionadas conclusiones:

«Desde estas prescripciones para la práctica... emergen una serie de metáforas desde las que la educación podría ser considerada... La escuela es una planta de fabricación. El superintendente dirige la operación de la planta. La tarea de los profesores es una tarea ingenieril. Los alumnos son la materia sin transformar, la materia prima, que ha de ser procesada en la planta de acuerdo con las demandas de los consumidores... El producto debe ser evaluado mediante controles standards de calidad que han de ser cuantificados para reducir los márgenes de error. Las especificaciones del producto han de ser prescritas para la materia prima que se ha de procesar» (p. 42).

La más evidente consecuencia de este desarrollo que efectúa Eisner es la ambigüedad del ámbito de aplicación del concepto de metáfora: metáfora es el conjunto de la denominada «metáfora industrial». Pero metáfora es también la posible comparación que se articula en el interior de la que podría denominarse inicialmente «metáfora principal». En todo caso, tanto uno como otro nivel responde a la identificación de dos términos distintos, o a la sustitución de un lexema por otro, como consecuencia de la aceptación de una equivalencia semántica en el contexto en el que se utiliza, nos valgamos de la caracterización de Lázaro o de la de Greimas-Courtes. En puridad, por tanto, se ha de aceptar tanto una como otra acepción del concepto de metáfora. No parece que sea por tanto inconveniente aceptar que el nivel de «literatura metafórica» que presentábamos, en el caso de los dos autores españoles, responde también al sentido de la metáfora en lo educativo como tópico. Se acercaría más a la segunda perspectiva, al concepto más estrecho y delimitado del que hace uso Eisner, al hablar de la escuela como «planta», al director como «superintendente», etc.

2. *Concepto y función de la metáfora en los textos didácticos*

El sentido del término «metáfora» en los textos didácticos ha dado lugar a algún que otro estudio, bien sea directamente, bien en reflexiones efectuadas al hilo de la presentación de algunas de las metáforas declaradas y autodefinidas.

Una curiosa justificación acerca del por qué de la utilización de las metáforas aparece por ejemplo en ORTONY (1975), cuando indica que «las metáforas, y los conceptos próximos, tales como símiles y analogías, han sido utilizados como mecanismos de enseñanza desde los primeros tiempos de la civilización». Los diálogos de Platón —sigue diciendo— son claro ejemplo de esta utilización. Recuérdese, por ejemplo, la metáfora de la caverna en *La República*. La Biblia es también una buena fuente de metáforas orientadas a la difusión de la información.

«El extendido uso de las metáforas en estos textos de enseñanza de los tiempos iniciales sugiere que la metáfora es más que un simple instrumento estilístico de uso literario. Estimo personalmente que la metáfora es un ingrediente esencial de la comunicación, y por tanto de un valor educativo notable» (p. 45).

Resulta especialmente interesante la referencia de Ortony, por cuanto está planteando una dimensión didáctica de los contenidos didácticos. Desde una perspectiva

similar nos encontramos con análisis equivalentes años atrás en autores españoles cuando señala MARQUEZ (1941, pp. 196-197), y con relación al padre Manjón lo que sigue:

«...su estilo es el de parábolas como Jesucristo. El hombre prudente... no pone su salud en manos de los curanderos que no estudiaron medicina; ni el hacendista o propietario encarga el cultivo de su finca al campesino que ignora la labor del campo, ni el padre de familia permite las relaciones de su hija con el joven mundano cuya conducta ignora por completo».

La utilización de la metáfora en textos escritos con finalidad de formación de profesores es frecuente. Supone esa utilización de recursos didácticos sobre contenidos didácticos. Es esta una característica que interesa de modo muy especial subrayar ahora. La metáfora se considera un recurso didáctico de interés. Y la metáfora se utiliza, de un modo predominante, con los profesores que son los destinatarios de los mensajes «metaforizados» que estamos analizando. La utilización de este «valor educativo notable» en términos de Ortony suele considerarse de especial importancia en la difusión de nuevas técnicas y modelos didácticos.

¿Qué concepto de «metáfora» utilizan los didáctas y pedagogos al referirse a la perspectiva industrial, de toma de decisiones, conductual, etc.?

En algunos casos se formula, incluso, una definición formal de metáfora, más o menos precisa, si bien no es lo más frecuente. Así SMITH (1981, pp. 11-12) señala que una metáfora es un recurso consistente en utilizar un objeto para crear una nueva perspectiva en otro. De este modo, decir que «el flujo eléctrico se asemeja al agua» sugiere amplias perspectivas sobre posibles características de la electricidad basadas en nuestro conocimiento del agua. Podemos preguntarnos cual es la contraparte de la presión del agua, del volumen y del nivel de flujo, podemos considerar la electricidad como si fuera agua en orden a potenciar nuevas informaciones sobre la naturaleza de la electricidad.

La relación entre objeto metaforizado y metafórico aparece en este caso bastante evidente. Pero también aparece el sentido de facilitación de la difusión informativa que más atrás señalábamos. Los objetos y relaciones entre dichos objetos que aparecen en el caso del agua son, en líneas generales, más evidentes para la mayor parte del público que las que se establecen entre los objetos eléctricos. Como consecuencia, la metáfora tomará predominantemente como objeto metaforizado el agua, y no la electricidad. Cabe pensar que los fenómenos hidráulicos son más sencillos de entender por más concretos y perceptibles. La función de apoyo para la difusión informativa es básica. No resulta excesivamente fácil pensar que alguien hiciera uso de nociones de electricidad para explicar hidráulica, al menos a niveles elementales.

Un planteamiento que supone un avance en relación al señalado es el que inicia GUBA (1978), indicando que «una metáfora se define habitualmente como una figura del habla en la cual el sentido de un término o frase se transfiere desde el objeto usualmente designado a otro objeto al que proporciona una nueva intuición o perspectiva. En un sentido más amplio, el término metáfora puede también designar un proceso por medio del cual el sentido y las relaciones de una teoría o modelo puede ser utilizado para sugerir sentido o relaciones en otro ámbito». La ampliación al ámbito de teorías o modelos implica algo más que la mera sustitución de una serie de conceptos por otros equivalentes, por otros en los que se da la situación de equivalencia semántica que propugnan Greimas y Courtes. Pero todavía más explícita es la caracterización que llevó a cabo BRODBECK (1959). En estos procesos, y según el

mencionado autor, se trata de que un área, generalmente bien desarrollada, es utilizada como modelo para otro área, mediante una correspondencia biunívoca entre los componentes de ambas. Las leyes de una de las áreas se transfieren así a la otra. Los conceptos del área mejor conocida se sustituyen en las leyes por los conceptos del área nueva.

Se hace patente en estas caracterizaciones que se han presentado un fenómeno que ya veníamos intuyendo en lo hasta ahora presentado: la amplitud de aplicaciones del concepto de metáfora, que abarca situaciones de la máxima simplicidad, pero que llega hasta planteamientos altamente complejos y de alta precisión. En el mismo Eisner, en el artículo citado de 1969, se efectúa una caracterización implícita de la mayor amplitud. Dice Eisner:

«Muchas de las metáforas utilizadas para describir la importancia y función de los objetivos educacionales han sido asociadas con concepciones de educación que —según mi opinión— son ajenas a los valores educativos considerados por muchos de los que se dedican a la enseñanza. Estas metáforas no son cosa nueva, han coexistido con los educadores algún tiempo y pueden ser fructíferas —a mi parecer— para comparar algunos de los argumentos y metáforas utilizados hoy con concepciones de la educación desarrolladas en los pasados cincuenta años».

En este fragmento encontramos todo un proceso de recorte sucesivo de significados de lo que él entiende por «metáfora» que completándolo con las que aportan algunos otros autores (Ortony, op. cit., y ANTONOPLOS, 1981, pp. 9-10), podríamos definir así el campo semántico del uso de «metáfora» en algunos tratadistas de temas educativos:

- * Concepciones de la educación
- * Valores educativos considerados por los que se dedican a la enseñanza.
- * Argumentos.
- * Perspectivas dominantes sobre la naturaleza de la educación.
- * Símbolos.
- * Analogías.
- * Instrumentos estilísticos de uso literario.
- * Ingredientes esenciales de la comunicación.
- * Definiciones.
- * Ideas.
- * Ideales.

Como objetivo de este análisis y recorrido realizado por el mundo de la metáfora como fenómeno de utilización frecuente en el área didáctico-educativa podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. No existe una perspectiva unívoca en la utilización del concepto de metáfora aplicado a fenómenos de expresión literaria en los textos de dimensión educativa o didáctica. Es sintomático incluso el amplio recorrido de sinónimos empleados para definir el campo semántico de «metáfora».

Resulta especialmente interesante comparar el amplio elenco de términos equivalentes —o empleados como equivalentes por parte de distintos autores del campo didáctico— con los que presenta un diccionario de sinónimos (SAINZ DE ROBLES, 1971). Para este autor, los sinónimos de metáfora son:

- * Imagen.
- * Figura.
- * Tropo.
- * Alegoría.

El predominio de elementos conceptuales e intelectualizados en la relación obtenida a partir de los autores que hemos considerado, frente a la dimensión mucho más restringida y precisa que aparece en la definición de sinónimos de Sáinz de Robles supone una determinación de una superficie significativa notablemente más amplia y genérica en el caso de la utilización del término en el ámbito didáctico y pedagógico que en su utilización en su dimensión literaria. Es curioso constatar que tan solo dos de los términos extraídos de las consideraciones metodológicas de los autores de trabajos científico pedagógicos tengan algún parecido real con los determinados en el Diccionario de Sáinz de Robles. Tan sólo «símiles» «analogías» tienen algo que ver —significativamente hablando— con el campo definido por el Diccionario utilizado. Los restantes términos, procedentes de los distintos autores estudiados, hacen referencia, de modo primordial, a aspectos altamente subjetivos, opinables, «ideologizados»: ideales, valores educativos, concepciones de la educación...

Así pues, y como consecuencia de esta perspectiva de estudio, cabe indicar que el empleo técnico-didáctico del concepto de «metáfora» conduce hacia una línea de mayor connotación y al tiempo de mayor imprecisión objetiva.

2. Sobre esta ampliación de términos que recortan —o amplían— el significado del que estamos persiguiendo, vale la pena considerar la alusión, ya señalada por Brodbeck, a la generalización metodológica, a la posibilidad de utilización de técnicas procedentes del área metaforizada.

Esta perspectiva, asociada a la función de «facilitación didáctica» antes estudiada, aparece también expresada en el artículo que el mismo Smith dedica a la utilización de las metáforas en el proceso de construcción de teorías en el texto de 1981 ya varias veces mencionado. Indica allí que su apreciación «es que el uso de las metáforas proporciona un medio para desarrollar nuevos métodos, para también un medio para desarrollar nuevos métodos, pero también un medio de comunicación sobre métodos para teóricos y prácticos de la evaluación».

La consideración de estas caracterizaciones de las metáforas desde la perspectiva de los distintos autores que han abordado el tema en lo relativo a su posible utilización en ámbitos similares al educativo pone de manifiesto la presencia de una serie de funciones diferenciales, así como un conjunto de usos que cabría sintetizar, de lo aportado hasta ahora, en una función de *difusión divulgadora*, asociada también a una perspectiva de *préstamo metodológico*.

3. Es altamente significativa, y deriva claramente de lo anteriormente señalado, la presencia de distintos niveles de precisión en la metáfora pedagógica. Desde la utilización de tropos en el desarrollo científico-literario del tipo de los que se han señalado —los círculos en el agua y en la familia, la comida es a la vida lo que la instrucción a la educación...— hasta perspectivas claramente más analíticas y racionalizadoras como

la «metáfora industrial» de Eisner, el recorrido es amplio y al tiempo complejo. Los extremos podrían situarse desde la «literatura metafórica» y a la metáfora continuada e intelectualizada.

Sintetizando y sistematizando, cabe señalar la presencia, cuando menos, de tres niveles diferenciales de aproximación conceptual entre «términos» o «lexemas» diferentes, pero entre los que existe la posibilidad de cierto tipo de acercamiento.

- a. El acercamiento intuitivo y global sería el primer nivel metafórico.
- b. La aproximación analítica terminológica supondría la consideración de un segundo nivel de profundización.
- c. La tercera perspectiva supone la consideración de un análisis estructural aún más depurado, por cuanto implica, sobre el acercamiento intuitivo y el terminológico-analítico, la presencia de una interacción metodológica y de modelos explicativos.

Hacia el análisis de estas dimensiones vamos ahora.

4. *Hacia una sistematización del concepto de metáfora*

Así cabe señalar la presencia, cuando menos, de tres niveles diferenciales de aproximación conceptual entre «términos» o «lexemas» diferentes, pero entre los que existe la posibilidad de cierto tipo de acercamiento. Intentaremos examinar las perspectivas que pueden aparecer como consecuencia de las presencia de los tres niveles de «metaforización» de lo pedagógico que se acaban de indicar.

Parece que he puesto de manifiesto que el concepto de metáfora en el discurso de carácter educativo —y de modo especial, en el momento presente, en el discurso didáctico— no es excesivamente unívoco. Valdrá la pena analizar más detenidamente el concepto originario de «metáfora» así como el campo semántico afín, con la intención de buscar las notas distintas de aquellos conceptos que sean de aplicación.

Ya se han señalado dos acepciones de «metáfora», las de Lázaro Carreter y la de Greimas y Courtes. «Tropo mediante el cual se presentan como idénticos dos términos distintos...», «...término (que) se utiliza en semántica léxica o frásica para denominar el resultado de sustituir un lexema por otro, sustitución operada sobre un fondo de equivalencia semántica y en un contexto dado...».

Vamos a enumerar ahora una serie de caracterizaciones de distintos autores, que forzosamente aparecerán distorsionadas como consecuencia de la simplificación en la presentación de la información. Pese a esta limitación, el esfuerzo puede valer la pena.

En principio es necesario indicar que las caracterizaciones de Lázaro y Greimas & Courtes aparecen relacionadas con otros conceptos. Lázaro, en el artículo citado, busca la oposición entre el concepto de metáfora y el de imagen: «Se confunde a veces erróneamente la metáfora con la imagen; se diferencian en que esta última es una comparación explícita, mientras la metáfora se basa en una identidad que radica en la imaginación del hablante o del escritor». Por su parte, Greimas y Courtes, en la misma fuente citada, aluden a la función de conexión entre isotopías que puede desempeñar la metáfora. Es altamente significativo en estos casos la alusión a otros elementos definicionales, constante que va a aparecer con cierta frecuencia en las caracterizaciones que se van a ver.

Es un estudio que constituye uno de los clásicos sobre el tema, DUMARSAIS (1800, p. 22) indica que «la metáfora es una figura por medio de la cual se transporta, por

así decir, el significado propio de la una palabra a otro significado que solamente le conviene en virtud de una comparación que reside en la mente». Desde un marco de referencia notablemente diferencial, pero con un análisis igualmente más «fisiológico» que «anatómico» —permítaseme la metáfora— indican DUCROT y TODOROV (1983, p. 396) que «...la metáfora es el surgimiento en una determinada cadena significante de un significante que llega desde otra cadena: este significante franquea la barrera («resistente») del algoritmo para perturbar con su «irrupción» el significado de la primera cadena, donde produce un efecto de no-sentido al testimoniar que el sentido surge desde antes del sujeto». Perspectiva similar a la que señala SPANG (1984, p. 210): «la discrepancia entre la significación habitual de una voz y la que resulta de su empleo trópico produce una tensión en el oyente o lector, pues este siempre se ve obligado a reconstruir para sí la significación contextual del tropo». Más adelante señala: «en la metáfora se sustituye el término propio por otro cuya significación está con él en una relación de analogía... Lausberg clasifica la metáfora como tropo por salto, precisamente por esta razón de no guardar una relación real» (p. 221-222).

La alusión a otros campos más o menos próximos continúa presentándose en las definiciones que pueden aportarse. La contraposición o la matización entre metáfora y alegoría es también frecuente. Así Carlos BOUSOÑO (1970, vol. I, pp. 158-161), presenta de modo complementario la metáfora o «imagen no contemporánea» con el concepto tradicional de alegoría, que se convierte en un subconjunto en el conjunto total de metáforas:

«La imagen tradicional... se desarrolla alegóricamente. Quiero decir que si el plano imaginario B se descompone en sus elementos $b_1, b_2, b_3, \dots, b_n$, su correlativo plano real A debe igualmente descomponerse en otros tantos elementos $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$ "en correspondencia matemática y miembro a miembro", de forma que a_1 se relacionase con b_1 ; a_2 con b_2 , a_3 con b_3 ; a_n con b_n . Tradicionalmente se reservaba el nombre de alegoría a una imagen como la descrita cuando ocupaba la totalidad de un poema. Pero este carácter exhaustivo no es esencial, a mi juicio, y nosotros podemos prescindir, por tanto, de tal exigencia, y llamar alegoría a una imagen, aunque no cubra la totalidad del poema, si en su desarrollo mantiene la correspondencia término a término entre el conjunto evocado y el real».

En este mismo sentido se pronuncia SPANG (1984, p. 224), haciendo especial referencia a la diferenciación analítica de los elementos integrantes de la alegoría como modo de presentación.

La diferenciación entre metáfora y alegoría aparece esbozada en LE GUERN (1984, p. 108): «es muy útil también distinguir entre metáfora y alegoría, o símbolo, aunque esto ya no sea siempre tan fácil. El paso de la metáfora al símbolo es a menudo imperceptible; interviene en el momento en el que la analogía ya no es sentida por la intuición, sino percibida por el intelecto. Se concibe fácilmente que este momento no sea el mismo para todos los lectores...». Ya antes (p. 53) había señalado que «mientras que el mecanismo del símbolo se apoya en una analogía captada intelectualmente y muchas veces compleja, la metáfora se contenta con una analogía percibida por la imaginación y la sensibilidad, analogía aprehensible al nivel mismo del lenguaje».

Planos diferenciales que vienen a coincidir con los niveles iniciales de metaforización que señalábamos en la literatura didáctico-pedagógica. La metáfora y la alegoría podrían identificarse con los niveles iniciales señalados como final del epígrafe anterior. Por una parte, la metáfora, entendida en el sentido global y básicamente intuiti-

vo, de acuerdo con la «marca de clase» que señalara Le Guern, coincidiría con los modelos a los que se denominó «literatura metafórica», y de los que sería buena representación los fragmentos transcritos de la época del nacional-catolicismo. Y desde otra perspectiva, la alegoría quedaría claramente representada en el modelo «industrial» de Eisner tal como se ha presentado, y que quedaría definido por el análisis de Carlos Bousoño.

Todavía queda sin identificar de modo suficientemente claro el tercer nivel de «metaforización» al que se hacía referencia más atrás, y del que partíamos basándonos en el análisis de Brodbeck. La interacción metodológica, que esbozan Antonoplos, Smith o Scriven, entre otros, exige algo más que la simple modificación terminológica, el planteamiento globalmente metafórico o analíticamente alegórico. La dimensión de análisis no parece suficiente para la localización de las mayores ventajas inicialmente previsibles en la consideración del empleo de las metáforas.

Los dos niveles analizados suponen que, a partir de una inicial intuición de semejanza, que deriva en la explicitación de la metáfora, se llega a la identificación de una serie de objetos, materiales o no, susceptibles de observación desde más de una perspectiva. El estudio y análisis del desarrollo de la actividad docente, por ejemplo, supone considerar un posible objeto susceptible de ser utilizado en el aula: el proyector de diapositivas, por ejemplo. Este objeto puede ser identificado como un «medio audiovisual»; sometido por tanto a unas exigencias determinadas y estudiado desde una concreta perspectiva, o puede ser considerado como un mecanismo emisor de mensajes. Estamos así atribuyendo distinta significación al mismo objeto, desde una perspectiva básicamente didáctica en un caso o en una dimensión informativa o comunicacional en el otro.

Pero el contenido de una disciplina concreta no es solo una colección de objetos. La serie de objetos considerados en una determinada materia de estudio no agotan su campo de análisis. Estos objetos se encuentran sometidos a unos procesos de interacción que, por supuesto, desbordan y superan la simple consideración de los objetos. Con frecuencia la tecnología educativa se ha resuelto en poco más que en la consideración de una serie de objetos no interactuantes. El proyector de diapositivas constituye un sistema emisor, que se utiliza para presentar determinado tipo de mensajes, que a su vez se vehiculan por medio de ciertos lenguajes, básicamente lenguajes verbales e icónicos. La interacción entre el modo de presentación del mensaje, el lenguaje verbal y el lenguaje icónico es, evidentemente, un aspecto primordial de la disciplina que aborda la consideración de la serie de medios de comunicación tecnológicos en la enseñanza. Así pues, objetos e interacciones constituyen una importante parcela de cualquier disciplina. Objetos e interacciones son considerados, de modo predominante, en la dimensión alegórica de una disciplina. La interacción entre el sujeto receptor de un mensaje y el contenido de ese mensaje en cuanto transferido al sujeto da lugar, por ejemplo, al fenómeno de la retroalimentación. La retroalimentación, fenómeno que relaciona objetos, que explica la interacción existente entre ellos, pero no objeto en sí, es un capítulo inevitable en las perspectivas alegóricas de la Didáctica entendida como comunicación.

Los fenómenos que se producen como consecuencia de la interacción entre los objetos sobre los que versa una disciplina tienden a ser previsibles y, en cierto modo y hasta cierto nivel, determinados previamente. La ciencia se estructura así como un sistema de determinaciones, operadas a través de una ley, axiomáticas o probabilísticas, que explican los fenómenos y predicen el posible comportamiento interactivo de los objetos.

Los fenómenos que se explican a través de leyes, la legalización de acontecimientos, constituye la finalidad de la disciplina. La tendencia será la de procurar la explicación del mayor número de fenómenos que sea factible.

La posibilidad de usufructuar aspectos metodológicos de una disciplina por parte de otra constituye así el «fenómeno» que más nos interesará ahora. Es decir ¿cabe la posibilidad de que objetos metaforizados o alegorizados puedan ser legalizados en sus interacciones desde otra perspectiva disciplinar distinta? Veamos algún caso con destino en la «metáfora industrial».

La ley de gravitación universal pone en relación una serie de objetos: los cuerpos estelares, así como sus interacciones dinámicas, por medio de unos parámetros tan claramente definidos como la masa y la distancia de los objetos entre sí. Cuando REILLY (1929) introduce el modelo explicativo de la ley de gravitación universal en el ámbito comercial supera la dimensión de una metáfora inicial para pasar a una alegoría e incluso a algo más. Los parámetros que considera ahora son los relativos a la población de una determinada ciudad y la distancia a una segunda. Estos parámetros «legalizan» el fenómeno de la interacción entre las ventas de los establecimientos comerciales de dos localidades a una tercera. Se trata de una legalización a través de una ley de otra disciplina que se muestra suficientemente válida. Pero este modelo se extrapola todavía a otro terreno aún más distante inicialmente: el campo educativo. La gravitación universal se proyecta también en cuanto a la atracción escolar de determinadas localidades sobre otras, bien que expresada ahora en razón directa de los habitantes de las localidades susceptibles de «atraer», e inversa del cuadrado de sus distancias. La presentación de este proceso de legalización ya es historia (RODRÍGUEZ DIEGUEZ, 1970). Pero supone un proceso de legalización de objetos y fenómenos desde otra disciplina, y a partir de un modelo que pasa por la vía metafórica, alegórica y, como final, de instrumentación metodológica.

Este tercer nivel que hemos señalado es el que BOISOT (1972, pp. 90-97), propugna como modelo para el análisis de la interdisciplinariedad.

Cabe señalar así que el tercer nivel, tras la consideración de *la literatura metafórica* y la *alegoría*, es el de *interdisciplinariedad*.

5. Las funciones de la metáfora en la literatura científico-pedagógica

La similitud entre la metáfora y el objeto metaforizado debe ser evidente. Los niveles de «ocultación» deben jugar dentro de ciertos márgenes que garantizarán la implicación de los destinatarios de la metáfora. El parecido entre las dos magnitudes expresadas en la metáfora o en la analogía —aceptando la exigencia de una cierta diferenciación entre ambos, como reconocen GREIMAS y COURTES (1979, art. «Analogía») —, la cercanía o similitud viene dada por un acercamiento de sentido y no por contigüidad.

Parece evidente que esta situación de implicación de la similitud como elemento básico en la caracterización de la metáfora supone la lógica tinción del término metaforizado. No otra cosa cabe derivar de la caracterización que se presentaba más atrás procedente de Ducrot y Todorov, en la que el concepto de «irrupción» en el significado supone la introducción de una amplia gama de implicaciones que conlleva el término. El contagio objetivo se produce como consecuencia de la semejanza objetiva, tanto física, moral o de valor que implica la «imagen no contemporánea» a la que alude BOUSOÑO (1970, v. I, pp. 140-143).

Esta serie de opiniones acerca de la contaminación que puede llevar en sí la metáfora —procedentes hasta ahora de expertos en lenguaje— podría terminar con un juicio literal de Robbe-Grillet (citado por SPANG, 1984, p. 211) «la metáfora, en efecto, no constituye jamás una figura inocente. Decir que el tiempo es «caprichoso», o la montaña «majestuosa», hablar del «corazón» del bosque... es, de alguna manera, realizar indicaciones sobre las mismas cosas. Además de la altura de la montaña se atribuye, se quiera o no, un valor moral...».

No es gratuito terminar la exposición de los puntos de vista de los lingüistas con esta caracterización. Porque, pasando ahora a nuestro campo disciplinar, el juicio de valor de EISNER (1985, p. 42) coincide completamente con el de Robbe-Grillet. Dice Eisner:

«La formulación de los medios educacionales nunca constituye un acto neutral. Las herramientas utilizadas y las metáforas empleadas para describir la educación condiciona la actuación al margen de las consecuencias que implican los valores».

«Muchas de las metáforas utilizada para describir la importancia de y función de los objetivos educacionales han sido asociadas con concepciones de educación que —según mi opinión— son ajenas a los valores educativos considerados por muchos de los que se dedican a la enseñanza».

La metáfora desempeña así una función de filtro selectivo de la información, de selección de fenómenos que son considerados relevantes, en muchos casos no porque lo sean en la situación real, sino porque tienen especial significación en el equivalente metaforizado. Una función que puede ser identificada como selectiva, pero que frecuentemente será también distorsionadora. BENTZ-PERETZ y cols. (1986) lo señalan de modo sintético pero suficiente.

Función selectiva o función de distorsión. De cualquiera de los dos modos podría denominarse inicialmente este efecto de las metáforas, deseado o no, pero inevitable en todo caso.

¿Alguna función más cabe señalar como característica de las metáforas en el ámbito educativo?

LE GUERN (1976, pp. 76-87) analiza lo que el denomina «las motivaciones de la metáfora», estudiando el tema desde una perspectiva esencialmente estilística. Indica así que la función inicial de la metáfora habría de entenderse en función de las limitaciones y la pobreza del mismo lenguaje. Se recurre a la metáfora para compensar tal pobreza, procurando nuevos recursos expresivos. Desde Pascal a Charles Bally —señala Le Guern— hay un amplio recorrido de autores que lo subrayan. Se recurre a una denominación figurada cuando no tenemos un término preciso para referirnos a determinada realidad. Ahora bien, la preocupación por la eficacia práctica del mensaje es otra función o motivación que influye en el uso de la metáfora, que permite hacer uso de la emoción como elemento a compartir, por medio del lenguaje, entre emisor y receptor.

Pero también recuerda Le Guern cómo aparecen en la retórica tradicional, desde Cicerón hasta el «De Doctrina Christiana» de S. Agustín, tres funciones clásicas y claras que se identifican como «docere, placere, movere»:

Docere se orientaría a la transmisión de una información regida por la característica básica de la verdad o falsedad. La metáfora ofrece al lenguaje, desde esta perspectiva, posibilidades de economía, de formulación sintética y clara, expresiva, etc.

El *placere* se orienta al sentido ornamental del lenguaje, y que no concierne exclusivamente a la expresión literaria. Es una especie de «*captatio benevolentiae*», con sentido eminentemente estético.

Por último *movere*, implica persuadir, conmover. Supone un componente esencialmente motivador, de atracción hacia el mensaje.

Esta perspectiva permite la orientación inmediata hacia las funciones lingüísticas de Jakobson, y así lo hace Le Guern. Para éste autor, la función referencial parece que pierde mucho sentido en la metáfora. Sin embargo, y de acuerdo con lo que hemos venido analizando más atrás, en este mismo epígrafe, la tinción afectiva que se produce, por efecto del acercamiento de los dos términos implicados en la metáfora, supone una carga semántica que afecta esencialmente al referente.

La función fática o de contacto sin embargo no queda especialmente afectada, al igual que la función poética que tampoco es campo específico. La función metalingüística, centrada en el código, es la que posibilita el uso de la metáfora, bien que sin motivarla. Las motivaciones esenciales de la metáfora —según Le Guern— aparecen en la función emotiva, centrada en el emisor, y en la función conativa, centrada en el destinatario. A ella, según se ha señalado, habría que sumar el efecto referencial producido por la «no inocencia» o «no neutralidad» de la metáfora en general y de la metáfora en su aplicación pedagógica en concreto.

La perspectiva que estamos analizando de la metáfora supone la localización fácil de estos tres componentes afectados por el uso del recurso literario. El tropo afecta, en cuanto mecanismo que induce efectos previsibles, al emisor del mensaje, al receptor del mismo y al contenido.

El contenido del mensaje, como se ha visto en los casos presentados, hace referencia al análisis de fenómenos de carácter educativo, entendidos de modo predominante como fenómenos de carácter interactivo que implican intervención sobre la realidad. La metáfora se aplica a contenidos que suponen modos de intervención, generalmente de índole didáctica, y este contenido puede verse afectado por la tinción que implica el uso de metáforas.

El receptor y destinatario del mensaje técnico-pedagógico que utiliza este tipo de tropo es, en la mayor parte de los casos, un profesor. La metáfora industrial, la agrícola/botánica —que se ha pretendido transformar nada menos que en paradigma— se orienta a profesores. Pretende al menos la doble función de «docere» y «movere». Enseñar, transmitir, y al tiempo persuadir motivando al profesor que recibe el mensaje.

También cabe esperar en la dimensión «emotiva» tal como la analizara Jakobson: la expresión de una intencionalidad del emisor que no parece explícita en el mensaje, pero que aparece inducida o sugerida. Recuérdese que el mencionado autor ejemplifica la función emotiva en el ejercicio habitual de la escuela teatral de Stanislavski que pedía a sus actores que expresaran, a partir de una misma frase absolutamente neutra, una amplia gama de matices no susceptibles, inicialmente de ser expresados: con la frase «buenas tardes» habría de hacerse patente sorpresa, desprecio, amistad, distanciamiento... Se cuenta que se llegaba a codificar hasta una cincuentena de matices expresivos de este modo.

En síntesis: por medio de la metáfora, y en tanto en cuanto supone un influjo posible desde el receptor y sobre el referente y el destinatario, cabe la posibilidad de influir en las condiciones de recepción del mensaje. Puede adjetivarse y, en parte, «predeterminarse» los niveles de aceptación o rechazo, las condiciones de recepción del texto o discurso pedagógico.

Este mecanismo que describimos en cuanto al uso de la metáfora en el discurso de intervención pedagógica, en el discurso técnico—didáctico dirigido al profesor participa en gran parte de las características que adornan al llamado «currículum oculto». Viene a ser algo así como el intento de introducir una mercancía cultural de contrabando, a lo cual se opusieron de modo sistemático los semiólogos—aduaneros: aquellos más preocupados por contrastar si lo que se difundía respondía a las exigencias «normalizadas».

Vamos a examinar a continuación un documento cuya inclusión en un estudio de carácter pedagógico hasta hace poco tiempo hubiera sido considerado como absolutamente inadecuados e incluso de mal gusto: Se trata de la ficha de cata de un vino blanco de unas bodegas catalanas:

«Color amarillo limón, pálido y brillante. Aroma intenso y armónico con elegantes matices, los unos afrutados procedentes de la variedad y los otros florales resultantes de la fermentación a baja temperatura. Paladar goloso y redondo con reproducción de las sensaciones del aroma. Excelente equilibrio entre los ácidos y los azúcares. Buen recorrido en boca y final agradablemente prolongado».

El componente cualitativo se hace patente en la ficha de cata. En este caso se trata de un vino comercializado y de una difusión relativamente amplia. Como consecuencia, teniendo en cuenta la situación de la ficha de cata —adherida al dorso de la botella— no resulta demasiado aventurado presumir que el documento tiene una finalidad informativa y también publicitaria. Los adjetivos «brillante», «armónico», «elegante», «goloso», etc. parece que pretendieran más el «movere» clásico de la retórica tradicional como indica Le Guern que el «docere». La función persuasiva, el intento de condicionar al receptor interesándole por el vino en cuestión parece evidente. Pese a ello vale la pena considerar la existencia de una jerga peculiar: en el caso de los aceites, por ejemplo, se utilizan para la descripción más o menos normalizada adjetivos tales como «basto», «metálico», «rancio», «dulce», «frutado», etc. (ARENILLAS, 1988).

Pese a ello, mucho más difícil sería desentrañar el mensaje «profesional», técnico—enológico, que hiciera referencia al grado alcohólico adquirido, a la acidez total tártrica, la acidez volátil acética, etc., datos que irían dirigidos a un profesional.

Modulado por el emisor, orientado al receptor y tiñendo afectivamente el contenido, la metáfora cualitativa de la ficha de cata ejemplifica claramente las motivaciones de la metáfora, las funciones que se le intenta hacer desempeñar. El emisor matiza el mensaje de modo tal que provoque una aceptación por parte del receptor. Distorsiona o deforma —o al menos puede hacerlo— el referente, pero lo auténticamente importante desde mi perspectiva no es esa posible deformación, sino qué imagen tiene del destinatario el emisor. La bodega que encarga esa ficha de cata para adherirla en la parte trasera de la botella está pensando en un público peculiar. Un público que puede estar en parte influido por la creciente literatura crítica gastronómica que aparece en la prensa, pero que no es realmente técnico y experto en vinos. No se le habla en la jerga técnica del análisis enológico. Se le habla, en todo caso, en la jerga del «exquisito», del diletante, pero inexperto.

Todo texto, cuando se genera, supone que se toman en cuenta una serie de consideraciones sobre las condiciones en las que se pone en funcionamiento el mismo. Se tiene en cuenta cómo percibe el receptor al emisor del mensaje, qué información tiene el receptor sobre el tema, cómo percibe el emisor al receptor del texto...

Me interesa hacer resaltar de un modo especial este último aspecto: cómo percibe quién emite el texto a quién ha de recibirle. Si me dirijo a un auditorio de expertos en evaluación para hablar sobre aspectos técnicos relativos a la evaluación del rendimiento de los alumnos de Educación General Básica mi discurso tendrá características notablemente diferentes al discurso que yo mismo estructuraría para dirigirme —pongamos por ejemplo— a una Asociación de Padres de Alumnos, e incluso en este último supuesto a lo mejor modularía el mensaje en función de las características que, fundada o infundadamente, atribuyera a los miembros de esa Asociación. Una de las «condiciones de producción» de un mensaje, y de las más notablemente influyente es la que PECHEUX (1969) denomina «imagen que el emisor tiene del receptor».

Es evidente que una metáfora determinada presupone una visión del destinatario de la misma que condiciona, desde la perspectiva del que lanza el mensaje, una imagen de quien habrá de ser su receptor.

En el caso de los mensajes que se refieren al vino, los emisores son distintos. El análisis enológico lo realiza un laboratorio, lo emite un organismo oficial cuya función es la de garantizar la veracidad de los datos de ese análisis, y el destinatario es el fabricante del vino en cuestión, del que se presupone una capacitación suficiente para desentrañar el lenguaje técnico utilizado. La ficha de cata se elabora por parte de la empresa que comercializa el vino, y va destinada a un público de aficionados, un público de «amateurs».

¿Cabe una conclusión similar con relación al uso de la metáfora en la difusión de vías de intervención en lo educativo? ¿Se utiliza la metáfora para «adoctrinar» a un público de aficionados?

Las metáforas que hemos analizado inicialmente en España se refieren a épocas históricas en las que la capacitación profesional del profesor al que se dirigía el mensaje era realmente corta e ineficaz, o bien a épocas en las que se solicitaba un fuerte cambio de rol como consecuencia de un también fuerte cambio político. Si los profesores españoles de Enseñanza Primaria procedentes del Plan Profesional suponían la institucionalización de una clara profesionalidad docente —y valga la redundancia— el cambio de rol e ideología que supone la «reconversión» de los años cuarenta produce textos como los que se han presentado antes.

Es uno y otro caso la metáfora se aproxima a una toma de conciencia por parte de la clase dirigente de la incapacidad técnico-profesional del profesor. El profesor no puede decodificar un mensaje de técnicos: demosle un mensaje para aficionados. Si no va a saber cómo entender una composición analítica del vino, proporcionemosle fichas de cata. Algo similar al mecanismo que se utilizó para capacitar urgentemente a profesores de lenguas extranjeras cuando las academias privadas y los cursos «para-profesionales» tuvieron fuerte incremento: hagamos profesores aficionados a los hablantes «profesionales» de otras lenguas. Para ello basta con proporcionar «métodos duros», de alto nivel de elaboración, en los que la función del profesor sea esencialmente la de servir de modelo lingüístico, subordinando todo lo didáctico a las aptitudes que se presuponen en el hablante del idioma en cuestión... lo cual puede no ser mala medida desde un punto de vista metodológico. Pero sería conveniente «desmetaforizar» esta pretensión. Dígase que lo que se pretende es que el profesor siga la normativa que se le dicte desde uno o más métodos de fuerte sentido demarcador.

Pero es necesario considerar que la función técnico-docente está fuertemente impregnada de aspectos ideológicos. No en balde se ha considerado el sistema educativo como uno de los clásicos sistemas de reproducción, de los aparatos ideológicos del estado.

Desde la perspectiva de la función ideológica de la metáfora valdrá la pena recordar un interesante artículo de Octavio CECONNI (1970), que, en parte, puede verse refrendado por el análisis de las ideologías que efectuó GARCÍA CARRASCO (1985).

Para Cecconi la ideología tiene una doble función claramente diferenciada. En primer lugar, y en cuanto discurso autónomo, exige un planteamiento que suponga la articulación más o menos estructurada de sus componentes. Se trata de la denominada función teórica o de representación. La función práctica o de transformación es aquella que pretende la modificación de los condicionantes de aquel contexto en el que opera la ideología y que, por definición, pretende cambiar.

La función teórica es la que nos interesa considerar ahora. La difusión de los componentes conceptuales de la ideología exige una tarea de sistematización que aparece en dos formas diferenciadas. De una parte la elaboración y sistematización metódica del discurso ideológico, y que por sus propias características sería el modo de presentación de la información más claramente vinculado a la clase dominante, que al tiempo es la más dinamizadora del proceso de difusión de la ideología como requisito para la posible actuación en el ámbito de la función de transformación... Pero otra perspectiva es la que supone la construcción simbólica, orientada hacia «el sector no realmente dominado por la práctica social» y que «debe por tanto recibir una explicación». Cuando las posibilidades reales de recibir esta información por parte de aquél a quien se destina el discurso son cortas, como consecuencia de la falta de capacitación individual, surge la necesidad de orientar el mensaje hacia su destinatario por medio de recursos facilitadores. La formulación sintética de ideales, su encarnación en símbolos o la metaforización del modelo conceptual son formas que supone una facilitación de la legibilidad del mensaje. Su conclusión sin embargo es obvia: el desconocimiento real de los componentes conceptuales de la ideología como consecuencia de la distorsión operada al simplificar el mensaje.

La metáfora, como ya ha quedado indicado, sería una de estas vías de fácil difusión de los componentes de la ideología. Y si consideramos que los componentes técnicos de la educación están claramente subordinados a una perspectiva ideológica, habrá que concluir que la metáfora como vía de difusión reposa sobre dos supuestos: la aceptación de la dimensión pedagógica que la soporta como un aspecto ideológico, y la explícita aceptación de la incapacidad del profesor —destinatario del referente que se metaforiza— para recibir un mensaje más elaborado que aquél que supone su presentación metafórica.

Una salvedad hay que hacer a este análisis. La simplificación y facilitación se efectúa en aquellos casos en los que la metáfora se emplea en las perspectivas de los dos niveles iniciales, de lo que más atrás se ha llamado «literatura metafórica» o lo que se denominó «planteamiento alegórico». No es así, sin embargo en el planteamiento que, trascendiendo esta dimensión puramente superficial y terminológica, supone la consideración de una similitud metodológica sobre la ya existente de objetos o fenómenos.

6. *Una perspectiva crítica de las metáforas en educación*

Sería conveniente efectuar una valoración de los tres tipos de metáforas analizados: la literatura metafórica, la analogía de base puramente verbal y la perspectiva que implica el acercamiento a una dimensión interdisciplinar de la ciencia.

La literatura metafórica, en tanto en cuanto supone la presencia evidente de una finalidad ideologizante habrá que plantearse la justamente desde esta perspectiva, y

exclusivamente desde una perspectiva de eficacia. ¿La literatura metafórica seleccionada supone incrementar el influjo sobre el destinatario, «convencerle» afectivamente con más fuerza que otra? Si así fuera y se pretendiera, la opción parecería clara. pero parece conveniente hacer patente esta situación, que es inevitable. Cabría concluir casi indicando que se leyerá con cierto «respeto» todo aquello que evidencia una utilización excesiva de lenguaje metafórico por cuanto implica un lenguaje selectivamente preparado, incluso de modo no excesivamente consciente por parte del autor.

La segunda perspectiva presenta problemas de no fácil solución. Es cierto que, con frecuencia, la metáfora de corte analógico, que implica la correlación término a término, puede ser una vía inicial de acercamiento a perspectivas más completas de similitud estructural. Pero cabe tener en cuenta también las características que se han puesto de manifiesto: se trata de un recurso didáctico al servicio de la didáctica, un procedimiento adecuado a los aficionados, no a los profesionales estrictamente hablando. Este sentido, la utilización de la metáfora de base analógica puede ser entendida fácilmente como una especie de desprecio al profesor, una forma taimada de presentar un claro «despotismo ilustrado». Las exigencias que suelen hacerse patente para las «jergas» científicas suelen ser precisas. Valga como argumentación en sí y como voz de autoridad la de GREIMAS (1973, p. 23).

«Debe hacerse aquí una distinción, según Hjelmslev, entre metalenguajes científicos y metalenguajes no científicos. El metalenguaje no científico es, como la lengua objeto que dicho lenguaje explicita, “natural”: la lengua de la crítica pictórica, obra colectiva de varias generaciones de críticos de arte, se presenta, por ejemplo, como un subconjunto ya existente, integrados en el conjunto significativo del castellano. El metalenguaje científico es construido: quiere ello decir que todos los términos que lo componen constituyen un cuerpo de definiciones coherente.

Pero la existencia de un cuerpo de definiciones no puede significar más que una sola cosa, a saber: que el metalenguaje mismo ha sido previamente planteado como lengua-objeto y estudiado a un nivel jerárquico superior. Por consiguiente, para que el metalenguaje semántico, el único que nos interesa, pueda ser considerado como “científico” es necesario que los términos que lo constituyen sean previamente definidos y confrontados. La definición de un metalenguaje científico pone, pues, como condición, y presupone, por consiguiente, la existencia de un meta-metalenguaje, o lenguaje terciario; pero nos damos cuenta inmediatamente de que éste no tendrá razón de ser si no está destinado a analizar el metalenguaje ya dado».

La utilización del nuevo metalenguaje, convertido en lenguaje objeto merced al proceso de analogización sólo se justifica por tanto en función de un deliberado esfuerzo de simplificación orientado a la facilitación para inexpertos: para los profesores. Me atrevería a decir que la utilización de analogías, como el uso del lenguaje metafórico implica alguna forma de desprecio a la capacidad del destinatario, del profesor. Las metáforas cualitativas, las analogías de la toma de decisiones a lo mejor esconden —entre esa ideología oculta que expresan— un profundo desprecio por el profesor, una ausencia de confianza en su capacidad de decodificar un mensaje científico escrito en su propia jerga: como se le considera incapaz de conocer la fórmula enológica del vino, se le contenta con la ficha de cata, documentado para inexpertos aficionados. La metáfora analógica, desde mi perspectiva, siempre que quede reducida a la traducción acrítica de términos, y por las razones aludidas, es absolutamente insuficiente en su utilización didáctica.

Tal vez sea el tercer nivel de los considerados como metafóricos, el nivel interdisciplinar, el único que, desde nuestra perspectiva, pueda ser considerado suficientemente utilizable y válido. La «legalización» de fenómenos y de objetos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de ámbitos disciplinarios variados, la utilización de técnicas metodológicas procedentes de otros campos pueden y deben potenciarse. Es el sentido que SMITH (1981, pp. 31-32), con base en GEPHART (1977, pp. 3-7) se atreve a sugerir como campo de aplicación de las metáforas, a pesar de que resulte en exceso pretencioso llegar a los niveles de lo que él denomina «puntos de vista», e incluso a los paradigmas.

El desarrollo interdisciplinar en su sentido más auténtico constituye el ámbito de actuación de las metáforas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo cual casi equivale a decir que las metáforas no parece que tengan demasiado que aportar al desarrollo de las disciplinas científicas. La interdisciplinariedad es un lugar común de suficiente peso como para que no sea necesario enmascararla con nuevas palabras. Tan solo en una dimensión de facilitación de la comunicación para personas no suficientemente capacitadas cabría considerar que las metáforas tendrían valor.

Apenas poco más que esto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANTONOPLOS, D. P. (1981): «Foreword», en Smith, N. L. (ed.). *Metaphors for Evaluation. Sources of News Methods*. Sage Pub., Londres.
- ARENILLAS, N. (1988): «Comer y beber: normas para el aceite de oliva», en *País semanal*, 7/2/1988.
- BENT-PERETZ, M.; BROMME, R.; HALKES, R. (eds.) (1986): *Advances of Research on Teachers Thinking*. Swets & Zeitlinger, Lieja, pp. 1-5.
- BOUSOÑO, C. (1970): *Teoría de la expresión poética*, 2 vols., Gredos, Madrid.
- BRODBECK, M. (1959): «Models, Meaning, and Theories», en Gross, L. (ed.): *Symposium on Sociological Theory*. Row, Peterson, Chicago, p. 379.
- BURILLO SOLÈ, L. M. (1960): «Los padres y la educación religiosa de los hijos», en *Bordón*, n. 94-95, p. 391.
- CECCONI, O. (1970): «Remarques sur les critères et les fonctions de l'ideologie» en *Economie & Humanisme*, n. 194, pp. 16-31.
- DUCROT, O. y TODOROV, T. (1983): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Siglo XXI, Madrid.
- DUMARSAIS (1800): *Tratado de los tropos*, Ed. Aznar, Madrid.
- DUNKIN, M. J. (1981): «Concepts and Models of Teaching», en Turney, C. (ed.), *Anatomy of Teaching*. (Sydney, Lan Novack).
- EISNER, E. W. (1969): «Instructional and Expressive Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum», en *AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation*, n. 3, Rand McNally, Chicago. Reimpreso en Eisner, E. W. (1985).
- EISNER, E. W. (1985): «Instructional and Expressive Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum», en *The Art of Educational Evaluation. A Personal View*. The Falmer Press, Londres, pp. 39-70.
- FRANK, H.: *Pedagogie et cybernetique*, Gauthier-Villars, París, 1967.
- GÁLVEZ CARMONA, G. (1938): *Nuestra Pedagogía*. Editorial y librería Prieto, Granada, p. 71-72.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1985): «Ideología y discurso pedagógico», en Varios Autores: *Condiccionamientos socio-políticos de la educación*. Ed. CEAC, Barcelona.

- GEPHART, W. J. (1977): «Toward a Taxonomy of empirically —based problem— solving strategies», en *NSPER NOTES*, n. 1.
- GREEN, J. L. (1983): «Research on Teaching as a Linguistic Process: A State of the Art», en *Review of Research in Education*, 10, pp. 151-254.
- GREIMAS, A. J. (1973): *Semántica estructural*, Ed. Gredos, Madrid.
- GREIMAS, A. J. y COURTÈS, J. (1979): *Semiótica, Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Ed. Gredos, Madrid. Art. «Metáfora».
- GUBA, E. G. (1978): «The Use of Metaphore in Constructing Theory». Paper and Report Series, n. 3, Northwest Regional Educational Laboratory, Portland.
- HILL, Ph. (1979): *Teaching and Learning as a Communication Process*. Croom Helm, Londres.
- LÁZARO CARRETER, F. (1971): *Diccionario de términos filológicos*, Ed. Gredos, Madrid. Art. «Metáfora».
- LE GUERN, M. (1976): *La metáfora y la metonimia*, Ed. Cátedra, Madrid.
- MÁRQUEZ, G. (1941): *Obra y escritos de D. Andrés Manjón*, Ed. Apostolado de la Prensa, Madrid, pp. 196-197.
- ORTONY, A. (1975): «Why Metaphors are Necessary and not Just Nice», en *Educational Theory*, n. 25, pp. 545-562.
- PECHEUX, M. (1969): *Analyse automatique du discours*, Dunod, Paris.
- REILLY, J. (1929): «Methods for the Study of Retail Relationships», en *Bulletin*, 2944, Un. of Texas. Puede estudiarse su formulación, así como algunas variantes posteriores, en Fernández Pirla, J. M. (1967): *Economía y gestión de la empresa*, Madrid, Imp. de Pablo López, 1967, pp. 137-146.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, (1970): «Areas de atracción escolar», en *Revista Española de Pedagogía*, n. 110, pp. 151-181.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1985): *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*, Ed. Anaya, Madrid.
- SÁNCHEZ BUCHÓN, C. (1953): «Reivindicación del aspecto psíquico-moral de la educación», en *Revista Española de Pedagogía*, n. 44, p. 563-572.
- SÁINZ DE ROBLES, F. C. (1971): *Ensayo de un diccionario español de sinónimos y antónimos*. Aguilar, Madrid.
- SHULMAN, L. S. y ELSTEIN, A. S. (1975): «Studies of Problem Solving, Judgment, and Decision Making: Implications for Educational Research», en Kerlinger, F. N. (ed.): *Review of Research in Education*, 3, pp. 5-42.
- SMITH, NICK L. (1981): «Developing Evaluation Methods», en N. L. Smith (ed.) *Metaphors for Evaluation. Sources of News Methods*. Sage Pub.
- SMITH, N. L. (ed.) (1981): *Metaphors for Evaluation. Sources of News Methods*. Sage Pub., Londres, pp. 51-65.
- SPANG, K. (1984): *Fundamentos de retórica*, EUNSA. Pamplona.
- SUHOR, Ch. (1984): «Towards a Semiotics-based Curriculum», en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 16, n. 3, pp. 267-278.
- YINGER, R. J. (1986): «Investigaciones sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional», en Villar Angulo, L. M. (ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla, Sevilla, pp. 113-141.