

LAS METÁFORAS GRAMATICALES EN LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS EN EL AULA

Guadalupe Álvarez

CIAFIC | Argentina
unaguadadelmundo@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es mostrar la importancia de las metáforas ideativas e interpersonales, en particular las de la modalidad, (Halliday, 1994) para analizar cualquier intercambio comunicativo desde una perspectiva pragmática (Mey, 1993; Verschueren, 1995, 1999; Menéndez, 1997), si bien en este caso ejemplifico con los que ocurren en el aula. Para lograr este objetivo, analizo las cláusulas teniendo en cuenta la configuración que adoptan tanto desde el punto de vista de la función ideativa como de la función interpersonal y, sobre la base de este análisis, identifico y estudio las metáforas. Dada la perspectiva propuesta, este estudio parte los recursos lingüísticos relevados pero no se reduce a éstos sino que los explica en función de los factores situacionales, registrados a partir de las pautas que propone Hymes (1974 [1964]), y de los factores cotextuales, es decir, los recursos lingüísticos que se presentan previa y posteriormente a las cláusulas de cada ejemplo analizado. El corpus está constituido por 30 clases del área de Lengua del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) grabadas durante los ciclos lectivos 2000-2003 en escuelas privadas y públicas de la ciudad de Mar del Plata. El análisis de las metáforas permite mostrar su importancia para reconocer los roles comunicativos que los hablantes se adjudican y otorgan a los oyentes. En otros términos, las acciones que realizan al emplear recursos lingüísticos en situaciones comunicativas concretas.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es mostrar los alcances de las metáforas gramaticales, tanto ideativas como interpersonales (Halliday, 1994), para establecer los roles comunicativos que el hablante se adjudica y otorga a los oyentes, como personas capaces de ordenar u obedecer. Para esto, analizo una serie de intercambios comunicativos que ocurren en el aula.

2. LAS METÁFORAS GRAMATICALES DESDE LA PROPUESTA SISTÉMICO-FUNCIONAL

Según Halliday (1994), una alternativa para estudiar la metáfora es preguntarse cómo se usa una palabra, a saber: literal o metafóricamente. Así, la palabra “crecida” (*flood*) se emplea de un modo literal si expresa “una masa de agua en movimiento” y metafóricamente si expresa “una masa de sentimientos” (Halliday, 1994: 342). Halliday (1994) propone otra forma de estudiar lo metafórico y se pregunta de qué manera se expresa un determinado significado. En este sentido, para cualquier significado que se desee expresar, determinadas selecciones léxico-gramaticales son habituales o no marcadas (congruentes) y otras resultan marcadas (metafóricas). Por ejemplo para expresar que “mucha gente comió” se puede optar por una alternativa congruente, como “una gran cantidad de comensales” o por una metafórica como “una inundación de comensales” (Halliday, 1994: 342). Halliday aclara que la línea entre lo congruente y lo metafórico no siempre es muy clara debido a que las expresiones que comienzan como metáforas gra-

dualmente pierden su carácter metafórico (Halliday, 1994: 348). Partiendo de estas distinciones, Halliday (1994) se interesa por las diferentes maneras en que se puede expresar un significado dado y, especialmente, los casos en que una categoría gramatical es reemplazada por otra. En este sentido, estudia las metáforas gramaticales, tanto las ideativas como las interpersonales.¹

2.1. Acerca de la metáfora ideativa

Para interpretar la cláusula desde el punto de vista de la función ideativa, se debe considerar (Halliday, 1994: 343): (i) la selección del tipo de proceso (material, mental, relacional, de conducta, etc.); (ii) la configuración del sistema de transitividad (actores, metas, experimentantes, etc., que representan el proceso, sus participantes y las circunstancias); (iii) las secuencias de clases de grupos de frases (grupos verbales, nominales, etc.). Halliday (2000) analiza la manera en se manifiestan estos tres planos en las realizaciones congruentes, como “El chofer manejó el colectivo muy rápido cuesta abajo por lo que los frenos fallaron” (*The bus driver drove the bus too rapidly down the hill so the brakes failed*).

Ejemplo 1 (versión congruente)

Cláusula 1

El chofer/ manejó/ el colectivo /muy rápido/ cuesta abajo
Actor/Proceso/meta /Circunstancia /Circunstancia
G. nominal/G. verbal/ G. nominal/G. adverbial/G. adverbial

Cláusula 2

por lo que /los frenos/ fallaron
Participante/Proceso
Conjunción/G.nominal/G. verbal

En las realizaciones habituales, como este ejemplo, los tres planos mencionados anteriormente se relacionan de manera sistemática: el proceso se realiza como un grupo verbal, los participantes como grupos nominales y las circunstancias como grupos adverbiales o frases prepositivas. Halliday (2000) compara el ejemplo anterior con una selección lexicogramatical en que el mismo significado se expresa en forma no congruente o metafórica, como: “El manejo excesivamente rápido del chofer cuesta abajo causó un fallo en los frenos” (*The bus driver's overrapid downhill driving of the bus caused brake failure*).

¹ Desde la propuesta sistémico-funcional de Halliday (1977 [1970], 1994 [1985]), la naturaleza del lenguaje está estrechamente relacionada con las funciones para las que este sirve (Halliday, 1977: 141). En este sentido, el sistema gramatical¹ toma forma a partir de tres funciones básicas que se proyectan simultáneamente en la cláusula (Halliday, 1977: 143): 1) la función ideativa, que sirve para la expresión de la experiencia que el hablante tiene del mundo, incluyendo el mundo de su propia conciencia; 2) la función interpersonal, que sirve para que las personas establezcan relaciones sociales y expresen así sus roles sociales, entre los cuales se incluyen los roles comunicativos como personas capaces de ordenar, preguntar, responder, afirmar, retar, felicitar, etc. y 3) la función textual, que permite a los hablantes crear textos coherentes en tanto les brinda lo necesario para ligar el lenguaje consigo mismo y con algunos aspectos de la situación en la cual es utilizado. Cada una de estas funciones otorga a la cláusula una configuración particular. Las metáforas gramaticales son unas de las posibilidades de esas configuraciones.

Ejemplo 1 (versión metafórica)

CLÁUSULA		
<i>El manejo excesivamente rápido del chofer cuesta abajo /</i>	<i>causó /</i>	<i>un falló en los frenos</i>
Participante /	Proceso/	Participante
G. nominal	G. verbal	G. nominal

En esta versión, una cláusula incluye dos grupos nominales, es decir, hay un solo proceso con dos participantes. Desde el punto de vista del significado, se podría decir que representa el mismo estado de cosas que la versión congruente, pero desde el punto de vista de sus funciones gramaticales, son muy diferentes:

[unión entre cláusulas] conjunción	Proceso [grupo nominal 1]
[cláusula 1] actor	Deíctico [grupo nominal 1]
[cláusula 1] proceso	Cosa [grupo nominal 1]
[cláusula 1] modo	Epíteto [grupo nominal 1]
[cláusula 1] lugar	Clasificador [grupo nominal 1]
[cláusula 1] meta	Cualidad [grupo nominal 1]
[cláusula 2] participante	Clasificador [grupo nominal 2]
[cláusula 2] proceso	Cosa [grupo nominal 2]

Halliday señala dos procedimientos relacionados con la transformación de una versión a otra. Por un lado, la nominalización, que consiste en transformar un proceso y sus participantes en un sustantivo:

El chofer manejó el colectivo muy rápido cuesta abajo.....el manejo excesivamente rápido del chofer cuesta abajo los frenos fallaron.....el falló de los frenos

Por otro lado, la verbalización (Halliday, 2000), procedimiento con el cual se introduce un verbo para relacionar la parte nominalizada con el resto de una cláusula. En el ejemplo anterior, se relacionan dos partes nominalizadas (el manejo excesivamente rápido del chofer/ el fallo de los frenos) por medio de un verbo (causó).

2.2. Acerca de la metáfora interpersonal

Además de metáforas ideativas, se puede configurar metáforas de tipo interpersonal para expresar la modalidad y el modo (mood) (Halliday, 1994: 354). A los fines de este trabajo, focalizo las metáforas de la modalidad. Éstas se producen cuando la actitud del hablante (por ejemplo, su opinión sobre la probabilidad de que lo que dice sea válido) se realiza con una cláusula proyectada y separada en el marco de una cláusula compleja. Por ejemplo, “Quiero que revisen los errores que tuvieron”. Una posibilidad que Halliday (1994) propone para analizar este tipo de cláusulas es la siguiente (Halliday, 1994: 101):

Ejemplo 2 (clase 9° E1, línea 41-42)

1	Sujeto tácito 1° p.s.	Quiero
		Flexión
Modo		

2	Quiero	Que	Sujeto elidido	revisen		los errores que tuvieron
	Adjunto modal	Conector		Pre- dic.	Flex.	Adjunto circuns- tancial
	Modo		Modo	Resto	Modo	Resto

3	Sujeto tácito 2° p.pl.	Que	Tuv-ieron		
		Complemento	Predic.	Flexión	
	Modo	Resto			Modo

3. ACERCA DE LA METODOLOGÍA Y EL CORPUS

Desde una perspectiva pragmática (Mey, 1993; Verschueren, 1995, 1999) centrada en el análisis del discurso (Brown y Yule, 1993)² analizo los alcances de las metáforas gramaticales respecto a los roles comunicativos que los hablantes se adjudican y otorgan a los oyentes. Para esto primero segmento los ejemplos seleccionados en cláusulas y las analizo teniendo en cuenta la configuración que adoptan tanto desde el punto de vista de la función ideativa como de la función interpersonal. La descripción de la cláusula desde el punto de vista de la función ideativa implica identificar el tipo proceso³ y los roles

² Siguiendo a Mey (1993) y Verschueren (1995, 1999) adhiero a una perspectiva funcional y propongo estudiar la manera en que los hablantes emplean las formas lingüísticas en las situaciones concretas de las que participan. Esto implica considerar esas formas en el marco más amplio de las actividades humanas que afectan procesos de diferente naturaleza (por ejemplo, sociales y culturales). Por otra parte, el estudio del uso del lenguaje se centra en el análisis del discurso. Como definen G. Brown y G. Yule, para el analista del discurso el "corpus" es el registro (texto) de un proceso dinámico (discurso) en el cual el hablante/escritor utiliza el lenguaje como instrumento de comunicación (Brown y Yule, 1993: 45-47). Por ello explico las formas lingüísticas en relación con factores contextuales, tanto situacionales como contextuales.

³ Los tipos básicos de proceso son tres, materiales, mentales y de relación, y de ellos derivan tres más: de conducta, verbales y existenciales. Los procesos materiales expresan las acciones del mundo físico y determinan el ámbito del hacer, como "corrió". Los procesos mentales hacen referencia a fenómenos relacionados con nuestra conciencia, como "le encantó". Los procesos de relación establecen una relación entre dos roles (rol y atributo, rol e identificador, poseedor y posesión). Los procesos de conducta, si bien no puede definirse en los mismo términos que un proceso material, se desarrollan en el mundo físico, como "lloró". Los procesos verbales señalan una relación entre un dicente y lo dicho, como "hablaron sobre el tema". Los procesos existenciales expresan la existencia de un único participante, como "hay miseria".

participantes o circunstanciales vinculados a ese proceso, como participantes, circunstancias, dicente, entre otros. La descripción de la cláusula desde la función interpersonal implica considerar: el sujeto gramatical, la flexión (dando cuenta de la modalidad, el modo y el tiempo verbal), el predicador, los complementos, las diferentes clases de adjuntos (adjuntos circunstanciales, modales y conjuntivos).

Sobre la base de este análisis, identifiqué las metáforas ideativas e interpersonales, en particular las de la modalidad, y para determinar sus alcances respecto a la determinación de los roles comunicativos, intenté explicar el empleo de los recursos lingüísticos a partir de los factores situacionales, registrados a partir de las pautas que propone Hymes (1974 [1964]), y de los factores cotextuales, es decir, los recursos lingüísticos que se presentan previa y posteriormente a las cláusulas de cada ejemplo analizado.

El corpus está constituido por 5 clases del área de Lengua de 8° año del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) registradas durante los ciclos lectivos 2000-2003 en escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata. Dicho registro incluye tanto grabación como observación participante.

4. LAS METÁFORAS GRAMATICALES EN LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS DEL AULA

4.1. Las metáforas de la modalidad

En las clases seleccionadas son frecuentes las metáforas de la modalidad como:

- a. Quiero que se fijen en los errores que tuvieron
- b. Y en cuanto a la producción también quiero que se fijen
- c. Me interesaría que empecemos ya desde el principio a ver cuáles son los errores
- d. Quiero que se fijen por las dudas si están bien sumados los puntos
- e. Quiero que escriban poniendo bien las tildes a las palabras
- f. Espero que hayan pasado unas lindas vacaciones
- g. Lo que me olvidé de avisarles /espero que lo hayan deducido/ es que después las autobiografías yo me las voy a llevar para ponerles las notas definitiva ¿sí?
- g. y quiero creer que las pasaron cuidando la ortografía::: la puntuación la redacción y todo lo que habíamos estado trabajando

En estos ejemplos, la modalidad se expresa mediante una cláusula, como “quiero”, “me interesaría” o “espero”. Esta cláusula se integra como adjunto modal a una mayor. Me interesa destacar el tipo de metáfora que se manifiesta en el ejemplo g.

A diferencia del resto en que la modalidad se expresa mediante una cláusula, en ese ejemplo se expresa mediante varias cláusulas combinadas, a saber: “lo que me olvidé de avisarles/ espero que lo hayan deducido es”. Estas cláusulas constituyen un recurso al que denomino “adjunto modal complejo”, que funciona como un adjunto más simple como “adviento”. A partir de las características de la situación contextual, es posible determinar cómo opera este adjunto complejo en función del establecimiento de los roles comunicativos. En este caso, la docente pide que los alumnos entreguen sus autobiografías. Si bien en el aula se acepta que la docente solicite material para evaluar, la

amenaza a la imagen negativa de los oyentes⁴ (Brown y Levinson, 1987) que generalmente producen las órdenes o pedidos se atenúa sólo cuando ella ha anticipado la solicitud. En el ejemplo analizado, la docente no ha podido concurrir a una Feria de Ciencias que se ha realizado la clase anterior en la escuela y, por lo tanto, no ha podido avisar que los chicos debían entregar las autobiografías. Esta solicitud entonces amenaza la imagen negativa de los alumnos y, por este motivo, la docente emplea el adjunto modal complejo como estrategia de cortesía⁵ que le permite atenuar la amenaza. Posteriormente, combina esta estrategia con otra: se compromete con una acción futura (*me las voy a llevar*) que, en realidad, es el modo no directo de exigir una acción a los alumnos (ella no puede llevarse las autobiografías si ellos no las entregan).

4.2. De las metáforas ideativas a las metáforas de la modalidad

Me interesa mostrar ahora en qué sentido el reconocimiento de las metáforas ideativas y la reconstrucción de su versión congruente son también importantes para el establecimiento de los roles comunicativos. Para mostrar los alcances de la metáfora ideativa parto de una metáfora que la docente emplea previamente antes de comentar las evaluaciones de los alumnos:

Ejemplo 3

	Cláusula		
	<i>Primero y principal/</i>	<i>pido /</i>	<i>atención</i>
Rol inherente	Circunstancia/	Proceso/	Participante
	Grupo adverbial/	G. Verbal/	G. nominal

En este caso se observa que el grupo nominal es un modo metafórico de dar cuenta de un proceso y sus participantes, es decir, éstos se han transformado en sustantivos (cosas). Así, la primera etapa del análisis consiste en reconstruir las formas congruentes, lo que implica determinar el proceso y los participantes que han sido nominalizados.

Proceso y participantes	Sustantivo obtenido tras la nominalización
X atiendan	Atención

Por otra parte, en el ejemplo se reconoce un proceso de verbalización por el cual se introduce un verbo (*pido*) que relaciona la parte nominalizada con el resto de la cláusula:

Verbalización

Primero y principal **pido** **atención**
 verbo parte nominalizada

⁴ Brown y Levinson (1987) subrayan que las personas se preocupan por cuidar la imagen (cara) social. Esta imagen es interpretada como un deseo de cada individuo, que se manifiesta en dos maneras complementarias: 1) la imagen negativa es el deseo de que no nos impongan lo que tenemos que hacer, y 2) la imagen positiva es el deseo de que los demás aprecien los que nosotros apreciamos.

⁵ Como a las personas les interesa cuidar la imagen (la de ellos y la del resto), cuando realizan actos que la amenazan, suelen emplear estrategias de cortesía a fin de atenuar dicha amenaza

Teniendo en cuenta estas observaciones la versión congruente del ejemplo podría ser: “Primero y principal pido que ustedes atiendan”:

Cláusula 1	CLÁUSULA 2
<p>Primero y principal pido Rol inherente Circunstancia/ Proceso G. adverbial/G. Verbal</p>	<p>que ustedes atiendan Actor/ Proceso Subordinante/G.Nominal/G.Verbal</p>

Al comparar la versión metafórica del ejemplo con la congruente, las diferencias son:

Versión metafórica	Versión congruente
[cláusula 1] G. Adverbial	G. adverbial [cláusula 1]
[cláusula 1] proceso	proceso [cláusula 1]
[cláusula 1] G. Nominal	Subordinante + G. Nominal + G. verbal [cláusula 2]

Estas diferencias son relevantes desde el punto de vista interpersonal y, por lo tanto, para entender el rol comunicativo que el hablante se adjudica y otorga a los oyentes.

Versión metafórica analizada desde el punto de vista de la función interpersonal

1	Sujeto tácito 1° p.s.	Primero y principal	Pido		Atención
		Adjunto de comentario	Pred	Flex	Complemento
M		R	M	R	

Versión congruente analizada desde el punto de vista de la función interpersonal

1	Sujeto tácito 1° p.s.	Primero y principal	Pido		
		Adjunto de comentario	Pred	Flex	
M		R	M		

2	Sujeto tácito 1° p.s.	Primero y principal	Pido	que	Ustedes	Atiendan	
		Adjunto de comentario	Adjunto modal	Con.	Sujeto	Pred	Flex.
M				M	R	M	

El análisis de la versión congruente manifiesta el rol que el hablante se adjudica a sí y al resto de los participantes al enunciar la versión metafórica, a saber: rol de quien ordena/ rol de quienes obedecen órdenes. Por otra parte, también pone en evidencia una metáfora interpersonal: la modalidad no se expresa con un elemento simple sino con una cláusula, “pido”, que se integra a otra mayor como adjunto modal.

A partir del análisis, se reconoce que la metáfora ideativa permite atenuar la amenaza a la imagen negativa de los alumnos que produce la solicitud de atención ya que, al transformarse el proceso (atiendan) y sus participantes (ustedes, atención), se elude la mención directa y explícita del responsable del proceso solicitado. La metáfora ideativa entonces funciona como una estrategia de cortesía cuyo empleo se comprende a partir de las características de la situación contextual. La docente solicita que los alumnos atiendan porque pretende comentar el desempeño que han tenido en la evaluación diagnóstica realizada la clase anterior. Dicha solicitud, sin embargo no es abierta sino con estrategias de cortesía. Considero que la docente cuida que la imagen de los alumnos no sea inicialmente amenazada debido a que, a continuación, será afectada por las críticas y la referencia a varios errores que ellos han cometido en las evaluaciones.

5. EL ALCANCE DE LAS METÁFORAS GRAMATICALES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE LOS ROLES COMUNICATIVO EN LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS DEL AULA

El análisis de las metáforas ideativas e interpersonales confirma su importancia para comprender la manera en que el hablante establece los roles comunicativos para sí y para los oyentes. En algunos casos, el estudio de la metáfora interpersonal implica el previo reconocimiento y análisis de una metáfora ideativa.

Por otra parte, he notado que las metáforas funcionan como estrategias de cortesía para atenuar la amenaza a la imagen de los alumnos. El empleo de este tipo de metáforas gramaticales como estrategia de cortesía se comprende en relación con las características de la situación contextual y otros recursos lingüísticos que aparecen previa o posteriormente en los intercambios comunicativos.

REFERENCIAS

- BROWN, P. y S. C. LEVINSON (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: University Press.
- BROWN G. y G. YULE (1993): *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- HALLIDAY, M.A. K. (1977 [1970]): “Estructuras y funciones del lenguajes”, en: J. LYONS (comp.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, 145-173. Madrid: Alianza.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982 [1978]): *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994 [1985]): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (2000): La metáfora gramatical y su rol en la construcción del significado, en: *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- HYMES, D. (1974 [1964]): “Hacia una etnografía de la Comunicación”, en: P. L. GARVIN y Y. LASTRA DE SUÁREZ (eds.), *Antología de etnolingüística y sociolingüística*, 48-89. México DF: UNAM.
- MEY, J. L. (1993): *Pragmatics. An introduction*. Oxford: Blackwell.
- VERSHCUEREN, J. (1995) “The Pragmatic Perspective”, en: J. VERSHCUEREN, J. ÖSTMAN y J. BLOMMAERT, *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- VERSHCUEREN, J. (1999): *Understanding Pragmatics*. New York: Arnold.