

Metáfora, lenguaje y pensamiento

Andrew Ortony | Professor of Learning Science

Este artículo corresponde a la presentación general del volumen Metaphor and thought (Ortony, 1993),¹ que recoge distintas aportaciones de estudiosos de la metáfora en cuatro grandes ámbitos científicos: metáfora y significado, metáfora y comprensión, metáfora y ciencia y metáfora y educación. El resumen de los distintos artículos que ofrece Ortony como editor del volumen representa una síntesis de los dos grandes planteamientos epistemológicos respecto a la metáfora: el constructivista y el no constructivista. La visión de conjunto, interdisciplinaria y científicamente objetiva, permite plantear el estudio de lo metafórico abarcando los aspectos sociales, individuales, culturales y educativos.

Palabras clave: metáfora, constructivismo, pensamiento, lenguaje, educación.

This article offers a general introduction to the volume Metaphor and thought, which brings together different contributions by metaphor scholars in four major scientific areas: Metaphor and Meaning, Metaphor and Comprehension, Metaphor and Science, and Metaphor and Education. The summary of the different articles presented by Ortony as editor offers a synthesis of the two great epistemological approaches concerning metaphor: constructivist and non-constructivist. This interdisciplinary and scientifically objective ensemble vision lets us present the study of metaphor by encompassing social, individual, cultural and educational aspects.

Keywords: metaphor, constructivism, thought, language, education.

Cet article correspond à la présentation générale du volume Metaphor and thought, recueillant différentes contributions de chercheurs sur la métaphore dans quatre grands domaines scientifiques : Métaphore et Signification, Métaphore et Compréhension, Métaphore et Science et Métaphore et Education. Le résumé des différents articles que nous offre Ortony en tant qu'éditeur du volume, représente une synthèse des deux grandes approches épistémologiques concernant la métaphore : le constructivisme et le non-constructivisme. La vue d'ensemble, interdisciplinaire et scientifiquement objective, permet de poser l'étude du métaphorique en tenant compte des aspects sociaux, individuels, culturels et éducatifs.

Mots-clés : métaphore, constructivisme, pensée, langage, éducation.

1. Este capítulo introductorio es una revisión del que aparecía en la primera edición con el título: «Metáfora: Un problema multidimensional». La traducción del inglés es obra de Arturo Rodríguez López-Abadía.

Un presupuesto central de nuestra cultura es que la descripción y explicación de la realidad física es una tarea valiosa y respetable; una tarea a la que llamamos «ciencia».

Se supone que la ciencia se caracteriza por la precisión y la ausencia de ambigüedad, y se asume que el lenguaje de la ciencia es preciso y falto de ambigüedad; en resumen, literal. A causa de ello, a menudo se ha pensado que el lenguaje literal es la herramienta más apropiada para la caracterización objetiva de la realidad. Por ejemplo, en la filosofía occidental de comienzos del siglo xx, la creencia tácita en el estatus privilegiado del lenguaje literal era una importante idea subyacente en las teorías del significado (Russell, 1956; Wittgenstein, 1921/1961). Esta creencia alcanzó un punto álgido en la doctrina del positivismo lógico, tan aceptada entre los filósofos y científicos de hace sesenta años. Una noción básica del positivismo era que la realidad podía ser descrita con precisión por medio del lenguaje de forma que fuese clara, no ambigua y en principio verificable (la realidad podía y debería ser literalmente descriptible). Otros usos del lenguaje carecían de sentido porque violaban el criterio empírico del significado. En pleno auge del positivismo lógico, el lenguaje literal reinaba sin disputa.

Es posible, no obstante, un planteamiento diferente en el que no se descarte ningún acceso a la realidad que sea epistemológicamente verificable. La idea central de este planteamiento es que el conocimiento es el resultado de una construcción mental. El conocimiento de la realidad, en tanto que originado por la percepción, el lenguaje o la memoria, requiere ir más allá de la información dada. Surge de la interacción de esta información con el contexto en que se presenta y con el conoci-

miento previo que tiene quien conoce. Esta orientación general es el sello propio del planteamiento relativista (Sapir, 1921; Whorf, 1956), según el cual el mundo objetivo no es directamente accesible, sino que está construido según las restricciones del conocimiento humano y del lenguaje. Conforme a este punto de vista –que no permite una diferenciación rígida entre lenguaje científico y otros tipos de lenguaje–, el lenguaje, la percepción y el conocimiento están entrelazados de forma inseparable.

En cierto número de distintas áreas se encuentran expresadas creencias opuestas según estas dos perspectivas. Se pueden encontrar en antropología, en sociología, en lingüística, en psicología cognitiva, en epistemología y filosofía de la ciencia e incluso en teoría literaria (Bartlett, 1932; Berger y Luckmann, 1966; Blumer, 1969; Brooks y Warren, 1938; Chomsky, 1965; Greimas, 1970; Hanson, 1958; Hempel, 1965; Kant, 1963; Katz, 1966; Lévi-Strauss, 1963; Neisser, 1967; Price, 1950; Sperber, 1975). Me referiré a estas concepciones opuestas como «constructivismo» y «no constructivismo», aún reconociendo que la terminología está lejos de ser ideal. Diversos estudiosos apoyan, en distintos grados y de diferentes formas, estas creencias opuestas. Pocos las defienden en la forma radical en las que las he presentado y pocos estarán de acuerdo con las etiquetas que les asigno. No obstante, parece práctico intentar relacionar estas dos aproximaciones a la metáfora –la metáfora como una característica esencial de la creatividad lingüística y la metáfora como una desviación parasitaria de un uso natural– para una diferencia de opinión más clara y convincente sobre la relación que se establece entre el lenguaje y el mundo.

La distinción entre constructivismo y no constructivismo proporciona una interesante perspectiva para entender los estudios de este volumen colectáneo. El planteamiento constructivista parece otorgar un papel importante para la metáfora, tanto en el lenguaje como en el pensamiento, pero también tiende a socavar la distinción entre lo metafórico y lo literal. En cuanto a que, para el constructivismo, el significado tiene que ser construido más que directamente percibido, el significado de los usos no literales del lenguaje no constituye ningún problema especial. El uso del lenguaje es una actividad esencialmente creativa, como lo es la comprensión. Las metáforas y otras figuras del discurso pueden exigir a veces algo más de creatividad que el lenguaje literal, pero la diferencia es cuantitativa, no cualitativa. En contraste, la postura no constructivista trata las metáforas como algo poco importante, desviado y parasitario del «lenguaje normal». Si las metáforas requieren explicación, ésta lo será en términos de violación de reglas lingüísticas. Las metáforas caracterizan a la retórica, no al discurso científico. Son adornos vagos, no esenciales, apropiados para las intenciones de políticos y poetas, pero no para los científicos, porque el objetivo de la ciencia es proporcionar una descripción adecuada (es decir, literal) de la realidad física.

Mientras diversas disciplinas de las ciencias humanas lograron su independencia a lo largo de siglos y adoptaron sus propios ámbitos, técnicas y metalenguajes, el estudio de la metáfora sobrevivió como una curiosidad en algunas y desapareció como algo irrelevante en otras. Había en todo caso una disciplina en la que el estudio de la metáfora era algo central: la retórica. El área de la teoría literaria llamada

retórica estuvo durante varios siglos preocupada por el lenguaje figurado, en especial por los tropos (véase Preminger, 1974, para un escrutinio detallado de términos tan complejos como *literatura, retórica, poética, lenguaje figurado, tropo*, etc.). Lo que para otros no era más que un medio ocasional de comunicación, para los retóricos se convirtió en el principal objeto de estudio. Los estudiosos actuales de la literatura difieren en sus creencias teóricas casi en la medida en que lo hacen los constructivistas y los no constructivistas. Algunos teóricos de la literatura (por ejemplo, los semióticos) discuten la distinción entre *literal* y *figurativo*, mientras que otros (por ejemplo, los nuevos críticos y algunos estructuralistas) aceptan esto casi sin debate. Así pues, los estudiosos de la literatura difieren en cuanto a la importancia que tiene para su tarea el estudio de la metáfora y los demás tropos. Incluso aunque, hasta hace poco, algunos han rechazado que los tropos (de los que la metáfora es el arquetipo) sean algo específico de la literatura. En alguno de los capítulos que siguen, sin embargo, resulta implícito que todo lenguaje, incluyendo el lenguaje científico, se basa en los tropos. De nuevo, el planteamiento constructivista, al que se asocia principalmente esta conclusión, parece amenazar la diferenciación entre el lenguaje del poeta y el del científico, al rechazar la distinción entre lo metafórico y lo literal en la que habitualmente se basa dicha diferenciación.

Puesto que la retórica ha sido un ámbito de las ciencias humanas durante unos dos milenios, no hay que sorprenderse de que cualquier estudio serio de la metáfora sea casi obligado comenzar con la obra de Aristóteles. Aristóteles se interesó en la relación de la metáfora

con el lenguaje y en el papel de la metáfora en la comunicación. Su planteamiento de estos asuntos, especialmente en la *Poética* y en la *Retórica*, ha mantenido su influencia hasta hoy en día. Creía que las metáforas eran comparaciones implícitas, basadas en los principios de la analogía, un punto de vista que traduce lo que, en términos modernos, se llama generalmente la *teoría de la comparación* de la metáfora. En cuanto a su uso, creía que era principalmente ornamental. En los *Topica* argumentaba que es necesario ser cauto con la ambigüedad y la oscuridad inherentes a las metáforas, que a menudo se presentan como definiciones. Planteaba la necesidad de hacer una distinción clara entre definiciones genuinas y metáforas.

La influencia más actual en el estudio teórico de la metáfora es la de Richards (1936). Richards no sólo propuso un conjunto de términos prácticos para hablar sobre las metáforas (el *tema* o *tenor*, el *vehículo* y el *campo*), propuso también una teoría sobre cómo funcionan. Esta teoría, llamada el punto de vista «tensivo», pone de relieve la incompatibilidad conceptual, la «tensión», entre los términos (el *tema* y el *vehículo*) dentro de la metáfora.

Más recientemente ha habido un creciente interés en la metáfora en cierto número de diferentes disciplinas. En lingüística, por ejemplo, una creciente preocupación por la «actuación» lingüística y la pragmática (en contraste con el énfasis en la «competencia» lingüística, tan característica de la revolución chomskyana) y un creciente interés por la naturaleza del texto han llevado a una mayor consideración dada a los usos no literales del lenguaje. En psicología, especialmente en psicología cognitiva, la caracterización del proceso implicado en la comprensión de las metáforas no sólo es un desafío interesante por derecho propio, sino que la es-

pecificación de esos procesos también constituye una buena prueba del poder de las teorías de la comprensión del lenguaje en general. Hay otras disciplinas para las cuales la metáfora resulta de interés; algunas de ellas están representadas en este libro. Los capítulos que siguen tienen que ver en primer lugar con una variedad de implicaciones filosóficas, lingüísticas, psicológicas y educativas relacionadas con el estudio de la metáfora. Así, la atención se centra principalmente en la metáfora desde perspectivas no literarias, no porque las perspectivas literarias no sean importantes, sino porque han sido tratadas por extenso en otras partes. Esperamos que los teóricos literarios aprecien algo de valor en estas nuevas perspectivas disciplinarias sobre viejos problemas.

Los capítulos de este libro se podrían organizar y clasificar de muchas maneras. Por ejemplo, se podrían clasificar atendiendo a si el acercamiento a la metáfora es microscópico o macroscópico. En el enfoque microscópico, los argumentos y análisis tienden a basarse en ejemplos en los cuales las metáforas (y en algunos casos otros tropos) son de palabras o (a veces) frases. Como contraste, el enfoque macroscópico está más preocupado por los sistemas de metáforas, o modelos metafóricos o analógicos (Geertz, 1974). En tales casos, puede haber un nivel de frase, o metáfora raíz (Turner, 1974), pero se tiende a poner énfasis en el sistema más amplio que emana de él.

Una segunda y más fundamental forma de clasificar los capítulos es atendiendo a cuál de las dos grandes preguntas responden, aunque estas preguntas no se expliciten. Una de ellas: ¿qué son las metáforas?, tiene que ver con la naturaleza de la metáfora, y la otra: ¿para qué son las metáforas?, tiene que ver con los usos de la metáfora. Los capítulos de las tres primeras sec-

ciones, sobre metáfora y significado, metáfora y representación, y metáfora y comprensión, responden principalmente a la primera pregunta, aunque en modo alguno es el único tema de dichos capítulos. Las dos últimas secciones del libro, sobre metáfora y ciencia, y metáfora y educación, se centran en la segunda pregunta.

Las implicaciones surgidas en la primera sección, sobre metáfora y significado, tienden a presuponer que las metáforas son principalmente fenómenos lingüísticos. En la mayor parte, los ejemplos usados son de metáforas como palabras, y los enfoques asumidos son un tanto tradicionales. Las presuposiciones que subyacen en muchos de esos capítulos son que las metáforas son de alguna forma «desviadas», que necesitan ser explicadas en términos de uso «normal» o «literal» del lenguaje, y que su mera función es proveer un mecanismo lingüístico alternativo para expresar las ideas (una función comunicativa). Esto se puede ver claramente en el capítulo 2, de Black («More about metaphor», pp. 19-41).

Uno de los propósitos de Black es desarrollar más su teoría de la interacción de la metáfora, una teoría cuyos orígenes se pueden encontrar en la obra de Richards (1936), pero que primero fue articulada por Black (1962). Black busca ahora especificar la teoría en términos que no sean ellos mismos metafóricos. Él restringe la discusión a las metáforas que considera teóricamente interesantes, metáforas «vitales». Dirigiéndose a la cuestión de cómo distinguir las metáforas de otras formas de lenguaje (la cuestión central: ¿qué son las metáforas?), sugiere que cualquier búsqueda de un criterio de «metaforidad» está condenada al fracaso. Se puede ver, dice Black, que cualquier criterio que uno se moleste en sugerir se derrumba bajo ciertas circunstancias.

Black cree que las metáforas a veces actúan como «instrumentos cognitivos», una visión que anticipa la de Boyd sobre su papel en el discurso científico. Mientras que Boyd aduce que las metáforas constituyen de hecho teorías científicas, Black argumenta que algunas metáforas nos permiten ver aspectos de la realidad que ellas mismas ayudan a constituir. Esta afirmación está relacionada con dos temas que emergen repetidamente a lo largo del libro. El primero es la idea de que se crea algo nuevo cuando se entiende una metáfora. El segundo es que las metáforas permiten diferentes formas de ver el mundo. La cuestión de si las metáforas dan pie a algo nuevo cuando son entendidas es sólo en parte una cuestión empírica. Claramente, respecto a un individuo, un nuevo conocimiento puede derivarse de la comprensión del lenguaje en general y, al menos hasta ese punto, puede resultar de la comprensión de metáforas en particular. Pero el que, por ejemplo, las metáforas creen de manera especial nuevas semejanzas, como estaba implícito en Black (1962), depende, como Black apunta ahora, de cómo se figure uno nociones como «crear nuevas semejanzas» y «cambios en significados de palabras».

Es cierto que uno puede llegar a ver relaciones que no veía antes, pero que lo haga exclusivamente a través de la metáfora es cuestionable. Ciertamente, de alguna forma, las interpretaciones de las palabras en algunas metáforas son diferentes de sus interpretaciones en contextos literales, pero el que esto constituya un cambio en el significado de las palabras también es dudoso. Sin embargo, está claro que la emergencia de «algo nuevo» es un concepto axial en la teoría de la interacción de la metáfora de Black. Si Black está en lo cierto, entonces la idea necesita recibir la clase de ela-

boración que él ofrece, al menos como un primer paso.

La idea de que las metáforas permiten diferentes formas de ver el mundo es el eje de los capítulos de Schön («Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy», pp. 137-163) y Reddy («The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language», pp. 164-201). Schön propone que, en contextos sociales, las metáforas «generativas» pueden acabar en una forma de miopía cognitiva en tanto que algunos aspectos de la situación son inopinadamente (o no) enfatizados, a expensas de otros aspectos posiblemente igual de importantes. Si uno cree que los problemas sociales importantes se pueden ver desde perspectivas «correctas» e «incorrectas» (o «sanas» e «insanas») (véase Geertz, 1974), entonces existe la posibilidad de que las metáforas puedan llevar en ocasiones a un punto de vista «incorrecto» (y, en consecuencia, socialmente dañino o no deseado). Schön se preocupa más por la planificación política social, especialmente la planificación urbana. Él describe cómo los males de la sociedad reciben descripciones conflictivas, frecuentemente escondidas bajo metáforas. Estas descripciones, estas «historias que la gente cuenta», llevan consigo, a veces de manera encubierta e insidiosa, soluciones «naturales». Así, la forma en que se ve una situación social reduce el conjunto de soluciones al problema de una forma errónea o inadecuada. Schön llama a este problema «conflicto de marco», y a su solución, «reestructuración del marco». La reestructuración del marco implica la coordinación y reconciliación de las descripciones conflictivas. Los conflictos de marcos, argumenta, no se pueden resolver apelando a los hechos, porque

todos los hechos «relevantes» están incrustados en la metáfora. Así, el capítulo de Schön enfatiza el alcance hasta el cual las metáforas pueden oprimir y, a veces, controlar peligrosamente la forma en que construimos el mundo en que vivimos. Es una advertencia para que seamos conscientes de esas metáforas «generativas», metáforas que generan sus propias soluciones, porque con mayor frecuencia fracasarán al presentarnos una caracterización objetiva de la situación del problema.

Reddy, aplicando la noción de Schön al propio lenguaje, argumenta que las metáforas que usamos para hablar de la comunicación humana nos animan a ver la comunicación de forma equivocada: nos animan a verla desde una perspectiva no constructivista en vez de una constructivista. Hablando sobre el inglés, los recursos metalingüísticos disponibles y que normalmente se usan son el resultado de los que él llama «metáfora conducto». Esta metáfora para la comunicación en lenguaje natural se basa en la idea de que el lenguaje es un portador de ideas, pensamientos, aspiraciones, etc., de tal forma que todo lo que el oyente necesita es desempaquetar el mensaje y sacar lo que había dentro de él. Reddy argumenta que la metáfora conducto ofrece falsamente una cierta objetividad, una objetividad que ignora la contribución del conocimiento y la experiencia del oyente o lector. Observa que esto lleva a intentos equivocados de resolver varios tipos de problemas comunicativos y –uno podría añadir–, hasta hace unos años, a intentos erróneos de descubrir el proceso psicológico implicado en la comprensión del lenguaje. El capítulo de Reddy contiene un apéndice de ejemplos de la metáfora conducto en acción. Este apéndice es en sí mismo una gran obra,

que provee a la lingüística con un corpus inusual, del mismo modo que sostiene las propias afirmaciones de Reddy sobre la omnipresencia de la metáfora raíz. La metáfora conducto, que Reddy ve como algo engañoso, resulta ser isomórfica con el enfoque no constructivista hacia el lenguaje y el entendimiento. La analogía alternativa que él propone («el paradigma del fabricante de herramientas») es un intento de esbozar una alternativa constructivista. Sin embargo, el punto principal de Reddy es, en esencia, el mismo que el de Schön: que la forma en que hablamos sobre las cosas (en el caso de Reddy, la comunicación humana; en el de Schön, los problemas sociales) depende frecuentemente de las metáforas raíz, que son esencialmente engañosas e imprecisas.

Como veremos más tarde hacia el final del libro, Petrie y Oshlag (en «Metaphor and learning», pp. 581-609) compensan el balance de alguna manera argumentando que la metáfora no tiene por qué ser la culpable; las formas alternativas de verla que esto permite no son sólo una ventaja en el contexto educativo, sino también una característica necesaria de dicho contexto.

Las afirmaciones constructivistas de Schön y Reddy encuentran su más exhaustivo y explícito tratamiento en el capítulo de Lakoff («The contemporary theory of metaphor», pp. 202-251). Lakoff, reconociendo su deuda intelectual hacia Reddy, presenta una descripción detallada de una teoría de la representación mental firmemente enraizada en la idea de que la metáfora juega un papel central en la forma en que pensamos y hablamos sobre el mundo. Muchos de nuestros conceptos más mundanos, como los de *tiempo, estados, cambio, causa y propósito*, argumenta Lakoff, están represen-

tados metafóricamente, esto es, en términos de otros conceptos. Lakoff repudia un cierto número de asunciones que él considera que subyacen no sólo a muchas aproximaciones a la metáfora, sino también, de forma más general, a ámbitos enteros de la investigación (ámbitos como la filosofía del lenguaje, las aproximaciones simbólicas a la inteligencia artificial y la psicología del procesamiento de la información).

Los enfoques macroscópicos de Schön, Reddy, Lakoff y otros contrastan de manera bastante evidente con algunos de los enfoques más microscópicos. Por ejemplo, Sternberg, Tourangeau y Nigro (en «Metaphor, induction, and social policy: The convergence of macroscopic and microscopic views», pp. 277-303) comparten la mayor parte de las conclusiones de Schön, pero llegan a ellas a través de un enfoque microscópico. Proponen una teoría de los procesos involucrados en la generación y comprensión de metáforas, igual que una caracterización de la representación del conocimiento consistente con el funcionamiento de dichos procesos. La construcción básica que emplean es la de los «espacios de contenido semántico». La idea es que una buena metáfora utiliza dos espacios conceptuales distantes que ocupan lugares similares dentro de cada espacio. Una cuestión importante que plantean es la de que la «bondad» o el «éxito» de una metáfora depende, según ellos, de la maximización de la distancia entre los diferentes ámbitos («espacios de contenido») implicados, a la vez que se minimiza la diferencia entre posiciones ocupadas por cada término dentro de cada ámbito. Esta concepción de la bondad o «agrado estético» de una metáfora la contrastan con la noción de «comprensibilidad» de la metáfora, que se mejora minimizando la dis-

tancia entre los dominios mismos. De esto se sigue que cuanto mejor es la metáfora menos comprensible es (hasta cierto límite). El análisis que Sternberg, Tourangeau y Nigro ofrecen es consistente con la creencia de que las metáforas son medios importantes de expresar ideas para las cuales el lenguaje puede no tener términos literales. Eso se debe a que, según su punto de vista, la función de las metáforas puede ser el identificar un punto en el espacio de contenido del tema, de modo que el punto correspondiente en un espacio de contenido diferente no tenga ítems léxicos asociados a él.

Sadock (en «Figurative speech and linguistics», pp. 42-57), Rumelhart (en «Some problems with the notion of literal meanings», pp. 71-82) y otros plantean preguntas desafiantes sobre la distinción entre significado literal y metafórico, compartiendo la duda de Black sobre la posibilidad de un criterio válido de «metaforicidad». Sadock cree que, si se concibe la lingüística de una manera estricta, tradicional, entonces el estudio de la metáfora no constituye una parte correcta de dicha disciplina, porque las metáforas son características del uso del lenguaje, más que del lenguaje en sí. Él argumenta que parece no haber ninguna base racional para diferenciar el lenguaje literal del metafórico. ¿Dónde debemos trazar la línea? ¿Por qué no se puede aducir que el uso de la palabra «león» se puede referir tanto a la especie, en general, como a los miembros macho de la especie, en particular, y que es un tipo de extensión semántica o metafórica de ambos significados? ¿Quién debe decir cuál es el significado «nuclear» y cuál el significado extenso? Incluso a este sencillo nivel hay preguntas sobre cómo lo metafórico se puede distinguir de lo literal. Sin embargo, estos autores, como

Searle, que defienden posiciones más extremas, quieren acordar que la noción de *sentido literal* no está exenta de problemas, aunque dicha noción tenga que presuponerse para que sus relatos despeguen del suelo.

Rumelhart llega a la misma conclusión desde un punto de inicio diferente. Su postura es que la distinción entre lenguaje metafórico y lenguaje literal no tiene una correlación psicológica en los procesos subyacentes implicados en la comprensión. Los procesos requeridos para entender ambos lenguajes son los mismos. De acuerdo con Rumelhart, la metáfora juega un papel crucial en la adquisición del lenguaje. Al aplicar palabras viejas a nuevos conceptos, los niños se meten en un tipo de extensión metafórica. A veces estas extensiones son consistentes con los usos convencionales de la palabra, y percibimos que los niños han aprendido algo más sobre las aplicaciones de la palabra. A veces no son consistentes con el uso convencional de la palabra, y los adultos, en su sabiduría, atribuyen rápidamente un error al niño. Así, cuando un niño, tras haber aprendido el uso de la palabra «abrir» en el contexto de abrir la boca, usa esa misma palabra en el contexto de abrir la puerta o la ventana, está haciendo exactamente lo mismo que cuando la usa «incorrectamente» en el contexto de «abrir la luz». En el primer caso, el uso es convencional, mientras que en el segundo, no. Bajo este punto de vista, la metáfora no puede ser contemplada como una clase de aberración lingüística que requiere una explicación extraordinaria. Más bien, debe ser contemplada como un ingrediente esencial de la adquisición del lenguaje y, en consecuencia, como un fenómeno lingüístico normal y natural. Desde la perspectiva de Rumelhart, la metáfora todavía es inmensamente importante,

pero su papel en el lenguaje ahora se ve de forma bastante diferente. Se ve desde una perspectiva constructivista.

El enfoque defendido por Black probablemente no es un punto de vista típico pragmático, tal y como es el propuesto por Searle en su capítulo («Metaphor», pp. 83-111). Es pragmático en su confianza en el contexto, pero no sigue el rumbo familiar griceano (Grice, 1975; Searle, 1969). Ambos puntos pragmáticos, sin embargo, entran en agudo contraste con el enfoque semántico apoyado por Cohen (en «The semantics of metaphor», pp. 58-70). Para Cohen, las metáforas sólo tienen cabida dentro de una teoría semántica, siendo ella misma parte de una teoría general del lenguaje, más que una teoría del uso del lenguaje. Así, Cohen intenta caracterizar los tipos de violaciones sistemáticas de las reglas semánticas que serían necesarias para explicar la base de las metáforas. Él examina, en particular, las reglas que especifican la cancelación de las características semánticas como un medio para llegar al significado metafórico directamente desde el significado literal. Su capítulo es interesante, provocativo, y representa un relato bien construido basado en un enfoque –ahora pasado de moda– del significado. La postura de Cohen es que todo lo que se requiere tomar en cuenta para las metáforas es, esencialmente, un conjunto de reglas lingüísticas.

Por otra parte, Searle ve la cuestión fundamental, más o menos, como los actos de discurso indirecto, es decir, ¿qué mecanismos, independientemente del sentido de la frase, se pueden relacionar con lo que quiere decir el emisor? Searle comenta algunos mecanismos posibles, incluyendo la propuesta de que ese vínculo puede alcanzarse porque el receptor

«trae a la mente» los elementos de relación adecuados. Searle distingue las metáforas de los actos de discurso indirecto y sugiere que, mientras que en los actos de discurso indirecto el emisor tiene intención de que se transmitan tanto el sentido de la frase como el sentido indirecto, en las metáforas la intención sólo puede ser la transmisión del último. El capítulo de Morgan («Observations on the pragmatics of metaphor», pp. 124-136) se cuestiona el poder de la noción de Searle de «traer a la mente». Searle escoge una red muy amplia, dice Morgan. Así, aunque generalmente coincide con el enfoque de Searle, Morgan no está del todo conforme con los detalles. Searle argumenta que, si se rechaza una interpretación literal, se tiene que buscar una interpretación metafórica. Morgan objeta que esa afirmación es demasiado vaga, ya que falla al distinguir entre metáforas, errores, ironía y una multitud de actos de discurso indirecto.

El aviso de Morgan sobre la necesidad de distinguir los principios que subyacen bajo diferentes clases de tropos se ve respondido, aunque de manera indirecta, en dos de los nuevos capítulos incluidos en esta segunda edición, el de Gibbs («Process and products in making sense of tropes», pp. 252-276) y el de Winner y Gardner («Metaphor and irony: Two levels of understanding», pp. 425-443). Gibbs toma como punto de partida la «teoría contemporánea» de Lakoff y presenta algunos resultados empíricos diseñados para apoyar la aseveración de que las metáforas y otro variado número de tropos se comprenden sin esfuerzo porque la experiencia se conceptualiza en los tipos de formas metafóricas que describe Lakoff. Naturalmente, con su orientación, Gibbs rechaza la propuesta pragmática de Searle, basada en una

aguda distinción entre usos literales y metafóricos del lenguaje. Por otra parte, Winner y Gardner aceptan en su capítulo la distinción entre uso literal y uso no literal del lenguaje, y ofrecen datos de estudios de comprensión con niños para arrojar luz sobre la diferencia entre metáfora e ironía. De este modo, examinan los papeles relativos en el proceso de comprensión de conocimiento de dominio y conocimiento metalingüístico, así como las teorías emergentes sobre la mente de los niños.

Un enfoque semántico de la metáfora, llevado al epítome en el capítulo de Cohen, sitúa a las metáforas de manera primaria en el nivel de los significados de las palabras, de tal forma que los significados metafóricos aumentados de una palabra contribuyen al diferente significado de la frase. El enfoque pragmático, ejemplificado en el capítulo de Searle, asciende un nivel y sitúa las metáforas al nivel de los diferentes usos de las frases por los hablantes: el significado del hablante puede ser el mismo que el significado de la frase, o puede requerir de una reinterpretación metafórica del significado de la frase. Como ya hemos visto, sin embargo, algunos autores rechazan ambas teorías, aunque no por las mismas razones (compárense, por ejemplo, las razones de Rumelhart con las de Lakoff). Glucksberg y Keysar (en «How metaphors work», pp. 401-424) también rechazan de plano el enfoque pragmático apoyado por Searle, pero su punto de vista también choca con el de Lakoff. Glucksberg y Keysar proponen que las metáforas son afirmaciones de inclusión de clase y se entienden como tales en el curso normal de la comprensión del lenguaje.

Levin, por otra parte (en «Language, concepts, and worlds: three domains of metaphor», pp. 112-123), quiere aceptar el esquema

general del enfoque de Searle, especialmente la separación entre sentido de la frase y sentido del hablante, una separación que él ve como de utilidad teórica. Levin aduce, sin embargo, que los mecanismos por los cuales se entienden las metáforas son más complejos, y él anticipa un par de razones para ello. Primero, sugiere que la transferencia metafórica se hace artificialmente unidireccional mediante el uso de ejemplos que introducen el predicado a través de la cópula (X es una Y). Esto, dice, hace difícil concebir una transferencia metafórica que va de X a Y, en vez de de Y a X. Él argumenta, sin embargo, que si cogemos una frase como «el arroyo sonrió», podemos ver que hay una elección entre atribuir las características de la sonrisa al arroyo o atribuir características del arroyo a la sonrisa. Su segunda reserva es más radical. El tipo de enfoque defendido por Searle, sugiere, puede valer para las metáforas del día a día, pero sería más apropiado otro enfoque para las metáforas literarias. En las metáforas literarias, la conceptualización lingüística –por la cual se reinterpreta el lenguaje para que cuadre con el mundo– puede ser más correctamente sustituida por una conceptualización fenomenológica, donde el modelo del mundo del lector se cambia para acomodarse a una interpretación literal de la metáfora. Este enfoque, sugiere Levin, puede proveer una mejor base para entender qué es lo que hacen los poetas. Lo que es defectuoso, según él, no es el uso del lenguaje, sino el modelo del mundo que se construye. La noción de una conceptualización fenomenológica encaja bastante bien con el debate del proceso de lectura presentado por Miller en su capítulo («Images and models, similes and metaphors», pp. 357-400): lo que se requiere en literatura es una suspensión de la incredulidad, más que una reinterpretación del lenguaje.

Tal vez los puntos de vista semántico y pragmático de la metáfora no necesitan ser tan antitéticos como sus más fuertes postulantes afirman. La posición de los pragmáticos radicales acepta la noción de *significado literal* (significado de la frase), que alegan que se desvía del significado del emisor. Así, sería posible, al menos en principio, concebir los mecanismos de transformación de un significado en otro de la forma que implican las reglas semánticas que, según los radicales semánticos, la metáfora requiere que se tengan en cuenta. Para estar seguros, el enfoque pragmático querrá más que eso, pero resulta dudoso que pueda quedarse con menos. Sin embargo, no todas las posturas sobre este tema son sensibles a este acercamiento. Lakoff, Rumelhart y, en menor medida, Miller creen que no existe una base cognitiva para una aguda distinción entre lo literal y lo no literal. Más bien, la metaforicidad es una dimensión que las afirmaciones pueden hacer variar. Rumelhart cree de verdad que no se necesitan postular unos mecanismos especiales que se tengan en cuenta para la comprensión de las metáforas: no se requieren ni una reinterpretación semántica ni una pragmática. Y si no se requiere una reinterpretación, las reglas de los radicales semánticos se quedarían sin contrapartida cognitiva.

La controversia sobre si la metáfora se puede tratar puramente dentro de la semántica es un reflejo de una cuestión mayor: ¿qué son las metáforas? La disputa atañe a cómo se deben categorizar las metáforas: como un fenómeno puramente lingüístico, como un fenómeno comunicativo más general o, según los postulados más radicales de Lakoff y Gibbs, como un fenómeno de representación mental. Si las metáforas pueden ser manejadas por una teoría puramente lingüística, no es necesario in-

vocar un conocimiento extralingüístico para tenerlas en cuenta. Las alternativas extremas parecen dirigirse de manera bastante directa a los enfoques constructivista y no constructivista, respectivamente. El capítulo de Black nos urge a considerar casos genuinos de metáforas no triviales. Pero uno no considera el contexto en que ocurren, aunque las «metáforas que ocurren de forma natural» son frecuentemente incomprendibles si uno no asume el contexto en que tienen lugar. Si nos tenemos que remitir a un contexto de uso para saber si algo es una metáfora, parecería que un enfoque puramente semántico es algo un tanto restrictivo. Tal enfoque no se puede acomodar a las observaciones de Black y Searle de que en algunos casos el emisor puede querer transmitir tanto el sentido literal de una declaración como el metafórico. Además, ni siquiera puede empezar a explicar ese nivel de comprensión de las metáforas que Black llama «interacción». No parece claro, sin embargo, que la clase de aproximación que defiende Searle sea mejor para la explicación de la interacción. En efecto, se podría argumentar que las tres teorías tradicionales de la metáfora –el punto de vista substitutivo, el comparativo y el de la interacción– son todos igualmente compatibles o incompatibles con los enfoques semántico y pragmático. Ambos enfoques parecen ocuparse primariamente de la naturaleza de la relación entre sentido metafórico y sentido superficial. Por supuesto, a Black no le interesa realmente qué significan las metáforas particulares. Como se indica más arriba, se preocupa de dar una descripción de la metáfora que satisface una intuición que él y otros tienen de que hay alguna «cosa nueva» emergente que se crea cuando una nueva metáfora se comprende, algo nuevo que se puede atribuir más a la metáfora que a su novedad.

La emergencia de algo nuevo está considerada por Paivio y Walsh (en «Psychological processes in metaphor comprehension and memory», pp. 307-328) como uno de los problemas centrales que rodean a la comprensión de las metáforas. Ellos ven la noción de *integración* como una herramienta para su explicación, donde elementos dispares en la aseveración se combinan para formar algo más grande que la suma de las partes. Ellos ven los conceptos de *similitud* y *relación* como factores también implicados, y su capítulo comenta estos tres conceptos centrales y su relación con la metáfora. Paivio y Walsh hacen varias sugerencias sobre la forma en que el conocimiento se representa al interactuar modos verbales y visuales, sugerencias que se relacionan con el papel de las imágenes en la metáfora. Emparejadas con estas sugerencias se hallan algunas predicciones empíricas sobre la relativa efectividad de vehículos metafóricos concretos frente a otros abstractos.

Fraser (en «The interpretation of novel metaphors», pp. 329-341) rescribe algunas respuestas interpretativas recolectadas sistemáticamente para un conjunto de aseveraciones. Las aseveraciones estaban construidas para ser semánticamente anómalas, pero a los sujetos de Fraser se les pidió que dieran una interpretación metafórica, lo que aparentemente hicieron de muy buena voluntad. Fraser encontró poca consistencia entre las varias interpretaciones ofrecidas, lo que sugería que, en sus interpretaciones, los sujetos volcaban sus asociaciones y conocimientos sobre los predicados que requerían interpretación metafórica. Fraser concluye que hay poco acuerdo entre la gente sobre la interpretación de las metáforas. Merecer ser notado, tal vez, que los sujetos del estudio de Fraser puede que fueran forzados a sacar interpreta-

ciones metafóricas de frases carentes de apoyo contextual («Ella es un pulpo»). En casos más naturales hay mayor acuerdo. Esto es una consecuencia que parece requerir el hecho de que la gente puede, y en efecto así es, comunicarse usando metáforas.

La cuestión lanzada en el capítulo de Paivio y Walsh y en muchos otros capítulos concierne al papel de la similitud en las metáforas. Esta cuestión se comenta en mi propio capítulo («The role of similarity in similes and metaphors», pp. 342-356). Aunque se centra en el papel de la similitud en los símiles, se atrae parte de la atención sobre la relación entre símiles y metáforas. Una de las afirmaciones más controvertidas es que los símiles no pueden ser construidos como comparaciones literales, afirmación aparentemente también hecha por Searle. Aunque no aparece una respuesta clara a la pregunta: ¿qué son las metáforas?, se rechaza una posible solución: que las metáforas son comparaciones implícitas. Se argumenta que las comparaciones que subyacen en las metáforas tienen que ser entendidas como no literales, como metafóricas. En consecuencia, no hay valor explicativo al aseverar que las metáforas son comparaciones a menos que uno explique la diferencia entre comparaciones metafóricas y literales.

Puede haber otras razones para rechazar el punto de vista de que las metáforas son comparaciones implícitas. Glucksberg y Keysar, por ejemplo, lo rechazan porque creen que las metáforas no son comparaciones; son lo que parecen ser en superficie: aseveraciones de inclusión de clase. Glucksberg y Keysar le dan la vuelta al punto de vista tradicional de la comparación, argumentando que, cuando las metáforas se expresan como comparaciones (es decir, símiles), se entienden como afirmaciones implícitas de inclusión de clase.

El papel de la comparación en las metáforas es una de las principales cuestiones abordadas en el capítulo de Miller. Reconociendo que una de las persistentes críticas a su teoría comparativa de la metáfora es su vaguedad, Miller ofrece un tratamiento detallado de las varias formas en las cuales las afirmaciones de similitud subyacen a las metáforas. También toca otros asuntos importantes, incluyendo el reconocimiento de las metáforas, la interpretación de las metáforas, la construcción de una cosmovisión en la que «encajar» una metáfora y la uniformidad fundamental del proceso de comprensión tanto para el lenguaje literal como para el no literal. Éstos y otros asuntos se juntan en el intento de Miller de encontrar un lugar para la comprensión de las metáforas en un marco más general de la comprensión del texto.

Se podría argumentar que las posturas marcadamente constructivistas de Schön, Reddy, Lakoff y otros tienen importantes implicaciones para las teorías del lenguaje, sean filosóficas, lingüísticas o psicológicas. De hecho, así lo afirma explícitamente Lakoff. El argumento sería que las afirmaciones constructivistas son bastante inconsistentes con una distinción aguda entre las interpretaciones semánticas y las pragmáticas, o incluso entre lenguaje y conocimiento. Son inconsistentes con enfoques basados en la lógica formal, o con sistemas semánticos como la semántica interpretativa (véase Katz y Fodor, 1963) o con la semántica generativa (véase Lakoff, 1971). Ambos enfoques parecen pobremente equipados para enfrentarse a lo que muchos ven como un aspecto central del pensamiento humano y la cognición, es decir, la capacidad para entender las cosas desde diversos puntos de vista. La postura no constructivista extrema es que la cognición significa entender

las cosas en la forma en que son, mientras que la postura constructivista extrema es que la noción de formas alternativas de entender las cosas es fundamental para la cognición. Así pues, si las metáforas son importantes por su capacidad para proveer formas alternativas de ver el mundo, el llamado «lenguaje literal» puede ser demasiado restrictivo debido a su incapacidad para ofrecer esas perspectivas. En consecuencia, los enfoques que atribuyen al lenguaje literal un estatus privilegiado de cara a su acceso a la realidad tendrían que ser contempladas como fundamentalmente incorrectos. Este aspecto es central para el capítulo de Boyd («Metaphor and theory change: What is “metaphor” a metaphor for?», pp. 481-532), una gran parte del cual se preocupa de la naturaleza de nuestro acceso a la «realidad objetiva». También se mete en cuestiones más generales de la historia y la filosofía de la ciencia, como evidencia el capítulo de Gentner y Jeziorsky («The shift from metaphor to analogy in Western science», pp. 447-480).

Gentner y Jeziorsky examinan el papel de la metáfora y la analogía en la historia de la ciencia occidental como vehículo para explorar la cuestión de si el razonamiento analógico (que, junto con la percepción de similitud, ellos asumen que subyace a ambas) es una capacidad cognitiva innata. Su conclusión es que, mientras que la extracción de comparaciones es universal, al menos en el sentido de que ha sido un componente principal demostrable del pensamiento científico durante siglos, el uso al que se han visto sometidas las comparaciones y los criterios de su uso legítimo han cambiado dramáticamente. Un punto que emerge claramente de su comentario es que históricamente las metáforas y analogías han jugado un papel importante en la formulación y transmisión de

nuevas teorías, una función de las metáforas en la que Boyd se centra en su capítulo.

Boyd argumenta que a veces las metáforas son esenciales para la formulación de nuevas teorías científicas. Él llama a tales metáforas: metáforas «constituyentes de teorías». Acepta que les puede faltar la precisión lingüística que muchos consideran importante en el discurso científico, pero esta imprecisión, argumenta, resulta de referencia. No es una característica específica de las metáforas en el discurso científico, sino de los términos en general. Así, Boyd ve el papel de las metáforas en la transmisión de concepciones científicas como una parte esencial de una teoría de la referencia más general. Continúa proponiendo una teoría de la referencia que no solamente se dirige a los problemas habituales de la epistemología asociada a tales teorías, sino también a la capacidad general de los términos para proveer «acceso epistémico» a aspectos importantes e interesantes de la realidad. El capítulo de Boyd ofrece, asimismo, una respuesta a la pregunta: ¿para qué son las metáforas? Permiten la articulación de nuevas ideas, de las cuales las teorías científicas son un caso especial. Es una función que no siempre puede cumplir el lenguaje literal.

Kuhn (en «Metaphor in science», pp. 533-542) acepta en gran parte la postura de Boyd, pero ve el papel de las metáforas como algo más extenso de lo que considera Boyd. Boyd limita su discurso a las metáforas «constitutivas de teorías», argumentando que algunos usos de las metáforas en ciencia son puramente exegéticos; por ejemplo, la metáfora de la estructura atómica como un sistema solar en miniatura. Kuhn cree que incluso una metáfora como ésta —donde se alega que conocemos exactamente la base de la similitud— requiere el empleo de un proceso casi metafórico.

Aduce que no debemos distinguir entre aquellos aspectos que son similares y aquellos que no lo son. Así, Kuhn quiere hacer extensivo un modelo interactivo de la metáfora al uso de modelos en general; no son meramente objetos heurísticos, pedagógicos, sino que yacen en el corazón de la teoría del cambio y la transmisión. Tanto para Boyd como para Kuhn, la necesidad de la metáfora reside en su papel de establecer enlaces entre el lenguaje de la ciencia y el mundo que ésta pretende describir y explicar. Están de acuerdo en su negativa a limitar esa función al lenguaje literal, como harían los no constructivistas.

Pylyshyn (en «Metaphorical imprecision and the “top-down” research strategy», pp. 543-558), aunque encuentra atractiva la idea clave de los argumentos de Boyd, lanza una cuestión planteada antes por Sadock y otros: cómo puede uno decidir si algo es una descripción metafórica o literal. Él argumenta que muchos de los ejemplos que da Boyd de términos metafóricos en psicología cognitiva son realmente ejemplos de uso literal, particularmente el concepto de *computación*. Más aún, Pylyshyn se preocupa por si sería posible distinguir entre metáforas poderosas y metáforas impotentes. En otras palabras, quiere distinguir aquellas que acarrear tanto explicaciones como descripciones de aquellas que no tienen potencial explicativo, aunque puedan dejar a sus protagonistas con una sensación indeseada e inútil de «comodidad». Así, emergen dos puntos importantes del capítulo de Pylyshyn: el primero, de nuevo, es que distinguir las metáforas del uso literal no es tarea fácil, y el segundo, que el uso indiscriminado de metáforas puede hacer más mal que bien.

Es interesante notar que, mientras que el debate sobre si es posible, o incluso significativo, distinguir entre uso literal y metafórico es

uno de los asuntos más nítidos en los capítulos teóricos, los capítulos con orientación más práctica, especialmente aquellos de la sección sobre metáfora y educación, aceptan implícitamente la distinción como útil y se centran en cómo se pueden usar de manera efectiva las metáforas para facilitar el aprendizaje. Mayer, por ejemplo (en «The instructive metaphor: Metaphoric aids to students», pp. 561-578), nos muestra cuán efectivos pueden ser los modelos metafóricos como medio para inducir conocimiento cualitativo y conceptual sobre nuevos dominios. Centrándose en la educación científica, Mayer nota la tendencia de los libros de texto a centrarse en información cuantitativa y a base de fórmulas, pero argumenta que hay muchas pruebas que apuntan a que la solución científica de problemas requiere una primera habilidad para abordar el razonamiento cualitativo. Para Mayer, una metáfora instructiva es aquella que induce con éxito representaciones que pueden ser la base de esa clase de razonamiento.

La transmisión de nuevas ideas y teorías científicas no es más que un caso especial de suministrar ideas que son nuevas (para el público potencial). Si uno toma esta línea, entonces el papel de las metáforas en el pensamiento y la comunicación humanas de repente parece cobrar importancia, como se puede ver en el capítulo de Mayer. La metáfora se hace ubicua, un fenómeno cotidiano en las vidas de la gente común, y tal vez, especialmente, de los niños. Esta es la postura asumida por Petrie y Oshlag, que argumentan que una de las principales funciones de la metáfora es permitir la comprensión de nuevos conceptos a través de un proceso iterativo de aproximaciones sucesivas desde el vehículo metafórico más familiar. Ellos ven este proceso como análogo al cambio de

paradigmas implicado en las revoluciones científicas (Kuhn, 1970). Mientras que Petrie y Oshlag argumentan que las metáforas, o algo que se les parezca, son necesarias en tanto que puentes entre lo conocido y lo desconocido, Green (en «Learning without metaphor», pp. 610-620) argumenta que no lo son. Green sostiene que la razón y la inferencia normalmente son suficientes para permitir el aprendizaje de algo radicalmente nuevo si, en efecto, ese aprendizaje tiene lugar. Ésta parece ser la conclusión que también extrae Sticht (en «Educational uses of metaphor», pp. 621-632), aunque él habla de otros usos de la metáfora en la educación. Este autor comenta el papel de las metáforas como indicadores de comprensión, como marcos de referencia para producir coherencia textual y como herramientas para la resolución creativa de problemas. Así, en el capítulo de Sticht encontramos más propuestas para responder a la pregunta: ¿para qué son las metáforas?

La contribución de este libro no estriba en el hecho de proporcionar respuestas definitivas a preguntas importantes; más bien estriba en el hecho de identificar esas preguntas. Las dos principales son: ¿qué son las metáforas? (básicamente, un asunto teórico) y ¿para qué son las metáforas? (un asunto más práctico). Estas dos preguntas engloban otras muchas planteadas en varios puntos del libro. ¿Cómo se puede distinguir el lenguaje metafórico del literal? ¿Cuán literal es el lenguaje literal? ¿Debe el problema de la metáfora ser asumido por una teoría del lenguaje, una teoría del uso del lenguaje o una teoría de la representación mental? ¿Son los procesos de comprensión los mismos para el lenguaje metafórico que para el lenguaje literal? ¿Se puede reducir las metáforas a comparaciones? ¿Constituye la reducción de las metáforas a compa-

raciones un acercamiento fructífero a la comprensión de la naturaleza de la metáfora? ¿Necesitan una explicación las comparaciones a las que se quiere reducir las metáforas? ¿Son las metáforas necesarias para la transmisión de nuevos conceptos científicos? ¿Son necesarias

las metáforas para la transmisión de nuevas ideas en general? ¿Cuáles son los peligros asociados al uso de metáforas para describir situaciones nuevas o problemáticas?... Éstas son sólo algunas de las cuestiones comentadas en los capítulos que siguen.

Bibliografía

- BARTLETT, F. (1932). *Remembering*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1966). *Social construction of reality: A treatise on the sociology of knowledge*. Nueva York: Doubleday.
- BLACK, M. (1962). «Models and metaphors». En: *Models and metaphors*. Ithaca (N.Y.): Cornell University Press.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- BROOKS, C.; WARREN, R. (1938). *Understanding poetry*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- GEERTZ, C. (ed.) (1974). *Myth, symbol and culture*. Nueva York: Norton.
- GREIMAS, A. (1970). *Du sens. Essais sémiotiques*. París: Seuil.
- HANSON, N. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- HEMPEL, C. (1965). *Aspects of scientific explanation and other essays in the philosophy of science*. Nueva York: Free Press.
- KANT, E. (1787/1963). *Critique of pure reason*. Londres: Macmillan.
- KATZ, J. (1966). *The philosophy of language*. Nueva York: Harper & Row.
- KUHN, T.S. (1970a). *The structure of scientific revolutions*. 2.ª ed. Chicago: Chicago University Press.
- (1970b). «Reflections on my critics». En: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (eds.). *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1963). *Structural anthropology*. Nueva York: Basic Books.
- NEISSER, U. (1967). *Cognitive psychology*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- PREMINGER, A. (1974). *The Princeton encyclopedia of poetry and poetics*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- PRICE, H. (1950). *Perception*. Londres: Methuen.
- RICHARDS, I. (1936). *The philosophy of rhetoric*. Londres: Oxford University Press.
- RUSSELL, B. (1956). *Logic and knowledge*. Londres: Allen & Unwin.
- SAPIR, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- SPERBER, D. (1975). *Rethinking symbolism*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- TURNER, V. (1974). *Dramas, fields and metaphors: Symbolic action in human society*. Ithaca (N.Y.): Cornell University Press.
- WHORF, B. (1956). *Language, thought and reality*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1921/1963). *Tractatus logico-philosophicus*. Londres: Routledge & Kegan Paul.