

CULTURA, LENGUAJE Y REPRESENTACIÓN

Revista de Estudios Interdisciplinarios de la Universitat Jaume I • Volumen 22 • Noviembre 2019

La metáfora en la comunicación social

Metaphor in social communication

CULTURE, LANGUAGE & REPRESENTATION

Cultural Studies Journal of Universitat Jaume I • Volume 22 • November 2019

 UNIVERSITAT
JAUME I
ISSN: 1697-7750
e-ISSN: 2340-4981

Comité editorial / *Editorial Board*

DIRECCIÓN / EDITORS

Ignasi Navarro i Ferrando – ignasi.navarro@uji.es
Jorge Martí Contreras – jmartí@uji.es

COORDINACIÓN DE RESEÑAS / REVIEW COORDINATOR

Adéla Kot'átková (Universitat Jaume I)

COMITÉ CIENTÍFICO / ADVISORY BOARD

José Luis Blas Arroyo (Universitat Jaume I)
Freda Chapple (University of Sheffield)
Marianna Chodorowska-Pilch (University of Southern California)
Santiago González Fernández-Corugedo (Universidad de Oviedo)
Giuseppe Grilli (Universidad Roma Tre)
Amelia Howe-Kritzer (University of St Thomas)
Georges Laferrière (Université du Québec à Montréal)
Humberto López Morales (Comisión Permanente de las Academias de la Lengua Española)
Juan Vicente Martínez Luciano (Universitat de València)
Emilio Ridruejo Alonso (Universidad de Valladolid)
Carmen Silva Corvalán (University of Southern California)
Ezra Talmore (Editor, *The European Legacy*)
Hernán Urrutia Cárdenas (Universidad de Deusto y del País Vasco)

COMITÉ DE REDACCIÓN / REVIEW EDITORS

Antonio Ballesteros González (Universidad de Castilla-La Mancha)
José Luis Blas Arroyo (Universitat Jaume I)
María José Coperías Aguilar (Universitat de València)
Juan Carlos Fernández Serrato (Universidad de Sevilla)
María José Gámez Fuentes (Universitat Jaume I)
María del Pilar Moliner Marín (Universidad de Salamanca)
Eloísa Fernanda Nos Aldás (Universitat Jaume I)
Ignasi Navarro i Ferrando (Universitat Jaume I)
Sonia París Albert (Universitat Jaume I)
Santiago Posteguillo Gómez (Universitat Jaume I)
José Ramón Prado Pérez (Universitat Jaume I)
Francisco José Raga Gimeno (Universitat Jaume I)
Elizabeth Russell (Universitat Rovira i Virgili)
Auxiliadora Sales Ciges (Universitat Jaume I)
Salomé Sola Morales (Universidad Santiago de Chile)
Miguel Teruel Pozas (Universitat de València)
Mónica Velando Casanova (Universitat Jaume I)

**CULTURE, CULTURA,
LANGUAGE LENGUAJE
AND REPRESENTATION Y REPRESENTACIÓN**

Cultural Studies Journal
of Universitat Jaume I
Volume 22 – November 2019

Revista de Estudios Culturales
de la Universitat Jaume I
Volumen 22 – Noviembre 2019

**Metaphor La metáfora
in en la
social communication comunicación social**

© Del text: els autors i les autores, 2019

© D'aquesta edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2019

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

ISSN: 1697-7750

e-ISSN: 2340-4981

DOI revista: <http://dx.doi.org/10.6035/CLR.2019>

DOI volum: <http://dx.doi.org/10.6035/CLR.2019.22>

Dipòsit legal: CS-34-2004



Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat d'excepció prevista per la llei. Dirigiu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar fragments d'aquesta obra.

Índice / Contents

Artículos / Articles

- 7 Representación del titán cristiano: el descamisado peronista
CLAUDIO CÉSAR CALABRESE, ETHEL BEATRIZ JUNCO
- 21 Analysing the Digital World and its Metaphoricity: Cybergenres and
Cybermetaphors in the 21st Century
CAROLINA GIRÓN-GARCÍA, MONTSERRAT ESBRI-BLASCO
- 37 Los marcos conceptuales del conflicto catalán: las metáforas del *procés*
CARMEN GÓNZALEZ GÓMEZ
- 55 La balandra Isabel llegó esta tarde: Las metáforas del mar y la construcción de los
roles de género en el cine venezolano de la primera mitad del siglo XX
CAROLINA GUTIÉRREZ-RIVAS
- 75 En los vértices del tiempo. Metáforas conceptuales del tiempo y sus variaciones en
la poesía y el pensamiento filosófico
ENRIQUE HUELVA UNTERBÄUMEN
- 99 Dynamics without a framework? Towards an ecological-enactive approach to the
dynamical view of metaphor
JOHN MACHIELSEN
- 117 Political Cartoon Discourse: Creativity, Critique and Persuasion
JUANA I. MARÍN-ARRESE
- 135 Conceptual metaphors and emotion expressions in the English for Specific
Purposes classroom
ANTONIO JOSÉ SILVESTRE-LÓPEZ, VICENTE BELTRÁN-PALANQUES

153 Speaking metaphors in audio description for children: processing meaning through visual and aural stimuli

MONIKA ZABROCKA

Reseñas / *Book reviews*

171 Gerard J. Steen (ed.). *Visual Metaphor: Structure and Process*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2018, VI + 196 pp. ISBN 9789027201515.

LORENA BORT-MIR

175 **Autores / Authors**

177 **Estadísticas / Statistics**

Artículos / Articles

Representación del titán cristiano: el descamisado peronista

Representation of the Christian Titan: the Shirtless Peronist

CLAUDIO CÉSAR CALABRESE

UNIVERSIDAD PANAMERICANA, MÉXICO. DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

ETHEL JUNCO

UNIVERSIDAD PANAMERICANA, MÉXICO. DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

Artículo recibido el / Article received: 2019-03-21
Artículo aceptado el / Article accepted: 2019-10-04

RESUMEN: Proponemos la exploración del término *descamisado* como metáfora nuclear de la política argentina del siglo XX, mediante una aproximación hermenéutica a la obra de Eva Perón. Establecemos una conexión con los antecedentes del término, para comprobar la originalidad de la nueva creación de acuerdo con el perfil de la autora; observamos las condiciones de verosimilitud y las atribuciones de simbolización como rasgos distintivos; determinamos, finalmente, las correlaciones míticas y religiosas útiles al entramado prerracional que dan solidez y permanencia a la metáfora; valoramos la transformación de la realidad, indispensable al discurso ideológico, operada por el lenguaje.

Palabras clave: Representación, ideología, peronismo, metáfora, descamisado.

ABSTRACT: We propose the exploration of the term *descamisado* as a nuclear metaphor of Argentine politics of the 20th century, through a hermeneutic approach to Eva Perón's work. We establish a connection with the background of the term, to verify the originality of the new creation according to the author's profile; we observe the conditions of verisimilitude and the attributions of symbolization as distinctive features; we determine, finally, the mythical and religious correlations, useful to the pre-rational framework, that give solidity and permanence to the metaphor; we value the transformation of reality, indispensable to ideological discourse, operated by language.

Keywords: Representation, ideology, Peronism, metaphor, shirtless.

1. CON CAMISA Y SIN CAMISA

La camisa puede funcionar como sinécdoque de la vestimenta total del individuo, pero aún más de su prestigio; en tanto supone el uniforme de un tipo de trabajo, mecánico o liberal, es representativo de la posición; la tarea desempeñada, a su vez, es consecuencia de herencia, patrimonio, oportunidades o talante y de ella surge su inserción social, sus atribuciones de poder y su influencia en el mundo de la cultura. Podríamos afirmar que la camisa es expresión de síntesis del hombre que la viste, si atribuimos intencionalidad a su uso; entonces, admitiremos que supone un cierto discurso por el cual recibimos significados que quieren manifestarse y elaboramos los propios de acuerdo con el contexto de referencia.

Bajo la perspectiva de que, en torno a la camisa se estima la condición material y moral del portador, nos situamos en la historia argentina del siglo XX, en uno de sus fenómenos más peculiares, el movimiento justicialista o peronista; en ese marco, abordamos el seguimiento de uno de sus conceptos simbólicos esenciales, el de *descamisado*, acerca del cual proponemos su índole metafórica porque, dentro de la semántica del movimiento, nuclea un conjunto de significados axiales para la definición de la ortodoxia. Consideramos que el concepto de *escenario metafórico* de Musolff (2016, 49) ofrece las condiciones argumentativas para interpretar nuestro tema.

En el contexto internacional, la época del gobierno peronista coincide con el fin de la Segunda Guerra y el período de la Guerra Fría. En el diagrama argentino convergen la derrota de los nacionalismos, el fortalecimiento de la URSS y la hegemonía de USA. La originalidad de la propuesta justicialista de Juan Domingo Perón postula una tercera posición que no involucre ninguno de los patrones conocidos y que resuelva los problemas nacionales sin alternativas foráneas.

Los modelos internacionales se identifican con códigos estéticos consolidados, rotundos. Desde los años '20 en adelante, el uniforme y, en particular, la camisa los distingue: camisas rojas y negras en Italia, pardas en Alemania, azul mahón en España, azul claro en Irlanda, azul en China, doradas en México. La camisa identifica la ideología; lo común a todas es que, tras su imagen, se asocian los valores de un nacionalismo superior. Con intención semejante, pero con representación antitética, desde Argentina y de la mano de la esposa de Perón, se diseñará el perfil para la nueva política: la no-camisa como signo de lucha.

La invención del término *descamisado* responde a la premisa de P. Ricoeur cuando señala que solo el lenguaje puede alcanzar la identidad de la conciencia subjetiva (2004: 25). Aunque es anterior a la historia argentina, sin embargo, su significado emerge con Eva Perón; con ella en la acción política y después de su desaparición, el término resiste el uso y el abuso de las múltiples acepciones y se consolida como una divisa específica de la doctrina.

El diario *La Razón*, después del 17 de octubre de 1945, jornada fundamental para el afianzamiento del modelo peronista, describe a los presentes en la Plaza de Mayo como manifestantes *descamisados* que aclaman a la «dictadura» y cometen «desmanes»; el concepto, suficientemente despectivo, se amplía con una asignación que precisa el estado de barbarie atestiguado: esas personas son vistas como «aluvión zoológico» según dichos del diputado opositor Ernesto Sanmartino en el Congreso Nacional (Galasso, 2005: 488); al grupo así descripto se atribuye una temible capacidad de descomposición del tejido social. Leopoldo Marechal, al reseñar ese día, ajusta la descripción de los medios de prensa opositores y se refiere a los descamisados ya en su acepción metafórica, quienes gracias al peronismo se han transformado de «masa numeral» en «pueblo esencial» (2008: 151).

Cuando suena el vocablo se activa un orden social complejo (Pitelli y Somoza, 2003: 214); la palabra sirve de hilo conductor de la razón de ser del peronismo y tiene la capacidad de conectar pasado, en tanto deseo pendiente, y futuro, como promesa de cumplimiento. En el presente histórico, es un significante que concentra y que amenaza. En su condensación aparece principalmente un entramado de rostros (masa-pueblo-obreros-mujeres-niños) que, a su vez, contiene implícitamente a sus conductores bajo diversas funciones (madre, hermana, líder, héroe, mesías). A lo largo de los usos registrados, por *descamisado/a* se entiende el obrero de la industria, el peón de campo, todos los trabajadores, todos los marginados, todos los pobres, todas las mujeres trabajadoras, todos los niños de escuela, y todos los que son capaces de ponerse en el lugar de ellos; la semántica da vida a un grupo anónimo y resignado que, por primera vez, recibe su existencia en el nombre. La repetición de estas características crea patrones conceptuales que, además de aportar coherencia interna, inducen una interpretación favorable o negativa, según la adscripción ideológica (Musolff, 2016: 80).

2. VESTIMENTA Y DIGNIDAD

Englobamos a continuación una mínima secuencia de los registros históricos del concepto; aunque no fueran conocidos por Perón ni por Eva Perón, en tanto autores y usuarios de la resignificación, su resonancia colectiva es propicia para la formación de la metáfora. Por «proceso de formación de la metáfora» entendemos el modo en que se lleva adelante un liderazgo, es decir, cómo se transmite un significado simbólico a partir del potencial subliminal del instrumento metafórico (Charteris-Black, 2011: 2–3).

De acuerdo con el minucioso trabajo de Waissbein (2018a: 118), el término *descamisado* se halla por primera vez en 1729, en el *Primer Diccionario la Real Academia Española de la Lengua*, con el sentido de «pobretón que no tiene bienes» y que está «falto de todo». Desde el origen tiene sentido peyorativo, además de descriptivo, pues no trata de definir una situación social o económica, sino de señalar el desprecio que suscita el portador. Indica Waissbein que así reaparece en los vocabularios escritos a mitad del siglo XVIII, época en la que se debilita el sentido vestimentario y se acrecienta el sentido moral y de clase. Durante la Revolución Francesa aparece asociado al concepto de *sans-culottes*, obreros alzados contra la organización económica, en quienes la pobreza se asocia a la acción política revolucionaria. En ambos casos, mostrarse sin camisa o sin calzones representa una afrenta intencional al orden público, debido a lo cual prevalecerá como valoración moral de quienes hacen reivindicaciones violentas. Por la importancia social atribuida al vestido, su contrario, el descuido en el uso o la proximidad con la desnudez supondrá marginalidad, desacato, vida ociosa y hasta criminalidad (2018a: 121–126). Los lenguajes vestimentarios actuales mayoritariamente desconocen estos estrictos criterios.

En Argentina, desde 1810 se consideran *descamisados* a los encargados de enfrentar a las minorías ilustradas (de Ípola, 1987: 213). Pero, el uso del término tal como lo asume el peronismo, proviene de la influencia migratoria italiana, del toscano *scamicciato* que, desde el siglo XVIII, nombra a los que están «en manga de camisa»; señala Waissbein que los léxicos de la época, españoles, franceses, catalanes e italianos coinciden en el signo negativo; la España de principios del XIX asume el vocablo para denominar a los grupos de izquierda que reclaman a los sectores conservadores; así se designan oficialmente en la *Enciclopedia Universal Espasa Calpe* de 1905–1930 (2018a:132).

En el siglo XIX, el término identifica a los medios de difusión usados por incipientes grupos revolucionarios, *El Descamisado* de Cádiz, de principios de 1822 y el de Valencia, de marzo del mismo año; condicionado por la descripción social, supera su

tono denigrante para reivindicarse en el plano ideológico como bandera de unidad y combate; representa la marginalidad al sistema, su confrontación y depuración y exige su universalización.

En Argentina, en 1879, a través de un periódico del mismo nombre, se sostiene la crítica contra el gobierno oficial. Asimismo, en las épocas que nos ocupan, el nombre sirve a la evocación de un modelo de peronismo perseguido después de la Revolución Libertadora y premonitorio de la vuelta del caudillo del exilio; en 1955, *El Descamisado*, reúne las voces de la resistencia peronista; según el antecedente, también la agrupación Montoneros, publica una revista «para la difusión, discusión y preparación de cuadros» (Micieli y Pelazas, 2012: 17–18). Como correlato de vigencia semántica, desde 2008 y hasta 2013 circula en línea una versión de *El Descamisado* representativo de la izquierda del kirchnerismo. El nombre pasa de ser un mote descalificador a una marca de identidad honrosa y pendiente y, finalmente, una cifra de disputa entre memorias rivales.

Anterior al peronismo, el vocablo se asume como una representación imaginaria; más que el modo de ser de un grupo social, alude a un espacio simbólico de reconstrucción en el cual el hombre político se afianza (González, 1998: 20).

3. LA INVENCION FEMENINA

Emilio de Ípola distingue, entre las distintas etapas del discurso peronista, un segundo momento «típicamente populista» (1987: 207) que va desde fines de 1945 hasta el término de la primera presidencia. Consideramos el término *populista* del modo negativo convencional, conscientes de que en las últimas décadas prevalecen teorías más positivas; la connotación supuesta señala una «alianza entre un pueblo irreflexivo y un líder rústico, pero carismático» (Cassin, 2018: 1183). El peronismo de esa etapa se presenta como manifestación de las necesidades de los postergados y en conflicto con los grupos históricamente detentores del poder; en este sentido, su *populismo* sería solo una cualidad del líder democrático, en tanto debe velar por la presencia del pueblo en el gobierno (Arroyas y Pérez, 2016: 51).

En el proceso de definición de todo populismo, se crean símbolos capaces de dar identidad y de presentarla como superadora del conjunto de propuestas foráneas y autóctonas. Con esa intención, el peronismo inicia su narrativa en busca de los orígenes nacionales, de los hitos del Mayo revolucionario y de la gesta libertadora; el fin es presentarlo como «segundo acontecimiento fundacional» (de Ípola, 1987: 208). Es el momento de desplazar las contradicciones históricas, distinguiéndose del nacionalismo argentino de inicios de siglo que había buscado y seguía buscando sus principios, especialmente, en la tradición europea y en los clásicos grecolatinos (Sverdloff, 2017).

En este período, se gesta y consolida la figura retórica del *descamisado*; desde 1945 aparece en los discursos políticos, se debate en el parlamento y se planea un megamonumento que no llegaría a concretarse. El término está expuesto en *La razón de mi vida* (2006) y en los discursos y artículos de Eva Perón, textos que, independientemente de su legítima autoría, son autorizados por ella y por Perón; nos remitiremos a esta única fuente que reúne con tono autobiográfico los principios y metas del movimiento peronista, definiendo a sus protagonistas y a sus víctimas. En este sentido, entendemos la persuasión ínsita en la retórica, como un instrumento que utiliza una parte para alentar a otra a aceptar un punto de vista (Charteris-Black, 2011: 13–14).

La mujer del presidente, Evita para sus seguidores, es la primera en dar una real consistencia al término y se apropia de él mediante la atribución de significado. En el intento de una definición abarcadora, con las contradicciones que ignora y las ambigüedades que contiene, se ofrece una detallada elaboración de la metáfora, que servirá posteriormente para que asienten las variantes de uso. Juan D. Perón hace un uso

reticente y paulatino del vocablo, a diferencia de la incorporación sistemática que hace Evita (Waissbein, 2018b). La mujer no se exige una definición teórica verosímil, sino solo deseada; la función mediadora y afectiva que la enlaza con el pueblo y con Perón, la exime de toda objetividad: «(...) me siento responsable de los humildes como si fuera madre de todos (...) cuando una mujer de mi Patria me dice “Evita” yo me imagino ser hermano de ella y de todas las mujeres de la humanidad». (Duarte de Perón, 2006: 53).

En *La razón de mi vida*, reconoce que el término fue aplicado como insulto por la oposición oligárquica para englobar a los trabajadores que reclamaban a Perón el 17 de octubre de 1945 (Duarte de Perón, 2006: 29); por eso, se ve forzada a realizar la verdadera interpretación de esa jornada, en su papel de «madre de todos». Así es que se pregunta: «¿Qué son, para mí, los descamisados?» (Duarte de Perón, 2006: 66). El núcleo de lo que sigue depende del *para mí*, motor de creación del nuevo significado.

Para Evita, son Descamisados (Duarte de Perón, 2006: 66):

1. «(...) todos los que estuvieron en la Plaza de Mayo el 17 de octubre de 1945»;
2. «(...) alguien que no lo fuese, materialmente hablando (...) ése se ganó el título por haber sentido y sufrido»;
3. «(...) todos los que hubiesen ido a la Plaza»;
4. «(...) todos los que ahora o mañana harían lo mismo»;

En un segundo ordenamiento, subraya y unifica; son también Descamisados (Duarte de Perón, 2006: 67):

5. «Descamisado es el que se siente pueblo»;
6. «(...) parte integrante del pueblo»;
7. «(...) fuerzas poderosas que sostienen el andamiaje».

Y finalmente, en el mismo capítulo (Duarte de Perón, 2006: 68), se ofrece la imagen final del Descamisado:

8. «un peronista auténtico (...) además es pueblo y además es descamisado».

En las asignaciones, se confirma la formación de un concepto positivo que ha desdibujado su atribución original (van Dijk, 2009: 287). Tras la condensación de sentidos, comprobamos que hay descamisados reales y honoríficos, por presencia, por adhesión, por dignificación. Esta aproximación enumera, sin homogeneizar datos incompatibles; si definir supone acotar, aquí se usa el procedimiento opuesto, extender y ampliar sin precisar los límites.

En un texto posterior, dentro de la misma obra, titulado *La significación social del descamisado* se ofrece una sistematización, sostenida en los datos anteriores; a esta altura, lo que podría haberse considerado incongruencia lógica, se da por aceptado y se formaliza:

Desde el punto de vista social, la palabra Descamisado superó su acepción idiomática. Se transforma en sinónimo de lucha, de anhelos de reivindicaciones, de justicia, de verdad. Fue creando un estado de conciencia nacional. Se metió en el alma del pueblo como impulso mágico, para llevarlo adelante

(Duarte de Perón, 2006: 189–190)

El párrafo añade tres variantes:

1. El vocablo nombra una nueva realidad.
2. Es término activo, generador de ánimos revolucionarios.
3. Su potencialidad no es explicable racionalmente, sino que responde a un orden sobrenatural.

El discurso se va cerrando sobre sí mismo; si en los ejemplos anteriores se podía observar incoherencia lógica, aquí se verifica autorreferencialidad. El interés por la verdad queda superado por la certeza particular sobre la que insiste el discurso y de la que surgen las normas básicas (Esparza, 2018: 61). Se cumple la premisa inicial: «¿Qué son, para mí, los descamisados?». La palabra, nacida de la voluntad de Evita, se independiza paulatinamente por su propia virtud, entra en las conciencias, transforma el entorno.

Frente a la búsqueda por respetar la singularidad de los intereses personales, la fundamentación de las acciones ha pasado de un paradigma de la verdad hacia un paradigma de certezas. Ahora, en lugar de mirar hacia los principios universales, se privilegia la suma de las visiones particulares como norma básica para el desarrollo de una sociedad democrática.

En un tercer acceso, una nueva definición apela a la síntesis:

(...) decir Descamisados en mentar al hombre dignificado y dignificador, a la mujer laboriosa y solidaria, al niño confiado y feliz. Es, en síntesis, fijar el tipo social que está construyendo el porvenir de esta tierra y que se ofrece como ejemplo a todos los pueblos del mundo

(Duarte de Perón, 2006: 191)

La explicación del concepto marca tres niveles para la comprensión; *descamisado* es un conjunto arbitrario que integra lo disperso, una energía vital que se autonomiza y una entidad social homogeneizadora.

El término se repite en los años de apogeo del modelo peronista; los discursos de Evita que se adjuntan a *La razón de mi vida* recogen expresiones como: «el insulto que es nuestra gloria: ¡Descamisados!» (Duarte de Perón, 2006: 161); «todos los descamisados del mundo» (Duarte de Perón, 2006: 133); «descamisados míos y del General» (Duarte de Perón, 2006: 214); «mis hermanos Descamisados» (Duarte de Perón, 2006: 213); «pequeños descamisados del interior del país» (Duarte de Perón, 2006: 194) «vanguardias descamisadas» (Duarte de Perón, 2006: 199); «descamisados del campo» (Duarte de Perón, 2006: 206); «descamisados de la ciudad» (Duarte de Perón, 2006: 205); «descamisado de Octubre» (Duarte de Perón, 2006: 191); para culminar en el hiperbólico: «descamisado de todos los Octubres que haya menester» (Duarte de Perón, 2006: 214).

En boca de Evita *descamisado* tiene tono militante, exhortativo, según la tensión inherente al discurso peronista que, en un esfuerzo artificioso de razón, integra un nivel profundo de violencia (Sigal-Verón, 2003). En los ejemplos anteriores, *descamisado* se aplica como el significante nuclear del discurso y, por ende, como imán del sentido global. Es el término mediante el cual se reclama toma de conciencia de identidad, legitimidad de derechos y estatuto moral. Además de ser sujeto de la doctrina, es el justificante del líder, pues le da su razón de actuar; los descamisados son una entidad abstracta que no puede obrar por sí misma y debe ceder su voluntad a un conductor, avalando la idea de un caudillo intérprete y salvador de las masas. El derecho reclamado y la promesa de la doctrina quedan interrelacionados (Vázquez- Aibar, 2013).

Si, en una primera acepción, *descamisado* es el que trabaja con las manos, en el campo o en la fábrica, el que no ha recibido una educación formal y no cuenta con privilegios de origen, en segunda acepción, no solo es el que hace o trabaja, sino el que comparte la condición espiritual. El imperativo del trabajo se extiende a la esfera ética y se hace virtud en sí misma: ser trabajador es equivalente a ser bueno, a no saber corromperse. Evita elogia su moralidad y se hace cargo de dignificarla, transfiriendo su función social a una tarea sobrenatural.

La ideología se sustenta sobre la secularización de arquetipos religiosos: la madre mediadora: «Yo elegí ser Evita para que por mi intermedio el pueblo y sobre todo los trabajadores, encontrasen siempre libre el camino de su Líder» (Duarte de Perón, 2006: 48), el padre esclarecido, que guía con sabiduría: «(...) el cristianismo humanista de la doctrina de Perón» (Duarte de Perón, 2006: 124); el pueblo noble que espera la redención: «Porque ellos fueron los primeros que tuvieron fe en Perón. Porque ellos creyeron aun antes de ver» (Duarte de Perón, 2006: 84). El trío forma una sagrada familia para el nuevo orden: «(...) la familia grande que es la patria» (Duarte de Perón, 2006: 48), en la que la madre está siempre atenta: «(...) me siento responsable de los humildes como si fuese la madre de todos» (Duarte de Perón, 2006: 53) y alienta a los hijos a la tarea que se les tiene encomendada: «(...) [los descamisados] son las fuerzas poderosas que sostienen el andamiaje sobre cuyo esqueleto se levanta el edificio mismo de la Revolución» (Duarte de Perón 2006: 67). Para la formación de la metáfora de *descamisado*, Evita construye un primer escenario de *familia*, a partir de expresiones vinculares de maternidad y fraternidad; el segundo escenario es el de *nación*, que se construye con expresiones graduadas del peronismo, del pueblo, de los argentinos; este nivel es escenario de la *revolución*, que se articula con las expresiones alusivas a la violencia; el tercer escenario conecta el plano histórico con el metahistórico, porque involucra el *cielo* o *paraíso*, sostenido en el conjunto de promesas del líder y en la virtud intrínseca de los trabajadores.

En retórica femenina y seudomística, el nombre de un grupo se transforma en el nombre deseado para todos. El discurso de Evita invierte la lateralidad y la discriminación del término asignado y lo absolutiza en la autoatribución. No obstante, no lo estabiliza y lo mantiene igualmente tenso entre dos extremos: los pobrecitos y los peligrosos, siguiendo la semántica originaria. En su probable intención, esta ambivalencia es favorable: la autocompasión, eje de la apelación emocional que activa las condiciones de injusticia, mantiene atento para la lucha al pueblo descamisado; el registro de autocompasión del pueblo por la falta de derechos es un pilar necesario en el discurso nacionalista (Cassin, 2018: 1300). Se verifica que la atribución reiterada e intensificada de expresiones articula la metáfora conceptual. Los vínculos se extienden a nivel extratextual; la comprensión del escenario exige pertenencia a una comunidad (Musolff, 2016: 134–135).

4. LA METÁFORA IMPERTINENTE

De los antecedentes históricos del término, remotos o asociados, así como del crecimiento de significados asignados, se distingue la operación mediada por Eva Perón, quien establece una relación con el término *descamisado* que trasciende lo conceptual y construye una noción metafórica única, de función transversal en el itinerario del movimiento. Su uso insistente en diversos contextos, desde actos partidarios a sesiones del parlamento, tiene un papel clave en la formación de opiniones (Charteris-Black, 2004: 9–13); su sola pronunciación hace participar al oyente de un sistema subyacente de ideas que se atan en los sucesivos pasos de creación del significado.

En el origen de la metáfora, *descamisado* expone una tensión entre el significado presente y el requerido; el respaldo teórico que recibe en los repetidos intentos de

definición y ampliación pretende darle credibilidad por universalización (descamisado es todo lo que vale la pena ser) hasta concluir en que *descamisado* significa el conjunto de derechos del pueblo que Perón viene a cumplir; con forma de metáfora antropológica encubre una directa pretensión histórico-social. Si bien el mensaje transmitido es discutible desde el análisis y descomposición del término, no lo es en su modo de presentación de sólida evidencia verbal. Entendemos, en este sentido, que el mensaje así expresado se constituye en escenario, en tanto que espacio simbólico en el que se despliega un debate (Musolff, 2016: 32–34).

La operación metafórica implica que una palabra no es usada en su sentido literal básico, pero a su vez el significado al que alude es aceptado en un contexto comprensivo común. Las relaciones establecidas pueden ser de contraste o de similitud; así, la imagen de *sin camisa* vincula la desprolijidad física con la exigencia del trabajo manual excesivo; la forma alusiva de la metáfora conduce a la estructura conceptual subyacente (Steen, 2007: 16).

En este punto, se produce la segmentación del concepto para formar la metáfora; se omite la acepción de *descuido* y se acentúa la *causa del descuido*, es decir, la incondicional entrega al trabajo. El mecanismo creativo consiste en excluir algo sin mayor importancia, donde, sin embargo, se ha puesto toda la carga conceptual (descamisado-desprolijidad-inmoral) para destacar las afinidades con un sujeto ideal (descamisado-sacrificado-honesto) al que los destinatarios oyentes (descamisados de carne y hueso llenos de necesidades y pendientes) quieren parecerse. Queda anulado el mote negativo y magnificado el potencial dignificante. El término asume una resonancia romántica y heroica. En este caso, la invención propiamente apela a lo irracional del concepto donde está la posible identificación emocional (Piquer Vidal, 2018: 211).

Descamisado, según la historia del vocablo, es calificativo del revoltoso, no necesariamente del trabajador, pero sí del intransigente en sus reclamos y del socialmente peligroso. El punto más alejado de la atribución conocida es el de pensar al descamisado como fuerza inofensiva y entregada, esperanzada aunque pasiva, leal e incólume. Evita realiza una «atribución impertinente», en palabras de Ricoeur (2004: 31) en la cual desplaza las alusiones previas y adensa definitivamente el concepto. La operación metafórica consiste en la fijación de la nueva pertinencia.

La pertinencia atribuida por Evita es de índole emocional, entonces subjetiva, lo cual echa por tierra los anteriores intentos de objetivación descriptiva; los descamisados son lo que Evita dice que son, sin más justificación y con notorias contradicciones internas; eso no es impedimento para la eficacia retórica pues, tras su mención, las referencias implícitas son *experimentadas* por el oyente, generando homogeneidad en doble dirección, por victimización y por triunfalismo.

La metáfora expurga las pasiones; a la exhortación de «¡Descamisados!» siguen indefectiblemente gritos, cantos y gestos de lucha. La proclama vehemente mueve al desafío ético y con él a la violencia como mecanismo de cambio social. Aún en la racionalización del discurso, hay apelación a la violencia implícita que «está articulada en la matriz significativa que le da sentido, y en definitiva, la engendra» (Sigal y Verón, 2003: 16).

Yo le pido a Dios que no permita a esos insensatos levantar la mano contra Perón porque ¡guay de ese día! Ese día, mi general, ¡yo saldré con el pueblo trabajador, con las mujeres del pueblo, con los descamisados de la patria, para no dejar en pie ningún ladrillo que no sea peronista!

(Luna, 1992: 30)

El grito de «¡Descamisados de la patria!», de su última aparición pública del 1º de mayo de 1952, contiene el *pathos* supremo de cualquier discurso, el que mueve internamente: a un tiempo, recuerda el origen, ata la identidad y absolutiza la idea de nación. Evita, al ser capaz de integrar tal habilidad, es una oradora que se adueña de la masa.

Además del elemento catártico, la metáfora de Evita tiene un manejo de la temporalidad oportuno a la trama ideológica; la apelación a la memoria sirve para exacerbar la promesa de futuro, suspendiendo el presente; la supervivencia se condiciona al cumplimiento de los implícitos en la metáfora, que unifican al pueblo con el líder. *Descamisados* se convierte en el nuevo gentilicio para referir a la genuina argentinidad, con lo cual, la metáfora también conlleva un componente de advertencia o amenaza que restringe el horizonte político nacional a los alcances del movimiento, anulando la oposición democrática.

Descamisados, como metáfora antropológica, refiere a una entidad ilusoria, idealizada, de aspiraciones universales y justicieras. No obstante, como metáfora sociológica y teniendo en cuenta sus componentes de exacerbación emocional, suspensión de la temporalidad, reasignación de identidad nacional, asume una densidad ideológica funcional a la revolución que pretende. La transferencia retórica elimina al individuo generando un colectivo que subyuga por su carácter titánico: y como de los titanes, no se espera más que fuerza; si antes la dirigían al trabajo de la tierra y de la fábrica, ahora será requerida para llevar a delante la revolución.

5. EL NÚCLEO MÍTICO DE LA METÁFORA

La comprensión de lo político bajo formas simbólicas es vía discursiva eficaz; el recurso imaginario contiene y direcciona el comportamiento social (Sigal y Verón, 2003: 15–6). *Descamisado* habla de la mitificación del trabajador; el hombre común, obrero, mujer, niño, tiene prometido un lugar en la historia. Aunque siga siendo pobre, marginado y usado, ya tiene un nombre y, en él, un territorio de protección. Ha logrado trascender la inmanencia de la historia a través de la fuerza del trabajo, su virtud.

En este punto es preciso preguntar cuál es el dinamismo capaz de mover un colectivo social desde una metáfora. La cuestión obliga a replantear las atribuciones del término que, desde una lectura lógica, hemos considerado arbitrarias o incongruentes; para validar la metáfora, lo aparentemente irracional solo sería prerracional y tendría sustento en el estatuto mental individual y social.

En los años de auge del peronismo, se consideró la construcción de un monumento al Descamisado; la obra fue anunciada por Perón el 17 de octubre de 1946 (Sigal, 2006: 296). Se siguieron los procedimientos habituales –comisión organizadora, encargo al escultor Leone Tommasi, presupuesto millonario en dólares– pero el proyecto no prosperó. Las características del diseño, no obstante, permiten imaginarla como una mole ambiciosa, digna de reflejar la imagen de un titán. La estatua del trabajador manual sería el más grande monumento del país y del mundo, se vería estratégicamente desde puntos remotos, sería dos veces más alta que la Estatua de la Libertad y cinco más que lo que se estima medía el Coloso de Rodas (Waissbein, 2018b: 142). Si creemos que la empresa tiene la intención de prolongar la metáfora lingüística, se puede visualizar el mismo componente central, es decir, el principio titánico.

Volver primitivo el espacio político permite conectar con una red de premisas básicas y preconceptuales; el descamisado-titán es el nuevo argentino:

(...) los Descamisados, las columnas del trabajo y de la producción dejaron la periferia en su peregrinar hacia el centro; [...] Aquel ejército (...) desbordando momentáneamente

de sus cauces creadores; (...) Descamisados [...] esa mole enorme, sensitiva y laboriosa (...) aquella inmensa masa humana.

(Duarte de Perón, 2006: 212–213)

En este grupo se confirma fuerza concentrada, voluntad de desplazamiento, paso de un estado pasivo a otro protagonista, todas atribuciones que preparan el escenario revolucionario. Como los titanes, son el conducto material de un enfrentamiento.

Con el nombre de *titán* se identifica a los dioses preolímpicos más antiguos, salvajes y obstinados; su ámbito de dominio se restringe al plano material donde desempeña un papel subordinado (Otto, 1976: 132–133). Según la mitología griega, los titanes son entidades cósmicas básicas, condenadas a la doble labor de luchar y perder su lugar en la sucesión divina; en los titanes prevalece la valoración de la fuerza sobre el discernimiento, la violencia sobre la palabra, la imposición de la bravura. Su ímpetu y resistencia carecen de dirección propia y por ello deben recibir su misión de otra divinidad, de voluntad superior; el conjunto de energía que atesora es capaz de invertir el orden establecido.

Gea es la madre de los titanes; la diosa ha brotado del Caos primordial y sola, sin necesidad de acoplarse, expulsa los hijos que están en su interior. Como tierra madre elemental da la vida, los recursos materiales y la misión de castrar a Urano, representante del viejo orden, que no deja crecer a sus hijos (Hesíodo, 2016:133ss). Cronos, el más joven de los titanes, cumplirá la tarea; bajo su dirección liberan a los Cíclopes encerrados en la oscuridad del Tártaro y consolidan el imperio de Cronos sobre el mundo. Los titanes están alrededor de su liberador, Cronos, «inferiores pero cómplices» (Vernant, 2000: 28). Sin embargo, el poder está amenazado: Urano, antes de partir, llegó a anunciarle que un hijo suyo también lo destronaría, razón por la cual, a medida que van naciendo, los devora.

Los descamisados, como titanes, energúmenos disconformes pero esforzados, son los que regresan el mundo a su estado caótico para reconstruirlo luego con su brazo; tienen una madre emblemática, de donde les viene la irracionalidad. Eva, como Gea, nace del Caos, da a luz a los descamisados, les provee de recursos para su supervivencia y tiene la facultad de predecir el futuro; en asonancia, los discursos finales de Evita son premonitorios del baño de sangre que arrasará sus herederos. Del mismo modo, la madre es tierra y sangre a un tiempo y conserva en sí algo de caótico; como Gea, no se reconoce entre los dioses del Éter y no se siente respetada por ellos como merece (Vernant, 2000: 41). Evita desprecia el orden oligárquico del cual se siente excluida por origen y por rebeldía.

Pero a su vez, como la irracionalidad debe ser regulada, los titanes descamisados tienen un padre, Perón, ante el que deponen su fuerza y entregan su voluntad. La despersonalización del descamisado ante la figura de Perón es manifiesta; sabido es que al General no le simpatizaba el término y prefería usar el de *trabajador*, y que solo lo incorpora en situaciones de decisiva presión popular, dejándolo luego en el olvido. Si Perón es la ortodoxia que establece el sistema de control, no puede aceptar la hegemonía que cobra el vocablo en boca de Evita. El descamisado termina de cumplir su función al delegarle el mando; luego, Perón lo elimina, omitiendo su nombre; como todos los actos de Cronos, está guiado por su afán de conservar el poder. Perón, nuevo Cronos, piensa con astucia política (Vernant, 2000: 36):

(...) solamente el Líder de los trabajadores, conductor del pueblo y de la Nación puede ver el panorama en forma total. Él solamente puede hacer ver a los trabajadores hacia dónde y hasta dónde el problema puede y debe ser solucionado.

(Duarte de Perón, 2006: 75)

Los epítetos lo ubican como intérprete y gestor, autoridad única en la defensa de los sueños populares: «Coronel de los Descamisados, guía seguro e insobornable» (Duarte de Perón, 2006: 212).

La base arcaica pagana es coherente con la apelación fundacional que se pretende lograr a través de la metáfora. Pero, aún es preciso reforzarla con el componente cristiano, que igualmente resulta primitivo a los ojos oficiales. Contra la civilización liberal de formato extranjero, la vanguardia que se impone desde el interior del país no solo reniega de la política de *camisa y corbata*, sino que propone una ética del prójimo:

La nochebuena es de los pobres, de los humildes, de los Descamisados, que desde Cristo, despreciado por los ricos que le cerraron todas las puertas fue a nacer en un establo [...] ¿qué tiene de raro que Perón solo luce por la felicidad de los Descamisados?

(Duarte de Perón, 2006: 119)

No he de cometer la herejía de compararlo con Cristo, pero estoy segura de que, imitándolo a Cristo, Perón siente un profundo amor por la humanidad [...] Lo veo marchar en medio de un mundo sin fe y sin esperanzas y me parece en algunos momentos que él es la única cosa de la tierra en la que todavía se puede tener un poco de fe y un poco de esperanza

(Duarte de Perón, 2006: 141)

Perón es representado como un pastor que se preocupa por la reflexión y la conversión de sus discípulos: «(...) el nuevo Líder les hablaba del espíritu y de sus valores (...) y aun les decía que era necesario poner en práctica los viejos principios olvidados del cristianismo» (Duarte de Perón, 2006: 64). En palabras atribuidas a su esposo, en *La razón de mi vida*, Evita ofrece una afirmación extrema acerca de la necesidad del peronismo para el cumplimiento de la misión universal del cristianismo: «(...) como suele decir Perón, a Dios hay que ayudarlo» (Duarte de Perón, 2006: 113). Al margen de la desproporción, queda planteada la autoridad del movimiento:

El Cristianismo no ha sido todavía bien probado por los hombres porque nunca el mundo fue justo...El Cristianismo será verdad cuando reine el amor entre los hombres y entre los pueblos; pero el amor llegará solamente cuando los hombres y los pueblos sean justicialistas

(Duarte de Perón, 2006: 142)

La rémora religiosa de todo nacionalismo es otro principio primitivo a los ojos del progresismo liberal; el descamisado es el hermano sarnoso, al que hay que curar y llevar a la luz. Perón resulta satisfecho de compartir su tiempo con ellos, al modo de un Jesús benevolente que sale a los caminos al encuentro con los desheredados: «(...) el contacto con sus descamisados [...] le reconforta» (Duarte de Perón, 2006: 77). La impronta religiosa en código cristiano es otro rasgo de validación de la metáfora, tan eficaz como el primitivismo pagano, y tan provocativo del orden establecido.

Con dos sellos míticos, que irrumpen en medio de la convención progresista, queda cerrada la metáfora del descamisado: un arcaísmo en sede pagana y otro en sede cristiana: el titán cristiano define la estructura interna del descamisado.

En la intuición de una mujer inculta como Evita, sin embargo, se enlazan dos fuerzas de legitimación teórica: la expresión oscura y genuina de la tierra, irreflexiva e inapelable, y la imagen del perpetuo dolor de los humildes, masiva y contundente. Los descamisados simbolizan a los hermanos titanes resueltos a instaurar la justicia en la

tierra. El doble patrón conceptual de *titán* y de *cristiano*, que rebautiza al descamisado, desplaza el patrón previo impuesto por la oligarquía de *pobretón* y de *delincuente*.

De los cuatro niveles de escenario metafórico que señala Musolff (2016: 134–135) –recepción, reconstrucción semántica, interpretación y aceptación ideológica– consideramos que se cumple eficazmente el cuarto, lo que hace exitosa la metáfora hacia adentro del movimiento. El tipo de cohesión que cumple al interior del escenario no exige identificar ni analizar argumentos, sino valorar sin cuestionar.

6. CONCLUSIÓN

La metáfora del *descamisado* absorbe una red de significados clave para la definición del peronismo. A partir de ella se ejerce un dinamismo que, desde el discurso, influye en la conciencia social. La voz *descamisado* define los campos de antagonismo y pertenencia; ambos se activan cuando se invoca el término.

El principio vital femenino en la acción política es uno de los componentes originales del peronismo de mediados del siglo XX y opera como elemento renovador de la política conservadora; Evita se mueve como principio mítico, influye por carisma, sin cautela, sin exigencias racionales, generando realidades imposibles. *Descamisado* en una metáfora de cuño femenino: una gestación melodramática, comprensiva, blanda, condescendiente. Se separa de las metáforas de poder fascista contemporáneas –y se opone a ellas–, y es razonable entender por qué Perón la limita. Por exaltación o por mesura, Evita y Perón sitúan en el descamisado un vértice de la ortodoxia peronista. Evita intenta una objetivación histórica que mucho tiene que ver con sus propias necesidades reivindicatorias; el descamisado cumple sueños personales, naturaliza sus creencias.

La cantidad de atribuciones que condensa la metáfora hace desaparecer la realidad inicial evocada: un individuo anónimo y postergado. El sentido regular del término se desvanece y se convierte en pretensión ontológica; la metáfora crea una realidad imaginaria de función esencialista, el superhombre de la gran nación. El conjunto desarticulado de partes que forma al monstruo semántico creado por Evita, tan evocativas como elásticas, se torna un polo de poder y desafío; la historia lo probará en los años '70 con los formatos subversivos. Se confirma la afirmación de Musolff (2016: 2) acerca de las consecuencias políticas y sociales de este tipo de metáforas.

La representación del *descamisado* expone la veta primitiva que tanto favorece la formación de un discurso ideológico radical; en ella se visualizan actores de una barbarie original, antipática a la pretensión progresista de un país liberal y proimperialista; en ella se adivinan energías inexorables que proceden del corazón de la tierra (campo, fábrica, suburbios), que claman al cielo pidiendo justicia cristiana y que amenazan el orden artificial de occidente (ciudad, ministerio, centro). Los ejércitos organizados masculina y racionalmente, de uniformes planchados y bordados, son sustituidos por esta horda espontánea que lucha con lo que tiene por lo que no tiene. Su sola mención funciona como arena, generando un espacio de autoridad cerrado e indiscutible.

La desestructuración actual de los lenguajes públicos hereda la nota informal y espontánea que anticipó Evita. Sin importar la personalidad política, la representación predominante del líder latinoamericano se hace sin corbata, con la camisa abierta y las mangas remangadas. La unificación de las apariencias habla, sin duda, de una más grave simplificación ideológica; la metáfora elástica de Evita, con su montaje de identidades plurales en un titán sin camisa, parece anticipar la combinación de trazas y peroratas de los actuales populismos de derecha o izquierda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyas Langa, Enrique y Pérez Díaz, Pedro Luis. 2016. «La nueva narrativa identitaria del populismo: un análisis del discurso de Pablo Iglesias (Podemos) en Twitter». *Cultura, lenguaje y representación, Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, vol. XV: 51–63. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/clr.2016.15.4>
- Ballent, Anahí. 2005. *Las huellas de la política. Vivienda, ciudad, peronismo en Buenos Aires (1933–1945)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Cassin, Bárbara. 2018. *Vocabulario de las filosofías occidentales: diccionario de los intraducibles*. México: Siglo XXI.
- Charteris-Black, Jonathan. 2004. *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. New York: Palgrave MacMillan.
- . 2011. *Politicians and Rhetoric. The Persuasive Power of Metaphor*. New York: Palgrave MacMillan.
- De Ípola, Emilio. 1987. *Ideología y discurso populista*. México: Plaza y Janés.
- Duarte de Perón, María Eva. 2006. *La razón de mi vida*. Buenos Aires: CS Ediciones.
- Esparza, Gustavo. 2018. «Las humanidades en J. A. Comenio y E. Cassirer. Imagen y símbolo en la unidad de los fundamentos y los procesos formativos del ser humano». *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, vol. 45: 59–83.
- Galasso, Norberto. 2005. *Perón: Formación, ascenso y caída (1893–1955)*. Buenos Aires: Colihue.
- González García, J. M. 1998. *Metáforas del poder*. Madrid: Alianza.
- Hesíodo. 2016. *Teogonía*, versión Paola Vianello de Córdoba. México: UNAM.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1997. *La Enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Luna, Félix (dir.). 1992. *Historia de la Argentina*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- . 1984. *Perón y su tiempo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Marechal, Leopoldo. 2008. *Cuaderno de navegación*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Micieli, Cristina y Pelazas, Myriam (coord.) 2012. *Dar la vida / Quitar la vida. El peronismo en los años 70 a través de las publicaciones El Descamisado y El Caudillo*. Buenos Aires: Ediciones La Parte Maldita.
- Musolff, Andreas. 2016. *Political Metaphor Analysis: discourse and scenarios*. London: Bloomsbury Academic.
- Otto, Walter F. 1976. *Los dioses de Grecia. La imagen de lo divino a la luz de espíritu griego*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Piquer Vidal, Adolf. 2018. «La narració identitària com a vehicle de les emocions». *Cultura, lenguaje y representación, Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, Vol XX: 199–213. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/clr.2018.20.13>
- Pittelli, Cecilia y Somoza Rodríguez, Miguel. 2003. «Peronismo: notas acerca de la producción y el control de símbolos. La historia y sus usos». En: Puiggrós, Adriana (dir.). *Historia de la Educación en Argentina VI: Discurso pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945–1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Platón. 1983. *Diálogos II*. Trad., introd. y notas L. Calonge Ruiz, E. Acosta, Méndez, F.J. Olivieri, J.L. Calvo. Madrid: Gredos.
- Ricoeur, Paul. 2004. *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Sigal, Silvia y Verón, Eliseo. 2003. *Perón o Muerte. Fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sigal, Silvia. 2006. *La plaza de Mayo, una crónica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Steen, Gérard. 2007. «Finding Metaphor in Discourse: Pragglejaz and Beyond». *Cultura, Lenguaje y Representación, Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I*, Volumen 5, Metáfora y Discurso.
- Sverdloff, Mariano. 2017. «La tradición clásica y el nacionalismo argentino: un caso de transferencia cultural». *Circe de clásicos y modernos*, 21, 2. <http://dx.doi.org/10.19137/circe-2017-210204>
- van Dijk, Teun A. 2009. *Discurso y Poder*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, Daniel- Aibar, Julio (coord.) 2013. *Procesos políticos de América Latina. Una lectura crítica del neoliberalismo*. FLACSO: México.
- Vernant, Jean-Pierre. 2000. *Érase una vez...el universo, los dioses, los hombres*. México: FCE.
- Waissbein, Daniel. 2018a. «Historia de la palabra ‘descamisado’ antes del peronismo (primera parte)». *Eadem Utraque Europa*, Año 14, N° 19: 117–135.
- . 2018b. «Descamisado(s) descamisada(s): palabra y concepto durante el peronismo». *Protohistoria*, Año XXI, N° 30: 129–154.

Analysing the Digital World and its Metaphoricity: Cybergenres and Cybermetaphors in the 21st Century¹

Analizando el Mundo Digital y su Metaforicidad: Cibergéneros y Cibermetáforas en el siglo XXI

CAROLINA GIRÓN-GARCÍA
UNIVERSITAT JAUME I / IULMA (Spain)

MONTserrat ESBRÍ-BLASCÓ
UNIVERSITAT JAUME I / IULMA (Spain)

Artículo recibido el / *Article received:* 2019-06-27
Artículo aceptado el / *Article accepted:* 2019-10-03

ABSTRACT: The Internet has significantly affected the linguistic field since the virtual world has instigated scholars to explore users' interaction with Cybergenres (Girón-García & Navarro i Ferrando, 2014; 2015). In Cognitive Linguistics, some authors have suggested that Idealised Cognitive Models (ICMs) already active in the users' conceptual system may guide online navigation patterns, resulting in new forms of literacy. Accordingly, social networks and webpages tend to display words and expressions, which since the beginning of the Internet era have been used in a new sense, as they represent mental models that have been transferred from traditional domains onto digital domains.

This study aims to describe and analyse how these ICMs give coherence to different types of cybergenres in English - e.g. social networks, MOOC, Cybertask, weblog, and 'marketplace' web pages. In particular, this paper recognises the metaphorical models that are used in the digital context (i.e. Cybergenre), and describes and classifies conceptual connections between the source domain and the target domain.

With that objective in mind, certain social networks and 'marketplace' web pages are analysed to test the hypothesis that metaphorical models give coherence to their organization and structure.

The description and classification of those conceptual projections may unveil a link between the digital world and traditional conceptual representations. Results may help us to understand the connection between the previous cultural representations and the digital environment; as well as helping virtual users to develop their Digital Literacy in this virtual context.

¹ The research conducted in this paper is framed within the Universitat Jaume I research project UJI-B2018-59. Its rationale is also part of Universitat Jaume I Education and Innovation Research Projects: 3622/18, 3620/18.

Keywords: Cybergenre, Digital Literacy, Metaphoricity, Cybermetaphor, ICMS, Domain.

RESUMEN: Internet ha experimentado un gran impacto en los últimos años, afectando significativamente el campo de la Lingüística, ya que el mundo virtual ha alentado a los académicos en ese campo a explorar la interacción de los usuarios con los Cibergéneros (Girón-García y Navarro i Ferrando, 2014; 2015). En el campo de la Lingüística Cognitiva, algunos autores han sugerido que los MCIs ya activos en el sistema conceptual de los usuarios pueden guiar los patrones de navegación en línea, derivando en nuevas formas de alfabetización. En esta misma línea, las redes sociales y las páginas web tienden a mostrar palabras y expresiones que después de la era de Internet se están utilizando en un nuevo sentido, ya que representan modelos mentales que se han transferido de dominios tradicionales a dominios digitales.

El objetivo de este estudio es describir y analizar cómo estos modelos cognitivos anteriores dan coherencia a diferentes tipos de cibergéneros en inglés, por ejemplo, redes sociales, MOOC, Cybertask, weblog, páginas web de "compra y venta". Concretamente, este estudio tiene como objetivo reconocer estos modelos metafóricos que se utilizan en el contexto digital debido a la descripción y clasificación de conexiones conceptuales entre el dominio de origen y el dominio de destino.

Con ese objetivo, se analizan algunas redes sociales y páginas web de 'compra para probar la hipótesis de que algunos modelos metafóricos dan coherencia a su organización y estructura.

La descripción y clasificación de esas proyecciones conceptuales puede revelar un vínculo entre el mundo digital y las representaciones conceptuales tradicionales. Los resultados obtenidos con este análisis pueden ayudar a comprender la conexión entre las representaciones culturales anteriores y el entorno digital; así como ayudar a los usuarios virtuales a desarrollar su alfabetización digital en este contexto virtual.

Palabras clave: Cibergénero, Literacia Digital, Metaforicidad, Cibermetáfora, MCIs, Dominio

1. INTRODUCTION

In present times, the Internet has had a huge impact on most daily activities, especially in the field of communication, through the use of the increasingly common phenomena of social networks, e-mails, and chatrooms, among others. As a result, many areas have been overwhelmed by the abundant and continuous use of Information and Communication Technologies (ICTs) since the 20th century. Nevertheless, the linguistic field deserves special attention, since the virtual world has instigated linguists to explore users' interaction with Cybergenres (Bateman, 2008; Frow, 2015; Seeber, 2015; Shepherd & Watters, 1998). With this technological revolution, reading and writing processes have been transformed significantly from paper formats (e.g. newspapers and notebooks) to digital formats (e.g. web pages and social networks), the latter being the preferred medium of communication in the 21st century and the object of study of the

present paper. Accordingly, the widespread presence of computers and the Internet has suggested important transformations in the way humans perceive the notion of literacy, transferring this concept into the digital context (i.e. ‘Digital Literacies’).

In this vein, living in a time of digital transformation has altered present-day digital reality, affecting the navigation patterns that guide users’ conceptual systems. In recent years, there has been a great deal of research on cognitive models in the digital environment in order to understand the conceptualization of digital genres (i.e. cybergenres) (Navarro i Ferrando et al., 2008; Navarro i Ferrando & Silvestre-López, 2009; Girón-García & Navarro i Ferrando, 2014; 2015). Likewise, these recent studies suggest that metaphorical models guide these online navigation patterns through previous knowledge configurations already active in the users’ minds, representing prototypical situations (i.e. ‘conceptual frames’) referred to the organization of conceptual knowledge that structure human beings’ experience (Lakoff & Johnson, 1980; Fillmore, 1982; Langacker, 1987). In the same way, those models play a role in a set of social networks and web pages (i.e. ‘Cybermetaphors’) like ‘Pinterest’, ‘Facebook’, ‘Instagram’, ‘Amazon’, etc. Accordingly, special attention is given to presenting the extent to which these virtual sites account for the knowledge configurations integrated into the online users’ conceptual systems.

It is not surprising that genre and metaphors have already been analysed in a considerable amount of literature (Caballero, 2017; Casakin, 2019). However, there is no research evidence dealing with Cybergenres (and/or digital literacies) and Cybermetaphors (metaphors that are present in the virtual environment). For this reason, the present study attempts to fill that gap by analysing the most common metaphorical expressions found in several social networks and marketplace web sites.

This study delves into the importance of acknowledging an overlooked area of metaphorical models in the construction of Cybergenres as different from traditional genres, regarding organization and structure. It is in this regard that the aim of this paper is to provide some evidence that Cybermetaphors play a fundamental role in the comprehension and production of digital texts, particularly ‘social networks’ and ‘marketplace’ web pages. More specifically, this research examines lexical units and the ICMs they evoke in order to discuss the conceptual phenomenon of metaphor in the Internet (i.e. Metaphoricity). To attain this aim, the following key notions addressed in this study help in the understanding of that concept: (a) ‘digital literacies’ in the 21st century, (b) different types of knowledge configurations (i.e. ICMs) such as ‘frames’ and ‘cognitive domains’, and (c) metaphoricity.

2. CYBERGENRES AND CYBERMETAPHORS

2.1. DIGITAL LITERACIES IN THE 21ST CENTURY

The literature on Cybergenres (Yates & Orlikowski, 1992; Shepherd & Watters, 1998; Caballero, 2008) contributes to the understanding of the digital context. More precisely, Internet genres offer the opportunity to discover significant changes in everyday reading and writing processes, changing the traditional notion of ‘literacy’ (Kress, 2004). Since the late 20th century, the conceptualization of this notion has been transferred to the virtual environment (i.e. ‘Digital Literacy’).

According to Summey (2013), the notion of ‘Digital Literacies’ is understood as “the essential skills for managing information and communication in the rapidly changing and increasingly digital world that is the 21st century” (2013: 3). Thus, digital literacies require online users to learn how to use technological resources (Girón-García & Navarro

i Ferrando, 2014). In this vein, the connection between the knowledge of technical skills and the previous conceptualization of prototypical situations trigger new online reading modes (i.e. ‘New Literacy’) (Girón-García, 2013; Girón-García & Navarro i Ferrando, 2014; 2015). Furthermore, the ability to read digital texts allows for the appearance of a more specific concept known as ‘Spontaneous Digital Literacy’. This notion gives online users the opportunity to interact with online texts without receiving any specific training regarding net navigation to gather information in order to accomplish personal objectives, complete tasks, and solve problems, among others.

Nevertheless, the present technological revolution demands that every online user has a certain degree of technological resource management to cope with the new technical innovations that are constantly arising, as well as the comprehension of the digital environment.

2.2. FRAMES

Since the emergence of Cognitive Semantics, attention has been given to diverse notions to refer to the structural organization of knowledge configurations (e.g. ‘frames’ and ‘domains’). These, in turn, will be used to describe metaphorical expressions derived from conceptual metaphors that help in understanding the coherent structure and organization of the digital environment analysed (e.g. ‘social networks’ and ‘marketplace’ web sites).

As regards framing, while a variety of definitions of the term ‘frame’ (Fillmore & Baker, 2009) have been suggested, this paper will use the definition first suggested by the father of “frame semantics” in linguistics, Charles Fillmore (1982), who saw it as:

Any system of concepts related in such a way that to understand any of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of the things in such a structure is introduced into a text, or into a conversation, all of the others are automatically made available. (1982: 111).

In the same vein, other researchers argue that a frame is “any system of concepts related in such a way that to understand any one concept it is necessary to understand the entire system; introducing any one concept results in all of them becoming available” (Petrucci, 1996: 1). Even then, other linguists like Ruppenhofer et al. (2010) contribute to the literature on framing with a more concrete definition of the concept, looking at a frame as “a script-like conceptual structure that describes a particular type of situation, object or event and the participants and props involved in it” (2010: 5).

Nevertheless, drawing on an extensive range of sources and with the aim of providing a clearer definition of the notion of frame, this paper will use the definition first suggested by the father of “frame semantics” in linguistics, Charles Fillmore (1982). According to Esbri-Blasco, Girón-García & Renau (2019), a conceptual frame is understood as:

A schematic human knowledge configuration in long-term memory that represents a prototypical situation type, object or single event, where concepts may be more or less central or peripheral and can be characterized either as participants or props where each participant concept has a semantic role, which allows for perspectivization. The meaning of a word cannot be understood –or known at all– without comprehension of the whole semantic frame it evokes, so that the semantic frame is necessary to the meaning of the given lexical unit. In this same line, a lexical unit cannot be understood without evoking previous knowledge configurations that are integrated into the users’ conceptual system (2019: 134).

This study encompasses several implications with regards to the analysis of the configuration of the frames evoked by users’ minds in order to give coherence to the

different virtual ‘social networks’ and ‘marketplace’ web pages examined in this study (i.e. ‘Pinterest’, ‘Facebook’, ‘Instagram’, ‘Amazon, and ‘eBay’). Therefore, another type of ICM (i.e. the ‘cognitive domain’), may entail several frames and even recurrent sequences of frames, (i.e. ‘scripts’).

2.3. COGNITIVE DOMAINS

In recent years, there has been an increasing amount of literature on cognitive domains, and many researchers have tried to provide a clear account of the term (Croft & Cruse, 2004; Kövecses, 2010; Langacker, 1987; Taylor, 1989; 2002; and others). In fact, the generalisability of much published research on this issue is ambiguous.

Taylor (2002) uses the term ‘Cognitive Domain’ to refer to “(a)ny cognitive structure - a novel conceptualization, an established concept, a perceptual experience, or an entire knowledge system...” (2002: 61). More recent studies also extend above the level of generality, in that they conceive cognitive domains as conceptual representations, and/or knowledge referring to experience shared by the community. Most importantly in this regard, Kövecses (2010) points out that those conceptual representations are often called ‘concepts’ (e.g. building and motion). To him, “knowledge involves both the knowledge of basic elements that constitute a domain and knowledge that is rich in detail” (2010: 324). Nevertheless, these descriptions do not attempt to explain the distinction between ‘frame’ and ‘cognitive domain’ with a proper clear-cut point of view. The present study interprets cognitive domains as different configurations from frames. Hence, the concept ‘domain’ refers to conceptual configurations that comprise concepts related to a particular dimension of human experience (i.e. shared knowledge). In turn, cognitive domains include different frames, which refer to different stereotyped situation types that humans share about an area of expertise (i.e. domain); likewise, sequences of frames result in ‘scripts’.

2.4. METAPHORICITY

Some authors (Hampe, 2017; Kövecses, 2015) have mainly been interested in the Conceptual Theory of Metaphor (CMT) (Lakoff & Johnson, 1980; Kövecses, 2006) defining metaphor as a cognitive process that systematically establishes correspondences between two different domains of experience. The source domain, which is generally more concrete, is used in order to understand the target domain, which tends to be more abstract. One of the main distinctions involves the contrast between (a) conceptual metaphors, on the one hand versus (b) metaphorical expressions, on the other. According to Kövecses (2017: 14), a conceptual metaphor is referred to as “a systematic set of correspondences between two domains of experience”. Contrarily, metaphorical expressions are part of the linguistic dimension and are conceived as linguistic realizations of conceptual metaphors. In this vein, expressions might be considered metaphorical as long as there is a correspondence between existing elements from both target and source domains. In this study, the elements belonging to the ‘social networks’ and ‘marketplace’ web pages analysed may be understood in terms of real-life elements. From that view, it is possible to understand the digital environment (e.g. social networks and marketplace web sites) in terms of ‘Metaphoricity’.

CMT not only relies on the main distinction between metaphorical expressions and conceptual metaphors, in conjunction with the target and source domains entailed. As a matter of fact, the connections from the source domain onto the target domain ‘social networks’ and ‘marketplace’ web pages may help to structure and understand the virtual

space in a coherent way; as well as elucidate a possible connection between the digital environment and previous cultural representations.

To conclude, the notions of digital literacy, frames, domains, and metaphoricity are related in the sense that virtual metaphors can be described in terms of frames and domains' correspondences. These online metaphors (i.e. Metaphoricity) help us read and understand the virtual environment in the 21st century.

3. METAPHORICITY IN 'SOCIAL NETWORKS' AND 'MARKETPLACE' WEB PAGES

3.1. METHOD

For the purpose of the present study, the following 'social networks' and 'marketplace' web pages have been analysed: 'Pinterest' (<https://www.pinterest.co.uk/>), 'Facebook' (<https://www.facebook.com/>), 'Instagram' (<https://www.instagram.com/>), 'Amazon' (<https://www.amazon.com/>), 'eBay' (<https://www.ebay.com/>). Subsequently, several common words and/or expressions used by a large number of Internet users have been selected from the aforementioned digital resources. The last stage focuses on identifying the models that are evoked by those words and expressions in order to understand the virtual environment.

The procedure employed in this study follows these stages:

- (1) Look for words and/or expressions in the digital context that evoke previous cognitive domains in order to give coherence and understanding to the target domain (i.e. 'social networks' and 'marketplace' web pages),
- (2) Identify the source domain(s) that are used to characterise the target domain,
- (3) Describe both the source domain and the target domain (e.g. 'Pinterest', 'Facebook', 'Instagram', 'Amazon', 'eBay') in terms of metaphoricity through a process of identification of conceptual connections from the source domain onto the target domain.

By following these steps, it can be determined to what extent 'Cybermetaphors' contribute to giving coherence to the virtual users' conceptualizations, and therefore to their digital literacy. At this point, it should be noted that conceptual projections are an unconscious phenomenon that takes place in human beings' minds, meaning that users are not aware of the particular connections that are activated in their conceptual system (Girón-García & Navarro i Ferrando, 2014). The present study aims to bring to light the difficulty of understanding the 'social network' and 'marketplace' web pages domains and how the source domains (already entrenched in the conceptual system) help to comprehend the target domains that have not been previously experienced (Kövecses, 2015). Therefore, thinking about users' experience with domains, this point could be clearly illustrated in the case of the word 'cart' (e.g. 'Amazon' domain). The action of buying products in Amazon represents an abstract way of acquiring a product, i.e. the product is not physically introduced into a real cart. Hence, the cognitive domains that are previously used in the users' minds help to give better coherence and understanding of the virtual environment.

3.2. RESULTS

This section presents the results obtained from the process described above, and refers to the target domains 'Pinterest' (Table 1), 'Facebook' (Table 2), 'Instagram' (Table 3), 'Amazon' (Table 4), and 'eBay' (Table 5) illustrated in Appendix 1, as well as the models 'board', 'site', 'social relationship', 'exploration', and 'store' that are

activated in order to understand those target domains. Moreover, each column shows words and/or expressions that can be found in the ‘social networks’ and ‘marketplace’ web pages’ target domains.

Users’ interaction with the Internet entails a complex understanding of the virtual environment due to the difficult task of recognising source domains’ words and/or expressions that may be dragged into the target domain (Posteguillo, 2003; Girón-García & Navarro, 2014). Let us illustrate five source domains that map onto the target domain (i.e. ‘social networks’ and ‘marketplace’ web pages). These domains are ‘board’, ‘site’, ‘social relationship’, ‘exploration’, and ‘store’.

3.2.1. The ‘board’ model

The ‘board’ model (Table 1, Appendix 1) is conceived as a flat wide vertical surface, frame or device such as a notice board or blackboard placed upright on a wall on which notices can be *pinned* and used for showing information. Concerning the ‘board’ model, expressions such as *pin*, *board*, and *create board* are found on Pinterest. These expressions clearly activate the ‘board’ model, as they are used to refer to the virtual *board* on which the users (i.e. *pinners*) save pictures and/or notices they are interested in by *pinning* them on the board they have created. If needed, *pinners* can *edit their board* to arrange the *pins* on a board, or even create other boards (i.e. *create a board*) with different topics.

All these actions can be handled from one’s personal account (i.e. profile) by clicking the corresponding button in the options’ section (e.g. *edit a board*, *create a board*, *choose a board*, etc.) at the top of the page. Moreover, other actions such as making changes to the board’s title, description, or category are also possible. It is very important to keep all the changes made by clicking the *save* button.

Other expressions in the ‘board’ model such as *find and follow boards*, *invite friends to a board*, *leave a group board*, *merge boards and sections*, *organise a board*, *request to join a board*, or *secret boards* also reinforce their presence in the digital discourse of Pinterest.

3.2.2. The ‘site’ model

The ‘site’ model (Appendix 1) is understood as an area of ground, spatial location, scene, or place occupied by a structure, such as a city/town, building, park, or forest, among others. At present, the term ‘site’ in English has extended its meaning and it is also used to refer to a ‘website’. Therefore, a metaphorical virtual site or website today is defined as a central location containing several *web pages*; all of them are connected and can be accessed by visiting the main *home page* of the website with the use of a browser. Once the user is located in the home page, s/he can move around the site and get access to any of the web pages located in the website. In addition, in order to open and view a website, the user is required to use a browser, which will give access to open that website. To achieve this, a *URL address* in the *address bar* will be needed in case the user does not know the URL of the specific website s/he wants to *visit*. In those cases, a *search engine* will be at his/her disposal to search for the website on the Web.

In the present study, social networks and ‘marketplace’ web pages incorporate the ‘site’ model, since they use expressions like *sign up*, *sign in*, *log in*, *log out*, and *password*. In this model, the *site* requests virtual users to create an account (i.e. *register*) so that they *sign up/sign in* and create a *password* on the homepage. Once their personal account is activated, users must *log in* and type their password so that access is successfully granted.

After admission has been permitted, virtual users may freely choose their own navigation path. In order to do so, *links* make it possible to activate labels and, therefore, activate different screens.

3.2.3. The ‘social relationship’ model

The ‘social relationship’ model (Table 2, Appendix 1) recalls the recurrent social interaction between two or more people, who might be connected because of friendship, family, work, business, love, etc. This model is a complex domain of experience that is evoked in order to understand the target domain ‘Facebook’. In this sense, Facebook is conceptualised as a virtual location in which people may connect with their *friends*. To do so, they must send a *friend request* to the other Facebook user(s) and when it is *accepted*, their virtual connection is activated. Facebook users can keep up with their friends by *sending messages* and browsing their timeline, where their friends *post* new information. Apart from this, Facebook also allows users to advertise events they host by *creating an event* and sending invitations to their virtual friends. Those invitations, in turn, might be *accepted* or *declined*.

3.2.4. The ‘exploration’ model

The ‘exploration model’ (Table 3, Appendix 1) refers to the experience of searching for or investigating an unfamiliar area in order to learn about it. Thus, it includes people whose aim is to learn about or find something or someone. For this reason, they *search* through the unknown area, *following* previous information/people to make their own discoveries.

One of the best features about Instagram is the ability to *discover people* or find *friends* through Facebook by simply clicking the options button and searching the option ‘Facebook friends’. This is a good mechanism in order to find all your contacts who have an Instagram account. The same process allows for *sharing* to Facebook (either your personal information, images, your Instagram *posts*, or a business page), and decide whether you want to share the picture or not.

Additionally, the main aim of Instagram is to both follow and encourage people to follow your account (i.e. *follow friends* and getting *followers*). All these actions are also activated and related to the ‘social relationship’ model in Facebook. Moreover, Instagram will give you recommendations on who to *follow* (e.g. brands or accounts that Instagram may consider you will like or be interested in, or friends and colleagues). Therefore, you can get to know who of your *followers* are on Instagram and encourage them to follow you. As a result, like other social networks such as Twitter, *followers* will *search* for topics related to their interests. For that reason, *tagging photos* is essential; however, it is not enough to *post* impressive photos without using text.

3.2.5. The ‘store’ model

The ‘store’ model (Tables 4 and 5, Appendix 1) is conceived as a department store in which a wide variety of goods/items can be organised into separate departments. A great number of ‘marketplace’ web pages are known as stores, which instantaneously prompts the ‘store’ cognitive model in the virtual users’ minds, as in Amazon and eBay. Both Amazon and eBay activate this model, since their users might be conceptualised as the *customers* who want to buy different products. Once they check on the *price* and the characteristics of the product by clicking on it, the virtual customers can put it into their

virtual *shopping cart*. In Amazon and eBay users might find daily offers as *today's deals* and, in case of doubts, there is a special department for helping customers, i.e. the *customer service* department, which offers *help* in recurrent situations faced by the customers, such as the *buying process*, *payments*, *returns* and *refunds*, *invoices*, etc.

4. DISCUSSION

The resulting metaphorical models share elements of the website genre, since they give coherence to the architectural structure of a web page. Thus, these models are indicative of Cybergenres because they provide cognitive instruction in order to understand web pages coherently in discourse. Accordingly, what is interesting in the analysis of this study is that the two 'marketplace' web pages examined (i.e. Amazon and eBay) share the same models, namely the 'store' model and the 'site' model. This might be because both Amazon and eBay are e-commerce platforms, which offer their online customers similar buying options. Hence, the configuration of these two marketplaces employs the 'store' model (to guide users through their buying process) and the 'site' model, so that users can identify themselves with an account they control, making the buying process private and safe.

In the case of the three social networks examined (Pinterest, Facebook and Instagram), they all employ the 'site' model as a way to privatise the actions of their users. In addition, each of them utilises a particular model: Pinterest makes use of the 'board' model to convey the idea of organising pictures; Facebook envisions its users as friends with a given social connection with the 'social relationship' model; and Instagram enables its users to search through a massive amount of visual material, activating the 'exploration' model.

In line with the present results, previous studies have demonstrated (Girón-García & Navarro i Ferrando, 2014; 2015; Navarro i Ferrando & Silvestre-López, 2009) that frames and domains help to organise the structure of the digital environment (i.e. the Internet), since they evoke previous cultural knowledge that is already entrenched in the users' conceptual system in order to understand the digital world. For this same reason, this study has tried to seek words and expressions such as *sign up*, *log in*, *log out*, *help*, *payments*, *customer service*, etc. that belong to the virtual environment (Pinterest, Facebook, Instagram, Amazon, eBay). Currently, these words or expressions activate previous conceptualizations that help Internet users to understand those target domains. Therefore, digital readers make use of their previous knowledge in order to adapt it to the digital media, which demand new reading strategies (i.e. digital literacy) to manage links, menus, etc. (Girón-García & Navarro, 2014). Moreover, in order to use the virtual environment effectively, virtual users must be able to identify the specific characteristics that make multimodal information different from traditional documents (i.e. printed resources).

The identification, description and distinction of the source domains – 'board', 'site', 'social relationship', 'exploration', and 'store' – used to explain the target domain through conceptual projections is a fundamental process where Cybermetaphors are concerned, since those source domains increase their contribution to comprehending the virtual setting. Likewise, the analysis of the previous models in section 3.2 have contributed in adding significant coherence to the words and expressions described in this study by transferring them from a real context (source domain) to a digital environment (target domain).

5. CONCLUSIONS

Since current society is constantly evolving, Web design has also evolved from static hypertext (i.e. printed text) to dynamic digital genres (i.e. cybergenres) that include multimodal elements such as images, sound, videos, and hypertextual links, among others. All these multimodal elements, together with previous knowledge configurations (i.e. ICMs such as frames, and cognitive domains) entrenched in the users' conceptual system enable them to construe the digital genres in the 21st Century.

The main goal of the current study was to describe and analyse how ICMs give coherence to the virtual context, and more specifically to 'social networks' and 'marketplace' web pages. After analysing these Internet sites, it is now possible to state that recognising metaphorical models used in Internet genres (i.e. Cybergenres) confirm that previous knowledge configurations help in giving coherence to the organization and structure of web pages, because they are already ingrained in both users' and designers' minds. Accordingly, the connection of cultural experiential models (which work as source domains) to the virtual world (target domain) help users to navigate the digital context more effectively and comfortably. This mental phenomenon of mapping the real life context (source domain) onto a digital environment (target domain) by activating different frames in the virtual users' minds is understood as 'Metaphorical Transference' (Esbrí-Blasco, Girón-García & Renau, 2019).

Additionally, the identification and description of metaphorical projections in the cybergenre may help clear up the connection between the virtual context and previous cultural representations, guiding Internet users in the development of their digital literacy in that virtual context.

In this vein, new genres in cyberspace – Cybergenres – have changed the way virtual users conceive or understand metaphoricity in this context – Cybermetaphors – evoking previous knowledge configurations so as to give coherence to the emerging virtual genres (i.e. Cybergenres), and therefore to users' digital literacy.

A limitation of the current study is that the words and expressions have only been analysed in English language social networks and web pages. As such, it is not possible to assert that the same models are activated in other languages to the same extent. In future investigations, it might be possible to conduct further research on this topic in other languages and cultures in addition to English to test whether the same models are also present and active in the way they are in the English-speaking world.

REFERENCES

- Bateman, J.A. 2008. *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. London: Palgrave Macmillan.
- Caballero, M.R. 2008. "Theorizing about genre and cybergenre". *CORELL (Computer Resources for Language Learning)* 2: 14–27.
<http://www.ucam.edu/corell/issues/RCaballero.pdf>.
- . 2017. "Genre and metaphor: use and variation across usage events". In *The Routledge handbook of metaphor and language*, ed. Elena Semino & Zsófia Demjén. Milton Park, Abingdon, Oxon New York, NY: Routledge, pp. 193–205.
- Casakin, H. 2019. "Metaphors as Discourse Interaction Devices in Architectural Design". *Buildings*, 9(52): 1–14.
- Croft, W. & Cruse, D.A. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.
- Esbrí-Blasco, M., Girón-García, C. & Renau, M.L. 2019. *Metaphors in the digital world: The case of metaphorical frames in 'Facebook' and 'Amazon'*. Series:

- Applications of Cognitive Linguistics, nº 39. Mouton de Gruyter.
- Fillmore, C.J. 1982. "Frame semantics". In The Linguistics Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the Morning*. Seoul: Hanshin, pp. 111–137.
- Fillmore, C.J. & Baker, C. 2009. "A Frames Approach to Semantic Analysis". In Bernd Heine and Heiko Narrog (ed.) *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford University Press, pp. 313–340.
- Frow, J. 2015. *Genre*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Girón-García, C. 2013. *Learning Styles and Reading Modes in the Development of Language Learning Autonomy through 'Cybertasks'*. Barcelona: Universitat Jaume I. (<http://hdl.handle.net/10803/125440>).
- Girón-García, C. & Navarro i Ferrando, I. 2014. "Digital literacy and metaphorical models". *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, Vol. 1, 2: 160–180.
- . 2015. "Metaphorical models, cybergenres and strategic modes in virtual space". *Studia Universitatis Petru Maior. Philologia*, 19: 32–43.
- Hampe, B. (Ed.). 2017. *Metaphor: Embodied Cognition and Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press. Doi: 10.1017/9781108182324
- Kövecses, Z. 2006. *Language, Mind and Culture. A Practical Dictionary*. Oxford et al.: Cambridge University Press.
- . 2010. *Metaphor: A Practical Introduction*. (2nd Ed.) New York: Oxford University Press.
- . 2015. *Where metaphors come from. Reconsidering Context in Metaphor*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- . 2017. "Levels of metaphor". *Cognitive Linguistics*, 28(2): 321–347.
- Kress, G. 2004. *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R.W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Navarro i Ferrando, I. & Silvestre-López, A.J. 2009. "Cybergenre Representation and Metaphorical ICMs of Feature Websites in English". En M. Navarro-Coy (ed.) *Practical Approaches to Foreign Language Teaching and Learning*, Berlin/NY: Peter Lang, pp. 269–292.
- Navarro i Ferrando, I., Villanueva-Alfonso, M.L., Girón-García, C. & Silvestre-López, A.J. 2008. "Cybergenres and Autonomous Language Learning: Pragmatic Strategies and Cognitive Models in the Production and Processing of Digital Genres". *INTED2008 Proceedings*. International Association for Technology, Education and Development, IATED. 1, pp. 777–786.
- Posteguillo, S. 2003. *Netlinguistics: an analytical framework to analyse language, discourse and ideology in Internet*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Petruck, M.R.L. 1996. "Frame semantics". In Jef Verschueren, Jan-Ola Östman, Jan Blommaert, and Chris Bulcaen (eds.), *Handbook of Pragmatics*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 1–13. Available from: https://www.researchgate.net/publication/228457604_Reframing_framenet_data [last accessed: April 15 2019].
- Ruppenhofer, J., Ellsworth, M., Petruck, Miriam, R.L.J., Christopher R., & Scheffczyk, J. 2010. *FrameNet II: Extended Theory and Practice*. FrameNet Project, September.
- Seeber, K. 2015. "Teaching 'format as a process' in an era of Web-scale discovery".

Reference Services Review, 43(1): 19–30.

Shepherd, M. & Watters, C. 1998. The Evolution of Cybergenres. Proceedings of the Thirty-First Annual Hawaii International Conference on System Sciences-Volume 2, pp. 68–78.

Summy, D.C. 2013. *Developing Digital Literacies. A Framework for Professional Learning*. London, UK: SAGE Publications Ltd.

Taylor, J.R. 1989. *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon (2nd Ed. 1995).

—. 2002. *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Yates, J. & Orlikowski, W.J. 1992. “Genres of organizational communication: A structurational approach to studying communication and media”. *Academy of Management Review*. 17(2): 299–326.

APPENDIX 1

Table 1. Target domain, source domains, and their words and expressions. ‘Pinterest’

TARGET DOMAIN	‘Pinterest’	
SOURCE DOMAINS	Board	Site
EXPRESSIONS	Pin	Site
	Save (pin)	Links
	Board	Sign up
	Create board	Log in
	Edit board	Log out
	Choose board	Password
	Find and follow boards	
	Invite friends to a board	
	Leave a group board	
	Merge boards and sections	
	Organise a board	
	Request to join a board	
	Secret boards	
	Pinner	

Table 2. Target domain, source domains, and their words and expressions. ‘Facebook’

TARGET DOMAIN	‘Facebook’	
SOURCE DOMAINS	Social relationship	Site
EXPRESSIONS	(Create) Event	Site
	(Send) Message	Links
	Friend	Sign up
	(Accept) Friend request	Log in
	Post	Log out
	(Accept/Decline) Invitation	Password

Table 3. Target domain, source domains, and their words and expressions. ‘Instagram’

TARGET DOMAIN	‘Instagram’	
SOURCE DOMAINS	Exploration	Site
EXPRESSIONS	Discover people	Site
	Follower	Links
	Following	Sign up
	Search	Log in
		Log out
		Password

**Table 4. Target domain, source domains, and their words and expressions.
‘Amazon’**

TARGET DOMAIN	‘Amazon’	
SOURCE DOMAINS	Store	Site
EXPRESSIONS	Cart	Site
	Department	Links
	Customer service	Sign up
	Help	Log in
	Gift card	Log out
	Customers	Password
	Price	
	Today’s deals	
	Buying	
	Payments	
	Returns	
	Refunds	
	Invoices	

Table 5. Source domains, target domains, and their words and expressions.
‘eBay’

TARGET DOMAINS	‘eBay’	
SOURCE DOMAINS	Store	Site
EXPRESSIONS	Shopping cart	Site
	Customer service	Links
	Help	Register
	Customers	Sign in
	Price	Sign out
	Today’s deals	Password
	Buying	
	Payments	
	Returns	
	Refunds	
	Invoices	

Los marcos conceptuales del conflicto catalán: las metáforas del *procés*

Conceptual frameworks in the Catalan conflict: the metaphors used in the *procés*

CARMEN GONZÁLEZ GÓMEZ
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Artículo recibido el / Article received: 2019-03-28
Artículo aceptado el / Article accepted: 2019-07-20

RESUMEN: El empleo de la metáfora en la lengua oral y escrita ha suscitado el interés de numerosas disciplinas. Como demostraron Lakoff y Johnson (1980), la metáfora, lejos de ser un recurso excepcional del lenguaje poético, es una herramienta cotidiana, que impregna de forma constante el lenguaje humano. Un método posible de estudiarla es a partir de las expresiones lingüísticas, por ser ahí donde se despliegan las conceptualizaciones metafóricas. Este trabajo se centra en los discursos políticos catalanes articulados a raíz del conflicto territorial de 2017. El análisis parte de un corpus constituido por diferentes manifestaciones del discurso político (programas electorales, intervenciones en el parlamento, mítines, noticias de la prensa, etc.) y pretende conocer cómo han conceptualizado los partidos el conflicto político. Desde el punto de vista metodológico, se ha procedido al vaciado de las metáforas del corpus y a su clasificación. Las metáforas empleadas en el discurso político quedan subsumidas en siete grandes imaginarios que vertebran el debate. Asimismo, la distribución de las metáforas por grupos políticos también ha proporcionado conclusiones interesantes: existen metáforas preferidas según partidos políticos, por ejemplo, las metáforas bélicas son empleadas con más frecuencia por Ciudadanos, o las metáforas del recipiente son utilizadas generalmente por los independentistas. El trabajo pone de manifiesto, en definitiva, que el análisis de la metáfora conceptual es una herramienta valiosa para ahondar en el mensaje subyacente del mensaje político y para conocer los elementos ideológicos que se transmiten en cada caso.

Palabras clave: discurso político, metáfora, conflicto catalán, ideología, marco

ABSTRACT: The use of metaphor in oral and written language has attracted the interest of many disciplines. As demonstrated by Lakoff and Johnson (1980), metaphor, far from being an exceptional resource of poetic language, is an everyday tool, which constantly impregnates human language. A possible method to study metaphors is analysing linguistic expressions, for it is there where metaphorical conceptualizations unfold. This work focuses on Catalan political speeches articulated as a result of the territorial conflict of 2017. The analysis is based on a corpus constituted by different manifestations of political discourse (electoral programs, parliamentary speeches, meetings, news, etc.) and it tries to

find out how political parties have conceptualized the political conflict. From a methodological point of view, we have scoured the corpus for metaphors which have been then classified.

The metaphors used in the political discourse can be grouped in seven great topics that structure the debate. Likewise, the distribution of metaphors by political groups has also provided interesting conclusions: there are preferred metaphors according to political parties. For example, war metaphors are more frequently used by Ciudadanos; recipient metaphors are generally used by the independence supporters. In short, this paper shows how valuable the analysis of the conceptual metaphor is in terms of delving into the underlying messages of political discourse and how useful it is to define the ideological elements that are transmitted in each case.

Keywords: political discourse, metaphor, Catalan conflict, ideology, frame

1. INTRODUCCIÓN

Durante siglos la metáfora ha constituido un objeto de estudio para disciplinas tan diferentes como la filosofía del lenguaje, la ética, la literatura, la psicología o la ciencia cognitiva. Las reflexiones sobre este fenómeno han adoptado diversos enfoques que van desde su caracterización como fenómeno retórico (Aristóteles) hasta su papel en la conceptualización humana (Johnson, 1991), pasando por su utilidad en el aprendizaje (Littlemore, 2017) o su relevancia en la construcción del discurso político (Charteris-Black, 2005).

Aunque la reflexión sobre la metáfora haya sido una constante desde la Antigüedad, adquiere especial interés en la segunda mitad del siglo XX, con el desarrollo de la lingüística cognitiva y la publicación de dos obras sumamente influyentes: *Metaphor and Thought* (1979), de Ortony (ed.); y *Metaphors We Live By* (1980), de Johnson y Lakoff. Estas dos obras son las primeras de una larga tradición que se prolonga hasta nuestros días interesada en demostrar que la metáfora no es un recurso retórico, sino un mecanismo mental decisivo en la comprensión y categorización del mundo.

El análisis que aquí presentamos aborda los discursos articulados a raíz del conflicto político catalán del 2017. La historia del independentismo catalán hunde sus raíces en la época de la Restauración borbónica, a finales del siglo XIX¹. Durante más de un siglo, el proceso ha atravesado diferentes fases, hasta llegar a lo que es hoy: un movimiento de masas que reivindica un referéndum de autodeterminación vinculante y el reconocimiento de Cataluña como una nación. El origen del conflicto político actual se encuentra en el año 2010, cuando el Tribunal Constitucional, tras cuatro años de deliberaciones, declaró inconstitucionales algunos de los artículos del estatuto autonómico elaborado por el parlamento catalán y ratificado por la población catalana en un referéndum celebrado el 18 de junio de 2006².

¹ Tradicionalmente, se ha considerado a Josep Narcís Roca i Ferreras (1834-1891) el primer nacionalista catalán independentista. En 1886 publicó el artículo «Ni espanyols ni francesos» ('Ni españoles ni franceses'), donde reivindicaba que Cataluña tuviera un estado propio.

² Los catorce artículos considerados inconstitucionales tenían relación con los derechos lingüísticos, la administración de la justicia en Cataluña o la posibilidad de que la comunidad autónoma dispusiese de una Hacienda propia. Para Elliott (2018), la sentencia del Constitucional sobre el Estatut fue el detonante del crecimiento del independentismo.

Desde el año 2010 han tenido lugar diversas movilizaciones en favor del «derecho a decidir» el modelo territorial³. Ante la negativa de los gobiernos centrales de convocar un referéndum de autodeterminación en Cataluña, el gobierno de la Generalitat de Catalunya convocó dos consultas que se celebraron, respectivamente, el 9 de noviembre de 2014 y el 1 de octubre de 2017, en las que participaron, según datos del Gobierno catalán, más de dos millones de personas. Esta última, suspendida por el Tribunal Constitucional el 7 de septiembre de 2017, culminó en una declaración de independencia leída el 10 de octubre y aprobada en el Parlament el 17 de octubre de 2017. En respuesta a esta iniciativa, el Senado español aprobó el 27 de octubre de 2017 la aplicación del artículo 155 de la Constitución. Amparándose en él, el Gobierno español cesó al presidente de la Generalitat y a su Govern, intervino los organismos y servicios de la comunidad autónoma, y estableció la celebración de unas elecciones autonómicas en un plazo de seis meses.

En el denominado *conflicto catalán* se distinguen tres posturas políticas: a) la de los denominados *constitucionalistas*, favorables a la aplicación del artículo 155 de la Constitución y contrarios a la celebración de un referéndum; b) la independentista, contraria a la aplicación del artículo 155 y favorable a un referéndum vinculante; y c) una posición intermedia, representada por quienes se oponen a la aplicación del artículo 155 y a la declaración de independencia, pero reivindican un referéndum vinculante⁴.

Este trabajo analiza discursos políticos elaborados en 2017 y establece como fechas demarcadoras el 1 de mayo y el 31 diciembre de 2017, abarcando así los meses anteriores, centrales y posteriores a la celebración del referéndum. El análisis que se presenta adopta un enfoque básicamente cualitativo, centrado en establecer cuáles son las principales conceptualizaciones de cada partido. Los ejemplos que se aportan son, por tanto, una pequeña muestra del corpus analizado, la muestra más representativa. Con ello se pretende, no tanto llevar a cabo un estudio cuantitativo sobre la frecuencia de determinadas metáforas, sino más bien ilustrar cuáles son los universos conceptuales desde los que articulan los discursos las distintas formaciones.

Nuestro análisis sobre las metáforas del *procés* se encuadra dentro de los estudios sobre cognición política. Existen muchas perspectivas desde las que abordar el discurso político, pero la lingüística cognitiva ha demostrado ser una de las herramientas más solventes para llevar a cabo esta tarea (Chilton, 2004, 2005). Este enfoque se interesa principalmente por las representaciones mentales que comparten las personas en su condición de actores políticos (Van Dijk, 2009: 251). Además de ser una herramienta de pensamiento, la metáfora también es un mecanismo semántico fundamental en la producción de significados políticos (Mumby y Clair, 2000: 318). A través de ella se pueden conocer cuáles son las principales conceptualizaciones subyacentes al discurso político, así como la ideología de cada partido, partiendo de las proyecciones metafóricas que utilizan. Como apunta Charteris-Black (2005: 175), «metaphor is a major means of ideological transmission appealing to our emotions (or pathos) through unconsciously formed set of beliefs, attitudes and values». Las expresiones metafóricas siempre contienen ítems léxicos de su dominio conceptual. Se trata de averiguar a través de ellos cuáles son los mapas conceptuales que subyacen al discurso (Stefanowitsch y Gries, 2006).

2. METODOLOGÍA

³ Un análisis más detallado sobre la historia del independentismo puede leerse en Forti, González i Vilalta y Ucelay-Da Cal (2017) y en Ucelay-Da Cal (2018).

⁴ En el primer bloque se sitúan Ciudadanos, el PSC y el PP; en el segundo, Junts per Catalunya, ERC y la CUP; en el tercero, Catalunya en Comú-Podem.

El corpus que se ha empleado para el análisis de las metáforas alusivas al conflicto catalán incluye: a) los programas electorales de los partidos políticos que obtuvieron representación parlamentaria tras las elecciones del 21 de diciembre de 2017, esto es: Ciudadanos (Cs), Junts per Catalunya (JuntsxCat), Esquerra Republicana de Catalunya (ERC), Partit dels Socialistes de Catalunya (PSC), Catalunya en Comú-Podem, Candidatura d'Unitat Popular (CUP) y Partido Popular (PP); b) el Diari de sessions del Parlament de los días 6 y 7 de septiembre, 10, 26 y 27 de octubre de 2017, por ser estos los meses centrales del conflicto; c) la hemeroteca digital del periódico *La Vanguardia*; d) entrevistas, sesiones del Parlamento nacional e intervenciones en programas de televisión de los principales líderes políticos y f) algunos artículos de opinión de otros periódicos sobre el conflicto político. Aunque el corpus esté integrado fundamentalmente por los discursos de los representantes en Cataluña, esporádicamente se han incluido intervenciones de otros políticos a nivel nacional. Si se ha decidido incluir en este estudio las noticias de prensa sobre el conflicto, ha sido porque en muchos casos recogían declaraciones de los políticos, y también porque los periodistas han empleado proyecciones metafóricas similares a las de los representantes públicos.

3. MARCO TEÓRICO

La reflexión teórica sobre la metáfora se bifurca, de manera general, en dos posturas enfrentadas: a) la de aquellos que, como Aristóteles, la entienden como un artificio o complicación retórica, esto es, como una *desviación* de los usos lingüísticos rectos; y b) la de quienes, como Vico (2006 [1725]), Blumenberg (2003) o Ricoeur (1977) la consideran un elemento central del lenguaje.

Como señala Eco (1984: 88), cualquier teorización sobre la metáfora surge de una elección radical: o bien el lenguaje es un mecanismo regido por reglas provistas de sentido, donde la metáfora supone una ruptura o disfunción; o bien el lenguaje es por naturaleza metafórico. La primera es la postura de Aristóteles cuando en el capítulo 21 de la *Poética* define la metáfora como «la aplicación a una cosa de un nombre que es propio de otra». En el otro extremo se sitúan los filósofos que reconocen el papel gnoseológico de la metáfora y que no la consideran un mero fenómeno léxico; desde Vico (2006) y Blumenberg (2003) hasta Ricoeur, que afirmó que lo más propio del tropo metafórico era mostrar y hacer ver, ya que «la metáfora pinta lo abstracto bajo los rasgos de lo concreto» (1977: 57).

Estos dos enfoques filosóficos contrapuestos se perciben también en las dos grandes clases de teorías semánticas sobre la metáfora: las sustitutorias y las interaccionistas (Bustos, 2000). Para las primeras, la metáfora es una paráfrasis de un elemento cuyo significado literal se puede recuperar siempre. Para los interaccionistas, en cambio, la metáfora no es el fruto de una comparación implícita, sino la consecuencia de un sistema semántico-conceptual metafórico. Esta postura resulta iluminadora en la medida en que ataca la concepción clásica de *metáfora* como expresión de relaciones *analógicas*. Tal y como afirma Hausman (1989: 17),

las metáforas quedan empobrecidas cuando se reducen a símiles, porque los símiles se mueven hacia la clausura de las relaciones entre significados superpuestos en la metáfora. Si alguien dice «la vida es como un sueño», está indicando que una o más características son comunes a la vida y el sueño, por ejemplo, el ser borrosas. Sin embargo, si alguien afirma «la vida es sueño» está abriendo una relación entre la vida y los sueños, porque se trata de una identidad de totalidades.

Esta consideración de que la metáfora léxica es algo más que un símil sienta las bases para la transformación que se produce en la década de los ochenta, de mano de la lingüística cognitiva. Esta corriente, cuyos padres intelectuales son Lakoff y Langacker, considera que las facultades lingüísticas son una capacidad cognitiva más y que, al igual que el resto de capacidades (procesamiento, comprensión, razonamiento, etc.), condicionan la percepción del mundo que tiene el ser humano. De este modo, la estructura lingüística depende de la conceptualización y, en correspondencia, influye en ella (Cuenca y Hilferty, 1999: 17).

Para la lingüística cognitiva, la metáfora no solo supone una identidad de totalidades, sino que constituye una estructura penetrante e indispensable de la comprensión humana, mediante la cual el ser humano capta figuradamente el mundo (Johnson, 1991: 24). La metáfora se concibe como herramienta conceptual, como uno de los instrumentos de los que dispone la mente para ordenar y nombrar el mundo. En palabras de Lakoff y Johnson (1999: 45), «conceptual metaphor is pervasive in both thought and language. It is hard to think of a common subjective experience that is not conventionally conceptualized in terms of metaphor».

Esta facultad de conceptualización del mundo se debe en gran parte a la existencia de unos esquemas mentales que permiten interpretar y ordenar la realidad. Estas estructuras en la que se organizan los conceptos han recibido diversos nombres dentro de la tradición cognitiva; los más relevantes los recoge Fillmore (1985: 223, nota 4): *marco*, *esquema*, *modelo cognitivo*, *gestalt experimental* o *escena*. En este trabajo asumimos el término *marco* (*frame*) por ser el que utilizan Lakoff (1987, 1993, 1996, 2004, 2008, 2014), Fillmore (1985, 2006) Johnson (1991) o Turner (1996), y lo entendemos como sinónimo de *metáfora conceptual*, de acuerdo con Lakoff y Johnson (1980) y Lakoff (2004, 2008). Una posible definición de *frame* es la siguiente:

Domains seem to be characterized by hierarchically structured frames. A frame is a complex schema, a mental structure that organizes knowledge. Each frame makes use of primitive concepts and may make use of conceptual metaphors.

(Lakoff, 2014: 958)

Lakoff llega a identificar los *marcos* con la sinapsis neuronal, y a decir que cuando los hechos no encajan en las estructuras preestablecidas, la información es directamente ignorada (2004: 73). Son estos marcos los que explican que el mundo sea percibido de forma figurada y que, por tanto, el pensamiento y el lenguaje sean, en esencia, metafóricos.

Para el enfoque cognitivo, la metáfora no constituye una propiedad de determinadas expresiones lingüísticas y de sus significados, sino de dominios conceptuales completos (Lakoff y Turner, 1989: 63). Cualquier concepto procedente de un *dominio fuente* –el dominio en el que descansa el significado literal de la expresión– puede emplearse para describir un concepto del *dominio meta* –el dominio acerca del que versa realmente la oración– (Croft y Cruse, 2008: 256).

Puesto que el sistema metafórico-conceptual despliega su repertorio en el plano lingüístico, una vía posible de acceder a él es a través del análisis del discurso. Este será el método que utilizaremos en el presente trabajo. Partimos de que la metáfora conceptual constituye un elemento medular del lenguaje y de que esta traslada el discurso a otro *universo conceptual*, donde son posibles infinidad de conexiones y estructuras lingüísticas. Como dice Bustos (2000: 19), la metáfora es una invitación a proseguir un juego que inicia el que propone la metáfora. El inicio del juego apela a algo específico, pero no determina la continuación del juego, ni lo agota.

4. ANÁLISIS

Como hemos visto, las palabras despiertan *marcos* mentales y esos *marcos* condicionan la percepción de la realidad. De ese proceso cognitivo eran conscientes los psicólogos de la ANC (Asamblea Nacional Catalana) cuando en marzo de 2017 distribuyeron entre las bases un informe en el que recomendaban evitar ciertos términos:

1. «Recomienda no usar *romper*, sino *emanciparse* o incluso rodeos como “hacernos grandes/adultos/responsables”. [...] También se apela a rechazar *separación*, aunque los psicólogos de la ANC reconocen como válido *divorcio amistoso*. En otro orden, se asegura que “hay palabras connotadas que hay que disociar” del discurso de la ANC, como *deriva*, *ruptura*, *desmembración*, *enfrentamiento*, *odio*, *fronteras*, *secesión*, *separación* o *separatismo*, *robo*, *desafío*, *traición* o *imposición*».⁵

La disputa dialéctica se pierde en el momento en el que el adversario logra imponer su marco y trasladar el debate a su universo conceptual. Ejemplos como el anterior proporcionan, en palabras de Lakoff, «a basic principle of framing (...): do not use their language. Their language picks out a frame» (2004: 3).

En el caso catalán, los partidos nacionalistas y constitucionalistas han articulado sus discursos desde universos conceptuales muy distintos. Cada bloque ha elaborado un relato propio sobre la cuestión territorial, seleccionando los marcos que resultaban más beneficiosos para sus intereses. Así, las expresiones lingüísticas varían mucho de unas fuerzas a otras; mientras que los constitucionalistas inciden en la *separación*, la *ruptura*, el *enfrentamiento* y la *división*; los partidarios de la independencia se refieren al *distanciamiento*, la *emancipación* o la *desconexión*. Adentrémonos ahora en las principales conceptualizaciones del discurso político catalán.

4.1. LA NACIÓN ES UNA PERSONA

Uno de los marcos mentales más recurrentes en el discurso catalán ha sido la personificación de Cataluña y España. La consideración de la comunidad autónoma y del país como dos personas (con sus deseos, sus temores, sus aspiraciones y sus derechos) ha dado lugar a numerosas *metáforas ontológicas*. Este término, acuñado por Lakoff y Johnson (1980: 25), alude a las construcciones conceptuales en las que los acontecimientos, las actividades, las emociones o las ideas son considerados como señales o sustancias.

La metáfora ontológica por excelencia ha sido la de UNA NACIÓN ES UNA PERSONA. Esta identificación sienta la base para un sinnúmero de conceptualizaciones, pues permite atribuir a un país un nutrido número de cualidades humanas (*estar enfermo*, *tener buena relación con otro*, *tener derecho a decidir su futuro*, etc.). Prácticamente en todos los discursos analizados está presente esta concepción. En muchos casos, como en (2), no se habla tanto de nación o de país como de *pueblo*, entendido como realidad personificada:

⁵ Àlex Tort, «Un informe de la ANC apela a moderar el lenguaje para evitar la desafección», página 16, 26/06/2017, *La Vanguardia*.

2. «Una advertencia dirigida al Gobierno español, al que sí reclamó (...) que “tengan la honestidad de *mirar a los ojos al pueblo de Catalunya* y se atrevan a decirle que *no tiene derecho a decidir* su futuro”».⁶

Las personificaciones de la nación también permiten concebir las relaciones territoriales en clave amorosa. En el caso catalán, ha sido frecuente que la relación entre la comunidad autónoma y el estado se entendiese en términos de una pareja en trámites de divorcio. Los partidarios del derecho a decidir han tratado de evitar esta *separación*:

3. «Joan Baldoví ha pedido este miércoles al presidente del Gobierno, Mariano Rajoy, que aproveche (...) para “persuadir y *seducir*” a Cataluña porque en los *matrimonios* decir “*eres mía y solo mía nunca funciona*”».⁷

Los constitucionalistas han recurrido a la idea de *divorcio* para criticar que el adversario intentase romper la *unión* entre Cataluña y España:

4. «Vostès, en canvi, pretenen en un sol dia *liquidar* una *relació* de més de cinc segles sense miraments i de manera il·legal».⁸

Los independentistas han hablado de *divorcio amistoso* o de *separación de mutuo acuerdo*, y han explicado en reiteradas ocasiones que la *relación* ya no funciona para restar importancia al proceso secesionista:

5. «Y ese es el deseo mayoritario que existe en Cataluña, porque hoy, desde hace ya muchos años, la *relación no funciona*».⁹

Los partidarios más radicales de la independencia han llegado incluso a justificar la *separación* por una situación de maltrato dentro de la pareja, donde España se identifica con el maltratador y Cataluña con la mujer maltratada:

6. «els senyors de Ciutadans i del Partit Popular utilitzen exactament (...) el argument del *maltractador* (...): actuen amb violència i després acusen a la *víctima* de ser la responsable del seu patiment».¹⁰

Este marco general de la NACIÓN COMO PERSONA permite asimismo predicar cualidades humanas de Cataluña y España, así como estados transitorios. Destaca, por ejemplo, la identificación de la comunidad autónoma con una persona convaleciente, aquejada por la *enfermedad* del *procés*. Con esta metáfora, empleada fundamentalmente por el bloque constitucionalista, se ha subrayado el daño físico, moral y psicológico que ha causado el proyecto independentista:

⁶ Josep Gisbert, «El PDECat llama a la movilización ciudadana en defensa de la consulta», página 22, 11/06/2017, *La Vanguardia*.

⁷ Nota de prensa, 11/10/2017, *Europa Press*.

⁸ Miquel Iceta, Diari de sessions del Parlament, página 86, 6/09/2017.

⁹ Carles Puigdemont, Diari de sessions del Parlament, página 7, 10/10/2017.

¹⁰ Carles Riera, representante de la CUP, debate electoral, 19/12/2017.

7. a. «Cataluña es una sociedad *enferma* que ha sido *afectada* por el *virus* del supremacismo y que ha vivido un largo *proceso* separatista *gestado* desde hace muchos años». ¹¹
- b. «Las lecciones del pasado jueves revelan todos los *síntomas* de una sociedad gravemente *enferma*, la catalana. Y la *dolencia* más *grave* que *padece* esa sociedad no es la división (...), sino el *cáncer* de odio que *afecta* al *corazón* de uno de los dos bandos enfrentados en las urnas». ¹²

Aunque la identificación *territorio-cuerpo* es habitual durante los períodos convulsos, pensadoras como Arendt (1970) o Sontang (1978) han advertido sobre el peligro de utilizar metáforas relacionadas con la enfermedad para aludir a las crisis sociales. Ya Hobbes en el *Leviatán* (1651) se manifiesta contrario a concebir el estado como un *cuerpo* político *enfermo* (1996: 221–230). Por su parte, Musolff (2003: 328) también ha señalado la dudosa reputación de las metáforas de la enfermedad en el discurso político. Este tipo de conceptualizaciones son frecuentes en regímenes totalitarios, donde se concibe la disidencia como una enfermedad que debe erradicarse. Aunque Cataluña no atreviese una situación política equiparable, la identificación del *procés* con la enfermedad revela cierto grado de estigmatización de la postura independentista.

4.2. LA NACIÓN ES UN OBJETO MATERIAL

Además de la consideración de Cataluña y España como dos personas, también ha sido habitual la concepción de los dos territorios como sustancias materiales. Esta conceptualización ha dado lugar a distintas metáforas ontológicas, en las que el territorio se consideraba una entidad, un objeto, una pieza o, incluso, un engranaje. Esta concepción ha sido útil para los constitucionalistas, que han planteado en numerosas ocasiones la existencia de una *fractura* social y política. La metáfora clásica ha sido la de *España se rompe*, recurrente en el argumentario de la derecha española. Esta idea del espacio físico como pieza u objeto no está lejos de la consideración de territorio como cuerpo humano, con sus partes y miembros indisociables, pero susceptibles al mismo tiempo de resquebrajarse o romperse:

8. a. «Aznar recordó su ya lejano augurio: “Antes de *romperse España*, *se romperá Catalunya*”». ¹³
- b. «se han destinado ingentes cantidades de recursos públicos y energías en *romper* con el resto de España». ¹⁴

Además de esta concepción, el territorio nacional también ha sido identificado con un ENGRANAJE compuesto de diversas piezas que cumplen una determinada función. Este marco ha dado lugar a dos metáforas recurrentes: la metáfora del ENCAJE y la metáfora de la DESCONEXIÓN. La primera de ellas ha sido utilizada con frecuencia por el PSC para aludir a la necesidad de ajustar o encajar la pieza catalana dentro del engranaje que es España. La metáfora de la desconexión, frecuente en el discurso

¹¹ Josep Ramón Bosch, 20 de diciembre de 2017, *El Independiente*.

¹² Julián Ballester, 24 de diciembre de 2017, *La Gaceta de Salamanca*.

¹³ Juan Carlos Merino, «González, Aznar y Zapatero recetan diálogo y política ante Catalunya», página 18, 06/07/2017, *La Vanguardia*.

¹⁴ Programa electoral de Ciudadanos, Introducción.

independentista, también revela una concepción del país como sistema –en este caso informático– en el que una de las piezas deja de tener contacto eléctrico y se desconecta, con el fin de tener una vida autónoma e independiente del resto del sistema:

9. a. «para abordar el *encaje* de Cataluña en el resto de España». ¹⁵
- b. «el portavoz también se mostró despreocupado cuando aseguró que hay “muchas fórmulas” para aprobar las leyes de *desconexión*». ¹⁶

4.3. LA METÁFORA DEL CONDUCTO

Otra de las metáforas habituales, presentes en todos los discursos, es la que Reddy (1979) denominó *metáfora del conducto*. Como explicaron Lakoff y Johnson (1980: 10), la metáfora del conducto presenta el lenguaje como un canal por el que viajan contenedores en los que los pensamientos y sentimientos han sido insertados para ser transferidos a otra persona.

La metáfora del CONDUCTO o RECIPIENTE también está presente en la conceptualización de los espacios públicos y de las masas humanas. El estado se entiende en ocasiones como *contenedor*. Lo que queda dentro del receptáculo es legal; aquello que el estado no puede asumir se conceptualiza como un líquido que rebasa el recipiente (Chilton, 2004: 117). Así enmarcan generalmente las fuerzas conservadoras el tema de la inmigración: como un flujo que desbordaba los límites de los países del primer mundo, entendidos estos como contenedores (Charteris-Black, 2006). En el caso del *procés*, el conflicto político se ha concebido como un líquido dentro de un recipiente, en el que aumentaba la *presión* con las decisiones de cada bloque.

Estas metáforas están en relación con la noción de *equilibrio emocional* mencionada por Johnson (1991: 162) y, por tanto, con la metáfora señalada por Lakoff (1987: 383): ANGER IS THE HEAT OF A FLUID IN A CONTAINER, utilizada para hacer referencia a gran parte de los procesos fisiológicos (estar *lleno* de alegría, no poder *contener* la emoción, estar *rebotante*, etc.). Esta conceptualización está presente en los discursos catalanes cuando se habla de *reprimir* o *contener* el independentismo, *presionar* al Estado, *obstruir* las iniciativas del Parlament, o cuando se alude a la *efervescencia* del *procés*:

10. a. «(...) cuando los dirigentes del *procés* prevén que la *efervescencia* independentista alcance su máximo apogeo». ¹⁷
- b. «Com avui, que comencem a *desbordar* un límit; un límit que es va imposar el 78 per persones que a nosaltres no ens representaven». ¹⁸
- c. «la *pressió*, que és això que ens ofereix l'Estat espanyol dia a dia». ¹⁹
- d. «Per això el Partit Nacionalista Basc no és un bon conseller, perquè sap que el seu paper de sostenir l'Estat i *contenir* l'independentisme basc». ²⁰

4.4. METÁFORAS DEL RECORRIDO: EL *PROCÉS* COMO VIAJE

¹⁵ Programa electoral del PSC, página 147.

¹⁶ Àlex Tort, «El Govern tiene en la recámara otras vías para impulsar las leyes de ruptura», página 11, 02/08/2017, *La Vanguardia*.

¹⁷ Lola García, «La socialización de 1-O», página 22, 02/07/2017, *La Vanguardia*.

¹⁸ Anna Gabriel, *Diari de sessions del Parlament*, página 73, 06/09/2017.

¹⁹ Jordi Orobítg i Solé, *Diari de sessions del Parlament*, página 115, 07/09/2017.

²⁰ Albert Botran i Pahissa, *Diari de sessions del Parlament*, página 36, 26/10/2017.

Otro de los marcos conceptuales utilizados en el *procés* ha sido el de RECORRIDO. En sentido literal, un recorrido es el espacio físico dado entre dos puntos cualesquiera. Pero además de ser una distancia real, los recorridos también son proyecciones mentales que solo existen en la imaginación del sujeto. Cuando alguien se fija un objetivo, utiliza el marco mental del recorrido, que viene determinado por la existencia de tres elementos: un punto de partida, una meta y una sucesión de estadios intermedios. Como apunta Johnson (1991: 189), esta estructura interna de RECORRIDO proporciona las bases de una gran cantidad de trazados metafóricos de esferas concretas y espaciales sobre esferas más abstractas. La noción de RECORRIDO fundamenta, por ejemplo, la metáfora de LOS PROPÓSITOS SON METAS FIJAS.

Esta conceptualización se pone de manifiesto en el nombre que se le ha dado al proyecto independentista (*procés/proceso*), entendiéndolo como un RECORRIDO cuya meta era la independencia de la región catalana. En los discursos de los partidos secesionistas esta metáfora aparece de forma constante; se subraya con frecuencia la importancia de *seguir adelante*, de no *retroceder* en el *camino hacia* la independencia:

11. a. «Para las bases de la ANC, se trata del *sprint* final para alcanzar la independencia (...).»²¹
- b. «El president citó al conseller en el Palau de la Generalitat a las 17.30h y en pocos minutos el “*accidente en el recorrido*”, tal y como lo definieron en su equipo, quedó resuelto.»²²

La proyección mental de RECORRIDO ha dado lugar a diversas metáforas relacionadas con el VIAJE. La metáfora marítima EL PROCÉS ES UN BARCO la han utilizado con frecuencia los constitucionalistas para hacer hincapié en la *deriva* y la falta de *rumbo* de los independentistas. La imagen de la nave como símbolo de una comunidad política tiene una larga tradición literaria; se documenta por primera vez en un texto de Arquíloco del siglo VII a. C. (Cuartero, 1968). De hecho, fue una de las más utilizadas por el expresidente de la Generalitat, Artur Mas²³. Hoy en día, sin embargo, se emplea desde posiciones constitucionalistas para subrayar lo peligroso de la *travesía* independentista:

12. a. «La solución a la *deriva* de la independencia empezó con la convocatoria de estas elecciones.»²⁴
- b. «Forcadell *naufragó* en la *conducción* del debate. Parecía no darse cuenta de que ocupaba el centro de la escena en una de las jornadas de mayor voltaje político de la historia del país.»²⁵
- c. «El Govern *encalla* en la compra de urnas y busca nuevas alternativas.»²⁶

En cuanto a las metáforas ferroviarias, con frecuencia se han concebido los dos proyectos políticos –el del independentismo y el del gobierno central– como *trenes*. La metáfora más habitual en este sentido ha sido la del *choque de trenes*, aunque ha habido otras que han identificado las iniciativas de los dos gobiernos con una máquina irrefrenable.

²¹ Àlex Tort, «Amarillo en la Diada», página 22, 29 de junio de 2017, *La Vanguardia*.

²² Isabel García Pagan, «Puigdemont releva al conceller Baiget por sus dudas sobre el referéndum», página 13, 04/07/2017, *La Vanguardia*.

²³ Sobre las metáforas marítimas del expresidente Artur Mas: <http://www.ccma.cat/324/La-Sebastiana-i-les-metabores-marineres-del-president/noticia/2021713/#> [Última consulta: 20/02/2019]

²⁴ Programa electoral del PP, página 2.

²⁵ Enric Juliana, «Fracaso escénico», página 13, 07/09/2017, *La Vanguardia*.

²⁶ Titular de portada, página 1, 28/06/2017, *La Vanguardia*.

13. a. «“El Estado no dispone de poder para *frenar* tanta democracia”, avisó [Puigdemont] arrancando unos tímidos aplausos».²⁷
 b. «Per això no ens cansarem d'exigir (...) que es dialogui per evitar un *xoc* que podria tenir conseqüències nefastes».²⁸
 c. «Puigdemont necesitaba un gobierno más suyo (...), preparado para el *choque*. Un *gobierno airbag*, destinado a prever el *impacto* de un escenario de prohibición del referéndum unilateral».²⁹

La consideración del *procés* como *viaje* improvisado ha dado lugar a otra metáfora relacionada con el RECORRIDO: EL *PROCÉS* ES UNA AVENTURA PELIGROSA. Con esta conceptualización, los partidos constitucionalistas han representado el *procés* como un suceso fantástico, como un mal sueño, como una ocurrencia que entrañaba un peligro inminente o, incluso, como un mundo de ficción paralelo:

14. a. «Con la *aventura* separatista, Cataluña ha perdido más de de 3.000 empresas»³⁰
 b. «Les hemos prometido la *Arcadia* feliz de la independencia y al final ha quedado en nada».³¹
 c. «El *procés* catalán es la *aventura* loca de unos mentirosos».³²
 d. «No contribuiremos a incrementar las expectativas de la gente con promesas de una vida mejor en un *paraíso* incierto».³³
 e. «viuen en el *Matrix*, en la República...».³⁴

4.5. METÁFORAS DE LA IGUALDAD MATEMÁTICA: LOS COSTES DEL *PROCÉS*

Además de la concepción de AVENTURA, otra de las críticas que ha recibido el *procés* ha sido la de consistir en un NEGOCIO que aboca a la ruina a millones de catalanes. Este tipo de metáforas está relacionado con el principio de *igualdad matemática* señalado por Johnson (1999: 166), según el cual la validez moral de una acción consiste en hacer el *cálculo* de sus efectos. Se parte del supuesto de que es posible asignar valores numéricos a las acciones humanas y de que los efectos de las acciones pueden calcularse con precisión. El modelo que más se utiliza para este análisis es el de los *costes* y los *beneficios*. En este sentido, han sido frecuentes las metáforas del *chiringuito* o el *lobby*, con las que se ha incidido en el carácter tramposo o extorsionador del proyecto político independentista. El partido que más ha recurrido a este tipo de metáforas ha sido Ciudadanos:

15. a. «Desmontaremos las estructuras d'Estat y los *chiringuitos* del independentismo».³⁵

²⁷ Isabel García Pagan, «Puigdemont inicia la cuenta atrás para convocar el referéndum si no hay pacto», página 15, 23/05/2017, *La Vanguardia*.

²⁸ Josep Lluís Franco Rabell, Diari de sessions del Parlament, página 17, 10/10/2017.

²⁹ Francesc-Marc Álvaro, «Gobierno airbag», página 17, 15/07/2017, *La Vanguardia*.

³⁰ Programa electoral de Ciudadanos, punto segundo.

³¹ Inés Arrimadas, Diari de sessions del Parlament página 6, 26/10/2017.

³² Esteban González Pons, entrevista en *El imparcial*, 25/11/2017.

³³ Programa electoral del PSC, página 140.

³⁴ Inés Arrimadas, debate electoral, 19/12/2017.

³⁵ Programa electoral de Ciudadanos, punto primero.

- b. «Suprimiremos el Diplocat, el *lobby* con el que los partidos independentistas se han dedicado a *vender* separación».³⁶
- c. «Se prometió una independencia *low cost* y no se logró superar el plebiscito».³⁷

4.6. METÁFORAS BÉLICAS: EL PROCÉS COMO GUERRA

Uno de los marcos mentales frecuentes en el debate dialéctico es el que Lakoff y Johnson denominaron UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA (1980: 4). Aunque nadie se refiera explícitamente a la *guerra*, esta conceptualización impregna el discurso cotidiano. En el discurso catalán también es frecuente encontrar esta conceptualización. Se alude en él a los dos *bandos*, se hace referencia a dos entidades (*Cataluña* y *España*) y se habla de la necesidad de *luchar* contra el *enemigo*, que no se identifica con cualquier adversario político, sino con un individuo del *bando* contrario. Aunque no todos los partidos participen de esta retórica, sí es posible reconocer cuáles son esos dos bloques enfrentados: de un lado, el nacionalismo, que se ha convertido en el *enemigo a batir* de algunos partidos constitucionalistas; de otro, el estado español, que, según el independentismo, *asfixia* a una parte de su territorio y necesita ser *combatido*.

Esta concepción dicotómica de la realidad es el caldo de cultivo perfecto para la construcción de discursos identitarios, en los que se apela de forma constante a un *nosotros* y a un *ellos*. Como mostró Baumann, la persona que elabora el discurso se reserva el derecho de atribuir a alguien identidad o alteridad. Uno de estos recursos es el binarismo del tipo «*nosotros* somos buenos; por tanto, *ellos* son malos». Esa clase de frontera categorial es susceptible de llenarse a voluntad: nosotros somos tolerantes, ellos represivos; nosotros somos serviciales, ellos egoístas; nosotros discutimos proposiciones, ellos vocean dogmas (Baumann, 2010: 96). Cualquiera de estas tres dicotomías está latente en el discurso de constitucionalistas e independentistas.

Sobre la metáfora de LA NACIÓN ES UNA PERSONA se asienta la idea de la identidad/alteridad. Las dos *personas* –Cataluña y España– no se pueden entender nunca porque son *diferentes*; hay un *otro* que nunca nos comprenderá porque *no es como nosotros*. Este imaginario dicotómico explica la multitud de metáforas de la guerra, el juego y el deporte que se ha utilizado para hablar de los conflictos nacionalistas, por ejemplo, en el belga (Cammaerts, 2012).

Howe (1988) advierte, además, que la fuerza de la metáfora de la guerra reside en su capacidad para acentuar la idea de conflicto, así como para insinuar que las soluciones son poco probables. En el caso catalán, la metáfora de la guerra ha hecho aflorar términos como *bloqueo*, *conflicto*, *desafío*, *combate* o *invasión*, que están lejos de ser inocentes y que revelan una determinada forma de conceptualizar la realidad que condiciona el debate y la realidad política. Cuando alguien habla de *golpe de estado* está sentando un precedente para que otros vean y nombren la realidad del mismo modo.

Esta metáfora, que podríamos denominar EL PROCÉS ES UNA GUERRA –adaptando la idea clásica de Lakoff y Johnson (1980)– no ha sido utilizada por las fuerzas políticas de la misma manera. En primer lugar, porque no todos los partidos han recurrido a ella con la misma frecuencia; en segundo lugar, porque los conceptos metafóricos que se emplean están en relación con la ideología de cada fuerza política. Probablemente, la agrupación que más ha utilizado la metáfora de la GUERRA ha sido Ciudadanos. El partido de Arrimadas ha recurrido con frecuencia al término *enemigos* para referirse a los nacionalistas y los ha acusado de *dinamitar*, *pisotear* o *liquidar* la democracia:

³⁶ Programa electoral de Ciudadanos, punto primero.

³⁷ Editorial, página 24, 07/09/2017, *La Vanguardia*.

16. a. «*Se han pisoteado* los derechos de la mayoría de los catalanes». ³⁸
 b. «está dispuesto (...) a *dinamitar* la estabilidad en favor de la independencia». ³⁹
 c. «la *liquidación* de las leyes democráticas por parte del Govern separatista». ⁴⁰

Como reconoce Mouffe (1999), este tipo de lenguaje puede conducir fácilmente de una disposición agonística a una actitud antagónica, en la que *el otro* se construye como un *enemigo*, en lugar de un adversario legítimo. Esta transformación ha tenido lugar en el discurso de Ciudadanos, donde se ha hablado de *coartadas* y *culpables*, y se le han atribuido al adversario político trastornos como la *obsesión*:

17. a. «han encontrado ustedes la excusa, la *coartada* para hacer lo que siempre han querido hacer, que es declarar la independencia». ⁴¹
 b. «A pesar de que el proyecto nacionalista se basa en decir que los españoles son los *culpables*». ⁴²
 c. «la *obsesión* nacionalista ha ido acompañada de un abandono deliberado de la sensatez». ⁴³

Esa alteridad construida llega a identificarse incluso con un *monstruo* o con una entidad animalizada. Para Lago y Palidda (2010: 163), «*dehumanization and monsterfication* are functional to the creation of the threatening figure and to the construction of an irrational, unknown and dangerous *Other*».

18. a. «Han sentido el *aliento* de lo que es el nacionalismo, por una vez, en sus *nucas*». ⁴⁴
 b. «¿Por qué no hicieron nada los gobiernos del Partido Popular y el Partido Socialista? Solo han alimentado al *monstruo* [el nacionalismo]». ⁴⁵

En este escenario bélico, el papel que se atribuye Ciudadanos es el de *luchar* contra el nacionalismo, *ganarle*, *acabar con el procés*:

19. a. «Le quiero decir a los catalanes (...) que no estáis solos, que vamos a seguir *luchando*». ⁴⁶
 b. «ha llegado el momento de *acabar con el procés*». ⁴⁷

Esta conceptualización también ha vertebrado el discurso del Partido Popular, aunque en menor medida:

20. a. «Estamos dispuestos a aguantar su casi predisposición genética a la *conspiración* palaciega». ⁴⁸

³⁸ Programa electoral de Ciudadanos, Introducción.

³⁹ Programa electoral de Ciudadanos, Introducción.

⁴⁰ Programa electoral de Ciudadanos, punto segundo.

⁴¹ Inés Arrimadas, *Diari de sessions del Parlament*, página 9, 10/10/2017.

⁴² Inés Arrimadas, *Diari de sessions del Parlament*, página 11, 10/10/2017.

⁴³ Programa electoral de Ciudadanos, Introducción.

⁴⁴ Inés Arrimadas, *Diari de sessions del Parlament*, página 6, 26/10/2017.

⁴⁵ Toni Cantó, parlamento nacional, 12/10/2017.

⁴⁶ Inés Arrimadas, *Diari de sessions del Parlament*, página 11, 10/10/2017.

⁴⁷ Programa electoral de Ciudadanos, Introducción.

⁴⁸ Alejandro Fernández, *Diari de sessions del Parlament*, página 13, 27/10/2017.

b. «la señora Forcadell *mató* la democracia y usted viene aquí todos los miércoles a *darle sepultura*».⁴⁹

Por su parte, los partidos independentistas también han recurrido a las metáforas bélicas para señalar la existencia de un *bando atacante* identificado con el estado español. Los procesos de *alteridad* que operan aquí son los mismos que en el caso de Ciudadanos y el PP. Se habla de *persecución, ataque, ofensiva, líneas de defensa, aliados, confrontaciones* o *estrategias*. Esta selección léxica pone de manifiesto una conceptualización latente según la cual el *otro* es una entidad homogénea que *ataca*, y ante la cual solo cabe *resistir*:

21. a. «aquesta darrera legislatura hem presenciat una *persecució* de les lleis aprovades al Parlament».⁵⁰
- b. «L'*atac* a les llibertats civils».⁵¹
- c. «Ens cal un Govern que actuï com a *primera línia de defensa* contra els *atacs* que estan patint l'escola catalana».⁵²
- d. «Impulsar qualsevol altre candidat és legitimar l'article 155 i l'*atac* a la democràcia».⁵³
- e. «un context en el qual l'Estat espanyol i el seus *aliats* seguiran jugant fort la carta de voler dividir la societat catalana».⁵⁴
- f. «Davant les iniciatives de *confrontació* basades en aquesta *estratègia* cal contraposar un model de vida republicana».⁵⁵

En cuanto a Catalunya en Comú-Podem, la formación no acostumbra a utilizar términos como *enemigos* o *confrontación* en sus discursos parlamentarios ni en su programa electoral. Aun así, han recurrido a las metáforas bélicas para criticar el *inmovilismo* del gobierno central, así como la unilateralidad del proceso independentista:

22. a. «Per respondre a la *bunquerització* del Govern espanyol es podria entendre, seria absolutament legítim, que les forces polítiques (...)».⁵⁶
- b. «I el que avui la majoria vol fer és exactament el contrari: *fer saltar pels aires* totes les garanties democràtiques des del primer minut».⁵⁷

4. 7. METÁFORAS LÚDICAS: EL *PROCÉS* COMO JUEGO

Además de las metáforas bélicas, también las conceptualizaciones relacionadas con el *juego* han contribuido a reforzar la idea de los *dos* oponentes *enfrentados*. Las acciones de los dos gobiernos se han entendido en ocasiones como una *partida* en la que cada *jugador* esperaba su *turno* para hacer el siguiente *movimiento*. Las metáforas del juego explican que el conflicto se haya concebido en ocasiones como un videojuego en el que cada situación política era una *pantalla* (*pasar pantalla, estar en otra pantalla*). En estas

⁴⁹ Soraya Sáez de Santamaría, parlamento nacional, 13/09/2017.

⁵⁰ Programa electoral de ERC, página 6.

⁵¹ Programa electoral de ERC, página 9.

⁵² Programa electoral de ERC, página 12.

⁵³ Programa electoral de JuntsxCat, página 5.

⁵⁴ Programa electoral de la CUP, página 19.

⁵⁵ Programa electoral de la CUP, página 19.

⁵⁶ Joan Coscubiela, Diari de sessions del Parlament, página 11, 06/09/2017.

⁵⁷ Joan Coscubiela, Diari de sessions del Parlament, página 11, 06/09/2017.

conceptualizaciones está presente asimismo la idea de *recorrido*, pues se entiende la política como una sucesión de acontecimientos que deben conducir al final del *juego*:

23. a. «un espai polític que sempre –sempre– ha defensat la necessitat d’un referèndum, fins i tot quan vostès es mofaven d’aquesta *pantalla passada* i la ridiculitzaven».⁵⁸
- b. «Todo en España es siempre *una partida de cartas*. *Órdago* va, *órdago* viene.»⁵⁹
- c. «Los independentistas *no iban de farol*, pero eso no significa que *sus cartas* sean *ganadoras*».⁶⁰

8. CONCLUSIONES

El análisis llevado a cabo ha permitido establecer siete grandes representaciones mentales que vertebran el discurso catalán durante la segunda mitad del año 2017: LA NACIÓN ES UNA PERSONA, que ha dado lugar a un nutrido número de metáforas ontológicas; LA NACIÓN ES UN OBJETO MATERIAL, metáfora con la que se ha planteado que el país es una sustancia homogénea e indivisible, o bien un ENGRANAJE de piezas heterogéneas; EL PUEBLO ES UN FLUIDO DENTRO DE UN RECIPIENTE, con la que se ha concebido el *procés* como un recipiente en el que aumentaba la presión con cada iniciativa independentista; EL *PROCÉS* ES UN RECORRIDO, concepción que ha dado lugar a otras metáforas relacionadas con el viaje; EL *PROCÉS* ES UN NEGOCIO, utilizada fundamentalmente por los constitucionalistas para resaltar los costes que ha tenido el proyecto independentista; EL *PROCÉS* ES UNA GUERRA, metáfora con la que se ha planteado la existencia de dos bandos enfrentados; y EL *PROCÉS* ES UN JUEGO, con la que se ha insistido en la idea dicotómica de los oponentes.

Una vez analizado el discurso de todos los partidos, se observan diferencias en el sustrato ideológico que subyace a los distintos argumentarios. En el caso de Ciudadanos, es frecuente la conceptualización del *procés* como guerra, así como la imagen del *procés* como negocio extorsionador y como aventura peligrosa. Las otras dos fuerzas constitucionalistas, el PSC y el PP, también han recurrido a este tipo de metáforas, aunque en menor medida. Desde posiciones contrarias al independentismo, se ha utilizado asimismo la personificación de Cataluña y la conceptualización de la comunidad autónoma como persona enferma como consecuencia del *procés*. Por último, se ha concebido la nación como un objeto material a fin de plantear la indisolubilidad del territorio nacional. En el caso del PSC, ha sido recurrente la conceptualización del estado como un engranaje.

Los partidos independentistas han utilizado de forma habitual la personificación de Cataluña para presentar a la comunidad autónoma como una persona con diversos derechos (decidir su futuro, separarse de España, etc.). Al igual que los constitucionalistas, han recurrido a las metáforas bélicas para reforzar la idea de conflicto con el adversario, y han utilizado la metáfora del engranaje para defender la desconexión de Cataluña del resto de España. Por último, en sus argumentarios subyace la conceptualización del pueblo catalán como fluido que desborda los límites del recipiente (el estado). En cuanto a Catalunya en Comú-Podem, renuncian generalmente a la retórica del *ellos* y el *nosotros*, pero utilizan la metáfora del matrimonio Cataluña-España, así

⁵⁸ Josep Lluís Franco Rabell, Diari de sessions del Parlament, página 81, 06/09/2017.

⁵⁹ Enric Juliana, «Fracaso escénico», página 13, 07/09/2017, *La Vanguardia*.

⁶⁰ Màrius Carol, «Juegos de cartas», página 2, 08/09/2017, *La Vanguardia*.

como conceptualizaciones bélicas, generalmente para criticar la inacción del gobierno central.

El trabajo pone de manifiesto, en definitiva, que el estudio de la metáfora conceptual permite conocer el sustrato ideológico de las distintas fuerzas políticas. En este caso, las siete conceptualizaciones establecidas proporcionan un mapa conceptual de los principales imaginarios políticos, revelando desde qué universos conceptuales articulan las diferentes formaciones su discurso sobre la cuestión territorial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, Hannah. 1970. *On violence*. Boston: Harcourt Publishers.
- Baumann, Gerd. 2010. «Gramáticas de Identidad/Alteridad: Un enfoque estructural». En F. Cruces y B. Pérez Galán (comps.) *Textos de antropología contemporánea*. Madrid: UNED, pp. 95–142.
- Blumenberg, Hans. 2003. *Paradigma para una metaforología*. Madrid: Trotta.
- Bustos, Eduardo de. 2000. *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Cammaerts, Bart. 2012. «The strategic use of metaphors by political and media elites: the 2007- 11 Belgian constitutional crisis». *International journal of media and cultural politics*, 8 (2/3): 229–249.
- Charteris-Black, Jonathan. 2005. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Londres: Palgrave-MacMillan.
- Charteris-Black, Jonathan. 2006. «Britain as a container: Immigration metaphors in the 2005 elect campaign». *Discourse & Society*, 17 (5): 563–581.
- Chilton, Paul. 2004. *Analysing political discourse. Theory and Practice*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Chilton, Paul. 2005. «Missing links in mainstream CDA». En R. Wodak y P. Chilton (eds.) *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, pp. 19–52.
- Croft, William y Cruse, Allan. 2008. *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- Cuartero, Francisco. 1968. «La metáfora de la nave, de Arquiloco a Esquiloo». *Boletín del Instituto de Estudios Clásicos*, Vol. 2, 2: 41–45.
- Cuenca, Maria J. y Hilferty, Joseph. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Eco, Umberto. 1984. *Semiotics and the Philosophy of language*. Londres: McMillan Press.
- Elliott, John H. 2018. *Catalanes y escoceses. Unión y discordia*. Barcelona: Taurus.
- Fillmore, Charles. 1985. «Frames and the semantics of understanding». *Quaderni di semantica*, Vol. 6, 2: 222–254.
- Forti, Steven, González i Vilalta, Arnau y Ucelay-Da Cal, Enric (eds.). 2017. *El proceso separatista en Cataluña. Análisis de un pasado reciente (2006-2017)*. Granada: Editorial Comares.
- Hausman, Carl. 1989. *Metaphor and art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howe, Nicholas. 1988. «Metaphor in Contemporary American Political Discourse». *Metaphor and Symbolic Activity*, Vol. 3, 2: 87–104.
- Johnson, Mark. 1991 [1987]. *El cuerpo en la mente*. Madrid: Editorial Debate.
- Lago, Alessandro y Palidda, Salvatore. 2010. *Conflict, security and the reshaping of society: the civilization of war*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Lakoff, George. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

- . 1993. «The contemporary theory of metaphor». En A. Ortony (ed.), *Metaphor and thought*, pp. 202–251. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1996. *Moral politics: What conservatives know that liberals don't*. Chicago/Londres: University of Chicago Press.
- . 2004. *Don't think of an elephant!* Vermont: Chelsea Green Publishing.
- . 2008. *Puntos de reflexión. Manual del progresista*. Barcelona: Península.
- . 2014. «Mapping the brain's metaphor circuitry: metaphorical thought in everyday reason». *Frontiers in human neuroscience*, Vol. 8: 958.
- Lakoff, George y Johnson, Mark. *Metaphors We Live By*. 1980. Chicago: University of Chicago Press.
- . 1999. *Philosophy in the flesh*. Nueva York: Basic Books.
- Lakoff, George y Turner, Mark. 1989. *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Littlemore, Jeanette. 2017. «Metaphor use in educational contexts. Functions and variations». En E. Semino y Z. Demjén (eds.) *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*, pp. 283–295. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Mouffe, Chantal. 1999. «Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?». *Social Research*, Vol. 66, 3: 746–758.
- Mumby, Dennis y Clair, Robin. 2000. «El discurso en las organizaciones». En T. Van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, pp. 263–296.
- Musolff, Andreas. 2003. *Cognitive Models in Language and Thought: Ideology, Metaphors and Meanings*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Ortony, Andrew (ed.). 1979. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reddy, Michael. 1979. «The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language». En A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 284–310.
- Ricoeur, Paul. 1977. *La metáfora viva*. Buenos Aires: Megápolis.
- Sontang, Susan. 1978. *Illness as metaphor*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- Stefanowitsch, Stefan y Gries Stefan Th. 2006. «Corpus-based approaches to metaphor and metonymy». En S. Stefanowitsch y S. Th. Gries (eds.) *Corpus-based approaches to metaphor and metonymy*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 1–16.
- Turner, Mark. 1996. *The Literary Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Ucelay-Da Cal, Enric. 2018. *Breve historia del separatismo catalán*. Barcelona: B. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Van Dijk, Teun. 2009. *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Vico, Giambattista. 2006 [1725]. *Ciencia Nueva*. Madrid: Tecnos.

La balandra Isabel llegó esta tarde: Las metáforas del mar y la construcción de los roles de género en el cine venezolano de la primera mitad del siglo XX

The Yacht Isabel Arrived This Afternoon: Sea Metaphors and the Construction of Gender Roles in the Venezuelan Cinema of the First Half of the 20th Century

CAROLINA GUTIÉRREZ-RIVAS
CENTRAL MICHIGAN UNIVERSITY

Artículo recibido el / *Article received*: 2019-06-14
Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2019-10-03

RESUMEN: El objetivo de este estudio es presentar un análisis lingüístico de las metáforas conceptuales relativas al mar (u otras masas de agua) para dilucidar su papel en la construcción de los roles tradicionales de género en la película *La balandra Isabel llegó esta tarde*. Se emplea la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980), sobre todo observando las metáforas estructurales y ontológicas, así como las nociones de poder discursivo (van Dijk, 2004) e ideología (van Dijk, 2008). El análisis arroja que las metáforas estructurales y ontológicas en el filme retratan al hombre como el capitán, el protector y la víctima de la mujer. Por su parte, las metáforas con las que se representa a la mujer son las del mar, el navío y el naufragio. Se concluye que hay un proceso de retroalimentación en la difusión y perpetuación de las ideologías de los roles género. El concepto de «obediencia lingüística» (Komska, Moyd y Gramling, 2019) es de relevancia para explicar el comportamiento lingüístico de los personajes.

Palabras clave: balandra Isabel, cine venezolano, metáforas, poder discursivo, roles de género, obediencia lingüística.

ABSTRACT: The aim of this work is to develop a linguistic analysis focused on conceptual metaphors related to the sea (or other bodies of water) in order to understand how traditional gender roles are constructed through such metaphors in the movie *The Yacht Isabel Arrived This Afternoon*. Lakoff and Johnson's Conceptual Metaphor Theory (1980) is applied, in particular the concepts of structural and ontological metaphors, as well as the notions of discursive power (van Dijk, 2004) and ideology (van Dijk, 2008). The analysis shows that structural and ontological metaphors throughout the film portray the man as the captain, the protector, and the woman's victim. On the other hand, metaphors representing the woman are the sea, the yacht and the shipwreck. The conclusion is that a feedback process contributes to the dissemination and perpetuation of ideologies of gender roles. The concept of «linguistic obedience» (Komska,

Moyd & Gramling, 2019) is key to explain the linguistic behavior of the characters in the film.

Keywords: Yacht Isabel, Venezuelan cinema, metaphors, discursive power, gender roles, linguistic obedience.

1. INTRODUCCIÓN

La película *La balandra Isabel llegó esta tarde* (1950)¹, una coproducción venezolano-argentina de gran trascendencia, ha recibido escasa atención por parte de la crítica no solo cinematográfica, sino también literaria y lingüística. La cinta, de 90 minutos de duración, fue dirigida por el argentino Carlos Hugo Christensen, con guion de Carlos Hugo Christensen y del venezolano Aquiles Nazoa. La pieza está basada en el cuento homónimo de Guillermo Meneses, obra sobre la cual se han llevado a cabo la mayoría de los trabajos de crítica (Cf. Aponte y Baptista, 2011; Lasarte, 1989; Peña, 2000; Sánchez Vega, 2010; Vale, s/f). También se ha estudiado la cinta desde el punto de vista técnico y de la comunicación cinematografía (Cf. Aguilar y Ortiz, 2012; Colmenares España, 2014; Toledo Cruz, 2015; Soffer, 2016). Sin embargo, es poco lo que se ha hecho sobre el discurso en la película. Por lo tanto, este trabajo pretende ser un aporte al acervo de los estudios culturales y lingüísticos basados en la obra cinematográfica venezolana y latinoamericana de la primera mitad del siglo XX.

La balandra... contó con una constelación de grandes estrellas nacionales e internacionales del momento. Los protagonistas fueron el mexicano Arturo de Córdova, como Segundo Mendoza y la argentina Virginia Luque, como Esperanza. Los principales actores de reparto fueron los venezolanos América Barrios, como Isabel, la esposa de Segundo Mendoza, Néstor Zavarce como Juan, hijo de la pareja, y Tomás Henríquez, como el brujo Bocú. Además, se contó con la participación estelar de la argentina Juana Sujo como la loca María. Aguilar y Ortiz (2012) señalan que el proyecto de filmar este relato fue llevado a cabo por Luis Guillermo Villegas Blanco y su empresa Bolívar Films, de Venezuela. La película fue galardonada en el Festival de Cannes (1951) por Mejor Fotografía (J. M. Beltrán) y fue nominada al Gran Premio del Festival. Fue proyectada en el mundo entero, bajo los siguientes títulos: *Mariposas negras* y *Barrio de perdición* (México); *La caravelle Isabel partira ce soir* (Bélgica); *L'escale du désir* (Francia); *L'amante creola* (Italia); *Frestande hamn* (Suecia); *Esperantza* (Grecia) (Cf. Aguilar y Ortiz, 2012). De ahí que el filme puede ser visto como una de las más grandes producciones cinematográficas venezolanas y latinoamericanas.

Este estudio pretende proporcionar una mirada al discurso filmico de la primera mitad del siglo XX, entre otras razones porque a través de las películas «se puede conversar desde las diferencias dialectales entre los hispanohablantes, hasta las diferentes tendencias que abarca la Iglesia católica en América Latina, pasando por estilos educativos, relaciones familiares, moral sexual, el narcotráfico y el lenguaje corporal» (Cristoffanini, 2005: 79). Asimismo, Reyes López (2014) expresa que el cine es, ciertamente, de relevancia para fines de investigación del lenguaje verbal. El autor considera que lo que se dice y se hace a través de las palabras en las interacciones representadas en este medio son una herramienta poderosa para el estudio de, en su caso, la cortesía verbal. Sin embargo, me atrevo a asegurar que las películas son fuente

¹ No es consistente la fecha con la que se cita la película. Autores como Colmenares España (2014) la ubican en 1949, pero es posible que esté incluyendo la fecha en que iniciaron las filmaciones, que según el artículo de Velázquez (1949), citado más adelante, comenzaron en 1949.

interminable de datos a todos los niveles del habla, y ayudan a desentrañar patrones cognitivos que se manifiestan a través del uso de la lengua.

La manera en la que los investigadores se aproximan al estudio de las metáforas en los medios audiovisuales es sumamente variada, y sus aportes, de gran valor. Algunos de los análisis centrados en la obra cinematográfica se basan, en muchos casos, en la multiplicidad de aspectos y la no literalidad que presenta lo que se ha denominado la metáfora filmica (*film metaphor* en inglés) (Cf. Carroll, 1996) pictórica (*pictorial metaphor* en inglés) (Cf. Schilperoord, 2018), la metáfora cinemática (*cinematic metaphor* en inglés) (Cf. Bateman y Wildfeuer, 2014; Müller y Kappelhoff, 2018) y la metáfora multimodal² y visual (*multimodal metaphor* y *visual metaphor* en inglés) (Cf. Forceville, 2015; Šorm y Steen, 2018, entre otros). Este tipo de análisis de la metáfora en el cine integra aportes interdisciplinares, así como varios preceptos y tradiciones teóricas desde diversos ángulos del análisis académico del discurso (Müller y Kappelhoff, 2018). En el caso del cine, la actuación, los gestos, la sucesión de imágenes y los diálogos son elementos que colaboran en la creación de la metáfora filmica. Según Forceville (2015), las películas expresan significados a través de imágenes en movimiento, sonido, música y discurso hablado, lo que las convierte en un medio multimodal por excelencia³.

Tales aproximaciones a las metáforas en el contexto cinematográfico son relativamente recientes, por lo que los autores difieren a la hora de definir las y clasificarlas. Algunos investigadores aseguran que las metáforas filmicas en sí no existen, sino que hay películas que pueden provocar estados mentales metafóricos en los espectadores; en otras palabras, invitan a la metaforicidad (Schilperoord, 2018). Otros, como Müller y Kappelhoff (2018) afirman incluso que la metáfora cinemática difiere de la multimodal ya que la noción de multimodalidad es limitada a la hora de aplicarla a los medios audiovisuales. Para los autores, las imágenes en movimiento estructuran el proceso de observación del filme como un modo específico de percepción y es de ahí que derivan las metáforas cinemáticas: «[...] las imágenes de un filme no se componen de diferentes modalidades. Como imágenes en movimiento *constituyen* un modo *sui generis*» (p. 2, mi traducción, énfasis propio).

El enfoque a la metáfora en el contexto filmico es tanto interesante como complejo y, en algunos casos, se adentra en aspectos técnicos (movimientos de cámara, acercamientos, sonido, secuencia de imágenes, edición, etc.) que no han sido considerados a profundidad en la realización de este trabajo. Si bien este estudio está basado en una obra cinematográfica, su objetivo se limita a presentar un análisis lingüístico centrado en las metáforas conceptuales verbales que tienen EL MAR (u otras masas de agua) como dominio fuente, para desentrañar su papel en la construcción de los roles tradicionales de género. Análisis de este tipo resultan también de utilidad ya que, según lo afirmado por Lakoff y Johnson (1980) es válido usar expresiones lingüísticas metafóricas para estudiar y entender la naturaleza metafórica de la actividad humana.

Comenzaré por ofrecer una contextualización escénica de la obra, para luego elaborar sobre el aspecto teórico de la metáfora, el poder discursivo y la noción de

² El análisis de la metáfora multimodal no es exclusivo del cine, también se extiende a las noticias televisivas, campañas publicitarias, caricaturas, videos musicales, videojuegos etc.

³ Por la forma en que la metáfora se manifiesta en las películas, Forceville (2015) recomienda prestar especial atención a la noción de «modo», para la cual no existe una definición general aceptada, pero imágenes visuales, lengua oral, lengua escrita, sonido, música, gestos, tacto, olores y olfacción constituyen «una lista idiosincrática de modos» (p. 20, mi traducción). Por tanto, concluye el investigador, puede hacerse la distinción entre la metáfora monomodal (cuyos dominios fuente y meta se expresan en un solo modo) y la metáfora multimodal (cuyos dominios fuente y meta se representan a través de varios modos).

ideología. Finalmente, a través de un análisis cualitativo, enfocaré los aspectos del habla más resaltantes en el filme dirigido por Carlos Hugo Christensen, con libreto de Aquiles Nazoa.

1.1. EL CARIBE VENEZOLANO COMO CONTEXTO DE FILMACIÓN

La trama central de *La balandra Isabel llegó esta tarde* gira en torno a la vida amorosa de Segundo Mendoza, el capitán de una pequeña embarcación (la balandra) a la que ha decidido nombrar Isabel en honor a su esposa. Su vida transcurre entre dos puertos y dos amores, el de la Isla de Margarita, donde reside con su esposa y su hijo y tiene una vida familiar, en apariencia feliz; y el de la Guaira, donde habita su amante, Esperanza, una prostituta que recurrirá a todos los métodos, incluyendo la magia negra, para retenerlo.

Aguilar y Ortiz (2012) señalan que, en un artículo publicado en enero de 2012 por el periódico venezolano *El Nacional*, en conmemoración del centenario del nacimiento de Meneses, autor del cuento *La balandra Isabel llegó esta tarde*, «se rescata la oscuridad, la noche y la miseria como elementos del cuento *La balandra...* que acabaron formando parte recurrente de la narrativa del autor» (Aguilar y Ortiz, 2012: 3). Estos elementos se ven perfectamente reproducidos también en la película, la cual se desarrolla principalmente en el Barrio Muchinga de La Guaira, en el Estado Vargas, Venezuela. El barrio caribeño fue rehabilitado para imprimir más realismo a la trama. Velázquez (1949), en una entrevista realizada al actor principal, Arturo de Córdova, expresa lo siguiente sobre Muchinga:

Equipos de albañiles, decoradores, electricistas han sido despachados para La Guaira, a objeto de reconstruir el burdel donde transcurre gran parte de las escenas de *La balandra Isabel llegó esta tarde*. El recién clausurado barrio de *Muchinga* –centro de la escoria y la prostitución en el litoral– ha sido objeto de nuevas incursiones, pero esta vez en plan artístico. Se han abierto varias de sus casas para incorporarlas al cine [...]. Ya se han comenzado a tomar algunos exteriores, y el propio Arturo de Córdova, ha inspeccionado el barrio a fin de entrar dentro del personaje que le toca interpretar [...].

(Velázquez, 1949: 2)

Igualmente, se utilizaron locaciones de Caracas, la Isla de Margarita y la Costa de Barlovento, como también diferentes rasgos de su música, tanto la nativa como la afrovenezolana (Aguilar y Ortiz, 2012).

Un texto puede contribuir a que el espectador construya, antes de ver la película, una imagen melodramática del film. Al llevarse a la gran pantalla el cuento de Meneses con todos estos elementos visuales y auditivos se logra una combinación ideal de exotividad y misterio. A este respecto, Toledo Cruz (2015: 409) señala que la obra se cimienta sobre «una narrativa con elementos del estilo costumbrista venezolano, que mezcla el erotismo con la magia». En internet puede encontrarse que *Los Angeles Conservancy*, organización dedicada a la preservación del acervo cultural, describió la cinta como un melodrama de una fotografía fascinante, que resalta los escenarios naturales de Venezuela y una herencia musical afrovenezolana insuperable.

Según Colmenares España (2014: 88), en el anuncio del estreno de gala, a beneficio de la Cruz Roja Venezolana, destacan eslóganes como «¡Margarita, la isla de las perlas, pletórica de belleza y de paz!» y «¡Barlovento con todo su misterio de tierra virgen!», los cuales contienen metáforas más que reveladoras acerca de la visión de la tierra como mujer exótica o virginal, bellísima y sumisa. El texto del aviso de prensa publicado el día anterior al estreno de *La balandra...* dice «Los hombres del mar están

llenos de pasiones...! [sic] Un amor en cada puerto... El verdadero triunfa siempre...! [sic] Tempestad en el mar y en el alma... y una balandra que trae y lleva amores violentos...! [sic]» (Colmenares España, 2014: 87), preludiando ya el tema de lo marítimo y su relación con la pasión y el carácter de hombres y mujeres.

De ahí que las metáforas en el filme ofrezcan una visión panorámica de la mentalidad del momento.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado, se intentará hilar acerca de cómo es la metáfora una ventana al pensamiento popular y la relación que tiene con la construcción de los roles de género.

Aguilar y Ortiz (2012) enfatizan la importancia de crear interrogantes que ayuden a plantear otra mirada sobre la historia del cine; es decir, observar la otra cara del cine, lo que relatan las pequeñas historias. Una manera eficaz de analizar la trama de *La balandra...* es a través del estudio de sus metáforas conceptuales verbales. Lakoff y Johnson (1980) explican que los conceptos que gobiernan nuestro accionar del día a día no se reducen solo al intelecto, sino que permean hasta en los detalles más mundanos, esto es «nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, y cómo nos relacionamos con los demás» (p. 15, mi traducción). Más adelante, los autores señalan que los significados de las metáforas vienen dados por mapas conceptuales metafóricos (también llamados proyecciones metafóricas) que surgen de las correlaciones de nuestras vivencias. La metáfora conceptual es posible gracias a la proyección de elementos de un dominio (fuente) a otro (meta) y se manifiesta a través de su realización lingüística (Kovecses, 2010).

Existen varias definiciones del concepto de metáfora, pero en especial menciono las dos más adecuadas para abordar el lenguaje en la película. La principal es la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980), para quienes la metáfora consiste en entender y experimentar un hecho según los términos de otro. En otras palabras, las metáforas pueden categorizarse con la fórmula *A es B* en la que el concepto A es entendido en términos del concepto B. En este punto hay que aclarar que no en todas las metáforas se cumple la fórmula (*A es B*), ya que la metáfora puede esconderse en otros elementos, como el verbo, y los analistas del lenguaje deben ser capaces de construir la metáfora, a fin de extraer la estructura conceptual subyacente (Forceville, 2015).

Lakoff y Johnson (1980) categorizan las metáforas en tres principales grupos: de orientación, ontológicas y estructurales, siendo estas últimas las que muestran un concepto en términos de otro. Las de orientación tienen que ver con la orientación espacial (p.ej.: arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, centro-periferia). Estas orientaciones metafóricas no son arbitrarias, se basan en la experiencia física y cultural y varían de cultura a cultura. Las metáforas ontológicas captan la experiencia humana en términos de objetos y sustancias, lo que hace posible seleccionar partes de dicha experiencia y tratarlas como entidades discretas o sustancias de un tipo uniforme. Las metáforas ontológicas pueden referirse a personas, recipientes y sustancias. En el caso del lenguaje de *La balandra...*, EL MAR es el dominio fuente que da origen a metáforas ontológicas de personificación, recipiente y contenedor.

La segunda definición útil para el presente análisis es la de Hardman (2006), quien denomina este tipo de mecanismos «metáforas generativas», o un abanico de metáforas que todo el mundo entiende porque la imagen de base se atiene a los patrones generales de pensamiento (p. ej.: la guerra, los deportes, la comida). Hardman, Taylor y Wright (2013) explican que todas las metáforas generativas son específicas de cada lengua o cultura en particular, o de un grupo de lenguas con una historia en común. Las autoras

arguyen que «las palabras toman el lugar del objeto al que se refieren; ese es el proceso de simbolización. Las palabras actúan en el lugar del concepto o lo evocan. El lenguaje metafórico añade otro nivel al proceso referencial» (p. 49, mi traducción). En este caso, EL MAR sería, pues, la metáfora generativa.

Si las metáforas están íntimamente relacionadas con la cultura, el lenguaje empleado en el cine puede y debe tomarse como una reproducción bastante apegada al lenguaje y la cultura dominantes de la vida real, y por ende constituyen una ventana para explorar la mentalidad de una época, en particular las actitudes generalizadas hacia los diversos grupos sociales. Los diálogos de los filmes terminan por mostrar y, en muchos casos, reforzar las ideologías de poder dominantes en una sociedad dada. Ha de recordarse que «El poder discursivo es más bien mental. Es un medio para controlar las mentes de otras personas y así, una vez que controlemos las mentes de otros, también controlamos indirectamente sus acciones futuras» (van Dijk, 2004: 9). Es importante el estudio de este tipo de discurso para lograr entender el modo particular de actuar de ciertos individuos en sociedades en que han sido expuestos a ideologías rígidas sobre roles de género, transmitidas no solo por el boca a boca, sino a través de los grandes medios de «entretenimiento», los cuales, a su vez, fomentan y perpetúan todo tipo de actitudes. El habla de las películas puede lograr los objetivos señalados por van Dijk (2004) con relación al poder discursivo. Estos serían, a saber: manipular, informar mal, educar mal, etc. a otras personas de acuerdo con el interés del emisor del discurso en contra de los más altos intereses de los otros. «De esta manera, una forma para comprender el poder del discurso, tanto como el abuso de este, es comprender exactamente la forma en la que el discurso y sus estructuras afectan las mentes de las personas» (van Dijk, 2004: 9).

A pesar de que proviene de libretos previamente maquinados para construir la historia en pantalla, el discurso cinematográfico es digno de análisis, ya que sostiene un balance sutil entre el realismo y la ficción, las limitaciones del medio y la ilusión de espontaneidad (Rossi, 2011). En los diálogos de *La balandra...*, se percibe una actitud paternalista y patriarcal expresada a través de metáforas marinas o relativas al agua. Estos mecanismos del lenguaje servirán para la construcción de las diferencias de género: se observará la categorización de lo femenino como lo débil, lo impuro, lo peligroso, en contraposición con lo masculino como la fuerza, la sabiduría y, paradójicamente, la víctima de la mujer. Entre ellos dos, una sustancia líquida, a veces humanizada (principalmente el mar, pero también otras masas de agua) actúa como ente que gobierna las vidas de mujeres y hombres. Es evidente que la mentalidad patriarcal también afecta a otros personajes masculinos que carecen de cierto estatus frente a la figura dominante, bien sea en la escala socioeconómica (incluyendo oficio) o en fuerza física. Ya ha sido comprobado que en las sociedades patriarcales no solo es característica la diferencia de poder entre mujeres y hombres, sino que en esos contextos «se entrecruzan otras variables que hacen que los jóvenes tengan más poder que los ancianos, los adultos más que los niños, los ricos más que los pobres, los universitarios más que los no universitarios, etc.» (Gimeno Reinoso y Barrientos Silva, 2009: 38).

Todo el entramado social en el que destacan diferencias en el ejercicio del poder puede ser explicado por la noción de ideología. Como *bien señala* van Dijk (2008: 205):

Las ideologías son marcos básicos de cognición social, son compartidas por miembros de grupos sociales, están constituidas por selecciones de valores socioculturales relevantes, y se organizan mediante esquemas ideológicos que representan la autodefinición de un grupo. Además de su función social de sostener los intereses de los grupos, las ideologías tienen la función cognitiva de organizar las representaciones (actitudes, conocimientos) sociales del grupo, y así monitorizar indirectamente las prácticas sociales grupales, y por lo tanto también el texto y el habla de sus miembros.

Por ser marcos básicos de cognición, las ideologías dan pie a la formación de metáforas que reflejan el pensamiento social ya que, de acuerdo con Pitra y Zamzani (2019), las metáforas se pueden emplear para construir la perspectiva de los hablantes al expresar sus opiniones. Las metáforas son un puente para el análisis de ideologías de todo tipo, tanto de roles de género (Cf. Ahmed, 2018; López Maestre, 2019; López Rodríguez, 2009; Ribas y Todolí, 2008), como de políticas públicas e interacción en contextos educativos (Cf. Morales López, 2016; Pitra y Zamzani, 2019), y en el discurso político (Cf. Adrián, 2009; Díaz-Peralta, 2018; Paz, 2014), por mencionar solo algunos trabajos.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada para la elaboración de este trabajo sigue, *grosso modo*, los pasos para ejecutar la investigación cualitativa propuestos por Cáceres (2003: 58); en otras palabras: Selección del objeto de análisis → Pre-análisis → Definición de las unidades de análisis → Elaboración de reglas de análisis → Elaboración de códigos → Definición de categorías → Síntesis final. Digo *grosso modo* porque, si bien el objeto de análisis y la definición de categorías son delimitables hasta cierto punto, por el mismo el desarrollo de los diálogos en la película, se obtuvieron algunas duplicaciones. Así, es posible encontrar que una metáfora que caracteriza a la mujer, en ocasiones también puede caracterizar al hombre (p.ej.: el navío). Como bien apunta Cáceres (2003: 59), dentro del contexto de trabajo cualitativo de análisis «los indicadores pueden estar definidos de un modo suficientemente flexible como para no obstruir la emergencia de los temas desde el corpus de información seleccionada».

El objeto seleccionado para el estudio fue el filme *La balandra Isabel llegó esta tarde*. Durante la fase de pre-análisis se observó con detenimiento la película para determinar si a partir de ella podía constituirse un corpus relativamente nutrido de metáforas conceptuales cuyo dominio fuente fuesen el mar y otros cuerpos de agua. Posteriormente, se planteó la definición del siguiente problema: ¿Cómo se construyen los roles de género a través de las metáforas verbales relativas al mar (u otros cuerpos de agua) en una muestra del cine venezolano de la primera mitad del siglo XX? A continuación, se procedió a la recogida de datos, la cual se llevó a cabo observando la película nuevamente, varias veces, hasta extraer el inventario completo de las unidades de análisis, o las metáforas verbales relativas al mar y a otros cuerpos de agua presentes en la película. Acto seguido, se realizó el conteo y la definición de tres categorías: 1) metáforas que caracterizan al hombre; 2) metáforas que caracterizan a la mujer; 3) otras metáforas y metonimias. A lo largo del análisis de tipo cualitativo se esclarece a qué tipo pertenece cada metáfora, bien sea al estructural o al ontológico. A pesar de que se trata de una muestra muy limitada, a continuación se ofrece un pequeño análisis cuantitativo de los datos:

Tabla 1. Metáforas que caracterizan al hombre

	<i>n</i>
EL HOMBRE ES PROTECTOR Y CAPITÁN	4
EL HOMBRE ES VÍCTIMA	3
EL HOMBRE ES NAVÍO	3
Total <i>n</i>	10

Tabla 2. Metáforas que caracterizan a la mujer

	<i>n</i>
LA MUJER ES EL MAR	11
LA MUJER ES NAVÍO	2
LA MUJER ES NAUFRAGIO	2
Total <i>n</i>	15

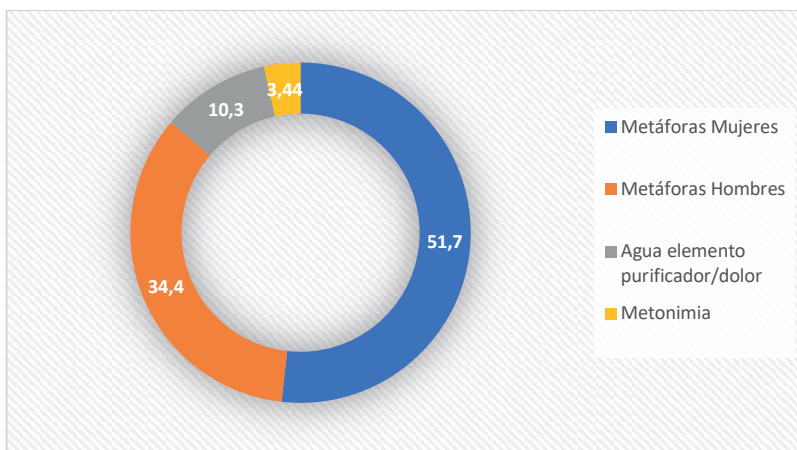
Tabla 3. Otras metáforas y metonimias

	<i>n</i>
EL MAR ES ELEMENTO PURIFICADOR	2
EL MAR ES DOLOR	1
Metonimia	1
Total <i>n</i>	4

Tabla 4. Muestra total de metáforas y metonimias de toda la muestra

	<i>n</i> (%)
Metáforas del mar para caracterizar al hombre	10 (34,4)
Metáforas del mar para caracterizar a la mujer	15 (51,7)
Metáforas del mar como elemento purificador o dolor	3 (10,3)
Metonimias	1 (3,44)
Total <i>n</i> (%)	29 (100)

Figura 1. Distribución de las metáforas en el filme "La balandra Isabel llegó esta tarde"



Una vez cuantificados y clasificados los datos se procedió a realizar el análisis cualitativo de lo encontrado. Se ha hecho un intento por diferenciar en dos secciones las metáforas para referirse al hombre y a la mujer. Sin embargo, para respetar la continuidad de la historia, y en otros casos, del fluir del análisis, es posible encontrar solapamientos en ambas secciones.

4. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS METÁFORAS

A continuación, se ofrece un análisis lingüístico cualitativo del repertorio de metáforas conceptuales verbales hallado en el filme *La balandra Isabel llegó esta tarde*. Se divide entre las metáforas que aluden al hombre (incluyendo otras metáforas y metonimias) y las que aluden a la mujer, y dentro de cada apartado se analizan detalladamente. Nótese que cada segmento de diálogo en el que aparece una metáfora lingüística se enumera y se separa del texto para una mejor visualización de los ejemplos que se analizan. En el caso de alegorías, o metáforas continuadas, estas no se fragmentan para no interrumpir el flujo del discurso. Las metáforas identificadas aparecen en cursiva.

4.1 EL HOMBRE ES CAPITÁN, PROTECTOR Y VÍCTIMA

Uno de los temas principales de *La balandra...* gira en torno a la idea de que EL HOMBRE ES CAPITÁN DE NAVÍO, PADRE PROTECTOR de otros seres que dependen de él. Las estructuras discursivas que, en lo particular, se contextualizan en el campo semántico relativo al mar, denotan fuerte inclinación a mostrar una bipolaridad idealizadora y condescendiente de la figura masculina: por un lado, EL HOMBRE ES EL PADRE PROTECTOR, el EXPERTO CAPITÁN que sabe cómo navegar las aguas turbulentas de la vida y que está en control de su vida y las vidas de los que lo rodean; por el otro, se proyecta al hombre como un individuo virtuoso convertido en VÍCTIMA por la *perfidia* de las *malas* mujeres.

La película inicia con un extranjero a la orilla de un puerto de la Isla de Margarita, en el Estado Nueva Esparta, Venezuela, lanzado monedas a los niños de la zona, que se zambullen en el agua y las atrapan con la boca. En un momento dado, el hijo de Segundo Mendoza, Juan, queda en el fondo del mar sin poder volver a la superficie. Segundo, temiendo que su hijo muera ahogado, se sumerge a salvarlo. Después de rescatarlo y ponerlo a salvo, le quita la moneda, la devuelve al extranjero y lo empuja al agua. Luego de un fuerte regaño a su hijo Juan, este le dice a su padre que lo quiere mucho por regañarlo de ese modo,

- (1) Así, pues, como hablan los capitanes viejos, *como papá* (00:05:55) (Christensen y Nazoa, 1950).

A partir de ahí se establece la hombría de Segundo Mendoza, quien es salvador y protector de los más débiles y cuya sabiduría, aunque sea impartida con cólera, es bien recibida por los demás. ÉL ES EL CAPITÁN, incluso para su propio hijo; él es quien manda tanto en el barco como en la vida familiar. Más adelante, esta idea se ve reforzada por la madre de Juan y esposa de Segundo, Isabel, a quien su hijo le pregunta cómo debe llamar a Segundo cuando trabaje como grumete en su barco, si papá o capitán, a lo que ella responde:

- (2) Cuando los hombres trabajan en el mar, *el capitán es como un padre para todos* (00:09:31) (Christensen y Nazoa, 1950).

Se entiende entonces que tanto la casa como el barco son una reproducción a menor escala del sistema social piramidal, en el que un hombre, el padre, se halla en la punta, a la cabeza, es el jefe y el guía, y debajo se hallan los demás: mujeres, niños y otros hombres. Todos deben obedecer al capitán quien, como un padre, ordenará la vida de sus subordinados porque en él reside la sabiduría y hay plegarse a sus designios. El personaje de Segundo parece estar al tanto de su propia importancia y predominio en su grupo social, y proyecta orgullo hacia su masculinidad y superioridad al verlas reflejadas en su hijo Juan. El niño los acompaña en los primeros momentos de hacerse a la mar, y cuando se lanza al agua para volver nadando a la orilla, su padre expresa:

(3) *Ya es un hombre de mar*. Tiene a quién salir (00:15:03) (Christensen y Nazoa, 1950).

La distinción también funciona, como dije, para separar unos hombres de otros, aunque todos puedan estar en dominio de otros más débiles según las circunstancias. El momento del filme que mejor ejemplifica esta jerarquización es el del reencuentro de Segundo con Esperanza: al poco de atracar en el puerto de La Guaira, Segundo se acicala y sube por las calles del Barrio Muchinga. Se dirige al bar *El cuerno de la abundancia*, donde Esperanza canta, acompañada de las notas de una guitarra, la canción cuya melodía se repetirá a lo largo de toda la película, a veces en voz de otros (como Martinote, el ayudante de Segundo y su hombre de confianza), y con distinta letra, como se verá más adelante en el análisis. Mientras canta, Esperanza sonríe a los hombres que la rodean pero lanza un suspiro de hastío cuando no la ven. Al terminar de cantar, la mujer se toma un trago y al darse cuenta de que Segundo ha llegado a La Guaira, su impulso es salir corriendo a abrazarlo. Sin embargo, se deja ver que ya está en compañía de otro caballero, quien la sujeta fuertemente de la muñeca y le ordena a ella que no se vaya, y a los músicos que sigan tocando. Segundo se acerca al grupo y le dice al hombre que somete a Esperanza: «Suéltela, bachiller, que no se le va a volar» (00:25:24) (Christensen y Nazoa, 1950). Como revancha, «el bachiller» replica «Está equivocado, almirante, yo estoy primero» (00:25:27) (Christensen y Nazoa, 1950). Ante tal afirmación, Segundo responde:

(4) *Capitán*, para otra ocasión (00:25:31) (Christensen y Nazoa).

Es significativo el uso de títulos de tratamiento en esta escena: al usar un título académico (bachiller), se expresa cierto desprecio por lo intelectual por parte del hombre que usa la fuerza bruta como *modus vivendi* y posee otros tipos de inteligencia. Al dirigirse a él como «almirante», el acompañante de Esperanza busca degradar la importancia de Segundo, quien, al llamarse a sí mismo *capitán*, aclara que su rango es superior, no solo en el mar, sino en la vida de Esperanza y en cuanto a «sus derechos» sobre ella. Para decidir con quién se va Esperanza, apuestan a la mujer en un juego de cartas y Segundo resulta ganador. La relación vertical se muestra claramente: Segundo es el protector, el capitán y, gracias a un juego de azar, el dueño de la mujer; el otro hombre pierde ante Segundo, en este contexto, la posesión de la mujer; Esperanza no puede sino aceptar su destino, fuere cual fuere.

Se hace evidente el papel del cine en la ideologización sobre los roles de género. No ha de olvidarse que el cine puede fungir de «arma ideológica de las clases hegemónicas para consagrar los valores culturales destinados a consolidar su poder» (Bracco, 2017: 14). Esta cinta contribuyó en su momento a la manipulación sobre los roles de género, según los cuales, el hombre, en cualquier circunstancia, debe dominar, y si no puede dominar a otros hombres, debe dominar a los más débiles. Esta actitud no

siempre es consciente, sino que se manifiesta en acciones que surgen de los patrones cognitivos adquiridos de forma natural a través del lenguaje:

La manera de hablar de hombres y mujeres, en una sociedad refleja los significados que se construyen mutuamente en la interacción social, estos permiten estrechar lazos de convivencia y comprensión entre los miembros de una comunidad, en condiciones igualitarias y armónicas. Pero, buena parte de estos significados son impuestos por la cultura, a través de mecanismos ideológicos que los legitiman y normalizan con unas formas de ser y de pensar disfrazadas de naturalidad y, consecuentemente, terminan asumiéndose como tal por todos los miembros de una colectividad. De esta manera, los significados impuestos se legitiman y expresan en relaciones de poder desiguales e inequitativas, como ocurre en la asignación de roles entre géneros.

(Bustamante Vélez, 2011: 46)

No es de extrañar, entonces, una actitud maniquea hacia el mismo hombre que es padre, protector y experto capitán, pero que también ocupa, cuando llega el momento de atribuir responsabilidades por las acciones cometidas, el papel de víctima del sexo opuesto.

Un personaje secundario, pero que tiene mucho que decir, es la loca María. A su llegada al puerto de La Guaira, Segundo la consigue en las escaleras que dan al bar. En su monólogo, aparentemente sin sentido, María da a entender que a los hombres hay que obedecerlos en todo, y que «no hay hombre malo, mujer porfiada, sí» (00:21:09) (Christensen y Nazoa, 1950). Más tarde, al salir del bar, los amantes se encuentran a María, quien con la siguiente metáfora expresa para sí misma:

(5) *Mis gemidos corren como el agua* (00:30:09) (Christensen y Nazoa, 1950).

La asociación del líquido con el dolor es obvia. Esta mujer despierta en Esperanza una profunda pena y un enorme miedo de acabar como ella. Esperanza le ofrece un cigarro a María, y esta la insulta a través de la siguiente sentencia:

(6) ¡Tú, me sacaste los ojos y te los tragaste, *pa'que yo te vea las entrañas!* (00:30:23) (Christensen y Nazoa, 1950).

La metonimia de la parte por el todo que emplea María es reveladora: por un lado, da la idea de que Esperanza es una mujer malvada, que le ha arrancado los ojos a María y la ha vuelto su víctima; y por otro, da a entender que este proceso le ha otorgado a María el poder de la introspección en el alma de la otra mujer: puede verle las entrañas, es decir, el alma, las intenciones. Con ello, se prepara al espectador para lo que se sabrá luego durante el filme: María es la hermana de Bocú, el brujo con el que complota Esperanza para hechizar a Segundo y apartarlo de su familia. Es interesante el hecho de que María haya decidido adjudicarle toda la culpa a Esperanza de tales acciones, haciendo caso omiso de que ella también ha sido prostituta, y terminó enloquecida por llevar esa vida de servidumbre sexual para asegurar la propia sobrevivencia. Nótese que ni la metonimia ni la metáfora tienen relación alguna con el agua o con el mar, sino con la posibilidad de que una mujer penetre en el alma de la otra a través de la ingesta de sus órganos visuales. Se observa el contraste de actitudes hacia lo masculino cuando inmediatamente después de recriminar a Esperanza con tales palabras, María le dice a Segundo:

(7-8) Pero tú eres el sonoro muchacho de las espumas. Todos los marineros son buenos, porque la mar les ha lavado el corazón (00:30:30) (Christensen y Nazoa, 1950).

La idea de *que* el mar limpia y purifica se ve reflejada en otras metáforas que se comentan más adelante. El adjetivo «bueno»⁴ refiere a la elevación y la integridad. Incluso para María, una alienada mental, un ser marginado de la sociedad, los hombres están libres de culpa. Es posible que la intención sea poner estas palabras en boca de una mujer que ha perdido la cabeza, para hacer parecer esta categorización menos chocante y menos «anti mujeres».

Sin embargo, a lo largo del filme a María se la muestra como la más perspicaz de los personajes, puesto que conoce a profundidad las intenciones de Esperanza y Bocú y el daño que le intentan hacer a Segundo. Es decir, María está loca porque deambula por las calles y habla sola pero, como los niños y los locos, según la filosofía popular, dice la verdad, o mejor dicho, reproduce el estereotipo de lo que para la época era la verdad: la infidelidad conyugal es natural en el hombre, con el agregado de que la culpa es tanto de la esposa como de la amante; el hombre casado no tiene más remedio que sucumbir ante tales tentaciones para no dejar su hombría en entredicho. En gran parte de la producción literaria y, por extensión, cinematográfica, se observa este patrón de pensamiento. Un ejemplo significativo lo ofrece Nieva de la Paz (2005), en su análisis sobre las obras de Wenceslao Fernández Flórez, en el que la autora concluye que la visión de los hombres casados que se deduce de un conjunto de relatos satíricos estudiados «incide en la universal promiscuidad masculina, en el carácter fundamentalmente frívolo y libidinoso de unos varones prestos a justificar sus infidelidades culpabilizando a las mujeres por ser (y hacer) una cosa o su contraria» (Nieva de la Paz, 2005: 353). Se encuentra además que, desde la perspectiva masculina, la propensión a la infidelidad le surge al hombre por su constitución biológica, gracias a la cual para los hombres es un acto «natural» y para las mujeres es una «desviación» (Nieva de la Paz, 2005: 354).

Se debe distinguir aquí que para que este discurso se reproduzca en el cine, debe existir en dos niveles: el primero, que podría ser el nivel fuente, se halla en la lengua empleada por los hablantes reales, de la cual se nutre el segundo nivel, que podría llamarse el nivel derivado, y el que se analiza en este trabajo. Este nivel derivado se encuentra en el libreto que representan los personajes del filme, y que ha sido previamente planificado por los guionistas que trabajan para la compañía cinematográfica. No por eso puede afirmarse que este discurso (nivel derivado) es falso o afectado. Sobre el texto literario, Zamora (2014: 104) afirma que «(...) no podemos descartar, por juzgarlo de escasa relevancia frente a la investigación de la lengua hablada, el uso de material narrativo procedente de la lengua literaria en los estudios de (...) análisis del discurso». Si la literatura puede verse como un producto de su contexto social (Schmid, 2015), puede decirse lo mismo del texto cinematográfico el cual, en el caso de *La balandra...*, traduce y reproduce el lenguaje que expresa el sentir de la gente común, aunque de un modo más metafórico, para hacerlo más dramático, sublimado y atractivo al público.

4.2 LA MUJER ES EL MAR, EL NAVÍO Y EL NAUFRAGIO

Al referirse tanto a la mujer como al mar, las metáforas son variadas y hasta contradictorias, y tal como se vio en el análisis cuantitativo, constituyen más de la mitad

⁴ La primera acepción del DRAE para el adjetivo «bueno» es: De valor positivo, acorde con las cualidades que cabe atribuirle por su naturaleza o destino.

(52%) del repertorio total de metáforas en la película. Según el hablante que las emplee, mostrarán un concepto del mar o bien idealizado, positivo y portador de amor, o bien uno que inflige pena y dolor. Las metáforas en este sentido son estructurales y, según estas, LA MUJER ES EL MAR (en sí misma); pero también son ontológicas, ya que convierten al mar como sustancia en un medio que contiene y produce emociones. Lo primero que ha de destacarse en este apartado es que durante toda la película se escucha, bien sea de fondo, o en boca de la misma Esperanza u otros personajes, lo que se llamó en el filme «La canción de Esperanza». La letra de la canción es como sigue:

(9-13) *Beso largo de espuma te daría/ Para ser en tus brazos como el mar/ Y hechizarte de bruma y lejanía y ensoñación lunar/ Yo soy tu amor viajero/ Mi capitán/ En mi vela más alta va tu recuerdo/ Y mi voz por la brisa te busca en el mar (00:22:10) (Christensen y Nazoa, 1950).*

Los ejemplos 9 a 13, todos dentro de la letra de la canción, conforman una alegoría ontológica al amor y el engaño, ya que está compuesta por varias metáforas relacionadas entre sí y al mar, que aluden al amor imposible y a la desilusión amorosa. En primer lugar, los besos son de espuma, es decir, se diluyen rápidamente, como la compañía de Segundo. Por esto, Esperanza quisiera ser como el mar en los brazos de Segundo, para que ese beso de espuma fuera largo, ya que él es marinero y la mayor parte de su vida transcurre en el agua. El único poder que Esperanza tiene (o cree tener) para retener a Segundo es el de la magia negra, ayudada por el brujo Bocú. Sin embargo, Esperanza les da una connotación romántica y bonita a sus embrujos al llamarlos «hechizo de bruma» y «ensoñación lunar», puesto que la bruma da la idea de una noche tupida, en la que el barco debe desplazarse despacio y con cautela, y la ensoñación lunar evoca el placer y la paz que producen mirar a la luna. A pesar de que ya se ha dicho que la balandra de Segundo se llama *Isabel* en honor a su esposa, en su mente Esperanza se apropia de ella y del hombre al usar los adjetivos posesivos (en *mi vela más alta va tu recuerdo y mi voz/ mi capitán*) para referirse a sí misma como el barco en el que navega Segundo, cuyo amor es de ella aunque no esté a su lado (yo soy *tu* amor viajero). Un amor viajero también sugiere que es la mujer quien espera en tierra hasta que el hombre decida ir hacia ella.

La canción es tema de conversación y produce cierta inquietud durante el filme. Al principio, poco antes de que Segundo partiera a La Guaira, Isabel lo encuentra silbando la tonada y le pregunta por qué le gusta tanto esa canción, que «es hermosa y es triste. Pero no sé, también tiene algo raro» (00:11:07) (Christensen y Nazoa, 1950). Al preguntarle dónde la había aprendido, Segundo miente y le dice:

(14-15) *En algún puerto o en el mar tal vez (00:11:16) (Christensen y Nazoa, 1950).*

La idea de que la mujer amada es un puerto donde atracar, o el mismo mar, vuelve a verse reflejada en la respuesta de Segundo. Por otro lado, que Isabel sea su balandra propone que la mujer es su contenedor y que resiste a su lado los embates del mar (la vida). La respuesta de Isabel confirma que el mar es un misterio que seduce a los hombres (en particular al suyo) y los vuelve apesadumbrados y melancólicos:

(16) *Tal vez en el mar. Tiene toda su seducción y toda su nostalgia (00:11:21) (Christensen y Nazoa, 1950).*

Para tranquilizarla, Segundo le explica a Isabel que todos sus afectos están ahí, a la orilla del mar, «en este pedazo de costa: mi hijo, mi balandra, mi mujer» (00:12:20) (Christensen y Nazoa, 1950). De nuevo se observa el posesivo «mi», esta vez para indicar dominio del hombre sobre los otros.

Con la misma melodía, tanto en boca de Martinote, el segundo hombre al mando en la embarcación de Mendoza, como posteriormente de Esperanza, se insinúa que EL HOMBRE ES UN BARCO ROTO, es el hombre que añora, como navío que aguarda en la noche para hacerse a la mar. En este caso, y al igual que la mujer, EL HOMBRE ES NAVÍO, pero uno que ha sido destrozado por el amor de una mujer:

(17-18) Cuando *los barcos rotos y desiertos/ Sueñan bajo la luna con zarpar/* Por las calles nocturnas de los puertos/ Va mi canción al mar (00:16:33) (Christensen y Nazoa, 1950).

Otras metáforas o alusiones al mar se dan cuando Esperanza, queriendo pedirle a Segundo que la ayude a salir de la prostitución, le insiste en que vayan a Playa Escondida, y no a su casa (donde quiere ir Segundo), al justificar que:

(19) Para lo que quiero decirte necesito *palabras limpias* (...) palabras que allí no encontraría (00:32:12) (Christensen y Nazoa, 1950).

Nuevamente se observa la idea de que el mar tiene la propiedad de lavar y proporcionar pureza. Una vez en la playa, se ve solo a Esperanza sin ropa, presuntamente después de hacer el amor, y ella le pide ayuda a Segundo. Este le dice que sí la ayudará porque ella también tiene derecho a ser una mujer honrada. Acto seguido se escucha otra canción, la de un pescador a la orilla de la playa, que plasma la idea de que LA MUJER ES EL MAR y la arena, portadora de amor pero engañosa, que hace del hombre (EL RÍO) su víctima:

(20-22) Yo me enamoré de noche y la luna me engañó/ La luna no engaña a nadie/ El engañado soy yo/ *Yo soy lo mismo que el río y tú lo mismo que el mar/ Tu cuerpo es como la arena/* Donde me tiendo a soñar (00:33:50) (Christensen y Nazoa, 1950).

Con un primer plano del rostro de Esperanza, Segundo, enamorado de ella, también la ve como el mar y surge otra alegoría en la que LA MUJER ES EL MAR:

(23-25) Sí, *hay algo de mar en tu cuerpo, de ancho y generoso mar.* Es cuando *ya tus cabellos se han desmayado en la arena* para que yo piense *en las espumas* (00:34:59) (Christensen y Nazoa, 1950).

El hombre le otorga un sentido más positivo a través del adjetivo «generoso» y dice que piensa en ella como si fuera el mar. Al evocar su cabello sobre la arena se obtiene la imagen de las olas cuando lamen la orilla de la playa. De pronto LA MUJER ES LA NATURALEZA y su cuerpo se confunde con ella a través de imágenes del mar. Por otro lado, no ha de olvidarse que, a pesar de lo mucho que se le idealice, la naturaleza también puede ser una fuerza terrible frente a la cual el ser humano, en particular el hombre en este caso, está totalmente indefenso. En trabajos sobre metáforas en otras lenguas, se observa el uso del concepto del agua para caracterizar a la mujer. Por ejemplo, Nie y Chen (2008) han hallado que, en chino, una mujer promiscua es vista en términos del agua

porque no tiene un hogar fijo, fluye libre y sin culpas, no tiene forma propia y toma la forma de cualquier recipiente en el que se encuentre.

Esperanza se ha dormido, y comienza Segundo a hablar de su sueño para caracterizar esta acción de la mujer como la entrada del mar en la costa:

(26) *Un sueño tranquilo de bahía* (00:35:18) (Christensen y Nazoa, 1950).

Continúa el marinero diciendo:

(27-28) Y entonces es el tiempo de mirarte despacio... hasta dormirse a tu lado, como se duermen en los puertos las balandras que han terminado el viaje (00:35:21) (Christensen y Nazoa, 1950).

EL HOMBRE ES UN BARCO que navega y su destino final es el puerto, la mujer. En efecto, las últimas palabras de Segundo esa noche fueron «Me quedaré contigo para siempre, Esperanza» (00:35:44) (Christensen y Nazoa, 1950). Sin embargo, a los tres días, Segundo rompe su promesa y se marcha. Es ahí cuando Esperanza va a buscar a Bocú para preparar el hechizo. Esperanza le jura a Bocú que le agradecerá por siempre si Segundo regresa y se queda a su lado. A dos días de navegación se da a entender que Segundo está totalmente embrujado y así, tal como su embarcación sufre un naufragio, víctima de la naturaleza, ÉL ES LA VÍCTIMA del embrujo que le ha hecho la mujer. Como dice Martinote:

(29) [ella] lo tiene como *endemoniado* (00:54:28) (Christensen y Nazoa, 1950).

Al volver a su casa en Margarita, su esposa se da cuenta de que Segundo tiene una amante, pero se reconcilian y ella le pide que regrese a La Guaira, y cumpla el sueño de su hijo Juan de ser su grumete. Mientras tanto, Esperanza sigue reuniéndose con Bocú, suministrándole dinero y favores sexuales. Luego de un desafortunado encuentro entre Juan, Segundo y Esperanza, esta última droga a Segundo en el bar para fugarse a la choza de Bocú, presuntamente para «agradecerle» que el hechizo tuviera éxito. La treta de la mujer tiene un final trágico para Esperanza y Bocú: después de darle una paliza al brujo, Segundo decide volver a su balandra y zarpar de vuelta a Margarita con su hijo y su tripulación.

5. CONCLUSIÓN

La muestra de metáforas marinas o relativas al agua y a la naturaleza observada en la película *La balandra Isabel llegó esta tarde* plantea una polarización del discurso para categorizar los roles tradicionales de hombre y mujer. Por un lado, las metáforas estructurales y ontológicas ponen de manifiesto una ideología sobre los que deberían ser los roles «correctos» de género que, para la época, retratan al hombre como el capitán, el protector y la víctima de la mujer. Por su parte, las metáforas con las que se representa a la mujer son las del mar, el navío y el naufragio, por lo terrible de sus acciones y de su carácter voluble e intrínsecamente extraviado. Son tres imágenes ontológicas que se complementan y oponen entre sí. Por un lado, el mar puede ser calmo, apacible y proporcionar sustento y placer al hombre. Nie y Chen (2008) arguyen que la metáfora del agua para aludir a la mujer se debe a que ambas son suaves y el vínculo entre ellas es que esta suavidad del agua es como la suavidad y la fragilidad de la mujer. Por otro lado, el que Segundo, el capitán que protege y guía a los demás a su cargo, incluyendo a su

mujer, su hijo y los otros hombres de su tripulación, sea víctima de Esperanza, como si esta fuera un desastre natural, una tormenta en el mar que lo hace naufragar, muestra a la mujer como una fuerza también maligna y perjudicial para su vida, tan poderosa como lo puede ser el mar. Ya ha sido probado antes que algunas metáforas sirven para afirmar que las mujeres son problemáticas, porque su belleza es equiparable a aguas turbulentas y a los poderes destructores del agua (Nie y Chen, 2008: 509).

Según Kozloff (2000: 33, mi traducción), las primeras preguntas que alguien debe hacerse al analizar un segmento de un diálogo de cualquier filme son «¿por qué se dicen estas líneas? ¿cuál es su propósito en el texto global?». Si bien Kozloff aclara que no busca con estas preguntas adivinar las intenciones de los guionistas y del director, advierte que, ciertamente, las ideas conscientes de los cineastas y los efectos finales del diálogo confluyen en gran medida. Tampoco es la finalidad del presente artículo culpabilizar o satanizar a libretistas y cineastas, ya que después de todo, estos responden a los intereses monetarios de los grandes estudios. Lo que sí busco resaltar es que la retroalimentación entre los dos niveles, que denominé fuente y derivado, es obvia; de no ser así, ¿cómo podría reproducirse en el cine la ideología sobre los roles de género si no estuviera también arraigada en la mente de los hablantes que son, a su vez, el público consumidor del producto filmico?

El cine y otros medios de comunicación son ideales para la diseminación de ideologías, en particular sobre los roles de género. Sin embargo, a todas luces, el ciudadano común también contribuye, consciente o inconscientemente, a la reproducción de un discurso que perpetúa dichas ideologías. A mujeres y a hombres se les inculca, a través del lenguaje, cierto conjunto de normas sociales que no siempre van en pro de sí mismos como individuos. Aunque salirse de estas normas pueda tener consecuencias beneficiosas para ellos y los que están alrededor, también puede traer como resultado la exclusión y hasta el repudio del círculo social inmediato (no en valde existen rebeldes, activistas y luchadores sociales que han sido vilipendiados y hasta han perdido la vida por defender lo que es justo). Este proceso está estrictamente ligado a lo que Komska, Moyd y Gramling (2019:2) llaman «obediencia lingüística». Los autores señalan que los obedientes «reproducen paradigmas coercitivos de pensamiento, sentimientos e identidad, reciclando el lenguaje de sus opresores y de épocas pasadas a pesar de que saben lo que hacen» (Komska, Moyd y Gramling, 2019: 3, mi traducción). Esta noción sugiere que, a menudo, los hablantes emplean la lengua en contra de sus propios intereses buscando no perturbar el statu quo. Las palabras de la loca María en contra de Esperanza y para alabar a Segundo son un ejemplo de obediencia lingüística.

Komska, Moyd y Gramling (2019) intentan explicar los patrones de obediencia lingüística pero no es tan sencillo. Por un lado, justificar la obediencia con la imagen de una falsa conciencia es una idea, sin duda, poderosa y satisfactoria, pero les resulta muy simplista oponer la visión crítica de los expertos contra la del ciudadano común, el cual parece atrapado en un engaño que hace las veces de una rueda de hámster. Estos autores aducen que, si bien a los expertos se les atribuye tener una claridad articulada y transformadora en cuanto al tema, es posible que esta ecuación binaria se venga abajo si, en gran parte de los casos, dichos expertos solo se centran en un número limitado de prácticas de desobediencia lingüística en sus estudios. En definitiva, tanto los expertos como los usuarios regulares de la lengua son todos humanos y es imposible escapar a convenciones e ideologías tan arraigadas en la mente de unos y otros sin hacer un esfuerzo deliberado.

La presente ha sido solo una aproximación muy general al discurso cinematográfico en Venezuela, teniendo como muestra *La balandra Isabel llegó esta tarde*, para poner de relieve el abanico de metáforas conceptuales con EL MAR como

dominio fuente que reproducen y perpetúan la ideología sobre los roles de género desde principios del siglo pasado. Finalmente, y según mis apreciaciones, tiene razón Soffer (2016) al argüir en que en nuestros días muchas de las premisas del cine de mediados del siglo XX siguen en vigencia. La autora afirma que tanto en el melodrama latinoamericano, como en el cine negro:

[...] el principal temor es el miedo a la mujer masculinizada; a la mujer con control y poder. A los hombres les atemoriza que esta les arrebatase su posición fuerte y dominante en la sociedad; y a las mujeres les da miedo comportarse así porque piensan que eso trae malas consecuencias.

(Soffer, 2016: 136)

El comportamiento lingüístico de los personajes del filme *La balandra Isabel llegó esta tarde* revela este miedo a salirse de los cánones de la masculinidad y la femineidad.

Investigaciones futuras podrían centrarse en una comparación entre el cine venezolano de la primera mitad del siglo pasado con filmes de la primera mitad del presente siglo, para determinar si continúa empleándose la metáfora en la perpetuación de dichas ideologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, T. 2009. «La metaforización en el discurso político venezolano: Rómulo Betancourt y Hugo Chávez». (Tesis inédita). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Aguilar, E. y M. Ortiz. 2012. «La balandra Isabel llegó esta tarde. Crónicas de un viaje: del éxito al olvido» (Trabajo de investigación inédito). Universidad de Buenos Aires. <https://hclaub.files.wordpress.com/2009/02/la-balandra-isabel-llego3b3-esta-tarde.pdf>
- Ahmed, U. 2018. «Metaphor in the construction of gender in media discourse: analysis of metaphors used to describe women in Nigerian newspapers». *International Journal of Gender and Women's Studies*, 6 (1): 88–99.
- Aponte, J. y C. Baptista. 2011. «'La balandra Isabel llegó esta tarde' de Guillermo Meneses como promoción de la literatura venezolana» (Manuscrito inédito). Colegio privado Juan de Dios Andrade, Trujillo, Venezuela.
- Bateman, J. A., y J. Wildfeuer. 2014. «A multimodal discourse theory of visual narrative». *Journal of Pragmatics*, 74: 180–208.
- Bracco, C. 2017. «La construcción femenina en los albores del cine egipcio». *Imagofagia*, 15: 1–15.
- Bustamante Vélez, L. 2011. «Relaciones de poder y dominación en el comercial de televisión 'Snickers: cómete el mundo'». *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 18: 43–53.
- Cáceres, P. 2003. «Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable». *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2 (1): 53–82.
- Carroll, N. 1996. «A note on film metaphor». *Journal of pragmatics*, 26 (6): 809–822.
- Christensen, C.H. (Director) y Nazoa, A. (Escritor). 1950. *La balandra Isabel llegó esta tarde*. [Película]. Venezuela/Argentina. Bolívar Films. https://www.youtube.com/watch?v=Lb3GDA_2sII&t=3042s
- Colmenares España, M. G. 2014. «El paratexto y la construcción de la imagen genérica en los largometrajes de Bolívar Films (Venezuela, 1949-1955)». *X Jornadas de*

- Investigación Humanística y Educativa Diálogo entre Humanistas en Época de cambio, Disciplinas y discursos*:
https://www.academia.edu/8452206/El_paratexto_y_la_construcci%C3%B3n_de_la_imagen_gen%C3%A9rica_en_los_largometrajes_de_Bol%C3%ADvar_Films_Venezuela_1949-1955
- Cristoffanini, P. 2005. «Estereotipos y mitos: La representación de los ‘latinos’ en el cine norteamericano». *Sociedad y Discurso*, 7: 1–23.
- Díaz-Peralta, M. 2018. «Metaphor and ideology: conceptual structure and conceptual content in Spanish political discourse». *Discourse & Communication*, 12 (2): 128–148.
- Forceville, C. 2015. «Visual and multimodal metaphor in film: Charting the field». En *Embodied Metaphors in Film, Television, and Video Games*, ed. Fahlenbrach, K. Routledge, pp. 31–46.
- Gimeno Reinoso, B. y V. Barrientos Silva. 2009. «Violencia de género versus violencia doméstica: la importancia de la especificidad». *Revista Venezolana de la Mujer*, 14 (32): 27–42
- Hardman, M. J. 2006. «Question about metaphors». *Comunicación Personal por Correo-e* (19-03-2006).
- Hardman, M. J., A. Taylor y C. Wright. 2013. *Making the invisible visible: Gender in language*: iUniverse. Bloomington.
- Kovecses, Z. 2010. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford University Press.
- Komska, Y., M. Moyd y D. Gramling, eds. 2019. «Introduction: obeying and disobeying». En *Linguistic Disobedience. Restoring Power to Civic Language*. Palgrave Macmillan.
- Kozloff, S. 2000. *Overhearing Film Dialogue*. Berkeley: University of California Press.
- Lakoff, G. y M. Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lasarte, F. 1989. «Guillermo Meneses: hacia una caracterización de su narrativa». *Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios*, 2 (3): 65–91.
- López Maestre, M. D. 2019. «Estudio de las metáforas bélicas para conceptualizar el embellecimiento desde la perspectiva de género: las guerras por la belleza». *Culture, Language & Representation/Cultura, Lenguaje y Representación*, 21: 71–91.
- López Rodríguez, I. 2009. «Of women, bitches, chickens and vixens: Animal metaphors for women in English and Spanish». *Culture, Language & Representation/Cultura, Lenguaje y Representación*, 7: 77–100.
- Los Angeles Conservancy*. Cinema Treasures. 2007:
<http://cinematreasures.org/blog/2007/4/13/another-lrs-in-los-angeles>
- Morales López, E. 2016. «Metáforas para el cambio social». *Discurso & Sociedad*, 10 (4): 781–807.
- Müller, C., y H. Kappelhoff. 2018. *Cinematic metaphor: experience–affectivity–temporality* (Vol. 4). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Nie, Y. y R. Chen. 2008. «Water metaphors and metonymies in Chinese: a semantic network». *Pragmatics & Cognition*, 16 (3): 492–516.
- Nieva de La Paz, P. 2005. «Imágenes de mujer en la narrativa de Wenceslao Fernández Flórez. (Una contribución a la definición ideológica del escritor)». *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, 30 (1/2): 345–369.
- Paz, Y. 2014. «El Presidente está enfermo ¿Qué tendrá el Presidente?: La enfermedad y sus metáforas en el discurso de Hugo Chávez Frías». *Discurso & Sociedad*, 8 (2): 299.

- Peña, E. G. 2000. «'La balandra Isabel llegó esta tarde', problemas de recepción de un discurso literario con función de revaloración estética». *Letras*, 61: 133–150.
- Pitra A., y Z. Zamzani. 2019. «Ideology Representation in the Interaction of Teaching and Learning between Lecturers and Students of Economic Education Department of Jenderal Soedirman University». En *International Conference on Interdisciplinary Language, Literature and Education (ICILLE 2018)*. Atlantis Press.
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la Lengua Española (DRAE)* (23.aed.): <https://dle.rae.es/?id=6EawoZ6>
- Reyes López, M. 2014. «Las estrategias corteses en la realización del acto del cumplido: un análisis a partir de diálogos cinematográficos». *Estudios de Lingüística Aplicada*, 32 (59): 9–37.
- Ribas, M. and Todolí, J. 2008. «La metáfora de la mujer objeto y su reiteración en la publicidad». *Discurso y Sociedad*, 2 (1): 153–169.
- Rossi, F. 2011. «Discourse analysis of film dialogues: Italian comedy between linguistic realism and pragmatic non-realism». En *Telecinematic Discourse: Approaches to the Language of Films and Television Series*. Piazza, R., Bednarek, M. y Rossi, F., eds. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 21–46.
- Sánchez Vega, R. 2010. «La reescritura como centro de relaciones en cinco relatos venezolanos». *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 12: 183–204.
- Schilperoord, J. 2018. «Ways with pictures: visual incongruities and metaphor». En *Visual Metaphor: Structure and Process*. Steen, G., ed. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 11–46
- Schmid, N. J. 2015. «Una niña decente...¿e inocente?: La intersección de clase y raza en Ana Isabel, una niña decente de Antonia Palacios». *Scholarly Horizons: University of Minnesota, Morris Undergraduate Journal*, 2 (2): 1–26.
- Soffer, A. 2016. «La femme fatale y el arquetipo de la villana: estudio comparativo mediante el personaje de Esperanza en *La balandra Isabel llegó esta tarde* (1950)» (Tesis inédita). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Šorm, E., y G. Steen. 2018. VISMIP: Towards a method for visual metaphor Identification. En *Visual Metaphor: Structure and Process*. Steen, G., ed. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 47–88.
- Toledo Cruz, O. 2015. «El cine latinoamericano y sus retratos de la vecindad y el barrio». *Razón y Palabra*, 19 (90): 405–419.
- Vale, A. S/F. «Una aproximación a 'La mano junto al muro'. (Manuscrito inédito). Núcleo universitario Rafael Rangel, Universidad de Los Andes, Venezuela: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26813/1/articulo2.pdf>
- van Dijk, T. 2004. «Discurso y dominación». *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*, 4: 5–28.
- . 2008. «Semántica del discurso e ideología». *Discurso & Sociedad*, 2 (1): 201–261.
- Velázquez, R. J. 1949. «Cine y teatro». Red Venezolana de Comunicación y Cultura Sala Virtual de Investigación Ramón José Velásquez: http://cic1.ucab.edu.ve/cic/php/buscar_1reg.php?&base=rjv&cipar=rjv.par&Mfn=155
- Zamora, F. J. 2014. «Actividades de imagen en textos narrativos (ficción y no ficción)». *Sociocultural Pragmatics*, 2 (1): 76–115.

En los vértices del tiempo. Metáforas conceptuales del tiempo y sus variaciones en la poesía y el pensamiento filosófico

In the vertices of time. Conceptual metaphors of time and its variations in poetry and philosophical thinking

ENRIQUE HUELVA UNTERNBÄUMEN
UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA

Artículo recibido el / *Article received*: 2019-02-17
Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2019-10-02

RESUMEN: En este trabajo pretendemos analizar la relación que pudiera existir entre la metáfora conceptual general TIEMPO ES ESPACIO (Lakoff y Johnson, 1999; Raden, 2003; Núñez, 2003; Ellen, 2016) que utilizamos para la conceptualización cotidiana de la temporalidad y conceptualizaciones del tiempo y la temporalidad elaboradas en el ámbito del pensamiento filosófico y la producción poética. Específicamente, pretendemos averiguar hasta qué punto y de qué forma los conceptos cotidianos influyen nuestras reconceptualizaciones estéticas y filosóficas. O, al revés: en qué medida éstas últimas consiguen liberarse de las primeras. En concreto, analizaremos el concepto fenomenológico de la temporalidad, como propuesto por Edmund Husserl (2002) y Merleau-Ponty (1945), así como algunas elaboraciones poéticas presentes en poemas de Jorge Manrique, Goethe, Unamuno, Antonio Machado, Chico Buarque, entre otros. Como principales resultados podemos anticipar, por una parte, un profundo enraizamiento de las propuestas estéticas y filosóficas en la metáfora general del cotidiano. Por otra, no obstante, queda evidenciado también que las metáforas generales sirven de espacio fuente para reconceptualizaciones que pueden alcanzar un alto grado de complejidad cognitiva y semántica. Estas reconceptualizaciones son producidas por los mismos mecanismos y procesos responsables por la variación intercultural de las metáforas conceptuales (Kövecses, 2005, 2008).

Palabras clave: metáforas temporales; variación metafórica; poesía; filosofía; blending.

ABSTRACT: In this paper, we intend to analyze the relationships that may exist between the conceptual metaphor TIME IS SPACE (Lakoff y Johnson, 1999; Raden, 2003; Núñez, 2003; Ellen, 2016) that we use for everyday conceptualization of temporality, on the one hand, and the conceptions of time and of temporality drawn up within the spheres of philosophical thought and poetry, on the other. Specifically, it is our intention to verify the extent to which everyday concepts influence our aesthetic and philosophical conceptualizations; or, vice-versa, the degree to which the latter are able to free themselves from the former.

Concretely, we shall analyze the phenomenological concept of temporality, as proposed by Edmund Husserl (2002) and Merleau-Ponty (1945), alongside certain poetical theses present in the poems of Jorge Manrique, Goethe, Unamuno, Antonio Machado and Chico Buarque, among others. We anticipate that the principal results will, on the one hand, be to show that the underpinnings of the aesthetic and philosophical proposals are more deeply rooted in the general everyday metaphors. Nevertheless, we will also present evidence that the general metaphors serve as a source space for reconceptualizations that may attain a high degree of cognitive and semantic complexity. These reconceptualizations are produced by the same mechanisms and processes responsible for the intercultural variation of conceptual metaphors (Kövecses, 2005, 2008).

Keywords: time metaphors; metaphorical variation; poetry; philosophy; blending.

1. INTRODUCCIÓN

Mais s'il est un état où l'ame trouve une assiette assez solide pour s'y reposer tout entiere & rassembler là tout son être, sans avoir besoin de rappeler le passé, ni d'enjamber sur l'avenir; où le tans ne soit rien pour elle, où le présent dure toujours sans néanmoins marquer sa durée & sans aucune trace de succession, sans aucun autre sentiment de privation ni de jouissance, de plaisir ni de peine, de désir ni de crainte que celui seul de notre existence, & que ce sentiment seul puisse la remplir tout entiere; tant que cet état dure, celui qui s'y trouve peut s'appeler heureux, non d'un bonheur imparfait, pauvre & relatif tel que celui qu'on trouve dans les plaisirs de la vie; mais d'un bonheur suffisant, parfait & plein, qui ne laisse dans l'ame aucun vide qu'elle sente le besoin de remplir. Tel est l'état où je me suis trouvé souvent à l'Isle de St. Pierre dans mes rêveries solitaires, soit couché dans mon bateau que je laissois dériver au gré de l'eau, soit assis sur les rives du lac agité, soit ailleurs au bord d'une belle riviere ou d'un ruisseau murmurant sur le gravier. De quoi jouit-on dans une pareille situation? De rien d'extérieur à soi, de rien sinon de soimême & de sa propre existence; tant que cet état dure, on se suffit à soi-même comme Dieu.

Jean-Jacques Rousseau¹

Desde el ruiseñor que encantó a Ruth en los trigales de Belén de Judá hasta la percepción abstracta de la madreselva y del barro fundamental, como puros hechos homogéneos, que describe Borges en su *Historia de la eternidad* (2005: 40-44), no son, ni mucho menos, escasos los relatos que nos sugieren que la eternidad (o la atemporalidad), o sea la supresión de la sucesión, de la ordenación fundamental en un antes y un después –aquel «tiempo sin tiempo» anhelado por Benedetti– es una forma posible de nuestra

¹ *Traducción del autor:* Pero si hay un estado en el que el alma encuentra un acomodo lo bastante sólido como para descansar en él por entero y congregar todo su ser, sin tener necesidad de recordar el pasado ni exceder del porvenir, donde el tiempo no existe para ella, donde el presente dure siempre, sin señalar, no obstante, su duración y sin huella alguna de secuencia, sin ningún otro sentimiento de goce, de placer o de dolor, de deseo o de temor que el de nuestra existencia, y que este sentimiento único pueda colmarla por entero; en tanto dura tal estado, quien se encuentre en él puede llamarse dichoso, no de una dicha imperfecta, pobre y relativa, tal cual se halla en los placeres de la vida, sino de una dicha suficiente, perfecta y plena que no deja en el alma ningún vacío que ésta sienta la necesidad de llenar. Tal es el estado en que me encontré con frecuencia en la isla Saint-Pierre en mis ensoñaciones solitarias, ora tumbado en mi barca que dejaba derivar a merced del agua, ora sentado en las riberas del lago agitado, ora en otra parte, a orillas de un hermoso río o de un arroyo murmurando por entre el guijarral. ¿De qué se goza en semejante situación? De nada externo a uno, de nada sino de uno mismo y de su propia existencia; en tanto tal estado dura uno se basta a sí mismo como Dios. [Traducción del autor].

experiencia. Prácticas espirituales o de contemplación mística, momentos extáticos en rituales religiosos, o la experiencia estética de lo sublime, corroboran, sin duda, que es razonable postular la existencia de esta forma de relacionarnos con las cosas y con nosotros mismos.

Sin embargo, no es menos atinado puntualizar que se trata, en estos y en otros casos semejantes, de actividades y circunstancias que se alejan –cada una a su manera– de la forma más normal que tenemos de experimentar el tiempo. Como bien observa Niklas Luhmann (1995: 107-109) en sus comentarios sobre las ensoñaciones del solitario Rousseau, la renuncia a la temporalidad, o más concretamente, al pasado y al porvenir, con la consecuencia de un «presente que dura para siempre», no es algo que simplemente acaece, sino que es el resultado de una acción específica, a saber, de la «acción concentrada que tiene como finalidad desactivar toda acción».² Lo mismo puede ser aseverado con respecto a cualquiera de las otras prácticas y experiencias que acabo de mencionar.

En efecto, sin la intervención de una de estas acciones concentradas, nuestro cotidiano parece estar acompasado ineludiblemente por la temporalidad, por la disposición de nuestras experiencias en algún tipo de sucesión, en alguna fórmula que genere un antes y un después. En este sentido, Merleau-Ponty (1945: 471) inicia el capítulo dedicado a la temporalidad en la *Fenomenología de la percepción*, refiriéndose a la misma como «el carácter más general de nuestros hechos psíquicos».

La sucesión de ideas y pensamientos y la temporalidad resultante tiene un correlato en la comunicación, especialmente manifiesto en aquella generada en su forma más básica: la de la interacción comunicativa. La interacción está basada en eventos, en turnos de habla, en enunciados, en actos de habla iniciales y actos de habla reactivos, que a medida que son producidos dan origen a la realización de otros, percibidos como posteriores, creando así una temporalidad propia que organiza y estructura la actividad comunicativa. Sin pretender extenderme mucho en su análisis, valga una observación sobre la naturaleza de la temporalidad comunicativa. Como señala Fuchs en su estudio de la «máquina de comunicación» (1995: 13-46), el evento comunicativo causa un presente postergado o dislocado, en el sentido de que el enunciado que acaba de ser proferido – y que, por lo tanto, ya no existe más en su materialidad – es el enunciado actualmente presente. Con cada nuevo enunciado se reproduce esta postergación del presente. En suma, parece difícil escapar de la temporalidad como desafío principal para la conceptualización de nuestra experiencia del tiempo. Y esto vale tanto para los conceptos cotidianos, como para los que desarrollamos en las reflexiones filosóficas o en los procesamientos estéticos.

En este trabajo intentaremos elucidar justamente la relación que pudiera existir entre estos dos niveles de conceptualización de la temporalidad. La principal pregunta que se plantea es si los conceptos filosóficos y estéticos pueden ser analizados como variaciones (lingüísticas) de los cotidianos o, si, por el contrario, la creatividad en estos ámbitos es capaz de trascender los moldes de las metáforas del cotidiano y crear estructuras conceptuales diferentes. En concreto, analizaremos el concepto fenomenológico de la temporalidad, como propuesto por Merleau-Ponty, así como algunas elaboraciones literarias presentes en poemas de Jorge Manrique, Goethe, Unamuno, Antonio Machado, Chico Buarque, entre otros. Hemos seleccionado autores y obras pertenecientes al ámbito cultural occidental, escritos en diversas lenguas europeas y que poseen, como una de sus principales características, la conceptualización estética de la temporalidad. Pero antes de iniciar esta labor, precisamos primero introducir

² Merece mención especial también el análisis de las Ensoñaciones de Rousseau que nos ofrece Peter Sloterdijk en el ensayo *Stress und Freiheit* (2011).

brevemente las características fundamentales de la conceptualización cotidiana (cultural) de la temporalidad.

2. LA CONCEPTUALIZACIÓN COTIDIANA DE LA TEMPORALIDAD

Para circunscribir y caracterizar adecuadamente la conceptualización de la temporalidad es importante diferenciarla de nuestras experiencias fenomenológicas de la sucesión de elementos (eventos, procesos, etc.). De un modo general, podemos afirmar que estas experiencias sirven de base (que podríamos denominar *proto-temporalidad*) sobre la cual operan procesos de conceptualización.

Las culturas y lenguas del mundo presentan diferencias, pero también semejanzas significativas en relación con qué aspectos de esta base experimental son seleccionados prioritariamente para funcionar como punto de partida de procesos de conceptualización de la temporalidad. Ellen (2016) identifica cuatro modelos básicos utilizados por las diversas culturas del mundo: el modelo geofísico, el medioambiental, el social y el corporal. En muchos casos, las culturas utilizan, al mismo tiempo, más de uno de ellos, incluso de forma combinada.

Son frecuentes, por ejemplo, conceptualizaciones de la temporalidad resultantes de la interrelación entre el movimiento de cuerpos celestes (modelo geofísico) y la secuencia típica de actividades ganaderas y agrícolas (siembra, cosecha, movimientos de trashumancia del pastoreo, etc.), pertenecientes al modelo medioambiental. Los ciclos que se van originando a partir de esta interrelación nos ofrecen, según este autor (2016: 130-131), un medio para modelar el paso del tiempo, tanto en periodos de tiempo cortos (dentro de un mismo año), como en los más extensos (superiores al año).

La conceptualización de temporalidad puede basarse también en eventos o acciones sociales, como, por ejemplo, ritos o festividades religiosas o ritos iniciáticos o de pasaje, como la pubertad, el matrimonio, el nacimiento, los ritos fúnebres, etc. (Ellen, 2016: 132-134).

Y, finalmente, nuestro propio cuerpo (o, mejor dicho: nuestra propiocepción) nos ofrece una fuente rica – aunque bastante diversa – de datos que nutren a la elaboración de una noción o, por lo menos, de una percepción de temporalidad. Si los ordenamos según la duración de los intervalos, tendremos: (i) el registro de la sucesión en el procesamiento de informaciones y percepciones, el pulso, la respiración, etc. (los llamados ritmos ultradianos); (ii) la distribución de comidas, descanso/sueño versus actividad a lo largo de un día (ritmos circadianos), y (iii) ciclos y transformaciones con ocurrencias temporales más dilatadas (ritmos infradianos), como el ciclo menstrual o las diferentes etapas del desarrollo del cuerpo del ser humano (Ellen, 2016: 134-136).

Esta diversidad de modelos y sus combinaciones no deben ser, sin embargo, óbice para reconocer el hecho de que existe un denominador común, que subyace transversalmente a todos ellos, a saber, la experiencia fenomenológica de una sucesión de elementos (eventos) que se van ordenando en un antes y un después, sea conformando una linealidad ($A > B > C \dots$), sea configurando un ciclo ($A > B > A > B \dots$). Y, como dijimos más arriba, es esta experiencia básica la que constituye el punto de partida (el dominio fuente) para procesos de conceptualización de la temporalidad.

Como sucede también en el caso de otras experiencias abstractas, para conceptuar la temporalidad nos valemos, en gran medida, del mecanismo de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1980, 1999; Lakoff, 1993; Kövecses 2010, 2017; Ellen, 2016: 140). Para caracterizar cómo funciona este mecanismo en el caso concreto de la temporalidad, es necesario que llevemos en cuenta tres aspectos fundamentales (Huelva Unternbäumen, 2013: 8-19): (i) nuestro esquema corporal; (ii) la intercorporeidad y (iii) nuestras

experiencias corpóreas en el espacio, especialmente nuestros movimientos en él. Veamos cada uno de ellos.

(i) El esquema corporal hace referencia a nuestras formas básicas de ser, estar y actuar en el mundo como seres dotados de una determinada corporeidad constituida por un conjunto de capacidades táctiles, auditivas, visuales, propioceptivas, kinestésicas, etc. (Merleau-Ponty, 1945: 17; Depraz, 2001: 172-173). Un aspecto esencial del esquema corporal es lo que Harald Weinrich (2001: 18-21) denomina asimetrías, a saber, la distribución desigual de nuestros órganos y capacidades sensoriales, perceptivas y comunicativas por el cuerpo. La primera de ellas es la *asimetría de la frontalidad*, que hace referencia al hecho de que estos órganos y capacidades se concentran en la parte anterior del cuerpo. Además, estos órganos y sus respectivas capacidades también están distribuidos de forma asimétrica a lo largo del eje vertical del cuerpo, con una marcada predominancia de la parte superior, especialmente de la cabeza. Weinrich (2001: 20) denomina esta asimetría *asimetría vertical*. Finalmente, existe también una *asimetría lateral*, que reside en el hecho de que nuestra «mano buena» –la derecha para los diestros y la izquierda para los zurdos– suele asumir con mayor frecuencia la ejecución de acciones, inclusive tareas de gesticulación e indicación durante la interacción comunicativa.

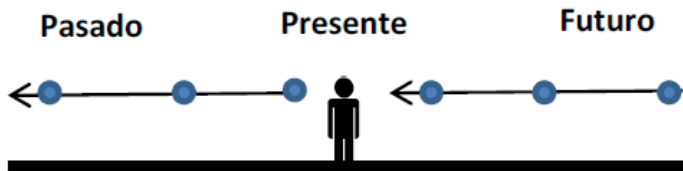
(ii) No sólo tenemos el mismo esquema corporal, sino que además sabemos que lo tenemos. La identificación de que el Otro tiene un cuerpo como el mío, que posee las mismas asimetrías, representa un aspecto de la intersubjetividad de gran importancia para la conceptualización por medio del lenguaje y para la comunicación. Siguiendo la tradición fenomenológica, llamaremos a este conocimiento compartido intercorporeidad Depraz (2001: 171-174). La intercorporeidad constituye un prerrequisito básico para la comunicación, puesto que el alineamiento corporal, característico de una situación de interacción comunicativa, se lleva a cabo en forma de una *frontalidad coordinada* (Weinrich 2001: 19), lo que presupone que previamente debemos haber sido capaces de identificar de forma recíproca que nuestros cuerpos comparten esta característica.

(iii) La intercorporeidad es, asimismo, un elemento esencial de la percepción y de la conceptualización lingüística. Mucho de lo que está codificado por la gramática remite directamente o indirectamente a ella. Así, como está ampliamente documentado en los estudios sobre gramaticalización, un gran número de preposiciones espaciales en las lenguas del mundo derivan, por procesos de gramaticalización, de lexemas que designan partes del cuerpo (Heine y Kuteva, 2001). El uso de estas preposiciones activa como un presupuesto básico para su comprensión aspectos de nuestra intercorporeidad. La comprensión, por ejemplo, de *ante* en la oración *No pudo contener la emoción y se desmayó ante el féretro de su esposa* supone una frontalidad del sujeto (esposo) con relación al objeto (féretro). Esto es, el cuerpo del sujeto no está solo delante del féretro, sino también ‘girado’ hacia él. Al mismo tiempo, tenemos que llamar la atención sobre una frontalidad más implícita, concerniente al propio sujeto-conceptuador: quien utiliza este enunciado asume también una posición frontal con respecto a la totalidad de la escena descrita. Del mismo modo, el movimiento expresado en la oración *Los excursionistas caminaron hacia la ermita* supone una frontalidad de los excursionistas con relación a su destino y, igualmente, una frontalidad implícita del sujeto-conceptuador con relación a la escena observada.

La importancia del esquema corporal compartido no se restringe a la conceptualización de relaciones espaciales, sino que se adentra, como proyección metafórica, en otros dominios de nuestra experiencia. Es lo que ocurre en el caso de la temporalidad, conceptualizada mediante la metáfora TIEMPO ES ESPACIO (Lakoff y Johnson, 1999: 137-169; Raden, 2003; Núñez, 2003; Kövecses, 2010: 37-38).

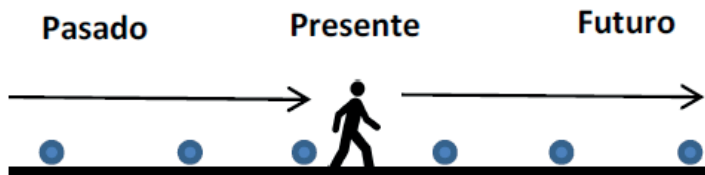
Esta metáfora da origen a tres modelos cognitivos básicos. El primer modelo incluye un sujeto experimentador que ocupa una determinada posición en el espacio que equivale al momento presente, a su «ahora». El sujeto permanece estático. Por el contrario, los elementos temporales (momentos, eventos, acontecimientos, etc.) son concebidos como objetos en movimiento, objetos que se dirigen al sujeto, que están junto a él o que ya lo han pasado y se encuentran detrás del mismo. Es gracias a este movimiento que entendemos ‘el pasar del tiempo’ y creamos una división temporal que incluye un futuro (objetos que están delante del sujeto, todavía ‘por venir’), un presente (objetos que están junto al sujeto) y un pasado (objetos que están detrás del sujeto). La figura 1 ilustra este primer modelo.

Figura 1: tiempo como objetos en movimiento.



En el segundo modelo se invierte esta relación y ahora los elementos temporales son estáticos, conceptuados como una sucesión de objetos que ocupan posiciones fijas en el espacio, a lo largo de la cual se va moviendo un sujeto experimentador dinámico. Los objetos que todavía se encuentran delante del sujeto representan el futuro, los que va dejando atrás el pasado y los que se encuentran a su misma altura el presente. En la figura 2 representamos este modelo.

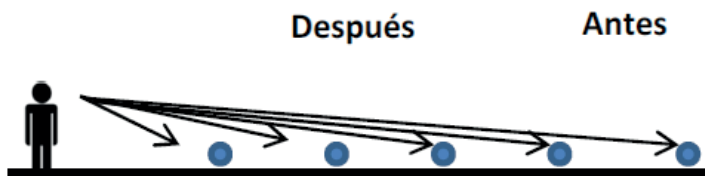
Figura 2: tiempo como movimiento del sujeto



El tercer y último modelo se diferencia de los dos anteriores en que no incluye un sujeto experimentador explícito. Está formado tan solo por un conjunto de objetos distribuidos de forma fija y estática en el espacio. Este modelo nos ayuda a conceptualizar un elemento temporal como anterior con respecto a otro elemento temporal y se manifiesta en enunciados como, por ejemplo: *el lunes precede al martes, Juan viene antes de*

Navidad, etc. La figura 3 corresponde a este modelo.

Figura 3: tiempo como una secuencia de objetos



Ahora bien, es importante observar que para que este modelo funcione es necesario determinar si el orden se establece observando los objetos de la derecha hacia la izquierda o al contrario de la izquierda hacia la derecha. Dicho de otro modo: es necesaria la presencia de un observador. En consecuencia, tenemos aquí también –aunque de una forma más sutil que en los otros dos modelos– la actuación de un sujeto experimentador.

Si comparamos con atención los modelos que acabamos de presentar, constataremos que, a pesar de las diferencias específicas que hemos señalado, tienen en común una característica esencial: los tres se fundamentan en la frontalidad perceptiva del sujeto experimentador. Para conceptualizar el tiempo como una serie de objetos que se mueven en dirección al sujeto, éste tiene que estar necesariamente ‘frente a ellos’, para percibir que se están aproximando, que están aquí o que ya han pasado. Lo mismo ocurre si es él el que se mueve en dirección a los objetos o si partimos de la perspectiva de un observador implícito que establece un orden relativo en un conjunto de objetos estáticos. Si llevamos esto en consideración, hemos de puntualizar que el espacio al cual se refiere la metáfora conceptual general TIEMPO ES ESPACIO es el espacio percibido y conceptualizado bajo las condiciones que impone nuestro esquema corporal, especialmente su frontalidad perceptiva. Lo mismo puede ser afirmado con respecto al movimiento de la metáfora EL TIEMPO COMO MOVIMIENTO (MOVING TIME METAPHOR) (Lakoff y Johnson, 1999: 141-144; Kövecses, 2010: 37) o de la metáfora EL TIEMPO COMO MOVIMIENTO DEL OBSERVADOR (MOVING OBSERVER METAPHOR) (Lakoff y Johnson, 1999: 146-148; Kövecses, 2010: 38). En suma, la metáfora incorpora la frontalidad perceptiva, como elemento central de nuestro esquema corporal, a la experimentación y conceptualización de la temporalidad.

Para finalizar, es necesario que hagamos algunas ponderaciones sobre la universalidad intercultural de lo que acabamos de exponer. La primera y más amplia, tiene que ver con la propia metáfora TIEMPO ES ESPACIO. Los datos de los que disponemos hasta el momento sobre la conceptualización de la temporalidad en las lenguas y culturas del mundo nos obligan a adoptar una cierta cautela y a hablar más bien de una casi universalidad, en lugar de una universalidad absoluta de esta metáfora. Así, por ejemplo, Sampaio et al. (2011) señalan que en amondawa (lengua hablada en el estado de Rondonia, perteneciente a la familia Tupi-Kawahib) no es frecuente el uso de palabras con sentido de localización espacial o movimiento para expresar temporalidad. A esta relativización general, hay que añadir, además, otras que apuntan hacia una variabilidad cultural significativa en la concretización de esta metáfora general. Es el caso del aimara (y de otras lenguas americanas y africanas), lengua en la que se produce una inversión del alineamiento detrás-pasado versus delante-futuro (Núñez y Sweetser, 2006). Como conjunto de hechos conocidos, el pasado es concebido como lo accesible y, por lo tanto, como aquello que está frente a mí, dispuesto ante mis órganos perceptivos. El futuro, en su calidad de lo desconocido, permanece inaccesible a mi percepción y,

consecuentemente, detrás de mí. Observemos, pues, que el aimara mantiene la estructura fundamental de la metáfora TIEMPO ES ESPACIO, incluyendo la asimetría de la frontalidad como constituyente corpóreo inherente a ella, pero permuta los elementos de los *mappings*, los elementos del dominio del tiempo conectados a la dualidad resultante de esta asimetría: el futuro pasa a estar conectado a los objetos no percibidos del espacio, mientras que el pasado se conecta a los objetos percibidos en él. Una variación distinta en el alineamiento la encontramos en mandarín – para dar un último ejemplo. En esta lengua, existe una asociación de *antes* con *superior* (o más arriba) y, consecuentemente, de *después* con *inferior* (o más abajo), como se puede percibir en los ejemplos siguientes:

- (1) Shang-ban-tian
Superior-mitad-día
Mañana
- (2) Xia-ban-tian
Inferior-mitad-día
(Yu, 1998: 67)

Según Shimohara (2000), la motivación para este alineamiento la hemos de buscar en la percepción del descenso de objetos o seres vivos por pendientes. Vemos antes el objeto en la parte superior que en la inferior. Este alineamiento del mandarín conserva, por lo tanto, la estructura fundamental de la metáfora TIEMPO ES ESPACIO, bien como la asimetría de la frontalidad perceptiva, cambiando, no obstante, el tipo de percepción en el dominio del movimiento.

3. LOS MOVIMIENTOS DEL TIEMPO EN LA POESÍA Y EN LA FENOMENOLOGÍA FILOSÓFICA

Iniciamos esta sección con algunas consideraciones teórico-metodológicas importantes para desarrollar el análisis. Volvamos, en primer lugar, al objetivo central de este trabajo e intentemos concretarlo a la luz de lo expuesto en la sección anterior. La pregunta central puede ser ahora reformulada del modo siguiente: ¿hasta qué punto y de qué forma la poesía y la filosofía se sirven de las metáforas del cotidiano para conceptualizar nuestras experiencias de la temporalidad (nuestra proto-temporalidad)? De un modo general, las obras que se han ocupado hasta el momento de la relación entre metáforas conceptuales y poesía sugieren que la creatividad poética afecta más a las formas lingüísticas por las que se expresan las metáforas que a la estructura conceptual de las mismas (Lakoff y Turner, 1989; Kövecses, 2018). En este sentido, Lakoff y Turner (1989: 1-56) señalan que los poetas comparten con los otros individuos las mismas metáforas y que este hecho explicaría que usen exactamente estas metáforas del cotidiano para hacerse entender en sus poesías:

Poets must make the most of the linguistic and conceptual resources they are given. Basic metaphors are part of those conceptual resources, part of the way members of our culture make sense of the world. Poets may compose ore elaborate or express them in new ways, but they still use the same basic conceptual resources available to us all. If they did not, we would not understand them.

(Lakoff y Turner, 1989: 26)³

³ Traducción del autor: Los poetas deben aprovechar al máximo los recursos lingüísticos y conceptuales que poseen. Las metáforas básicas son parte de esos recursos conceptuales, parte de la forma en que los miembros de nuestra cultura le dan sentido al mundo. Los poetas pueden componerlas, elaborarlas o

Los ejemplos que analizamos a continuación muestran, sin embargo, que la creatividad poética y filosófica puede trascender el nivel lingüístico y transformar la estructura conceptual de las metáforas del cotidiano. La poesía y la reflexión filosófica van más allá de la elaboración de nuevas formas lingüísticas para expresar las mismas metáforas. Y también van más allá de una mera especificación de metáforas genéricas o de la combinación de metáforas simples (e inalteradas) para crear otras más complejas, como proponen Lakoff y Turner (1989: 67-72). La creación poética y filosófica en relación con el tiempo y la temporalidad es, en gran medida, también un proceso de creación metafórica. En este proceso, las metáforas del cotidiano desempeñan la función de punto de partida – de espacio fuente, para expresarlo más técnicamente – para la (re)conceptualización poética o filosófica de nuestras experiencias temporales, de nuestra proto-temporalidad.

Añadamos a estas ponderaciones preliminares una última de carácter más metodológico. La construcción metafórica en los poemas y los escritos filosóficos analizados se lleva a cabo en tres niveles distintos. Encontramos, en primer lugar, palabras usadas metafóricamente, como, por ejemplo, ‘navegar’ con el significado metafórico de ‘guiar el destino de la vida’, ‘camino’ con el significado metafórico de ‘vida’, etc. El segundo nivel corresponde al empleo de figuras literarias propias de los textos poéticos, como la metáfora poética, el símil o la comparación, para la expresión de metáforas conceptuales (Kövecses, 2018). Es lo que sucede en casos como ‘Nuestras vidas son los ríos...’, que expresa la metáfora conceptual general LA VIDA ES UNA TRAVESÍA o en ‘El tiempo se precipita como una piedra desde lo alto de una montaña’ que remite a la metáfora EL TIEMPO ES UN MOVIMIENTO IMPREVISIBLE. El tercer y último nivel es el del sentido general del texto. En la famosa fórmula machadiana ‘Hoy es siempre todavía’, ninguna de las palabras, tomadas aisladamente, tiene uso metafórico. Tampoco se emplea en ella una figura literaria como las que acabamos de mencionar. Aun así, el sentido general de la expresión transforma significativamente la estructura conceptual de las dos metáforas generales TIEMPO COMO MOVIMIENTO y TIEMPO COMO MOVIMIENTO DEL OBSERVADOR, como demostraremos más adelante.

De estas observaciones hemos de concluir que no podemos privilegiar en nuestro análisis metodologías del tipo ‘*bottom-up*’, que se centren únicamente en la detección del uso metafórico de palabras, como propuesto por el Pragglejaz Group (2007). Por lo menos tan importante como este abordaje, es un análisis de la construcción metafórica global a partir del sentido general del texto o partes de él. En síntesis, es aconsejable –como sugiere Kövecses (2011)– una combinación de metodologías, en la que procedimientos ‘*bottom-up*’ y ‘*top-down*’ se complementen. Es lo que intentaremos desarrollar a continuación.

Empecemos por el caso más simple. No son pocos los ejemplos que adoptan de forma inalterada o casi inalterada la metáfora general TIEMPO ES ESPACIO, corroborando, en este aspecto, la visión propuesta por Lakoff y Turner (1989). Que «el tiempo pasa y nos vamos poniendo viejos» (Pablo Milanés), pero también que «lo nuestro es pasar» (Antonio Machado), lo sabemos por lo menos desde las Coplas a la muerte de su padre, de Jorge Manrique:

I

Recuerde el alma dormida,
avive el seso y despierte
contemplando

expresarlas de nuevas maneras, pero continúan usando los mismos recursos conceptuales básicos disponibles para todos nosotros. Si no lo hicieran, no los entenderíamos.

cómo se pasa la vida,
cómo se viene la muerte
tan callando,
cuán presto se va el placer,
cómo después, de acordado,
da dolor;
cómo, a nuestro parecer,
cualquiera tiempo pasado
fue mejor.

II

Pues si vemos lo presente
cómo en un punto se es ido
y acabado,
si juzgamos sabiamente,
daremos lo no venido
por pasado.
No se engañe nadie, no,
pensando que ha de durar
lo que espera,
más que duró lo que vio
porque todo ha de pasar
por tal manera.

III

Nuestras vidas son los ríos
que van a dar en la mar,
que es el morir;
allí van los señoríos
derechos a se acabar
y consumir;
allí los ríos caudales,
allí los otros medianos
y más chicos,
y llegados, son iguales
los que viven por sus manos
y los ricos.
(...)

Las coplas conceptualizan la temporalidad recurriendo a las dos metáforas dinámicas, a saber, TIEMPO COMO MOVIMIENTO y TIEMPO COMO MOVIMIENTO DEL OBSERVADOR (sujeto). Así, por una parte, la vida pasa, la muerte viene y el placer se va, pero por otra, nuestras vidas son los ríos, que trazan su curso desde el nacimiento hasta la desembocadura en el mar, que es el morir.

La referencia al curso de un río es, sin duda, una de las concretizaciones poéticas más frecuentes de la metáfora TIEMPO COMO MOVIMIENTO DEL OBSERVADOR y, seguramente, también su origen. Sin embargo, como observa Borges (1995: 14-15), no es una obviedad precisar la dirección del tiempo. Que del pasado fluye hacia el porvenir es la interpretación más común, pero no es menos razonable invertir esa lógica:

En la sombra la lluvia se diluye
y en el silencio el son de la campana,
nocturno el río de las horas fluye

desde su manantial, que es el mañana

eterno, y en sus negras aguas huye
aquella mi ilusión hartó temprana.

El soneto de Unamuno ya nos ofrece una primera modificación conceptual, pues asocia el futuro (el ‘por-venir’) al agua nueva que nos llega desde la cabecera, desde la naciente del río y, consecuentemente, el pasado, al agua que pasa por nuestra ubicación y continúa su curso hacia el estuario. El elemento crucial que permite esta transformación de la dirección del flujo del tiempo es la ubicación del observador. Si situamos al observador como navegante que sigue el curso del río, el futuro se nos desvela como lo nuevo que de nosotros se aproxima, que se nos presenta y que por nosotros pasa, a medida que nos movemos en dirección a la desembocadura. Si, por el contrario, ubicamos al observador estáticamente a las márgenes del río, lo nuevo se nos aproxima desde el manantial y, en este sentido, el futuro emana.

Cabe prevenir, no obstante, que esta alternativa no conlleva un cambio de alineamiento entre pasado y futuro, por una parte, y delante y detrás, por otra. Pues en ambos casos el futuro está delante y el pasado va quedando atrás. La diferencia fundamental radica en si el observador navega, o sea, si es él el que se mueve en relación a los objetos de la orilla o, si, por el contrario, lo que se mueve son los objetos transportados por el flujo del agua. No se trata, pues, de una temporalidad aimara. Poética y conceptualmente deriva de esta alternativa metafórica la diferencia entre un futuro con fin, un porvenir sin mucho futuro (Manrique) versus la eternidad del porvenir (Unamuno).

Otra posibilidad de variación poética tiene que ver con el medio en el que se produce el movimiento. La tradición luso-brasileña nos obsequia con un ejemplo de esta modificación metafórica que está dotada de una trascendencia existencial significativa. Cuando el navegante se aleja del estuario, se da cuenta que el flujo es incierto, que no hay una sola dirección, sino muchas (o ninguna) y que no es él el que se navega, sino que el que lo navega es el mar. Sin la fatalidad de un destino – al que ir derecho a se acabar y consumir – y sin dirección cierta, el navegante deja de ser timonero de sí mismo e incluso prescinde de la necesidad de serlo. Llegado este momento, lo verdaderamente necesario es navegar en el océano de la vida, en lugar de simplemente vivir anclado en un puerto o en el aburrimiento existencial de un cauce conocido (Pessoa). La letra de la samba *Timoneiro* de Paulinho da Viola es un caso paradigmático (y sin duda uno de los más populares) de esta variación:

Não sou eu quem me navega	No soy yo quien me navega ⁴
Quem me navega é o mar	Quien me navega es el mar
Não sou eu quem me navega	No soy yo quien me navega
Quem me navega é o mar	Quien me navega es el mar
É ele quem me carrega	Él es quien carga conmigo
Como nem fosse levar	Como si no me llevara
É ele quem me carrega	Él es quien carga conmigo
Como nem fosse levar	Como si no me llevara

E quanto mais remo mais rezo	Y cuanto más remo más rezo
Pra nunca mais se acabar	Sin conseguir terminar
Essa viagem que faz	Ese viaje que hace
O mar em torno do mar	El mar en torno del mar

⁴ Agradezco enormemente a María del Mar Páramos Cebej por la traducción de los poemas en portugués brasileño. La traducción de los poemas en otras lenguas es de mi autoría.

Meu velho um dia falou
 Com seu jeito de avisar:
 - Olha, o mar não tem
 cabelos
 Que a gente possa agarrar

(...)

Timoneiro nunca fui
 Que eu não sou de velejar
 O leme da minha vida
 Deus é quem faz governar
 E quando alguém me
 pergunta
 Como se faz pra nadar
 Explico que eu não navego
 Quem me navega é o mar

(...)

A rede do meu destino
 Parece a de um pescador
 Quando retorna vazia
 Vem carregada de dor
 Vivo num redemoinho
 Deus bem sabe o que ele faz
 A onda que me carrega
 Ela mesma é quem me traz

Mi viejo me dijo un día
 Con su forma de avisar:
 -Mira, el mar no tiene pelo
 Para poderlo agarrar

(...)

Timonel yo nunca fui
 Porque no soy de navegar
 El timón de mi vida
 Dios lo hace gobernar
 Y cuando alguien me
 pregunta
 Cómo se logra nadar
 Le explico que no navego
 Quien me navega es el mar

(...)

La red de mi destino
 Parece la de un pescador
 Cuando retorna vacía
 Viene llena de dolor
 Vivo en un remolino
 Dios sabe bien lo que hace
 La ola que me carga
 Es la misma que me trae

¿Qué decir del tiempo en la mar? Probablemente, que no nos llegamos a hacer la ilusión de que sea eterno, pero que nos ilusiona y nos alivia mucho saberlo incierto. Pero volvamos por un momento al río, guiados esta vez por la pericia de gran un timonel de muchas travesías.

Eu vejo aquele rio a deslizar
 O tempo a atravessar meu
 vilarejo
 E às vezes largo
 O afazer
 Me peço em sonho
 A navegar

Com o nome Paciência
 Vai a minha embarcação
 Pendulando como o tempo
 E tendo igual destinação
 Pra quem anda na barçaça
 Tudo, tudo passa
 Só o tempo não

Passam paisagens furta-cor
 Passa e repassa o mesmo cais

Vejo aquel río deslizarse
 El tiempo atravesando mi
 aldea
 Y a veces abandono
 Mi quehacer
 Me deparo en sueños
 Navegando

Con el nombre Paciencia
 Va mi embarcación
 Pendulando como el tiempo
 Y con el mismo destino
 Para quien anda en la barcaza
 Todo, todo pasa
 Menos el tiempo

Pasan los paisajes tornasolados
 Pasa y repasa el mismo muelle

Num mesmo instante eu vejo a flor	En un mismo instante veo la flor
Que desabrocha e se desfaz	Que florece y se deshace
Essa é a tua música	Esa es tu música
E tua respiração	Y tu respiración
Mas eu tenho só teu lenço	Pero yo solo tengo tu pañuelo
Em minha mão	En mi mano
Olhando meu navio	Mirando mi navío
O impaciente capataz	El impaciente capataz
Grita da ribanceira	Grita desde la ribera
Que navega pra trás	Que navega hacia atrás
No convés, eu vou sombrio	En la cubierta, voy sombrío
Cabeleira de rapaz	Cabellera de muchacho
Pela água do rio	Por el agua del río
Que é sem fim	Que es sin fin
E é nunca mais	Y es nunca más

En Xote de navegação, Chico Buarque realiza una amalgamación conceptual –un *blending*, en el sentido propuesto por Fauconnier y Turner (2002)– entre las dos metáforas básicas TIEMPO COMO MOVIMIENTO y TIEMPO COMO MOVIMIENTO DEL OBSERVADOR, aplicadas al caso concreto del río. Imaginariamente (en sueños o en ensueño), el observador estático abandona su ubicación en el margen del río y se lanza en aventuras a bordo de una barcaza, llevando consigo, no obstante, su condición inicial de inmovilidad. Al permanecer él inmóvil y con él el flujo del río, la única posibilidad de mantener el movimiento reside en transferirlo a los objetos de las márgenes: no es el barco el que navega hacia delante, sino que es la ribera la que navega para atrás. Al detener el flujo del río, se detiene también el paso del tiempo, representado por él en la metáfora original. Con ello, por y para el navegante estático todo pasa, menos el tiempo. En su barcaza, el tiempo se eterniza por un río con aguas infinitas, tan infinitas talvez como las del lago Biel, que mecen a su capricho y merced el bote de Rousseau, sin llevarlo, empero, a ningún lugar, a no ser a la eternidad del momento.

Aprovechemos que estamos hablando de Chico Buarque y veamos rápidamente un ejemplo más en el que el poeta utiliza una técnica de amalgamación conceptual.

Vivia a te buscar	Vivía buscándote
Porque pensando em ti	Porque pensando en ti
Corria contra o tempo	Corría contra el tiempo
Eu descartava os dias	Y descartaba los días
Em que não te vi	En los que no te vi
Como de um filme	Como de un film
A ação que não valeu	La acción que no valió
Rodava as horas pra trás	Rodaba las horas hacia atrás
Roubava um pouquinho	Robaba un poquito
E ajeitava o meu caminho	Y arreglaba mi camino
Pra encostar no teu	Para acercarme al tuyo
Subia na montanha	Subía a la montaña
Não como anda um corpo	No como anda un cuerpo
Mas um sentimento	Sino un sentimiento
Eu surpreendia o sol	Sorprendía el sol
Antes do sol raiar	Antes del amanecer
Saltava as noites	Saltaba las noches

Sem me refazer	Sin rehacerme
E pela porta de trás	Y por la puerta de atrás
Da casa vazia	De la casa vacía
Eu ingressaria	Me introduciría
E te veria	Y te vería
Confusa por me ver	Confusa por verme
Chegando assim	Llegar así
Mil dias antes de te conhecer	Mil días antes de conocerte

El poema Valsa brasileira está estructurado a partir de una amalgamación entre el tiempo como objetos en movimiento que se acercan ‘a su tiempo’ y con su velocidad normal hacia el observador y un observador ansioso que no permanece simplemente inmóvil a la espera (como determina la metáfora TIEMPO COMO MOVIMIENTO), sino que se pone en movimiento, dirigiéndose impaciente a su encuentro, tan rápidamente que llega antes de que las cosas ‘pasen’.

Para finalizar, reparemos en algunos casos que más que producir una alteración de las metáforas, concretizan alguno de los elementos constitutivos de sus estructuras.

Die Zeit überschlägt sich wie ein Stein vom Berge herunter, und man weiss nicht, wo sie hinkommt und wo man ist.	El tiempo se precipita como una piedra desde lo alto de una montaña y no sabemos a dónde va a caer ni dónde estamos nosotros.
--	---

(Johann Wolfgang von Goethe) (Johann Wolfgang von Goethe)

Was verkürzt mir die Zeit? – Tätigkeit!	¿Qué me acorta el tiempo? – ¡Actividad!
Was macht sie unerträglich lang? – Müßiggang!	¿Qué hace con que sea insoportablemente largo? – ¡Ociosidad!

(Johann Wolfgang von Goethe) (Johann Wolfgang von Goethe)

Dreifach ist der Schritt der Zeit: Zögernd kommt die Zukunft hergezogen, Pfeilschnell ist das Jetzt entflohen, Ewig still steht die Vergangenheit.	Triple es el paso del tiempo: vacilante se va acercando el futuro; raudo como una flecha vuela el presente; y eternamente en calma queda el pasado.
--	---

(Friedrich von Schiller)

(Friedrich von Schiller)

El primer ejemplo de Goethe no modifica la estructura básica de la metáfora TIEMPO COMO MOVIMIENTO, pero concretiza la manera de la aproximación de los objetos que representan el tiempo, indicando que, más que de un suave y previsible acercamiento, se trata de una precipitación abrupta. El tiempo y sus acontecimientos se nos vienen (o se nos echan) encima, sin que podamos experimentar la posibilidad de ‘tener el tiempo’ necesario de percibir su aproximación.

Los dos versos subsiguientes de Goethe y los de Schiller tematizan igualmente nuestra percepción del paso del tiempo. El tiempo se nos hace insoportablemente lento si

no nos ocupamos de otra cosa a no ser de él mismo y, por el contrario, no lo vemos ni pasar, si nos mantenemos activamente ocupados con otras cuestiones. Ya en los versos de Schiller, la diferencia de percepción de la velocidad del paso del tiempo se asocia a los propios momentos básicos de la temporalidad: un futuro que se nos acerca titubeante, un presente fugaz y un pasado que reposa eternamente. Una caracterización análoga –sea dicho de paso– nos la ofrece Schopenhauer en sus Aforismos (1949: 223-224), en relación con las fases o momentos de la vida, cuando señala que, desde el punto de vista de la juventud, la vida es un futuro interminable y el tiempo transcurre a pasos lentos, mientras que en los años otoñales percibimos que el pasado fue un soplo y que el tiempo pasa volando.

El próximo es quizás uno de los más bellos poemas-canción de Joan Manuel Serrat y un bello ejemplo también de la utilización del concepto de destiempo. Este concepto presupone y reafirma la existencia de un flujo normal y correcto del tiempo de las cosas y de los acontecimientos que sirve como tela de fondo para situar la existencia de un elemento que no se atiene a él, que transgrede la sucesión normal, que se empecina a nadar a contracorriente y que, a pesar de estar condenado a la más fugaz brevedad, aunque sea por tan solo un momento, consigue que se detenga el tiempo, sorprendiéndonos y alegrándonos, como aquel inesperado último beso de un amor que, en realidad, sabemos que ya ha acabado.

La llarga nit de l'hivern
s'ha encès quan de sotamà
el roser ha fet una rosa
més vermella que la sang.

La larga noche del invierno
se ha encendido cuando bajo mano
el rosal hizo una rosa
más roja que la sangre.

Darrer sospir de l'estiu.
Penyora de la bonança.
Ocell que ha caigut del niu.

Último suspiro del verano
Prenda de la bonanza
Pájaro caído del nido.

Festeja amb un raig de sol
arrecerada a un xiprer;
¿fas tard o véns massa d'hora,
meravellós malentès?

Festeja con un rayo de sol
abrigada por un ciprés
¿Haces tarde o vienes demasiado
temprano,
maravilloso malentendido?

Nascuda contra corrent
desafiant les gelades
i plantant-li cara al vent.

Nacida a contracorriente
desafiando las heladas
y plantándole cara al viento.

Com una flor de paper
no escoltaràs el zum-zum
de les abelles xuclant-te
ni escamparàs cap perfum.

Como una flor de papel
No escucharas el zumbido
de las abejas chupándote
ni esparcirás ningún perfume.

Mai no et regalarà el sol
la son de les migdiades
ni els capvespres de juliol.

El sol nunca te regalará
el sueño de las siestas
ni los atardeceres de Julio.

Però abans no t'escanyin
les impacients mans de l'hivern
la tarda et mira i s'alegra,
es detura i es sorprèn

Pero antes de que te ahoguen
Las impacientes manos del invierno
la tarde te mira y se alegra,
se detiene y se sorprende.

amb una petita i breu

-talment la flor dels teus llavis- rosa roja de l'adéu.	Con una pequeña y breve -como la flor de tus labios- rosa roja del adiós...
--	---

Finalizamos nuestro recorrido, como casi no podría ser diferente, acompañando por un instante al caminante de Machado⁵.

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.
(...)
Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre el mar.

Construido sobre la metáfora general TIEMPO COMO MOVIMIENTO DEL OBSERVADOR (sujeto), este poema machadiano crea una ansiedad existencial a partir de dos elementos esenciales de la metáfora, a saber, (i) la irreversibilidad del tiempo, en el sentido heracliano, según el cual es imposible bañarse dos veces en el mismo río y (ii) el determinismo y la fatalidad del destino, según los cuales el ser humano iría inevitablemente cumpliendo tan solo un itinerario preexistente que lo llevaría inexorablemente al desenlace fatal de la muerte o, como alternativa no menos angustiante, estaría vagando por un mundo sin caminos. Machado contrarresta la ansiedad derivada de estos elementos mediante dos concretizaciones de la metáfora original. Frente a un camino con puntos predeterminados, por los que tenemos que ir pasando, o la falta de camino, Machado contrapone un apelo a la conciencia sobre el valor de nuestros actos, como salida a ambas vicisitudes: el camino no nos es dado, pero podemos evitar perdernos en un mundo sin caminos, porque somos capaces de hacer el nuestro propio. No hay camino, pero se hace camino al andar. En la estructura de la metáfora, esto supone una fusión entre el sujeto (caminante) y el itinerario (camino), en el sentido de que este último resulta, se va creando, de las acciones del primero. A esta fusión estructural se une una segunda, necesaria para desafiar la transitoriedad e irreversibilidad y, a final de cuentas, el sentimiento de pérdida, inherentes al paso del tiempo. Se trata de la fusión entre los tiempos, es decir, entre los espacios temporales diferenciados en la metáfora. A la estricta secuencialidad y unidireccionalidad impuestas por la metáfora de origen espacial se opone una coocurrencia de los tiempos vividos, en la que cada momento presente está constituido por una presencia del pasado (todo pasa y todo queda) que proyecta el futuro (pero lo nuestro es pasar): un hoy de ayer que proyecta un mañana.

⁵ La bibliografía sobre el tiempo y la temporalidad en la poesía machadiana en el ámbito de los estudios literarios es bastante amplia. Señalo aquí a Caparrós Esperante (1997) como ejemplo y para tener acceso a más referencias bibliográficas de dicho ámbito.

Esta amalgamación de la temporalidad en cada presente actual –sintetizada con enorme fuerza expresiva en su famoso aforismo *Hoy es siempre todavía*– constituye, sin duda, la respuesta privilegiada por Machado a su inquietud filosófica en torno a la temporalidad y, consecuentemente también, un procedimiento lírico muy frecuente en su producción poética. Valgan, para finalizar, dos breves ejemplos más de la utilización de este recurso.

Esta luz de Sevilla... Es el palacio
donde nací, con su rumor de fuente.
Mi padre, en su despacho. —La alta frente,
la breve mosca, y el bigote lacio—.

Mi padre, aun joven. Lee, escribe, hojea
sus libros y medita. Se levanta;
va hacia la puerta del jardín. Pasea.
A veces habla solo, a veces canta.

Sus grandes ojos de mirar inquieto
ahora vagar parecen, sin objeto
donde puedan posar, en el vacío.

Ya escapan de su ayer a su mañana;
ya miran en el tiempo, ¡padre mío!,
piadosamente mi cabeza cana.

Hoy, con la primavera,
soñé que un fino cuerpo me seguía
cual dócil sombra. Era
mi cuerpo juvenil, el que subía
de tres en tres peldaños la escalera.
– Hola, galgo de ayer. (Su luz de acuario
Trocaba el hondo espejo
Por agria luz sobre un rincón de osario.)
– ¿Tú conmigo, rapaz?
– Contigo, viejo.

El espacio poético del soneto vence la fatalidad del tiempo y propicia el encuentro entre el padre joven y su hijo viejo. Esta simultaneidad de presentes distantes requiere – desde la perspectiva del padre– una fusión entre su presente y el futuro y –desde la visión del hijo– entre su presente y el pasado. El mismo procedimiento de fusión actúa también en el segundo poema, permitiendo, en este caso, el desdoblamiento del ser en un Yo-antes y un Yo-ahora y –y en esto reside la virtuosidad del procedimiento– su concurrencia en el presente actual, su reunificación en un ‘Yo-ahora-que-es-un-antes-todavía’.

En la próxima sección veremos que la fusión de tiempos es también un procedimiento fundamental de la reflexión fenomenológica. Antes de adentrarnos en el campo filosófico me parece útil, no obstante, que hagamos una síntesis de los tipos de variación metafórica que hemos visto hasta ahora.

De acuerdo con lo que hemos visto hasta ahora, podemos constatar, en primer lugar, variaciones que afectan, de forma inmediata, al dominio fuente (Source) de las metáforas. El dominio fuente puede variar con relación a la base experimental concreta de la metáfora. En algunos casos (la mayoría, en nuestros ejemplos), la base está constituida por la experiencia de navegar, mientras que en otros (en Machado) por la de caminar o andar. Además, la experiencia de navegar se puede llevar a cabo en el río o en

el mar. Existe, pues, una diferenciación del medio en el que se produce el movimiento, manteniéndose inalterado el resto de los elementos constitutivos del espacio fuente (navegante, embarcación, etc.). Otra alteración resulta de la introducción de un elemento específico en el espacio fuente, que sobresale a los elementos genéricos que default integran este espacio. Es lo que sucede con la rosa a destiempo en la canción de Serrat o el Yo impaciente en la de Chico Buarque. Finalmente, tenemos casos en los que no se introduce un nuevo elemento, sino que se concretiza uno ya presente, como ocurre con el tipo de movimiento y su velocidad en los versos de Goethe y Schiller, así como en los aforismos de Schopenhauer. Cabe puntualizar, obviamente, que, aunque estas variaciones afecten directamente al espacio fuente, sus consecuencias conceptuales se propagan al espacio meta, es decir, a la forma como se conceptúa filosófica o poéticamente el tiempo, como lo hemos ido viendo a lo largo de las páginas precedentes.

Un segundo tipo de variación es el que afecta a la conexión (mapping) entre elementos del espacio fuente y del espacio meta. Es lo que sucede con la asociación entre la cabecera y el curso inicial de un río, por una parte, y el curso final y la desembocadura, por otra, como elementos del espacio fuente, con futuro y el pasado, como elementos del espacio meta. Vimos que los versos de Unamuno conectan la cabecera y el curso inicial al futuro y el curso final la desembocadura al pasado, mientras que Las Coplas de Jorge Manrique (así como la mayoría de los otros poemas) hacen lo contrario. No está por más decir aquí también que estas alternativas estructurales repercuten en la conceptualización poética del tiempo y de la temporalidad.

El último tipo de variación constatado es el que deriva de procesos de fusión o amalgamación (blending), para usar el término más técnico. Este tipo se divide en dos subtipos: (i) cuando el proceso de amalgamación tiene lugar entre las dos metáforas generales del tiempo (o elementos pertenecientes a cada una de ellas). Es lo que sucede, por ejemplo, en los poemas *Xote de Navegação* y *Valsa Brasileira*, de Chico Buarque. Y (ii), cuando la amalgamación se produce entre elementos de la misma metáfora, como observamos en los poemas de Antonio Machado.

A continuación, y para finalizar la sección, veremos que la amalgamación también desempeña un papel central en la reflexión fenomenológica sobre el tiempo. Escogemos como texto base para el análisis el capítulo *La Temporalité* de la *Phénoménologie de la Perception* (1945) de Maurice Merleau-Ponty, que a su vez se fundamenta en la teoría de la estructura temporal de la consciencia de Edmund Husserl, a la que nos referimos a continuación a partir de Husserl (2002).

Merleau-Ponty parte también de la metáfora del río para iniciar sus reflexiones, pero advierte inmediatamente que en sí el flujo de un río no posee ningún elemento que remita a la temporalidad. Para ello, se torna imprescindible la presencia de un observador que adopte un punto de vista e imponga una «visión sobre el tiempo» (1945: 472). Los dos puntos de observación lógicos – como navegante que sigue el curso del río o ubicado en las márgenes – nos proporcionarán, argumenta Ponty, experiencias diferentes de las que resultan, consecuentemente, visiones distintas sobre el tiempo. En el segundo caso, las aguas que pasan por el observador se van dirigiendo al pasado, mientras que el futuro se encuentra en la cabecera y el curso inicial del río. En el primero, por el contrario, el observador-navegante se dirige con el propio curso del río hacia su futuro, representado por los objetos que va encontrando por las márgenes y, por la propia desembocadura («que es el morir»). Como vemos, pues, Merleau-Ponty parte de las dos metáforas generales de la temporalidad concretizadas en el río como base experimental.

El autor concluye de estas reflexiones iniciales que «el tiempo no es un proceso real, una sucesión efectiva que yo me limitaría a registrar, sino que más bien nace de mi relación con las cosas» (1945: 473). Esto es, Merleau-Ponty transfiere el tiempo y la

temporalidad de las cosas en sí a nosotros mismos, a nuestra consciencia. Ahora bien, al mismo tiempo puntualiza que esta transferencia no debe ser entendida como si la consciencia dispusiera de un mecanismo, de una especie de vía, que nos permitiese acceder objetivamente al pasado y mucho menos al futuro. En este sentido, refuta que yo pueda tener acceso a la consciencia que tuve de un hecho terminado del pasado a partir de un rasgo psicológico que conservo en mi memoria, pues este rasgo es algo presente y no una suerte de máquina del tiempo que me pudiese transportar de nuevo a mi consciencia de aquel hecho (Merleau-Ponty, 1945: 474-475).

Para caracterizar adecuadamente la temporalidad como estructura de nuestra consciencia, Merleau-Ponty recurre a Husserl. Como es sabido, según este autor, la estructura temporal de la consciencia está constituida por la síntesis actual, es decir en cada momento presente, de tres dimensiones fundamentales: impresión primaria, retención y protención (Husserl, 2002: 80-165). La impresión primaria (*Urimpression*) es el objeto que corresponde a mi consciencia actual, lo experimentado o percibido ahora, en este momento: el objeto que centra mi atención en este instante, la nota actual de una melodía, el enunciado que estás profiriendo, etc. (Husserl, 2002: 95-100; Merleau-Ponty, 1945: 478-491). Según Husserl, es imposible que las impresiones primarias ocurran de forma aislada, sino que van siempre acompañadas e indisolublemente entrelazadas con elementos pertenecientes a las otras dos dimensiones de la consciencia, a saber, elementos retencionales y protensionales. La dimensión retencional nos proporciona la consciencia sobre el objeto que acaba de dejar de ser el centro de nuestra atención (Husserl, 2002: 100-106). En la retención se ancla, se enraíza mi intención primaria actual, atribuyéndole el contexto temporal inmediato para su interpretación. La nota que acabo de oír y cuya materialidad acústica ya se ha desvanecido continúa presente como el contexto de consciencia y el horizonte de sentido inmediatos en los que se enraíza la nota que se está produciendo en este preciso momento. Del mismo modo y simultáneamente, la nota actual, semantizada en el contexto de sus retenciones, crea una expectativa de cómo va a seguir la melodía que estamos oyendo. Es decir, anticipamos las probables futuras notas como un aspecto más que se entreteje con los otros dos para crear, en conjunto, nuestra consciencia actual. Es lo que Husserl denomina dimensión protensional (Husserl, 2002: 117-125).

En suma, el tiempo, ahora como estructura de nuestra consciencia y no como fenómeno preexistente en el mundo, deja de ser un mero flujo o una simple sucesión de objetos que se acercan a mí, pasan por mí y se van distanciando detrás de mí (o a los que yo me acerco, etc.). La Fenomenología abandona la idea de la secuencialidad y unidireccionalidad inherentes a las metáforas generales del tiempo y concretizadas en la base experimental del río y la substituye por el concepto de «síntesis» (Merleau-Ponty, 1945: 481), de entrelazamiento o amalgamación constantes, en cada momento actual, entre presente, pasado y futuro. Se observa con facilidad una fuerte analogía entre esta idea de fusión temporal y la elaborada en la poética de Machado. También la Fenomenología transforma las metáforas generales del tiempo mediante la aplicación de mecanismo de *blending* a la estructura interna de las mismas, para integrar conceptualmente tres elementos, originalmente diferenciados, en una sola unidad fusionada. Obviamente, cabe acrecentar que la reflexión fenomenológica nos proporciona una elaboración pormenorizada y escrupulosa de cómo se produce este relacionamiento e integración conceptual, que aquí solamente hemos podido reproducir de forma muy sucinta (y que la poesía condensa con su enorme poder expresivo en fórmulas como *Hoy es siempre todavía*).

4. CONCLUSIONES

Nos preguntábamos al inicio de este texto si los conceptos culturales de la temporalidad influyen nuestras reconceptualizaciones estéticas y filosóficas o si éstas últimas, por el contrario, consiguen liberarse de los primeras. Considerando el análisis que hemos desarrollado a lo largo de la última sección, es aconsejable una respuesta ponderada. Pues, por una parte, queda patente que, independientemente del grado de complejidad que adquieren los conceptos poéticos y filosóficos del tiempo, en ninguno de los casos estudiados trascienden su enraizamiento en las metáforas generales. Hasta en los casos de mayor complejidad, como en Machado o en Merleau-Ponty y Husserl, el punto de partida continúa estando constituido por una o las dos metáforas TIEMPO COMO MOVIMIENTO o TIEMPO COMO MOVIMIENTO DEL SUJETO. Estas metáforas parecen actuar como anclas, como estructuras de pensamiento que preestablecen lo que puede o no puede ser concebido sobre el fenómeno de la temporalidad. Adicionalmente, el análisis sugiere también una preponderancia del río como base experimental concreta y, consiguientemente, también como fundamento para reelaboraciones. En ningún caso, los conceptos complejos plantean conceptualizaciones del tiempo que presenten un distanciamiento cultural y se aproximen, por ejemplo, a visiones sobre el fenómeno como las propias de la cultura china, aimara o tupí, a las que hemos hecho mención en la sección 2. Queda claro, pues, de un modo general, el anclaje cultural del pensamiento complejo.

Por otra parte, sin embargo, también queda evidente que las metáforas generales son el punto de partida para la producción de variaciones metafóricas que pueden alcanzar altos grados de complejidad. En la mayoría de los casos que hemos visto en el presente trabajo, estas variaciones van más allá del nivel del lenguaje. Es decir, no se trata tan sólo de nuevas formas lingüísticas para expresar las mismas metáforas inalteradas, sino de la construcción de metáforas temporales con estructuras conceptuales propias. En otras palabras: la poesía y el pensamiento filosófico conceptualizan metafóricamente la temporalidad en procesos que tienen como dominio meta la experiencia de la temporalidad (proto-temporalidad) y como dominio fuente las metáforas generales TIEMPO COMO MOVIMIENTO o TIEMPO COMO MOVIMIENTO DEL SUJETO.

Como expusimos en la sección anterior, las variaciones pueden ser clasificadas de acuerdo con el elemento de la metáfora general afectado de una forma más inmediata, así como el procedimiento usado para producir la modificación. Reproducimos a continuación sintéticamente la clasificación obtenida:

(1) Variación en el dominio fuente.

- Variación en la base experimental.
- Introducción de un elemento específico en el dominio fuente.
- Concretización de un elemento ya existente en el dominio fuente.

(2) Variación en las conexiones (mappings) entre espacio fuente y espacio meta.

(3) Variación por amalgamación (blending).

- Amalgamación intermetafórica (entre elementos de distintas metáforas).
- Amalgamación intrametafórica (entre los elementos de la misma metáfora).

Con respecto a esta clasificación, merece la pena hacer dos breves observaciones. En primer lugar, cabe señalar que los tipos de variación y los mecanismos constatados no

difieren de los descritos en estudios sobre la variación intercultural de metáforas, independientemente de los dominios experimentales o conceptuales involucrados. Así, los tres tipos de variación son registrados, por ejemplo, en Kövecses (2005: 117-130). En el caso de la variación por amalgamación, no obstante, el subtipo intrametafórico no aparece en la clasificación de este autor. En segundo lugar, los casos analizados en este trabajo muestran que los conceptos más complejos, aquellos que manifiestan mayor grado de elaboración y que, consiguientemente, varían más en relación con las metáforas generales son obtenidos mediante operaciones de amalgamación conceptual. Esto comprueba, una vez más, el potencial de este mecanismo como generador de pensamiento de alta complejidad (Turner, 2014). Merecen una mención especial, en este sentido, las (re-)conceptualizaciones filosófico-poéticas machadianas y el concepto fenomenológico de la temporalidad. El paralelismo entre ambos no se debe únicamente a la aplicación (intrametafórica) del mecanismo de la amalgamación conceptual, sino que abarca también el resultado obtenido, a saber, la síntesis constante (encada momento presente) entre pasado, presente y futuro.

Finalizo con una intuición más general: las variaciones que hemos estudiado, sobre todo las poéticas, parecen responder (entre otras cosas, seguramente) a una motivación común: reconsideraciones semánticas, puntos de fuga que, por lo menos, mitiguen las ansiedades que puedan emanar de una linealidad y una irreversibilidad del tiempo y una fatalidad del destino, inmanentes en nuestra concepción cultural de la temporalidad. Una resistencia obstinada, como brillantemente expresa Rubén Darío en su *Canción de otoño en primavera*:

Mas a pesar del tiempo terco,
mi sed de amor no tiene fin;
con el cabello gris, me acerco
a los rosales del jardín...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borges, Jorge Luis. 2005. *Historia de la eternidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caparrós Esperante, Luis. 1997. «Hoy es siempre todavía: la plasticidad del ayer en los poemas de Antonio Machado». En Ann Mackenzie (ed.), *Spain and its Literature. Essays in Memory of E. Allison Peers*. Liverpool: Liverpool University Press, pp. 317–345.
- Depraz, Natalie. 2001. «The Husserlian Theory of Intersubjectivity as Alterology: Emergent Theories and Wisdom Traditions in the Light of Genetic Phenomenology». En *Between Ourselves. Second-person issues in the study of consciousness*, ed. Evan Thompson. Charlottesville: Imprint Academic, pp. 169–178.
- Ellen, Roy. 2016. «The Cultural Cognition of Time. Some Anthropological Perspectives». En *Conceptualizations of Time*, ed. Barbara Lewandowska-Tomaszczyk. Amsterdam: John Benjamins, pp. 125–149.
- Fauconnier, Gilles y Mak Turner. 2002. *The Way we Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Fuchs, Peter. 1995. *Die Umschrift. Zwei kommunikationstheoretische Studien: japanische Kommunikation und Autismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heine, Bernd y Tania Kuteva. 2001. *World Lexicon of Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huelva Unternbäumen, Enrique. 2013. *Intersubjetividad y gramática. Aspectos de una gramática fenomenológica*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Husserl, Edmund. 2002. «Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins». En *Phänomenologie der Lebenswelt*, Edmund Husserl. Stuttgart: Reclam.
- Kövecses, Zoltán. 2005. *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: CUP.
- . 2008. «Universality and Variation in the Use of Metaphor». En *Selected Papers from the 2006 and 2007 Stockholm Metaphor Festivals*, eds. Nils-Lennart Johansson y David C. Minugh. Stockholm: Stockholm University, pp. 51–74.
- . 2010. *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: OUP.
- . 2011. «Methodological issues in conceptual metaphor theory». En *Windows to the Mind: Metaphor, Metonymy and Conceptual Blending*, eds. Sandra Handl Y Hans-Jörg Schmid. Berlin y New York: Walter de Gruyter, pp. 23–39.
- . 2017. «Levels of metaphor». *Cognitive Linguistics*, 28(2): 321–347.
- . 2018. *Metaphor Universals in Literature*. Manuscript. Budapest: Budapest University.
https://www.researchgate.net/publication/322940750_Metaphor_universals_in_literature
- Lakoff, George. 1993. «The contemporary theory of metaphor». En *Metaphor and Thought*, ed. Andrew Ortony. Cambridge: CUP.
- Lakoff, George y Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- . 1999. *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, George y Mark Turner. 1989. *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: Chicago University Press.
- Luhmann, Niklas. 1995. «Zeit und Handlung. Eine vergessene Theorie». En *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation*, Niklas Luhmann. Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 101–125.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Núñez, Rafael. 2003. *Conceptual Structures and Cultural Variation – Metaphorical Spatial Construals of Time in Aymara* (Manuscript).
- Núñez, Rafael y Eve Sweetser. 2006. With the Future behind Them. Convergent Evidence from Aymara Language and Gesture in the Crosslinguistic Comparison of Spatial Construals of Time. *Cognitive Science*, 30: 401–450.
- Pragglejaz Group. 2007. «MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse». *Metaphor and Symbol*, 22(1): 1–39.
- Raden, Günter. 2003. «The Metaphor TIME AS SPACE across Languages». En *Übersetzen, interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit Sprachen, Festschrift für Juliana House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2,3): 226–239.
- Shimohara, Kazuko. 2000. *Up-down Orientation in Time Metaphors: Analyses of English and Japanese*. Manuscript. Tokyo: Tokyo University of Agriculture and Technology.
- Rousseau, Jean-Jacques. 2012. Les rêveries du promeneur solitaire. En *Collection complète des oeuvres*, Genève, 1780-1789, vol. 10. www.rousseauonline.ch
- Schopenhauer, Arthur. 1949. *Aphorismen zur Lebensweisheit*. Stuttgart: Reclam.
- Sinha, Chris y Vera da Silva Sinha, Jörg Zinken, Wang Sampaio. 2011. «When Time is not Space: The social and linguistic construction of time intervals and temporal event relations in an Amazonian culture». *Language and Cognition*, 3(1): 137–169.

- Sloterdijk, Peter. 2011. *Streß und Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Turner, Mark. 2014. *The Origin of Ideas. Blending, Creativity and the Human Spark*. Oxford: OUP.
- Weinrich, Harald. 2001. *Sprache, das heißt Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Yu, Ning. 1998. *The Contemporary Theory of Metaphor: A Perspective from Chinese*. Amsterdam: John Benjamin.

Dynamics without a framework? Towards an ecological-enactive approach to the dynamical view of metaphor

¿Dinámica sin un marco? Hacia un enfoque ecológico-enactiva sobre la visión dinámica de la metáfora

JOHN MACHIELSEN

FONTYS UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES, ACADEMY FOR CREATIVE INDUSTRIES,
TILBURG, THE NETHERLANDS

Artículo recibido el / *Article received:* 2019-03-31
Artículo aceptado el / *Article accepted:* 2019-10-03

RESUMEN: Recientemente se han realizado varios intentos para unir el campo de estudios sobre la metáfora tratando de conciliar los enfoques conceptual-cognitivo y lingüístico-discursivo (Hampe, 2017a). Se dice que la visión dinámica de la metáfora como una forma de unificar el campo de los estudios de metáforas converge en los hallazgos y las predicciones teóricas encontradas en varios enfoques (Gibbs, 2017a). El autor fundamenta su enfoque en modelos dinámicos para explicar los aspectos socio-cognitivos de escala múltiple de la metáfora, ya que un fenómeno emergente no es lo suficientemente robusto. La complejidad y los sistemas dinámicos son simplemente una técnica de modelado que permita implementar la teoría a través de la prueba empírica de hipótesis. Una visión dinámica de la metáfora necesita una teoría de fondo coherente sobre la que fundamentar su modelado dinámico de la metáfora en acción (Chemero, 2009). En este artículo propongo que esta base puede estar fundamentada con éxito en el marco ecológico-enactivo que se enmarca en el paradigma moderno de la ciencia cognitiva 4E. Además, en este artículo esbozo cómo los conocimientos teóricos recientes del marco ecológico-enactivo (Baggs and Chemero, 2018, 2019) sobre la noción de medio ambiente de Gibson (1979) se aplican al intento de unificación del campo de estudios de metáforas. Concluyo sugiriendo cómo una comprensión de la metáfora como una provisión ecológica del entorno sociocultural puede proporcionar una base rica para hipótesis empíricas dentro de una ciencia dinámica de la metáfora.

Palabras clave: psicología ecológica, enactivismo, sistemas dinámicos, ofrecimientos estimulares, metáfora, filosofía de la ciencia cognitiva.

ABSTRACT: Recently several attempts were undertaken to unite the field of metaphor studies, trying to reconcile the conceptual/cognition and linguistic/discourse approaches to metaphor (Hampe, 2017a). The dynamic view of metaphor as a way to unify the field of metaphor studies is said to converge on findings and theoretical predictions found in cognition and discourse approaches (Gibbs, 2017a). The author argues the focus on dynamical models to explain the

multi-scale socio-cognitive aspects of metaphor as an emergent phenomenon is not robust enough. Complexity and dynamical systems are merely a modelling technique to deploy theory for empirical testing of hypotheses; a dynamic view of metaphor needs a coherent background theory to base its dynamic modelling of metaphor in action on (Chemero, 2009). I argue that it can be successfully based on the ecological-enactive framework available within the modern paradigm of 4E cognitive science. This framework makes possible explanation of both 'lower' cognition and 'higher' cognition emerging in the interaction of an organism with its environment. In addition, I sketch how recent theoretical insights from ecological-enactivism (Baggs and Chemero 2018, 2019) concerning Gibson's notion of environment (Gibson 1979) apply to the attempted unification of the field of metaphor studies. I close by suggesting how an understanding of metaphor as an ecological affordance of the socio-cultural environment can provide a rich basis for empirical hypotheses within a dynamical science of metaphor.

Keywords: ecological psychology, enactivism, dynamical systems, affordances, metaphor, philosophy of cognitive science.

1. INTRODUCTION

The meaning of metaphor is contested and debated over between multiple research programs in metaphor studies. These programs are at odds not just about the empirical phenomenon of metaphor (i.e. what is the right level of analysis) but also about the applicability of research methods (Gibbs, 2017a: 83-90, b; Steen, 2017)¹. Recent attempts were undertaken to unite the field, trying to reconcile divergent approaches to metaphor (Hampe, 2017a). These attempts illustrate the differences between embodied cognition and discourse approaches to metaphor, but also point to resources available within the social and cognitive sciences to ameliorate this division. According to Hampe, a “socio-cognitive [dynamical model]” of metaphor can “bridge the cognition-discourse divide” (Hampe, 2017b: 4). In recent work by Raymond Gibbs we find a similar approach to a dynamical view of metaphor (Gibbs, 2017a: 216-221).

I take the extant dynamical view of metaphor to concentrate on two central points. One of these is that the dynamical view is reflecting a larger cumulative corrective phase within metaphor studies due to insights how metaphor is an emergent processual phenomenon coming about through the interaction of many factors (cf. Gibbs, 2017b: 331). The other point is the integrative character of such a dynamic approach. It allows for a multitude of perspectives and approaches to metaphor, including cognition and discourse approaches, to be subsumed in a coherent unified whole. Importantly, metaphor dynamicists share a commitment to give a non-reductive explanation of metaphor consisting of more than one preferred level (cf. Hampe, 2017b: 11).

¹ There are more approaches than the archetypical Conceptual Metaphor Theory (CMT) and Deliberate Metaphor Theory (DMT) that fall either on the conceptual / embodiment / cognition or linguistic / discourse / communication pole of metaphor studies. CMT adopts an embodied cognition perspective on metaphor, seeing the bodily and cognitive nature of metaphor as primary, investigating the conceptual metaphor-as-mapping (Lakoff and Johnson, 1980/2003, 1999; Gibbs, 2017a). DMT adopts a discourse perspective on metaphor, emphasizing the social interaction in which metaphor is deliberately used as opposed to various non-deliberate instances of metaphorical language (Steen, 2017). See Hampe (2017b) for an overview.

My worry about the present dynamical view of metaphor is that it is not yet a comprehensive scientific research program. Most, if not all, scholars focus on reconceptualizing metaphor as a dynamic emergent phenomenon. Some show the dynamics and complexity involved in actual discourse situations can be reanalysed through dynamic systems terminology. To become a flourishing research program, however, future research must move beyond the idea that “a set of models created on the fly to be applied to incoming data” is all there is to a dynamical view of metaphor (Chemero, 2009: 100). One must also give a positive account of *what metaphor is and does* (cf. Hampe, 2017b: 4). I believe that metaphor dynamicists have yet to provide such an account.

In what follows I first sketch the extant thinking about dynamical views of metaphor and related principles of dynamic systems theory, often used to analyse discourse events. I will then explain why current methodology is not robust enough to put forward a dynamical view as an independent scientific research program. In order to address this point, in this paper I argue the need to shore up a dynamical view of metaphor with a background theory. With this groundwork laid I explicate the ecological-enactive framework and argue for its use as background theory within a dynamical view of metaphor. Following the work of Baggs and Chemero (2018, 2019), I suggest that their reconstructed notion of environment can be seen as an example of the kinds of theoretical resources that the ecological-enactive framework can provide as background theory. I then examine whether it can be used to understand current theoretical and empirical content within metaphor studies. I close by arguing that an understanding of metaphor as an ecological affordance of the socio-cultural environment, can provide a rich basis for empirical hypotheses within a dynamical science of metaphor.

2. THE DYNAMICAL VIEW OF METAPHOR

I now discuss several dynamicists’ views to examine what their approach to metaphor entails. I end up concluding they all consider metaphor a processual phenomenon fit for reconceptualization using dynamical systems terminology. However, such approaches fail to make any (new) empirical predictions. If and how this is a problem for the dynamical view of metaphor will be treated in the next section.

2.1. METAPHORICITY AS GRADED ACTIVATION OF METAPHOR

Müller (2008) initiates her dynamical view by arguing for the importance of a dynamic sleeping/waking distinction at the use level over the traditional dead/alive (or conventional/novel) distinction at the system level of metaphor.² She shows at the level of use there is a subset of dead metaphor that varies in activation and salience, introducing the notion of metaphoricity to express this graded cognitive activation. Metaphor rests upon a “modality independent” cognitive process of activating metaphoricity, with its products “[materializing] in different modalities” (Müller, 2008: 215).³ Depending on

² I understand the use level to mean social interaction, which includes discourse events (cf. Hampe, 2017b: 7). The system level is the lexicalized language system, consisting of conventionalized symbolic units of a language. Unlike Müller I consider both levels inherently dynamic.

³ I take Müller to mean that a modality independent cognitive process is a process taking place in a brain region independent of sensorimotor processing areas. My position is that such processes have too much counterevidence from cognitive neuroscience suggesting the brain is not massively modular like that but consists of functional clusters of neurons soft-assembled to perform tasks (Machielsen, 2017: 68-70; cf. Edelman, 1992; Tucker, 2007). This is consistent with a recent proposal for the brain’s architecture to work according to ‘neural reuse’ (Anderson, 2014).

context and intention in the ongoing interpersonal dynamics of discourse this intrapersonally activated metaphoricity changes. For Müller “salience is the observable indicator of activated metaphoricity,” and one sees such metaphoricity “when it shows up in various modalities, triggers verbal elaborations, and/or is foregrounded” (ibidem: 209).

Her dynamical view is instrumentally useful for clearing up a longstanding dichotomy (ibidem: 221). But it also locates cognitive dynamics solely at the skull-bound level. While the instantiating of “a collectively established system” reveals “metaphors operate on the level of a linguistic system and on the level of use,” Müller claims that only “in use their nature is inherently dynamic” (ibidem: 221).

2.2. CONTOURS OF A DYNAMICAL RESEARCH PROGRAM

Unlike Müller, Gibbs and Cameron (2008) explicitly employ dynamic systems theory to show metaphor performance can be explained as a type of higher-order complex behaviour pattern.⁴ All behaviour emerges from “interaction of a system’s components rather than from specialized cognitive or neurological mechanisms” (ibidem: 67). An individual’s behaviour emerges within a continuously coupled interaction of a brain, body, environment system. A human environment importantly includes social interaction. What are called self-organizing processes “emerge from both intra and interpersonal interactions” (ibidem: 65). Such processes give rise to continuously altering temporarily stable structures, from “knowledge structures” in an “individual’s mind,” to “status hierarchies ... among a group,” or “clusters of shared beliefs and other cultural norms ... across populations” due to interpersonal communication and influencing (ibidem: 67-68). Emerging structures show “reciprocal causality” or a “downward force” on “lower-level behaviors” (ibidem: 67). An example is how cultural considerations can shape a couple’s metaphor performance during marital counselling.

The multidimensional dynamic model of metaphor comprises a large array of levels, from the neurophysiological level enabling organism-environment interactions (i.e. locomotion, perception, and cognition) to the evolutionary level where phylogenetic development of the species takes place.⁵ Metaphor is always a result of forces working at different spatiotemporal scales, from split-second cognitive processing to the centuries in which human culture took form (Hampe, 2017b: 11; cf. Gibbs, 2017a: 216; Kövecses, 2015). So, metaphor is never merely a conceptual mapping in the mind according to Gibbs, as “what happens at the cognitive level is partly determined by the neural and evolutionary constraints” (Gibbs, 2017b: 333-334). Nor can metaphor be reduced to an analysis of a discourse as the discourse level “is always partly embodied, and indeed, bodily experience is itself shaped by cultural and discourse factors” (ibidem).

Gibbs and Cameron argue little effort has been put into understanding how such synchronous factors influence metaphor performance. Instead, metaphor scholars selectively emphasize and privilege those factors or levels important to their discipline or

⁴ Dynamical systems have three characteristics: 1) a number of interacting components or agents, 2) they exhibit emergent behaviour (the collective behaviour cannot be predicted by the behaviour of the components separately), and 3) this emergent behaviour is self-organized (it does not result from a controlling component).

⁵ Hampe (2017a) lists the following levels:

1. (neuro-)physiology
2. cognition (on/off-line)
3. discourse/communication (especially but not exclusively face-to-face interaction)
4. language (systems)
5. culture
6. evolution

logically following from their method (ibidem: 65-67; cf. Gibbs, 2017b, c). Our philosophical and methodological approaches in studying metaphor have an enormous implication for our respective theories of metaphor and can protract endless dichotomous debates. Worse, the consequences of metaphor experiments are sometimes reified and read back as the sole causal determinant or structure underlying a process. An example is the idea of a metaphor as cross-domain mapping realized as neural structure. Empirical data is inconclusive about whether such neural structures are consistently accessed, if they exist at all, because different findings show stability, instability or no effect at all (ibidem).⁶

Importantly, different experimental results now seen as contradictory might reflect different dynamical configurations and outcomes (Gibbs, 2017a: 217). Here dynamic systems theory can be used to explain the variability in metaphor performance: “If we see individuals engaged in conversation as dynamical systems, then patterns observed in metaphor performance can be seen as stabilities emerging from the dynamics and variability of discourse” (Gibbs and Cameron, 2008: 68). At the level of socio-cultural group membership it “may give rise to certain patterns of metaphor use,” and at the discourse situation level “particular metaphors may come to be used systematically between the individuals as they arrive at shared agreement on how to refer to topics” (ibidem: 68). For the authors then, conceptual metaphors are emergent stabilities within “the talking-and-thinking of a discourse community, which emerge from many different forces, ranging from neural to cultural, and are not fixed, stable entities encoded in the minds of individuals” (ibidem: 74).

Although the strength of dynamic systems theory is explanatory power on all levels or scales of a system using the same principles, most researchers “never attempt to examine the empirical predictions of dynamic systems theory in [linguistic] studies” (Gibbs, 2017c: 67). Gibbs and Cameron themselves note “the idea of [dynamic] systems is *just a convenient (and metaphorical) way of describing* what is going on in the brains and bodies of people as they interact with each other and the environment” (2008: 74; emphasis mine). Hereby they seemingly suggest the dynamical view is merely useful as a descriptive model for post hoc explanations of empirical studies. In later writings Gibbs seems undecided as to the right way forward. At one point he implores research on “metaphor performance in dynamical terms” by offsetting more traditional research methods with dynamic experimental tests (Gibbs, 2017c: 67). Yet another exhortation calls for reanalysing existing data from a dynamical perspective as constructing new dynamical experiments with empirical predictions will be hard (Gibbs, 2017a: 221). The very least scholars from diverse approaches can do is to open up and read other research programs’ findings (Gibbs, 2017b: 334).

2.3. DYNAMICS GOES ECOLOGICAL

Jensen reconstructs Müller’s notion of metaphoricity, thereby moving from an intrapersonal cognitive dynamic to an intersubjective dynamic system at the ecological scale. Metaphoricity is no longer a skull-bound cognitive process selectively activated through use, but “emanates as a joint process and accomplishment embedded in the dynamics and constraints of living (dialogical) systems” (Jensen, 2017: 260). Metaphoricity moves out of the head and into the organism-environment system where

⁶ I merely mean to illustrate that *if* scientists postulate that the central CMT construct, the metaphor-as-mapping, is biologically realized by a neural structure, they could conclude that this posited neural structure is the sole cause of metaphorical thinking. This (reductive) endpoint is reached not by empirical findings alone, but ‘helped’ along by uncritically assumed commitments to a discipline or method.

human action takes place (ibidem: 261, 2018: 2). Situating metaphoricity at the ecological scale is in line with a new notion of cognition put forward in recent cognitive science.⁷ Cognition is seen as “something we do; we enact it, with the world’s help, in our dynamic living activities” (Nöe, 2009: 64; cf. Dewey, 1896; Johnson, 2017). Cognition is part of our active exploring and sense-making of the world and not a precondition to action. Metaphoricity comes about “integrated in inter-bodily dynamics and inter-affective behaviours in multimodal interaction” and is not accomplished just by verbal metaphor (Jensen, 2017: 259).

From an ecological perspective discourse is a dynamic system “in which the experiences of the participants are jointly shaped by the constraints and affordances (Gibson, 1979)” (Jensen, 2017: 260). Metaphoricity is established within this interpersonal ecology by “the ongoing and dynamic presence of other people, physical artifacts and sociocultural constraints” (ibidem: 257). Participants both adapt to a specific interpersonal ecology and co-develop it using diverse (metaphorical) behaviours. The emergent metaphorical structure within the interpersonal ecology functions as social affordance as it makes “possible certain further (metaphorical) ways of talking, thinking, acting and feeling about the topic of conversation” (Jensen, 2018: 19).

To conclude, metaphoricity is a gradable and shared phenomenon that constrains our experience and our ways of acting in the world (cf. Jensen and Greve, 2019). Jensen also suggests to study metaphor as affordances which puts metaphor on a proper ecological scale of human sense-making instead of previous research analysing it as a skull-bound cognitive process or linguistic property only.⁸

2.4. PROCESSUAL EMERGENT PHENOMENON OF METAPHOR

All authors agree the characteristic feature of a dynamical view is that metaphor is not a mere cognitive product but a processual phenomenon emerging from discourse situations marked by non-linear interactions between factors, on many levels, over nested time-scales with differences in length and speed (from the evolutionary time-scale to neural activation). The use of dynamic systems theory shows metaphor can be reconceptualized as emergent stabilities over individual, dyad, group, and even population or linguistic community levels, thereby accommodating findings to date within metaphor studies. While this suggests progress, I urge we better speak about a dynamical turn in metaphor methods or modelling than a substantive vision on metaphor as dynamical phenomenon. Dynamical methods are used to (re)analyse multimodal discourse but so far there are no (new) empirical predictions being made from a dynamical perspective. In the next section I argue this is due to the fact that the current dynamical view is not a fully progressive research program.

3. CANDIDATE WANTED FOR BACKGROUND THEORY

Although this ‘new and improved’ view of metaphor professes that different spatial and temporal levels, or scales, all dynamically interact to produce the emergent phenomena of metaphorical action (Gibbs, 2017a, b; Hampe, 2017a: 3-4) this is not yet a

⁷ I use insights from recent cognitive science too. There are many resemblances with Jensen, even more so in recent work fully moving to an ecological context for metaphor (Jensen and Greve, 2019).

⁸ I have made the same claim from a pragmatic naturalistic point of view (Machielsen, 2017).

satisfactory conclusion.⁹ Mere invocation of complexity and dynamical systems can be interpreted as a magic wand intended to get cognition and communication approaches in line behind the banner of a dynamical view of metaphor. What is needed is a heuristic device to judge whether a move to the dynamical view of metaphor is warranted.

One well-known heuristic is Lakatos' idea of progressive research programs. The (theoretical) success of a scientific research program is commonly understood to be measured by "[the] new theory [having] some excess empirical content over its predecessor, that is, if it predicts some novel, hitherto unexpected fact" (cf. Lakatos, 1978: 33-34). The research program is also (empirically) progressive when "some of this excess empirical content is also corroborated, that is, if each new theory leads to the discovery of some new fact" (ibidem: 34). A historical example of a progressive research program was atomistic physics. By positing an underlying structure, it led to verifiable predictions and new facts (cf. Chemero, 2009: 80). So, to become a progressive research program, the dynamical view of metaphor should be able to both predict new hypotheses and to find empirical evidence for these predictions, in addition to covering empirical content of its predecessor theory.

Another heuristic is described by Chemero as the guide to discovery (2009: 78-83). Chemero illustrates this with a debate in theoretical physics early last century between atomists and phenomenologists. The latter refused to posit nonsensible entities or properties, like the atomists did. The guide to discovery argument holds that "by assuming that there are atoms, one is led to testable predictions of new phenomena" (ibidem: 79). Phenomenologist physics was held to be fact dependent: new anomalous empirical results led to ad hoc theoretical additions, and there was simply no way to predict novel facts through testable hypotheses before experiments. One can of course substitute conceptual metaphor theory and the dynamical view into this debate. Like the phenomenologists, current dynamicists posit no nonsensible entities or properties, thereby becoming fact dependent. This fact dependency necessitates constant alteration to theory "to fit existing empirical results," whereas CMT like atomism can use their theory "to predict empirical results before experimentation" (ibidem: 80). In this context it is important to note that dynamical systems (theory) is a modelling technique and as such is a set of tools to deploy a scientific theory for empirical testing of hypotheses and mediated contact with data (ibidem: 99-100). Since modern scientific theories are often too complex to be directly tested and result in computational and analytical intractability, models are interposed, both accounting for the data, and respecting the theory (ibidem: 100).

My worry about the dynamical view of metaphor thus boils down to the fact I do not consider it as a comprehensive theory yet but as "a set of models created on the fly to be applied to incoming data" (ibidem: 100).¹⁰ As an example, look at Müller's starting point (2008). We have a system and use level of metaphor, we have empirical data not explicable by the dead/alive distinction, so we posit a sleeping/waking dynamical

⁹ I here channel Steen's observation (2011) that the field of metaphor studies does not necessarily revolve around one and only one research program, that of CMT. The same argument could be made against the dynamical view. My aim is thus to buttress the dynamical view against this objection.

¹⁰ Note that my argument says nothing about the clear predictions made from CMT nor that these cannot be coherent with the dynamical approach. My argument is that qua *separate* research program (succeeding and covering predecessors) the dynamical view of metaphor is at the moment not able to advance any new research hypotheses and that this inadequacy is because it is fact dependent. I believe the current dynamical view is nothing more than CMT plus all alterations necessary to fit the latest empirical results (cf. Hampe, 2017b: 7). Such alterations are often formulated in the language of DST or mention spatiotemporal complexities and multidimensionality. While the dynamical view has so far helped to solve or redress concerns with extant problems in metaphor studies, I think as an overarching research program it has not been advanced far enough yet.

construct of metaphoricity as selective activation realized by general cognitive process. What is needed is a broad and comprehensive background theory to base our dynamic models of metaphor in action on. Next to enabling novel predictions, it makes sure that in the heat of our empirical data collection and studies, we do not fall back into reductionism to lower or more basic explanatory levels or fall prey to creeping Cartesianism.¹¹ The last would makes us reinvent and ontologize old dichotomies like mind/body, fact/value, or conceptual/linguistic and embodied/discursive. In my opinion, if Müller's distinction between cognitive amodal metaphoricity process and multimodal output or products is not carefully read, it is already dangerously close to relapsing into a cognition/action dichotomy.

4. THE ECOLOGICAL-ENACTIVE FRAMEWORK

Now, following arguments that all metaphor use is not merely embedded in a physical but also a social and cultural sense, I outline how one particular background theory affords a comprehensive dynamical account of metaphor use.

Coming from the modern paradigm of 4E cognitive science (where the 4 E's stand for embodied, embedded, enactive, and extended cognition approaches) the ecological-enactive framework is a fitting theory as guide to discovery.¹² In addition to having been the source of several dynamical models (Chemero, 2009: 101) it provides a rich background on the nature of action, perception, and cognition, establishing a comprehensive view of how an organism interacts with and engages its environment. This will allow for hypothesis generation regarding *what metaphor is and does* (cf. Hampe, 2017a: 4). To start in explaining how the ecological-enactive framework can benefit metaphor studies, I will need to say a few things about the theory itself. The compound term indicates the theory combines insights from both ecological psychology and enactivism.

The locus classicus for enactivism is found in the work of Maturana and Varela (Maturana and Varela, 1980; Varela, Thompson, and Rosch, 1991). Enactivism sees the organism as a self-organizing, autonomous, autopoietic system which “generates and maintains itself constantly through structural and functional change” (Di Paolo and Thompson, 2014: 68). Cognition is shaped by the action-orientation of a living system within its environment, from bacteria to humans. Further shaping involves homeostatic life regulation processes (Damasio, 2010; Tucker, 2007) and the sociohistorical enfolding of sensorimotor couplings, or developmental dynamics, between an organism and its environment (Noë, 2004; Schulkin, 2011: 6-7; Gallagher, 2017: 5ff).

The classic ecological psychology work by Gibson formulates an ecological theory of perception directly opposed to the then dominant computational theory of mind (1966, 1979). His ecological approach has three core principles (Chemero, 2009: 98). First, perception is direct. Perception is not the result of an inferential process, i.e. adding internal information to external sensations represented somewhere in a cranium. Perceiving is part of a system that contains the organism and the environment, including

¹¹ Creeping Cartesianism is the phenomenon described by Solymosi and Shook (2013). We can see it at work in a lot of cognitive science where there is talk of information being represented by particular things, like brain states or patterns. Such views easily degrade back into sensationalistic empiricism where the mind represents or mirrors the world.

¹² 4E cognition is a relatively young and thriving field of interdisciplinary research. It assumes that cognition is shaped and structured by dynamic interactions between the brain, body, and both the physical and social environments. Importantly for my efforts here, cognition is *enacted* in that it implicates the active engagement of an organism in and with its environment (cf. Varela, Thompson, and Rosch, 1991; Di Paolo and Thompson, 2014).

the perceived object or event. Second, perception is for action. An organism perceives its environment in order to do things, and it does things in order to perceive (cf. Dewey, 1896; Noë, 2004; Johnson, 2017). Third, perception is of affordances. This principle follows from the previous two. For perception to be direct, and to guide action, the environment must contain adequate information for an organism's perceptual systems. Such ecological information is the set of structures and regularities in the environment that allow an organism to engage with affordances. Gibson's notion of affordances, as we will see later, is an often discussed and misconstrued concept (Chemero 2009; Heras-Escribano 2019). For now, it suffices to say that affordances are both possibilities for action provided by the environment and depend in some sense on an organism's abilities and skills.¹³ This coffee cup affords grasping, both because of its surface and layout, and because I possess the right skills.

The combined and complementary insights from ecological psychology and enactivism importantly enable an explanation of both 'lower' cognition, such as basic pattern recognition or locomotion, and 'higher' cognition, such as language use or instances where aspects of the environment are not sensorially present. Such an encompassing background theory as part of the augmented dynamical view of metaphor allows for engulfing theoretical and empirical content of both the cognition and discourse approaches in metaphor studies and is of import when a dynamical view attempts to unify the field of metaphor studies.

In the next section I highlight one important theoretical resource from the ecological-enactive framework, the environment, and show how this can help further dissolve debates in metaphor studies. Finally, I will show how my dynamical approach, where metaphor is seen as an ecological affordance of the socio-cultural environment, can be used to predict novel empirical hypotheses one could experimentally test.

5. ENVIRONMENTAL IMPACT FOR METAPHOR

I have argued that the ecological-enactive framework is an ideal background theory for a dynamical understanding of a diversity of behaviour, including metaphorical action. I now want to indicate how recent insights regarding the notion of environment—and how these impact the respective understanding of ecological information and affordances within our ecological-enactive background theory—can help to further the unification attempts in metaphor studies.

Baggs and Chemero (2019) note that many debates in ecological psychology in the last decades have been about understanding the central concepts of information and affordances. In their view these debates have their root cause in Gibson's ambiguous definition of environment.¹⁴ Gibson's project starts off by distinguishing between two ways in which the world surrounds an organism (1979). There is the physical world "structured in various ways, prior to and irrespective of the existence of any animal living in it," and the environment "at the terrestrial scale" in which "animals have evolved to perceive and act, relative to objects and surfaces that are meaningful because they offer possibilities for action" (Baggs and Chemero, 2019: 2) Problems arose because Gibson tried to have environment stand both for the surroundings of an individual living organism

¹³ For an extended account see Chemero's influential treatment (2009, 135-154).

¹⁴ They trace it back to Gibson's own statement regarding his possible problematic double use of environment: "The environment consists of the surroundings of animals. Let us observe that in one sense the surroundings of a single animal are the same as the surroundings of all animals but that in another sense the surroundings of a single animal are different from those of any other animal. These two senses of the term can be troublesome and may cause confusion" (Gibson, 1979: 3).

and the surroundings of an idealized member of a species. What is missing is the differentiation between the evolutionary history of a species and the developmental history of a particular organism. The Gibsonian environment, argue Baggs and Chemero, should be carved up in the environment as it exists for a typical member of a species—the habitat—and the environment as it exists for a particular member of this species—the organism-specific *umwelt*.¹⁵ With this reconstructed concept of environment, Baggs and Chemero go on showing how some standing tensions within ecological psychology can be resolved. Of these I will treat affordances and information and indicate the impact for the proposed background theory.

5.1. AFFORDANCES

Affordances are conceptualized as either dispositional or relational properties. They are dispositional properties belonging to objects and surfaces and as affordance actualized when an organism with a complimentary dispositional property comes into contact with it. They are relational properties when they are not simply ‘out there’ but can potentially arise in the organism-environment interaction. The question whether affordances are dispositional or relational properties is dissolved by explicating their different purpose. In the habitat affordances are dispositional properties or resources, existing independently of any given organism, and can exert selection pressure. In the *umwelt* affordances are relational properties, depend for their existence on the continued survival of a particular organism, and are undergoing constant change as the organism’s abilities and skills grow or degenerate. I have learned to walk stairs as a child, perfected it as a teenager, and slowly but steadily get worse at it through later life. The stairs have existed before me, will exist after me, but in my *umwelt* the stairs afford different and changing ways of ascend-ability throughout life depending on length and strength of my limbs and certain coordination of abilities. The *umwelt* allows us to talk about differences between individual members of a species. It also explains why particular organisms have a selective engagement with affordances: some affordances can invite or solicit particular behaviours (cf. Withagen et al., 2017), which I will come back to in later. The habitat provides a ‘landscape of affordances,’ all possibilities together forming a species’ ecological niche (Rietveld and Kiverstein, 2014). The *umwelt* consists of a ‘field of affordances,’ this or that momentarily available relevant and limited set of possibilities (van Dijk and Rietveld, 2017). I recur to the example of climbing the stairs. At any given moment in time the climb-ability of the stairs stands out as most relevant. But the stairs do also afford sitting-on, putting-things-on, and even sleeping-on. Changes in abilities through ontogenetic development and later degeneration of physical and mental function make us engage with different sets of affordances the objects in our environment offer us. Such development includes learning a language, acculturation of norms by partaking in diverse social practices, and obviously foundational conceptual understanding of the world—including the embodied understanding as reflected in our highly particular cache of primary and more complex metaphors.

5.2. ECOLOGICAL INFORMATION

¹⁵ Baggs and Chemero (2018: 6) note that this distinction does not imply that the *umwelt* is a “private, mental copy of the habitat,” but the habitat “considered from the point of view of a particular living animal.” Neither is the habitat separate from the physical world, but it is a “subset” of it “considered relative to a typical member of a species.” The actions of an organism normally have consequences in the *umwelt*, habitat, and the physical world.

Ecological information is traditionally understood as structure in energy arrays and is both about what structure in the world provided the array's pattern, and for an organism serving to guide its action. The question whether information is information-about or information-for is dissolved as well. In the habitat we talk of information-about. Information-about something is specified in certain patterns in the energy array and available for certain species. An example of this can be found in a pie that is cooling off in the kitchen, whereby certain chemicals are released into the air. In the *umwelt* we talk of information-for. Information-for a specific organism with the appropriate skills or abilities is available for detection and such information is actively sought by the living organism. A fly using the chemical trail in the air to actively seek out food is an example. The potential guide for activity is information-about, i.e. containing a (specifying) structure in energy arrays, available through direct perception as information-for pickup by the organism's perceptual system. Early followers of Gibson held on to a symmetry principle, a strict one-to-one relationship between ecological information and the affordance it specified (Baggs and Chemero, 2019: 8). If we allow that this relationship need not be exception-free but just sufficiently reliable to guide behaviour in usual circumstances we create room for non-specifying (or conventional) information being present in the habitat. Such information depends in part on our activities as a community of convention-makers and -observers often within a variety of social practices (Heft, 2017, 2018; Rietveld and Kiverstein, 2014; van Dijk and Rietveld, 2017). Allowing for non-conventional information to account for things we can directly perceive entails that an ecological approach can be further developed to deal with phenomena of culture and language. These aspects of our socio-material environment then enter as sources of richly structured information into both senses of the notion of environment providing possibility for (skilled) action (Heft, 2017; McGann, 2014).

I noted before that any successor theory unifying previous approaches in a scientific field should at least account for empirical findings, constructs and hypotheses of these previous approaches. Therefore, I will now see how ecological-enactivism as background theory for a dynamical view of metaphor holds up when confronted with some of the material noted by Hampe.

6. RECONSTRUCTION IN METAPHOR

I will explicate and further elaborate on both conceptual metaphors as individual possession and on conventionalized metaphors within a language.

First off, we can put the reconstructed notions treated above towards good use in understanding the critique on conceptual metaphors understood as static representations in individual minds (Hampe, 2017b: 6). Discourse analysts rightly state such static notions could not explain the emergence of metaphorical expressions in the social interaction of participants in specific contexts, nor the intricate patterns of co-occurrence over stretches of time or related communicative events—including the shifts in metaphorical meaning accompanying them (*ibidem*: 7). In an unfolding discourse situation, as speakers enact it, each linguistic or metaphorical action changes the dynamics and the available ecological information available for pickup by the participants. This provides affordances available for perception within participant's *umwelt*-based fields of affordances, further leading to possibly changing linguistic abilities and repertoire being put forward (cf. Jensen, 2017, 2018). The metaphors each participant has available in this repertoire is a matter of which metaphors they have picked up in their respective and unique developmental histories in the habitat-situated social practices they were or are a part of. The constant change of dynamics within a

communicative situation, brings a constant change of metaphoricity and selective engagement for each participant based on how each metaphor draws the participant in (cf. Gibbs and Cameron, 2008; Jensen, 2017, 2018).

Second, not all possible primary metaphors formed through experiential correlations available in the species-specific habitat are so reflected in conventionalized language of a particular linguistic community. Here (material) culture, social practices, and place may function as a ‘filter’, a higher-order emergent structure providing downward force, making certain aspects of embodied experience more salient (cf. Kövecses 2015; Heft, 2017, 2018). The classic example here is how some linguistic communities employ KNOWING IS HEARING instead of the more common KNOWING IS SEEING primary metaphor. We can understand this as follows. Through the social practices within the material setting of their environment, the available structured information in the medium combined with the skills of the humans within the community will more often have led to affordances related to hearing being actualized. Eventually the language system as part of their ecological niche will have started to reflect this enacting of cases of knowing in an environment often inviting hearing behaviour.¹⁶

Taken together, these two examples show that ecological-enactivism can place the findings related to culture, language systems, discourse situations, and cognitive events within the conceptual framework consisting of environment (as habitat and *umwelt*), ecological information, and affordances (cf. Hampe, 2017b: 10-12). Additionally, the framework allows for more stringent theoretical elaboration than a dynamical view without a background theory. It enables explanations of individual, local dyad, sociocultural group, and population level differences in a more consistent matter and specific vocabulary over and above what dynamic systems theory can do with its general (abstract) principles (cf. Chemero, 2009). From an ecological perspective on cognition and situated behaviour it places theoretical constraints upon a dynamical view of metaphor which allows for its guidance function.

In order for the dynamical view of metaphor to become a progressive research program and provide a guide to discovery I argued three methodological criteria must be met. First, it should be able to engulf existing (dynamical) explanations of metaphor by positing a background theory. I have done so in this section. Second, this augmented dynamical view allows for basing dynamical models of metaphor in action on. This was shown in the treatment of ecological-enactivism. Third, it must provide a guide to discovery by suggesting new hypotheses based on positing entities or properties. We ought to tell what metaphor is and does.

7. METAPHORDANCES

It would seem I have almost reached my goal of putting forward a background theory which can envelop the unification attempts in metaphor studies which have led to a dynamical view of metaphor. However, one of the hallmarks of such a theory according to Chemero (2009) is that it must also function as guide to discovery by postulating an underlying, unobservable structure (like the atomists did in physics), or at least clarify what a metaphor *is*.

I treated the work of Müller, Gibbs, Cameron, and Jensen which increasingly characterizes metaphor as a processual phenomenon. While the use of dynamic systems theory provided a notion of metaphor as emergent stabilities over individual, dyad, group,

¹⁶ Here I want to point the reader to the theory of behaviour settings developed by the ‘other’ ecological psychologist, Roger Barker and colleagues (see Heft, 2017, 2018). I do not have the room here to treat this further but see fruitful cross-disciplinary applications.

and even population or linguistic community levels, a move I termed dynamical turn, thereby importantly accommodating extant findings to date within metaphor studies, I have argued this leaves the current dynamical view of metaphor as an overarching research program without a clearly fruitful way forward. In this final section my aim is to argue that to trace the functional idea of what a metaphor *does*, we need to (re)locate it back into social situations, and by locating it there we can also give an ecologically valid account of what metaphor *is*.¹⁷ In doing so I suggest elaborating on the notion of affordance with *metaphordance* as the unit of analysis for the dynamical view of metaphor.

Linguistic structure, Hampe's language system as inventory of symbolic units (cf. Hampe, 2017b: 12), has cultural and sociomaterial differences and is situated in the species-specific habitat. This emergent and slowly evolving structure functions within the *umwelt* of discourse participants as an informational constraint on the perception of affordances.¹⁸ Or, as Gibson said, "the learning of language [...] is not simply the associative naming or labelling of impressions from the world. It is also, and more importantly, an expression of the distinctions, abstractions, and recognitions that [we come] to achieve in perceiving" (1966: 281). It has come to produce this down-ward force through the unique ontogenetic development and sensorimotor couplings of a particular individual of the species. Any linguistic utterance makes an observer aware. There is selection of information for purposes of indication, of directing attention through linguistically coded information (cf. Reed and Jones, 1982: 242). Whereas visual or pictorial information shows something, we are to a large degree left to draw our own conclusions. With language we can become aware of the conclusions other people draw. As speakers we are constantly piloting other agents' awareness of reasons to behave, making others pick up information specific to the (shared) environment. Some of the affordances that are then perceived might have to do with more basic ecological features, but others are more cultural and have to do with specific spatiotemporally evolved meaning and value. As humans we are preoccupied with "socializing the selection and detection of information itself," that become codified in cultural systems, but importantly lead to "discrete (and often warring) communities of meaning" (Reed, 1988: 310).

I contend that within the ecological-enactive framework, this is what we can hypothesize a metaphor *does*: it both constrains what out of the possible affordances is perceived or attended to in the participant's *umwelt*, and it also solicits certain behaviour (which is not necessarily linguistic) by the ways it influences awareness of directly perceivable meaning and value in the habitat (cf. Reed and Jones, 1982: 410; Jensen and Greve, 2019).¹⁹ As this prediction is still too vague and can apply to literal utterances a clarification is needed.

To elucidate the working of metaphordances, it helps to first treat the inviting or soliciting character of affordances on behaviour (Withagen, et al., 2017). At any moment of time during its existence an organism has a so-called selective openness towards affordances due to the developmental history of organism-environment couplings. This is most visible when we talk of an organism's ecological niche, or its whole set of available affordances in the habitat. An example will illustrate this further. Chairs afford

¹⁷ I provide a full philosophical conceptualization of metaphordances, as I call this notion, in a separate paper (Machielsen, 2019).

¹⁸ The functioning of the linguistic system within discourse was noted by Müller (2008: 221); the constraining down-ward force was noted by Jensen (2018: 19; Jensen and Greve, 2019).

¹⁹ I have made the same claim from a pragmatist naturalist point of view in my *Metaphor in Moral Imagination* (2017). There I elaborate on a fourfold function of influence: priming, framing, obscuring, and steering.

many different actions to which we are selectively open because of our species-specific embodiment and socio-cultural practices. This is what we do with chairs, this is what we do not or no longer do with chairs. One could say this constitutes the emergent and slowly changing structure of socio-cultural norms around chairs available in the habitat. When a member of the species grows up, enculturation according to such available extant structures takes place, shaping the individual's pragmatic *umwelt*, their field of affordances related to chairs. Selective openness takes place within the organism's *umwelt* as well. Here we see that selective openness towards affordances does not solely depend on our bodily features and enculturation, but also to our changing needs and concerns over time. Out of all possible affordances a glass provides, right now it is perceived as a glass of water to drink from. Our changing skills are another factor shaping selective openness, as when an infant's bodily features would allow them to ride a bicycle, but the needed skills are not present yet. Last, our moving around towards different places within the environment distinctively shapes selective openness to affordances—a fridge within the house of a distant relative does not present us with the same open-and-take-drink-out affordance (cf. Withagen, et al., 2017).

I contend that selective openness and the resultant invitational character projected by affordances does not stop at prelinguistic behaviour. Because we have conceptualized of an affordance as a relation, with the *relata* being an aspect of the socio-material environment and an organism's skill or ability, we can characterize a solicitation as an effect of the interactional asymmetry within the organism-environment coupling (cf. Heras-Escribano, 2019: 133). In this context, phenomenologists often talk about an organism having the “feeling [of] immediately [being] drawn to do something [where] the subject experiences no act of the will” (Dreyfus and Kelly, 2007, 52). Here the environment does not provide a set of possibilities for action, but the environment is “*calling for a certain way of acting*” (ibid.) with the organism bodily responding to such callings. As stated before, behavior is always an emergent out of the interactions between brain, body, and environment. In most cases, the behavior taking place follows the path of least resistance—which is not necessarily always the same, we are talking about dynamics—with the organism following up on the invitations presented by the affordances.²⁰

Metaphordances disclose a shifting landscape of action possibilities in the habitat presented to us as particular fields of action potentialities in our pragmatic *umwelt*.²¹ Metaphordances emerge within, between, and through discourse in interpersonal ecologies that contain our interlocutors, physical artifacts, socio-material tools, and a diversity of operative constraints. The disclosing is often paired with the invitation characteristically projected by metaphordances. These are, compared to more conventional linguistic codified information, to a greater degree both open for interpretation and have a higher indeterminacy in that they allow for a wider range of potential meaning and value to be considered available in the environment than those utterances that are referential. In a way, a metaphordance allows speakers to appeal to participant's *umwelts* with the uniquely developed fields of affordances, whereas conventional language would more often than not refer to settled meaning and values that are shared with a wider community. Metaphordances work to open up, unsettle, and influence meaning and value perception by the projections of potential meaning and value

²⁰ I note here that my approach takes into consideration the biological free energy principle. This principle is used to explain how (biological) systems stay in homeostatic equilibrium through restriction of possible states (cf. Damasio, 2010; see Friston, et al., 2006).

²¹ Note that for me the effect of a metaphordance is not just within discourse situations. Jensen (2017, 2018) is not clear on his scope of effect but seems to suggest it is discourse limited.

made apparent by specific metaphorical utterances. Speakers appeal to participants to co-create meaning and value by making participants aware of potentialities in the habitat, by the projections of meaning and value inherent in metaphordances that resonate in participant's unique umwelts.

The unique interaction effects a metaphor as affordance shows within the dynamic system of brain, body, and environment necessitates its conceptual demarcation as *metaphordance*.

8. CONCLUSION

To summarize, I started out with noting that within metaphor studies there is currently an ongoing convergence upon a dynamical view of metaphor. The move toward a dynamical view was prompted by roadblocks accumulating through all too dogmatic following of either the cognition or communication paradigm (Hampe, 2017a). Interdisciplinary study increases in import; the more so since metaphor theory is argued to be moving towards a dynamic, multi-scale, socio-cognitive model of metaphor incorporating findings of diverse studies and approaches focusing on different levels of analysis (Hampe, 2017b: 34). At the moment, however, this dynamical view of metaphor is just a set of models from dynamic systems theory, which is perfectly fine if all you wanted to do is reinterpret the existing empirical data from both the cognition and communication approaches to metaphor. Taking for granted a move beyond fact-dependent research is wanted, I have argued that having the ecological-enactive framework as background theory is an excellent guide to discovery, as it provides both a source for dynamical models to investigate metaphorical phenomena, and it postulates what metaphor *is and does* in terminology of affordances which is widely used in interdisciplinary studies. The latter would open up metaphor studies even more to new cooperative efforts and vistas. I examined how the species-specific habitat and organism particular umwelt illuminated current debates in metaphor studies. The ecological-enactive framework makes one fully appreciate “that the way the world looks to us is to some extent a result of the way we currently are as individuals” (Baggs and Chemero, 2018: 3). I also put forward my admittedly still embryonic notion of metaphordance—or metaphor as affordance, as generative for new hypotheses. Leading from this I suggest the following perspectives for further research:

1. Research by enactivist cognitive scientists and ecological psychologists that take into account the rich history of findings within metaphor studies. Little to no work is done in this area so far.
2. Interdisciplinary studies where metaphor researchers, cognitive scientists and philosophers look into which ontogenetic and phylogenetic factors lead to metaphordances working as invitations in a diversity of (discourse) contexts.
3. One empirical hypothesis that follows from the difference between affordances and invitations would be that metaphor usage not salient or relevant to a specific (discourse) event or situation would not have the same information uptake (and thus direct perception of metaphordances) as coherent metaphor usage would.

To conclude, I contend my augmented dynamical view of metaphor shows itself capable to deal with the demands stated by Hampe that “any empirically valid theory of metaphor needs to take into account ... [that next to] social interaction [and] language systems, ... the use of metaphor in discourse feeds on rich, situated experiences that may

also determine the salience of a given source domain in a particular communicative situation” (2017b: 7). In this paper I have argued as much.

REFERENCES

- Anderson, M. L. 2014. *After phrenology: neural reuse and the interactive brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Baggs, E., & Chemero, A. 2018. “Radical embodiment in two directions”. *Synthese*: 1–16.
- . 2019. “The third sense of environment”. In *Perception as information detection: Reflections on Gibson’s ecological approach to visual perception*, Wagman, J. B. & Blau, J. J., eds. New York: Routledge, pp. 5-20.
- Chemero, A. 2009. *Radical embodied cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Damasio, A. 2010. *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. New York: Pantheon.
- Dewey, J. 1896. “The reflex arc concept in psychology”. *Psychological review*, 3(4): 357–370.
- Di Paolo, E. A., & Thompson, E. 2014. “The enactive approach”. In *The Routledge handbook of embodied cognition*, Shapiro, L., ed. New York: Routledge, pp. 68-78.
- Dreyfus, H., & Kelly, S. D. 2007. “Heterophenomenology: Heavy-handed sleight-of-hand”. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(1-2): 45–55.
- Edelman, G. 1992. *Bright Air, Brilliant Fire: On the Matter of the Mind*. New York: Basic Books.
- Friston, K., Kilner, J., & Harrison, L. 2006. “A free energy principle for the brain”. *Journal of Physiology-Paris*, 100(1-3): 70–87.
- Gallagher, S. 2017. *Enactivist interventions: Rethinking the mind*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Gibbs, R. W. 2017a. *Metaphor Wars*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- . 2017b. “The embodied and discourse views of metaphor”. In *Metaphor: Embodied cognition and discourse*, Hampe, B., ed. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, pp. 319-334.
- . 2017c. “Metaphor, language, and dynamical systems”. In *The Routledge handbook of metaphor and language*, Semino, E., & Demjén, Z., eds. New York: Taylor & Francis, pp. 56-69.
- Gibbs, R. W., & Cameron, L. 2008. “The social-cognitive dynamics of metaphor performance”. *Cognitive Systems Research*, 9(1-2): 64–75.
- Gibson, J. J. 1966. *The senses considered as perceptual systems*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- . 1979. *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Hampe, B., ed. 2017a. *Metaphor: Embodied cognition and discourse*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- . 2017b. “Embodiment and Discourse”. In *Metaphor: Embodied cognition and discourse*, Hampe, B., ed. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, pp. 3-23.
- Heft, H. 2017. “Perceptual information of ‘An entirely different order’: The ‘cultural environment’ in The senses considered as perceptual systems”. *Ecological Psychology*, 29(2): 122–145.
- . 2018. “Places: Widening the scope of an ecological approach to perception-action

- with an emphasis on child development”. *Ecological Psychology*, 30(1), 99–123.
- Heras-Escribano, M. 2019. *The Philosophy of Affordances*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jensen, T. W. 2017. “Doing metaphor: An ecological perspective on metaphoricity in discourse”. In *Metaphor: Embodied cognition and discourse*, Hampe, B., ed. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, pp. 257-276.
- . 2018. “The world between us: The social affordances of metaphor in face-to-face interaction”. *RASK Internationalt tidsskrift for sprog og kommunikation*, 47: 45–76.
- Jensen, T. W., & Greve, L. 2019. “Ecological cognition and metaphor”. *Metaphor and Symbol*, 34(1): 1–16.
- Johnson, M. 2017. *Embodied mind, meaning, and reason: How our bodies give rise to understanding*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Kövecses, Z. 2015. *Where metaphors come from: Reconsidering context in metaphor*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Lakatos, I. 1978. *The methodology of scientific research programmes. Philosophical papers volume I*. Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. 1980/2003. *Metaphors we live by*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- . 1999. *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Machielsen, J. A. 2017. *Metaphor in moral imagination: Enacting possible ways of moral action through embodied simulation*. Unpublished manuscript.
- . 2019. “Metaphordances: A manifesto on the actual and possible”. *Manuscript submitted for publication*.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. 1980. *Autopoiesis and cognition. The realization of the living*. Boston, MA: D. Reidel.
- McGann, M. 2014. “Enacting a social ecology: Radically embodied intersubjectivity”. *Frontiers in Psychology*, 5: 13–21.
- Müller, C. 2008. *Metaphors dead and alive, sleeping and waking: A dynamic view*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Nöe, A. 2009. *Out of our heads*. New York: Hill and Wang.
- Reed, E. S. 1988. *James J. Gibson and the psychology of perception*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Reed, E. S., & Jones, R. 1982. *Reasons for realism: Selected essays of James J. Gibson*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rietveld, E., & Kiverstein, J. 2014. “A rich landscape of affordances”. *Ecological Psychology*, 26(4): 325–352.
- Schulkin, J. 2011. *Adaptation and Well-Being. Social Allostasis*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Solymosi, T., & Shook, J. 2013. “Neuropragmatism and the culture of inquiry: Moving beyond creeping Cartesianism”. *Intellectica*, 60(2): 137–159.
- Steen, G. J. 2011. “The contemporary theory of metaphor: Now new and improved!” *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1): 24–64.
- . 2017. “Attention to metaphor”. In *Metaphor: Embodied cognition and discourse*, Hampe, B., ed. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, pp. 279-296.
- Tucker, D. M. 2007. *Mind from Body: Experience from Neural Structure*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Van Dijk, L., & Rietveld, E. 2017. “Foregrounding sociomaterial practice in our

- understanding of affordances”. *Frontiers in Psychology*, 7-1969, 12.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. 1991. *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Withagen, R., Araújo, D., & de Poel, H. J. 2017. “Inviting affordances and agency”. *New Ideas in Psychology*, 45: 11–18.

Political Cartoon Discourse: Creativity, Critique and Persuasion

El Discurso de las Viñetas Políticas: Creatividad, Crítica y Persuasión

JUANA I. MARÍN-ARRESE

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Artículo recibido el / Article received: 2019-06-16
Artículo aceptado el / Article accepted: 2019-10-03

ABSTRACT: This paper aims to explore the potential of political cartoon discourse for creativity, critique and persuasion, in the representation of social actors and events and in the evaluation of the consequences of Brexit. The paper focuses on the use and interaction of metaphors, metonymies, blending strategies, and cultural models in cartoons depicting the Brexit conundrum, from the perspective of Critical Metaphor Analysis (CMA) (Charteris-Black, 2011; Musolff, 2012) and Multimodal Critical Discourse Analysis (MCDS) (Machin, 2013). The case study adopts an integrated multifaceted framework in the analysis of a representative sample of cartoons selected from quality newspapers published in the UK. The aim is to reveal the synergistic interplay in: (a) the use of metaphors, metonymies, blending strategies, and cultural models in the depiction of social actors, phenomena and events; (b) the features of creativity in the expression of political commentary by professional cartoonists (novelty, recontextualization); and (c) the role of political cartoons in the critique and challenge of political power, by creating counter-narratives and acting as vehicles of persuasion.

Keywords: metaphor, multimodality, critical discourse studies, political cartoon discourse, creativity, persuasion

RESUMEN: Este artículo pretende explorar el potencial del discurso de viñetas políticas para la creatividad, la crítica y la persuasión, en la representación de los actores sociales y los eventos, y en la evaluación de las consecuencias del Brexit. El trabajo se centra en el uso e interacción de metáforas, metonimias, estrategias de fusión conceptual, y modelos culturales en viñetas que representan el dilema del Brexit, desde la perspectiva del Análisis Crítico de la Metáfora (ACM) (Charteris-Black, 2011; Musolff, 2012), y Análisis Crítico del Discurso Multimodal (ACDM) (Machin, 2013). El estudio de caso adopta un marco integrado multifacético en el análisis de una muestra representativa de viñetas, seleccionadas de periódicos de calidad publicados en el Reino Unido. El objetivo es desvelar la interacción sinérgica entre: (a) el uso de metáforas, metonimias, estrategias de fusión conceptual, y modelos culturales en la representación de actores sociales, fenómenos, y eventos; (b) los rasgos de creatividad en la expresión del comentario político por parte de humoristas gráficos profesionales

(innovación, recontextualización); y (c) el papel del humor gráfico político en la crítica y el desafío del poder político, mediante la creación de contra-narrativas y como vehículos de persuasión.

Palabras clave: metáfora, multimodalidad, análisis crítico del discurso, humor gráfico político, creatividad, persuasión

1. INTRODUCTION

Political cartoons configure the discursive construction and qualification (positively or negatively) of social actors, phenomena or events (Wodak & Meyer, 2015), and play a crucial role in challenging claims made by politicians and the face-saving strategies they engage in, and in highlighting the inconsistencies of political decisions and practices (Marín-Arrese, 2005, 2015, in press). Two dimensions of meaning construction are central in political cartooning: the humorous pictorial depiction and the political butt or critical stance expressed in the cartoon. Political cartoons may both reflect and reinforce or reshape public opinion and readers' beliefs or points of view on specific socio-political issues as well as their social and cultural attitudes (Schilperoord & Maes, 2009).

The paper aims to explore the potential of political cartoon discourse for creativity, critique and persuasion, in the representation of social actors and events and in the evaluation of the consequences of Brexit.

RQ1: The first set of research questions centre on the issue of representation and depiction strategies: How are the main social actors (key UK politicians) depicted in the cartoons? How is Brexit conceptualized and depicted? How do metaphor and other cognitive mechanisms interact with cultural models to yield various metaphor-blend-model combinations in the representations of social actors and events in the cartoons? Do we find common metaphors, blending strategies, or cultural models in the cartoons and in the language of politics and the press?

The paper examines recurrent themes in the conceptualization and cartoon depiction of social actors and recent events in the UK and the EU concerning the Brexit conundrum, which have received special attention in the press, such as the Brexit Referendum (2016) and the issues derived thereof. As we will see, these depictions reveal common and consistently shared conceptualizations in the representation of social actors and events in the political cartoons, and in the discourse of politicians and the media (Chilton & Ilyin, 1993; Bergen, 2004; Charteris-Black, 2011; Musolff, 2012; Marín-Arrese, in press).

The paper also seeks to examine the ways in which cartoons are used to evaluate the potential consequences of Brexit, and provide a site of critique, dissent and transgression (Marín-Arrese, 2005, 2015).

RQ2: The second set of research questions focus on the strategies for the de-construction of pro-Brexit scenarios: What plausible counter-scenarios are depicted in the cartoons? What types of narrative genres are evoked as framing and re-framing devices in the cartoons? What is the role of intertextuality in the construction of counter-scenarios?

The paper focuses on the strategies of de-construction of pro-Brexit scenarios in cartoons by providing figurative counter-scenarios as plausible frames for evaluating the consequences of Brexit (Musolff, 2017). As we will see, in the counter-scenarios created by the cartoon there is an interplay of familiar and recurrent cultural representations (symbolic images, allegorical representations, personification, person-animal hybrids,

monsters and supernatural adversaries, etc.), with familiar narrative genres as framing and re-framing devices (mythology, legends, fairy tales, films, songs, etc.), as well as intertextuality in the use of allusions, parody, and quoting and re-quoting from historical and literary sources (Kövecses, 2010; Semino et al., 2013; Gibbs, 2015; Reijnierse et al., 2015; Musolff, 2017; Marín-Arrese, in press). As such, this paper provides further evidence on the use of political cartoons as the ideal site for creativity, as both novelty and recontextualization (Bergen, 2004; Marín-Arrese, 2008; Hidalgo et al., 2013; Marín-Arrese, in press).

The case study thus adopts an integrated multifaceted framework in the analysis of a representative sample of cartoons selected from quality newspapers with a clear pro-remain stance, *The Guardian* and *The Observer*. For the analysis, the paper draws on the work on metaphor, metonymy, blending, and cultural models in theoretical and analytical frameworks such as Conceptual metaphor theory (CMT) (Lakoff & Johnson, 1999), Blending (Fauconnier & Turner, 2002), Cultural models (Holland and Quinn, 1987). The paper adopts the general perspective of Critical Discourse Studies (Wodak & Meyer, 2015), in the focus on representation of social actors and events, and more specifically that of Critical Metaphor Analysis (CMA) (Charteris-Black, 2011; Musolff, 2012) and Multimodal Critical Discourse Analysis (MCDS) (Machin, 2013). Comparison mechanisms such as metaphoric reasoning and conceptual integration or blending in visual and multimodal metaphors provide the schematic depiction of source and target domains and scenarios in juxtaposition. Work on Humour studies and cartoon discourse is particularly relevant to unveil the crucial part played by incongruity and salience imbalance of scenarios in cartoons (Coulson, 2002; Fauconnier & Turner, 2002; Brône & Feyaerts, 200; Giora, 2003; Bergen, 2004; Forceville, 2009; Marín-Arrese, 2015).

The aim is to reveal: (a) the synergistic interplay in the use of metaphors, metonymies, blending strategies, and cultural models in the depiction of social actors and events in the cartoons, and how they parallel the language of the media and politics; (b) the features of creativity in the expression of political commentary by professional cartoonists (novelty, recontextualization); and (c) the role of political cartoons in the critique and challenge of political decisions and power, by creating counter-narratives and acting as vehicles of persuasion.

The paper is divided into five sections. Section 2 briefly describes the notions of creativity, critique and persuasion as they apply in cartoon discourse, and the theoretical framework. Section 3 provides contextual information regarding the Brexit conundrum. The case study and the methodology are described in Section 4. Section 5 presents the results of the analysis and the discussion and interpretation of the political cartoons selected on the topic of Brexit. The conclusions are given in the final section.

2. CREATIVITY, CRITIQUE AND PERSUASION

Political cartoons provide the ideal site for ‘creativity’ as innovation and recontextualization, involving the interaction of cognitive mechanisms, such as metaphor and blending, and semiotic resources (Marín-Arrese, in press). Sternberg and Lubart (1999: 3) provide a definition of creativity as “the ability to produce *work* that is both novel (i.e. original, unexpected) and appropriate (i.e. adaptive concerning task constraint)”. As regards the definition and constraints on creativity, Kaufman and Sternberg (2010: 468) argue that “creativity has a property that is not true of all psychological constructs –it exists in the interaction of the stimulus and the beholder. [...]. Moreover, what is creative to one audience may be seditious or even treasonous to another”. Langlotz (2015: 40–41) defines creativity in terms of the cognitive capacities

“that make it possible for human beings to shape new, original, unprecedented, or unconventional products that depart from familiar, established, predefined, and fully predictable outcomes”.

Political cartoons may be viewed as “an independent source of evidence on the creative use of cognitive mechanisms”, such as metaphor, blending and cultural models (Bergen, 2004: 24). Within humour studies, there is a growing field of study of metaphor and blending in cartoons (Fauconnier and Turner, 2002; Coulson, 2002; Bergen, 2004; Marín-Arrese, 2005, 2008), and of metonymy as an ‘unpacking device’ (Brône and Feyaerts, 2003). As Bergen (2004: 24) observes, “since political cartoons use these functions in a different modality from the conventional linguistic one, the discovery of the use of common metaphors, blending strategies, and cultural models in language and in editorial cartoons can serve to confirm the non-linguistic nature of these cognitive mechanisms”. What is more, the capacity of metaphor for recruiting conceptual materials from highly variable contexts provides an inherent potential for novelty as creativity (cf. Kövecses, 2010). Metaphor likewise exhibits a unique capacity for adaptability of familiar concepts or experiences to new contexts, and for their recontextualization to yield unexpected meanings and interpretations (Kövecses, 2010; Semino et al., 2013; Hidalgo et al., 2013).

Cognitive mechanisms such as metaphor in cartoons may be verbal, visual or multimodal, where each of the modes may evoke, either independently (monomodal metaphor) or in combination (multimodal metaphor), both source and target domains of the metaphor. In visual and multimodal metaphors, there is a juxtaposition of source and target domains, and access to the target domain scenario and the representation of target domain entities or events is triggered by some linguistic or visual interpretative cue (Bergen, 2004; Forceville, 2009). Blending is particularly relevant in cartoons, where we visually access a blended mental space where some form of incongruity or cognitive clash between two world representations is patent. The interpreter undergoes the cognitive shift from an initial salient scenario to an alternative non-salient or less salient and novel scenario (Marín-Arrese, 2005, 2008, 2015). In the words of Fauconnier and Turner (2002: 333), “at first we recognize a space with incongruities” and “those incongruities prompt us to take the space as a blend and look for its inputs”. It is the existence of this incongruity or cognitive clash which triggers the unpacking of the blend, by projecting backward to the input spaces. This creative process yields unexpected inferential and emotional effects which contribute to the humour appreciation (Coulson, 2002).

Political cartoon discourse is an invaluable instrument of ‘critique’, strategically using humour as transgression in order to challenge political power and to provide contest for symbolic power. Cartoons provide a site for struggle in the contest for the terrain of symbolic power in that they may be used to legitimise, or resist, attitudes and beliefs which may be prevalent at a particular moment in society and in public discourse (Bourdieu, 1991; Van Dijk, 1998; Marín-Arrese, 2005; Gibbs, 2015; Thurlow & Jaworski, 2017). Political cartoons combine caricature, satire and humour to convey socio-political commentary, the critical butt aimed at powerholders, which calls into question the legitimacy of certain social norms and specific policies or practices (Marín-Arrese, 2005, 2015). As Koestler (1989: 73) observes, in the comic effect of satire or the projection by means of allegory,

[...] we are made suddenly conscious of conventions and prejudices which we have unquestionably accepted, which were tacitly implied in the codes in control of our thinking and behaviour. The confrontation with an alien matrix reveals in a sharp, pitiless light what we failed to see in following our dim routines; the tacit assumptions hidden in

the rules of the game are dragged into the open. The bisociative shock shatters the frame of complacent habits of thinking; the seemingly obvious is made to yield its secret.

The potential of humour as an instrument of dissent and transgression has been repeatedly pointed out in the literature. Speier (1998: 1395) argues that “throughout history, whispered jokes have been safety valves, enabling men to reduce the frustrations inflicted through taboos, laws, and conventions”. Douglas (1968: 369) very perceptively describes joke-telling as a form of ‘anti-rite’, in that a rite connects widely differing concepts which support each other: “The rite imposes order and harmony” by creating “unity in experience” and asserting “hierarchy and order”. Jokes, however, have the opposite effect: “They connect widely differing fields, but the connexion destroys hierarchy and order. They do not affirm the dominant values, but denigrate and devalue. Essentially a joke is an anti-rite”. Cartoons similarly contribute to effectively erode the logic of the established order, and the perception of order and harmony (cf. Marín-Arrese, 2005).

The ‘persuasive’ power of cartoons as carriers of narratives lies in their capacity for the de-construction of familiar scenarios and the construction of figurative counter-scenarios as plausible frames, which works as an effective means of shaping beliefs and public opinion (Musolff, 2017; Marín-Arrese, in press). Metaphorical scenarios and figurative framing provide the means “to build narrative frames for the conceptualization and assessment of political issues and to ‘spin out’ these narratives into emergent discourse traditions” (Musolff, 2006: 36). Cartoons provide apt counter-narratives, by drawing on cultural schemata, allusion and other features of intertextuality and thus revisiting narratives and creating narrative reconstructions of reality (Marín-Arrese, in press).

The paper will focus on the de-construction of pro-Brexit scenarios and the ways in which cartoonists make use of the joint deployment of cognitive mechanisms, cultural schemata, intertextuality, and features of humour, to construct figurative counter-scenarios as plausible frames for evaluating the consequences of Brexit. Through the analysis of cartoon discourse, the paper will unveil the use of metaphors, metonymies and blending deployed in common multimodal referential and predicational strategies in the discursive construction and evaluation of the main social actors, entities and events in the process of Brexit.

The paper will also make visible the evaluation of the consequences of Brexit, the critique and challenge of UK politicians in power, and the context of their exercise of symbolic power with respect to Brexit through the use of recurrent cultural representations (symbolic images, allegorical representations, person-animal hybrids, wild animals, monsters and supernatural adversaries, etc.), and the recontextualization of familiar narrative genres (mythology, legends, folklore tales, fairy tales, films, etc.), as counter-narratives and vehicles of persuasion (Musolff, 2006, 2017; Marín-Arrese, in press).

3. THE BREXIT CONUNDRUM

The Accession of the UK to the European Communities (EC) took effect on 1 January 1973, and its membership was confirmed by a referendum held in June 1975, the United Kingdom European Communities membership referendum. Quite early on, and particularly from the 1990s, there was a notable increase in Euroscepticism; surveys showed an increase from 38% in 1993 to 65% in 2015¹. Among politicians, there were

¹ Cf. <https://populartimelines.com/timeline/Brexit>

increasing numbers of advocates of withdrawal, notably the Eurosceptic Conservative Party members and the UK Independence Party (UKIP), formed in 1993, and a gradual rise in anti-EU feelings in the UK. As Musolff (2017: 641) points out, the development of one of the key metaphors conceptualizing the relationship between the UK and the EU, present in the slogan, *Britain at the heart of Europe*, “shows a decline in its affirmative, optimistic use, and a converse increase of deriding uses to the point of declaring the *heart of Europe* irredeemably *diseased, dead, non-existent* or *rotten*”.

In the 2015 General Election, Prime Minister David Cameron pledged to hold a referendum, which was included in the 2015 Conservative Party manifesto. As a result, the United Kingdom European Union membership referendum was held on 23 June 2016, and the results yielded a majority vote of 52% in favour of leaving the EU. Following David Cameron’s resignation, Theresa May was chosen as the new Leader of the CP, and Prime Minister on 13 July 2016, and the Department for Exiting the European Union was created in July of that year. In March 2017, the House of Commons passed the European Union (Notification of Withdrawal) Act 2017 (c. 9), which conferred on the PM the power to invoke Article 50 of the Treaty on European Union. The letter invoking Article 50 and the start of the withdrawal process of the UK from the EU was delivered to European Council President Donald Tusk on 29 March 2017, which effectively initiated the two-year period for Brexit negotiations and set the date of withdrawal for the 29 March 2019.

In July 2018, Theresa May’s Government presented a White Paper to Parliament, *The future relationship between the United Kingdom and the European Union*, also known as the Chequers plan or agreement, since it had been drawn up at Chequers, the PM’s residence in the country. The plan was rejected by the EU in September 2018, and a final compromise was reached with the EU in the *Draft Agreement on the withdrawal of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland from the European Union and the European Atomic Energy Community*, which was published on 14 November 2018, and endorsed by EU27 on 25 November 2018. However, the House of Commons repeatedly voted against the agreement, so that Theresa May was forced to ask the EU for an extension of the period allowed for the Brexit negotiation, which was finally granted for 31 October 2019. Following repeated failures to reach a compromise in Parliament, Theresa May presented her resignation as Leader of the Party, on 24 May and effectively as PM on June 12th 2019.

At the heart of the debates in Parliament are some key issues involving the choice between so-called ‘Hard’ vs. ‘Soft’ Brexit: whether the UK establishes trading with the EU on the basis of World Trade Organisation (WTO) rules, but with no obligation to accept free movement of people, or whether the UK remains in the EU single market for goods and services, which means that they would have to comply with Economic European Area (EEA) rules regarding the free movement of people. Another key issue is the Northern Ireland Protocol, or Irish Backstop, which would prevent a hard border in Ireland between the Republic of Ireland and the UK, but which would keep Northern Ireland within the European Union Customs Union and the European Single Market, which naturally is strongly opposed by the Democratic Unionist Party (DUP).

Severe warnings have been issued regarding the consequences of Brexit. The *Oxford Review of Economic Policy* published a Supplement, v. 33 (2017) with a number of studies on the consequences of Brexit, among them the economic impact of Brexit, labour immigration and higher education, among others. Economic studies on the effects of Brexit point to a considerable reduction of the Bank of England’s projections of Gross Domestic Product (GDP), the fall in the value of sterling, and reductions in UK’s real per capita income in the medium term and long term (cf. Johnson & Mitchell, 2017). Freedom of movement in the higher education sector may affect “loss of research funding from EU

sources; loss of students from other EU countries; the impact on the ability of the sector to hire academic staff from EU countries; and the impact on the ability of UK students to study abroad” (Mayhew, 2017: S155). During the Leave campaign, many of these issues were dismissed as Anti-Brexit scaremongering.

4. CASE STUDY: METHODOLOGY

4.1. RESEARCH OBJECTIVES

This paper explores the potential of political cartoon discourse for creativity, critique and persuasion, in the representation of social actors and events and in the evaluation of the consequences of Brexit. The research objectives are the following:

- (i) Creativity: to identify features of innovation and recontextualisation in the use of metaphor, metonymy and blending strategies in the depiction of social actors and events, based on the use of allegory, myth and symbol and in the use of familiar narrative genres (mythology, legends, folklore tales, fairy tales, films, etc.).
- (ii) Critique: to identify features of humour, allusion and parody, in the expression of dissent and transgression, and their role in challenging political power and in contesting the exercise of symbolic power.
- (iii) Persuasion: to identify features of intertextuality in the use of narrative genres and the de-construction of familiar scenarios and construction of figurative counter-scenarios, or counter-narratives, as plausible frames and vehicles of persuasion.

4.2. DATA SOURCES

The cartoons were selected from the webpages of professional cartoonists in the quality newspaper, *The Guardian* and its sister newspaper *The Observer*. Since these newspapers have taken an unequivocal anti-Brexit position, they were thought to be an appropriate source of data for a critical evaluation of the social actors and events involved in the process of Brexit. The following are the regular cartoonists in *The Guardian* and *The Observer*, the number of cartoons collected on the topic of Brexit during the period mentioned, and their webpages:

- (a) Steve Bell: 186
<https://www.theguardian.com/profile/stevebell>
- (b) Ben Jennings: 45
<https://www.theguardian.com/profile/ben-jennings>
- (c) Chris Riddell: 73
<https://www.theguardian.com/profile/chrisriddell>
- (d) Martin Rowson: 113
<https://www.theguardian.com/profile/martinrowson>

The cartoons were collected from February 2016 to November 2018, that is, from close and prior to the Referendum date of 23 June 2016, and through the Post-Referendum negotiations until the end of the negotiations with the EU of the draft Withdrawal Agreement (November 2018). Among the most representative cartoons are those selected for analysis here, since they focused on key events in the process of Brexit, alluded to above in Section 3:

- Economic studies on the effects of Brexit.

- Scepticism of pro-Brexiteers regarding severe warnings regarding the consequences of Brexit.
- Debates in Parliament involving the choice between so-called ‘Hard’ vs. ‘Soft’ Brexit.
- The Chequers plan, the White Paper to Parliament on *The future relationship between the United Kingdom and the European Union*.
- The Northern Ireland Protocol, or Irish Backstop.

The main social actors involved in the process and most recurrent in the representations in the cartoons are the following:

- Theresa May, Leader of the Conservative party, served as UK Prime Minister from 2016 to 2019.
- Boris Johnson, Secretary of State for Foreign and Commonwealth Affairs, 2016-2018.
- George Osborne, Chancellor of the Exchequer under Prime Minister David Cameron from 2010 to 2016.
- Michael Gove, Secretary of State for Justice from 2015 to 2016, Secretary of State for Environment, Food and Rural Affairs in the cabinet reshuffle on 11 June 2017.
- Jeremy Corbyn, Leader of the Labour Party and Leader of the Opposition since 2015.
- Tony Blair, Leader of the Labour Party, served as UK Prime Minister from 1997 to 2007.
- Nigel Farage, MEP, UK Independence Party (UKIP)
- Arlene Foster, Leader of the Democratic Unionist Party (DUP).

4.3. STAGES IN THE INTERPRETATION PROCESS OF CARTOONS

Political or editorial cartoons are a multimodal mode of communication, where meaning is typically constructed via two semiotic modes, the verbal and the visual. They generally consist of single-panel, or multiple-panel, cartoons with captions and sometimes speech balloons, which are usually placed on the editorial page of newspapers and news websites to co-construct and express editorial opinion. In addition to the content or depicted scenario and the verbal elements (captions, labels, etc.), it is essential to consider the local contextual aspects of the cartoon, all of which affect meaning construction and contribute to unravel the point of the cartoon.

In the process of interpretation and deconstruction of cartoon discourse², we may identify a number of processes and stages, not necessarily sequential (Marín-Arrese, 2005, 2008, 2015, in press).

(i) Set-up phase: The cartoon genre, as other forms of humour, requires the ‘willing suspension of disbelief’ (Coleridge, 1817), and the initial building of expectations which are ‘congruous’ and compatible with some discourse world.

(ii) Contextual, cultural and socio-political knowledge: The deconstruction process necessarily draws on sources of knowledge as a guide to the recognition and interpretation of figurative scenarios and entities.

² This process of interpretation and deconstruction of cartoons will be carried out in full for the first of the Brexit cartoons selected; because of space limitations only the most relevant processes and stages will be discussed for the rest of the cartoons.

(iii) Simultaneous visual access: In accessing the cartoon there is an initial simultaneous perception of the visual representation of at least two scenarios and all the elements of the cartoon (caption, speech balloons, etc.), and of the incongruity and the appropriate cues which function as stimuli in the interpretation process.

(iv) Salient scenario: Recognition of a salient familiar scenario (Giora, 2003), Scenario 1, and construction of the most relevant interpretation of the visual representation on the basis of the entities and situations depicted, and the expectations which are congruous and compatible with this scenario. Saliency (familiarity, frequency, conventionality, and prototypicality) and “novelty that allows for the recoverability of the familiar” are two of the key elements involved in innovative forms of discourse (Giora, 2003: 176).

(v) Incongruity phase: An incongruity is detected within this initial salient scenario, where the interpreter becomes aware of some clash or divergence from expectations, involving some discrepancy or incoherence regarding expected elements of the scenario, rational behaviour, etc., which triggers the search for a cue to an alternative interpretation.

(vi) Cue: A relevant cue, visual or verbal, prompts metonymic access to an alternative, non-salient, novel meaning or scenario. In multimodal cartoons, the interpretative cue is characteristically found in the verbal element, or else in the interaction between a verbal prompt and some visual interpretative cue (Brône and Feyaerts, 2003).

(vii) Reinterpretation or ‘Revisitation’: The incongruity and the cue trigger the alternative interpretation process, which enforces a reversal or shift whereby the saliency imbalance is reassessed, and the process of unpacking the blend generates a non-salient novel interpretation or scenario, Scenario 2, is now considered (Fauconnier & Turner, 2002; Giora, 2003).

(viii) Resolution phase: The resolution phase, where the salient meaning is discarded, though not necessarily suppressed or cancelled in the case of cartoons, and the non-salient interpretative scenario is adopted.

(ix) Critique: Cartoons create a highly complex message, which serves to reinforce or challenge social, cultural, and political practices.

(x) Emotion arousal: Derived from the representations and the critique, and also in part through the sense of complicity and shared intentions with the cartoon producer.

(xi) Intentionality and Persuasion: An essential ingredient in the humour process is the intentionality or the ‘raison d’être’ of the cartoon, the intended persuasive effect.

5. INTERPRETATION AND DISCUSSION

5.1. REPRESENTATION OF SOCIAL ACTORS AND STANCE OF POLITICAL PARTIES

In this section we will provide a more in-depth analysis of two related cartoons which focus on the political stance of the Labour party and the main social actors involved, one published prior to the Referendum (23 June 2016), and another one after the Referendum.

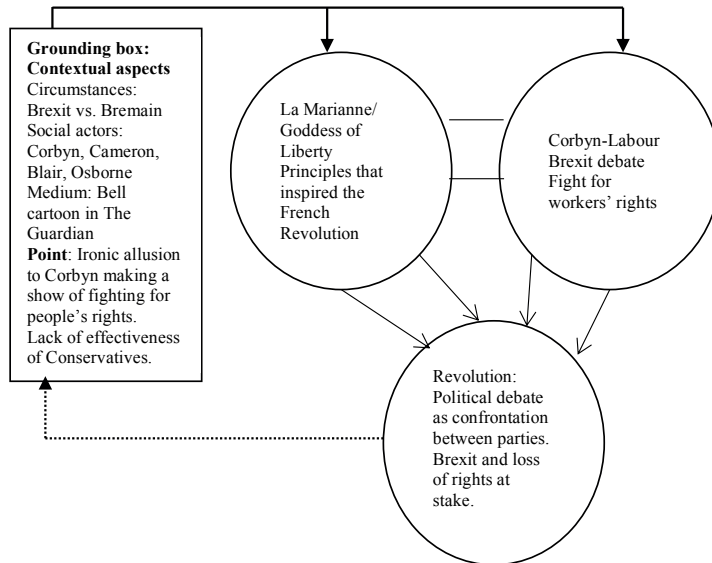
The contextualization for the first cartoon is found in the speech by Jeremy Corbyn, Labour Leader, where he stresses that “a Conservative government would take the opportunity of Brexit to slash protection for workers, in a ‘bonfire of rights’” (“Leaving EU would lead to ‘bonfire of rights’”, *The Guardian*, 14 April 2016).

- (1) PRE REFERENDUM: Jeremy Corbyn’s EU stance: “Labour leader calls for vote against Brexit, warning of a ‘bonfire of rights’ if Britain leaves the European Union” (Bell, *The Guardian*, 14 Apr 2016).
<https://www.theguardian.com/commentisfree/picture/2016/apr/14/steve-bell-jeremy-corbyn-eu-cartoon>

The cartoon by Bell depicts a war/revolution scenario, with Jeremy Corbyn raising the European flag in his right hand and carrying a musket in his left hand. At his side are several MPs, and three figures are kneeling or lying at his feet, the caricatured representations of Cameron, Osborne and Blair. In the background, there are combatants carrying weapons, and the Houses of Parliament. There is multimodal cueing in the cartoon which jointly provide access to the salient scenario of the July Revolution of 1830, input space 1 of the blend. The caption with the words “After Delacroix”, provides access to the painting by Delacroix, *Liberty Leading the People*, commemorating the July Revolution of 1830, which toppled King Charles X of France. The visual cue is found in the visual representation and perceptual resemblance to the scene depicted in Delacroix’s painting, where La Marianne, the personification of the Goddess of Liberty, leads the people forward over a barricade and the bodies of the fallen, holding the flag of the French Revolution –the tricolour– in one hand and brandishing a bayoneted musket with the other. La Marianne, the national symbol of the French Republic, is an allegory of liberty and reason, and evokes the revolutionary ideals vindicated by the French Revolution: ‘Liberty, Equality and Fraternity’.

A patent incongruity in the cartoon blend is the caricature of Jeremy Corbyn, in the role of La Marianne, instantiating the metaphor CORBYN IS LA MARIANNE, leading the fight for Europe, for ‘Remain’, cued by the European flag, symbol of Europe. Unexpected deviations are also found in the depiction of other politicians: Tony Blair, with a masklike face, bulging eyes and pointed ears, resembling a Dark Lord of the Sith (Star wars), George Osborne, “in a gimp mask and bondage gear”³, and Cameron as ‘rubber man’, all victims of the political carnage. In the revisitation and de-blending process, we access an alternative scenario, input space 2, the Parliamentary debates on Brexit, where the Labour party is concerned about effects for the working class, and Cameron and the Conservatives are unable to provide leadership.

³ Tim Benson: Holding politicians to account: The cartoonists perspective. <http://www.original-political-cartoon.com/cartoon-history/holding-politicians-to-account-the-cartoonists-perspective/>



The critique and interpretation of the cartoon points to an ironic representation of Jeremy Corbyn as La Marianne/The Goddess of Liberty, in allusion to his statement that leaving the EU would lead to a ‘bonfire of rights’ (The Guardian, 14 April 2016), in which Corbyn is making a show of fighting for people’s rights. The cartoonist presents Brexit as the destruction of liberty/rights, and suggests that there is a need for the Labour party to lead the pro-EU revolution. The Conservative party (Cameron) is represented as lacking initiative and totally ineffective in the Remain campaign. There are also political victims and potential treachery and betrayal in both Labour (Blair) and Conservative (Osborne) camps.

The context for the post-Referendum cartoon by Rowson is found in Tony Blair’s speech at the Open Britain event, where the former PM “accused a ‘debilitated’ Labour party of allowing a disastrous Brexit to happen, as he called for a cross-party political movement to oppose leaving the EU” (“Tony Blair: debilitated Labour is facilitating a disastrous Brexit”, *The Guardian*, 17 February 2017).

- (2) POST REFERENDUM: Tony Blair's Brexit speech (Rowson, *The Guardian*, 17 February 2017)
<https://www.theguardian.com/commentisfree/picture/2017/feb/17/martin-rowson-tony-blair-brexit-speech-cartoon>

The cartoon depicts Tony Blair caricatured as a one-legged skeleton raising the European flag in his right hand and carrying the bone of his right leg in his left hand. Behind him stands Boris Johnson pointing a gun aiming at his back, instead of pointing at the enemy. Jeremy Corbyn, lying on the ground, legs crossed, appears quite unperturbed by the scene. Again we find multimodal cueing, with the caption “A Liberty leading the people”, providing access to the July Revolution of 1830 scenario, and the visual representation and the perceptual resemblance to the scene depicted in Delacroix’s painting also cues the Revolution scenario. The main incongruities are the figurative representation of Tony Blair as a skeleton in the role of La Marianne, leading the fight for ‘Remain’, cued by the European flag, but carrying the bones of his right leg instead of a

musket in his left hand and followed by monsters (resembling Norse trolls). The representation conjures up the image of a necromancer, so-called “bone-conjurers”, with huge jaws and teeth as part of a horned skull, which appears to be a necromancer’s Helmet. The fact that Boris Johnson is taking a pot shot at Blair, rather than at the enemy is also incongruous with respect to the 1830 Revolution scenario. At the same time, the verbal caption introduces a variation in the title of the painting, it is no longer “Liberty leading the people”, but “A Liberty”, a clear allusion to the phrase ‘take a liberty with’⁴.

The apparent paradox in the visual fusion of the skeleton with the goddess of Liberty leading the revolt in defence of the democratic ideals of the EU serves to portray Tony Blair as a political cadaver, and having dealings with dark forces; Blair is trying to take the lead for Breain without permission, in spite of being de-legitimized as a leader. In line with this, there is a comment by one reader, AwkyOrko (17 Feb 2017 21:04), who very aptly sums it up: “‘Hasn’t a leg to stand on’-brilliant”. The cartoon posits a general critique of the dominant political elite in the UK, and especially the left. Jeremy Corbyn and the Labour party have proved to be totally ineffective in the Breain campaign. And Blair’s call for a cross-party political movement against Brexit is obviously opposed by Boris Johnson. The critical stance of the cartoonist suggests that the UK is in the hands of political cadavers, ineffectual leaders and treacherous zealots.

5.2. ALLEGORY, MYTH & SYMBOL IN REPRESENTATIONS

The cartoons draw on a variety of symbolic images, allegorical representations, historical figures as source domain characters, in the representation of the main social actors of Brexit, who are recurrently caricatured as BRITANNIA, JOHN BULL, or as person-animal hybrids, THE BRITISH LION, and THE BRITISH BULLDOG. Some of the common visual metaphors instantiated are: MAY IS BRITANNIA, JOHNSON IS THE BRITISH LION, MICHAEL GOVE IS THE BRITISH BULLDOG, MAY IS ELIZABETH I.

The cartoon by Chris Riddell draws on two separate items of news for its contextualization: “US president, visiting London, says ‘part of being friends is being honest’ as he lays out perils of leave vote in EU referendum” (“Barack Obama: Brexit would put UK ‘back of the queue’ for trade talks”, *Guardian*, 22 April 2016), and the news of Prince’s sudden death on 21 April 2016.

- (3) Brexit campaigners take their lead from Prince (Riddell, *The Guardian*, 24 April 2016)

<https://www.theguardian.com/commentisfree/picture/2016/apr/24/brexit-campaigners-take-their-lead-from-prince>

The cartoon depicts Theresa May as the Goddess Britannia⁵, on her shield the Union Jack with the words BREXIT, escorted on a downward path towards darkness by John Bull⁶, an allegorical figure and the personification of England, wearing a waistcoat also with the Union Jack flag. They are followed by Boris Johnson, caricatured as the

⁴ “If you take liberties or take a liberty with someone or something, you act in a way that is too free and does not show enough respect” (Collins COBUILD).

⁵ “The Romans created a goddess of Britannia, wearing a Centurion helmet and toga, with her right breast exposed. In the Victorian period, when the British Empire was rapidly expanding, this was altered to include her brandishing a trident and a shield with the British flag on, a perfect patriotic representation of the nation’s militarism”. (Ben Jonson: Rule Britannia, <https://www.historic-uk.com/>)

⁶ “During the Napoleonic Wars, John Bull became the national symbol of freedom, of loyalty to king and country, and of resistance to French aggression. He was the ordinary man in the street, who would fight Napoleon with his bare hands if necessary”. (Ben Jonson: John Bull, <https://www.historic-uk.com/>)

Barbary lion, the national animal of England, leading a dog by the leash. The dog is a caricature of Michael Gove as the British bulldog, popularly representing the UK. The salient scenario and the resemblance of the caricature of John Bull to that of the Prince Regent appear to evoke the extravagant and hedonistic lifestyle of the Regency period of George IV (1762-1830)⁷. However, the verbal cues in the cartoon prompt access to an alternative scenario; the caption and the speech bubble, both allude to the singer Prince: “Brexit campaigners take their lead from Prince”, and “We are going to party like it’s 1899”. The lyrics in the song ‘1999’ by American musician Prince include the following: “Tryin’ to run from the destruction, you know I didn’t even care ... Say say two thousand zero zero party over, oops, out of time... So tonight I’m gonna party like it’s nineteen ninety-nine”. The political message is transparent: the Conservatives are behaving in an irresponsible manner, following the motto ‘Live like today’s your last’, and are blind to the dangers of Brexit. The critique of May’s position, and that of Conservative leaders in favour of leaving EU, is shared in the following Guardian comment by Caldyl (24 Apr 2016): “The blinkered, with the deluded and disingenuous”.

5.3. RECONTEXTUALIZATION AND INTERTEXTUALITY

In the cartoons we find various forms of allusions to historical events together with recontextualisation of quotes, proverbs or sayings, from literary or historical sources, songs, and so on. In the collection of cartoons compiled, there are a number of captions with various form of recontextualization, such as Chris Riddell on “the true aims of the former London mayor’s Brexit campaign”, in the Observer comment cartoon with the title “Ambition, thy name is Boris Johnson”, which ironically alludes to *Hamlet*’s “Frailty, thy name is woman” (*The Guardian/The Observer*, Riddell 05/06/2016). Similarly, Steve Bell, in the cartoon “on the UK’s EU divorce bill”, depicts Boris Johnson caricatured as John Bull saying ‘Go whistle’, which refers to his speech in Parliament where he suggested that “European leaders can ‘go whistle’ if they expect Britain to pay a divorce bill for withdrawing from the European Union” (*The Guardian*, 11/07/2017), and which is also a recontextualization of the quote “Let the law go whistle” from *The Winter’s Tale* (*The Guardian*, Bell 11/07/2017). From the poem “The Walrus and the Carpenter” in *Alice in Wonderland*, we find an allusion to the quote “and whether pigs have wings”, and to the phrase ‘If pigs could fly’, in Chris Riddell’s comment cartoon on “Tory Brexit teeters on the brink –cartoon. Weighed down by economic forecasts and the Irish border question, what are the chances of this pig flying?” (*The Guardian/The Observer*, Riddell 27/05/2018). In the cartoon by Chris Riddell “Britain goes to hell in a Brexit handcart” (*The Guardian*, Riddle 18/08/2018), the caption ‘No Brexit is better than a bad Brexit’ is a recontextualization and reversal of the intended meaning of the quote “No eye at all is better than an evil eye”, from Dicken’s *A Christmas Carol*, alluding to the issue of dangerous falsehoods and the fallacy that a no-deal Brexit cannot harm the UK.

From historical sources we examples of recontextualizations such as the quote usually attributed to King Louis XV of France (1710–74), “Après moi, le déluge” (‘After me, the flood’), after the defeat of the French and Austrian armies by Frederick the Great at Rossbach in 1757, which is found in the cartoon by Steve Bell “on George Osborne and his warnings over Brexit” (*The Guardian*, Bell 23/05/2016), in reference to George

⁷ The Prince of Wales was “extravagant and entertained lavishly, moving in a set of people who shared in his excesses of gambling and drinking”.
(Rachel Knowles: <https://www.regencyhistory.net/2011/10/george-iv.html>).

Osborne’s warning that “Britain would face a year-long ‘DIY recession’ following a vote to leave the European Union” (*The Guardian*, 23/05/2016).

The following cartoon provides a further example of recontextualization, which we will comment in more detail. The contextualization for this cartoon can be found in the news about the attitude of EU diplomats to Theresa May’s *Chequers White paper*: “EU diplomats remain guarded over May’s Brexit compromise. Diplomats uneasy about giving UK unique status outside EU” (*The Observer*, 7 July 2018). In the article, mention is made of a diplomatic source describing May’s plan as “a lot of fudge with a cherry on top”. Reference is also made to May’s proposal regarding the customs compromise, which is similar to the previous proposal “to create an invisible border in Ireland after Brexit”, which had been turned down by the EU, who accused the UK of “magical thinking” (*The Guardian*, 25/08/2017).

- (4) After Chequers, soft Brexit is coming home –cartoon. Chris Riddell on the ‘rough creature slouching towards Brussels to be born’: Fudge, the Brexit unicorn. (Riddell, *The Guardian*, 7 July 2018)
<https://www.theguardian.com/commentisfree/picture/2018/jul/07/after-chequers-soft-brexit-is-coming-home-cartoon>

As regards content, the cartoon shows a half-starved unicorn, the Brexit unicorn, running frantically, foaming at the mouth, and carrying a signboard with the words: ‘Fudge’, the Brexit unicorn, in reference to May’s *Chequers* deal for Brexit. There are multiple verbal cues: the speech bubble with the words “It’s coming home, it’s coming home, soft Brexit is coming home”, and the captions “And what rough creature, its hour come at last, slouches towards Brussels to be born?” and “With apologies to W. B. Yeats”. The speech bubble alludes to the *de facto* ‘anthem’ of English football since 1996, when England hosted the European championships, with the refrain “It’s coming home”, from the song “Three Lions”, also “Three Lions (Football’s Coming Home)” by *The Lightning Seeds*.

The captions, however, prompt access to a far less jovial scenario; they allude to the quote “And what rough beast, its hour come round at last, Slouches towards Bethlehem to be born?”, from *The Second Coming*, a poem by Irish poet W. B. Yeats in 1919. The poem alludes to St. John’s biblical Revelation of the Apocalypse and the second coming of Christ, to allegorically refer to the atmosphere of post-war Europe and to the vision of the apocalyptic future of Ireland. The political message of the cartoon highlights, on the one hand, the unrealistic proposals made by May and that reality will win over Brexit fantasy, and on the other, evokes the precarious situation of the UK and the Irish border, and the potential catastrophic effects of leaving the EU.

5.4. RECONTEXTUALISATION AND NARRATIVE GENRES

The Brexit cartoons repeatedly draw on narrative genres as framing and re-framing devices in the representation of politicians and political events. We find visual representations evoking characters and events in well-known fairy tales, works of literary fantasy, films, legends and so on, such as: Red Riding Hood, Cinderella, Pied Piper of Hamelin, Snow White; Alice in Wonderland; Game of Thrones, Star Wars, Mad Max, Living Dead, Scream, Friday 13, Elm Street, to name a few. As in these literary forms, we also find (wild) animals, mythical creatures and supernatural adversaries, such as wolves, bears, pigs, elephants, unicorns, trolls, Devil, White Walker in the role of characters in the cartoons, in the visual representation and caricatures of politicians. These

visual representations instantiate metaphors such as: MAY IS RED RIDING HOOD, BREXIT IS UNICORN, BREXIT IS THE DEVIL, BREXIT IS GHOST FACE, MAY IS WHITE WALKER, DUP IS FREDDY KRUEGER.

The following cartoon by Chris Riddell draws on the fairy tale Red Riding Hood but recontextualizes it with a sinister twist. The cartoon portrays the scene where little Red Riding Hood is walking out of the woods with her Brexit basket with food for her sickly granny. May, depicted as the young girl, is smiling confidently and saying “We’re out of the woods!”, meaning ‘out of danger’. She appears to be completely unaware that she is surrounded by the Big Bad Wolf, representing the ‘falling pound’, a Big Grizzly Bear, representing the ‘public finances’, and an Orc, a humanoid creature representing ‘inflation’.

- (5) Brexit: a sinister fairytale. (The Guardian, Riddell, 30 December 2016)
<https://www.theguardian.com/commentisfree/picture/2016/oct/30/brexit-a-sinister-fairytale>

Through this cartoon, Chris Riddell expresses his critical commentary on the false optimism of the Brexiters, and refers to the dangers of Brexit and the potential catastrophic economic effects thereof.

The following cartoon, also by Chris Riddell, draws on the television series *Game of Thrones*, based on the series of fantasy novels by George R. R. Martin, *A Song of Ice and Fire*, which chronicles the web of dynastic alliances and conflicts among a number of noble families plotting to attain the Iron throne, as well as the fight for independence of other noble families. The story provides the perfect setting for an allegorical representation and critique of the political intrigue of Tories and Labour in the process of Brexit.

- (6) May's game of thrones –cartoon. (The Guardian, Riddell, 3 Sept. 2017)
<https://www.theguardian.com/commentisfree/picture/2017/sep/03/mays-game-of-thrones-cartoon>

In the cartoon, Chris Riddell provides a critical commentary to the Prime Minister’s pledge to stand in the next general election. He depicts May as a White Walker, a humanoid creature who represents a supernatural threat to mankind, a subgrouping of an undead race whose dismembered parts may still remain animated. In the cartoon Theresa May is saying, “I lied about the snap election, I lied about Brexit not being a disaster but believe me, I am going to go on and on and on ...”, which expresses a paradoxical pledge, which sounds more like a threat. On the snow, there is a letter from Michel Barnier, the European Chief Negotiator for the United Kingdom Exiting the European Union, which warns May that “Winter is coming”, in allusion to the end of the tether of European patience.

6. CONCLUSION

This paper has explored the potential of political cartoon discourse for creativity, critique and persuasion, and has presented a case study on the representation of main social actors and events involving Brexit in cartoons from the quality newspapers *The Guardian* and *The Observer*, both having a pro-Remain stance. As has been observed in the literature (Fauconnier and Turner, 2002; Bergen, 2004), common metaphors are found in the language of politicians and the media, and in the cartoons. Some recurring source

domains are the following: JOURNEY/PATH, NATURAL DISASTER, GAME OF DRAUGHTS (OR CHECKERS), FIGHTING/WAR, and so on.

The paper has argued that political cartoons provide the ideal site for metaphorical creativity as novelty and as recontextualization, which often take the form of unexpected twists in familiar scenarios, and incongruity in the form of novel and discordant elements in the cartoon. The main features of innovation and recontextualisation have been found in the use of symbolic images, allegorical representations, caricatures based on famous historical figures, mythological creatures, person-animal hybrids, wild animals, monsters and supernatural adversaries, and so on. Recontextualization and intertextuality have been found in the use of ironic allusions and quotations from historical and literary sources, or parody. Both are similarly present in the use of various narrative genres as framing and re-framing devices, as in familiar fairy tales, legend, films, songs, and so on.

The role of political cartoons as instruments of critique has also been discussed; cartoons challenge political power and provide a site of contest for symbolic power, and for dissent and transgression. This paper has shown how the Brexit negotiations are represented as unrealistic proposals, which are fudging the crucial issues and mystifying falsehoods. The representations of social actors depict UK politicians as arrogant, ambitious, ineffectual, irresponsible, and as treacherous zealots in some cases. The cartoons function as vehicles of persuasion by drawing on features of figurative framing and the power of counter-narratives and counter-scenarios. Some common instances of counter-narratives draw on well-known fairy tales or legends, but underscoring the presence of danger, destruction and the path to Hell. The cartoons similarly play a crucial role in the de-construction of pro-Brexit scenarios by providing figurative counter-scenarios as plausible frames for evaluating the consequences of Brexit involving irreality or fantasy.

REFERENCES

- Bergen, Benjamin. 2004. "To awaken a sleeping giant. Cognition and culture in September 11 political cartoons". In *Language, Culture and Mind*, eds. Michel Achard and Suzanne Kemmer. Stanford, CA: CSLI, pp. 23–36.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Brône, Geert and Kurt Feyaerts. 2003. *The cognitive linguistics of incongruity resolution: Marked reference-point structures in humor*. Conference Proceedings Preprint 205. University of Leuven, Department of Linguistics. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, pp. 1–58.
- Charteris-Black, Jonathan. 2011. *Politicians and Rhetoric. The persuasive power of metaphor*. London & New York: Palgrave MacMillan.
- Chilton, Paul and Mikhail Ilyin. 1993. "Metaphor in Political Discourse: The Case of the 'Common European House'". *Discourse & Society*, 4 (7): 7–31.
- Coulson, Seana. 2002. "What's so funny? Conceptual integration in humorous examples". [<http://cogsci.ucsd.edu/~coulson/funstuff/funny.html>].
- Douglas, Mary. 1968. "The social control of cognition: Some factors in joke perception". *Man* 3 (3): 361–376.
- Fauconnier, Gilles and Mark Turner. 2002. *The Way We Think*. New York: Perseus Books.
- Forceville, Charles. 2009. "Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research". In *Multimodal Metaphor*, eds. Charles Forceville and Eduardo Urios-Aparisi. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, pp. 19–42.

- Gibbs, Raymond W. 2015. "The allegorical character of political metaphors in discourse". *Metaphor and the Social World* 5(2): 264–282.
- Giora, Rachel (2003). *On Our Mind: Salience, Context and Figurative Language*. New York: Oxford University Press.
- Hidalgo Downing, Laura, Kraljevic Mujic, Blanca and Begoña Núñez-Perucha. 2013. "Metaphorical creativity and recontextualization in multimodal advertisements on e-business across time". *Metaphor and the Social World*, 3 (2): 199–219.
- Holland, Dorothy and Naomi Quinn. 1987. *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, Paul and Ian Mitchell. 2017. "The Brexit vote, economics, and economic policy". *Oxford Review of Economic Policy*, 33 (S1): S12–S21.
- Kaufman, James C. and Robert J. Sternberg. 2010. "Constraints on Creativity. Obvious and Not So Obvious". In *The Cambridge Handbook of Creativity*, eds. James C. Kaufman and Robert J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 467–482.
- Koestler, Arthur. [1964] 1989. *The Act of Creation*. [London: Hutchinson] London: Arkana, Penguin Books.
- Kövecses, Zoltán. 2010. "A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics". *Cognitive Linguistics*, 21: 663–697.
- Lakoff, George and Mark Johnson. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York, NY: Basic Books.
- Langlotz, Andreas. 2015. "Language, creativity, and cognition". In *The Routledge Handbook of Language and Creativity*, ed. Rodney H. Jones. London: Routledge, pp. 40–60.
- Machin, David. 2013. "What is multimodal critical discourse studies?". *Critical Discourse Studies*, 10 (4): 347–355.
- Marín-Arrese, Juana I. 2005. "Humour as Subversion in Political Cartooning". In *Approaches to Critical Discourse Analysis*, ed. M. Labarta Postigo. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions. CD, pp. 1–22.
- . 2008. "Cognition and culture in political cartoons". *Intercultural Pragmatics*, 5 (1): 1–18.
- . 2015. "Political Cartoon Discourse". In *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, eds. Karen Tracy (General Editor), Cornelia Ilie and Todd Sandel (Associate Editors). Boston: John Wiley & Sons, Inc.
- . in press. "Metaphorical creativity in Political Cartoons: The Migrant Crisis in Europe". In *Performing metaphorical creativity in context: exploring modes and cultures*, eds. Laura Hidalgo-Downing and Blanca Kraljevic-Mujic. (Figurative Thought and Language Series). Amsterdam: John Benjamins.
- Mayhew, Ken. 2017. "UK higher education and Brexit". *Oxford Review of Economic Policy*, 33 (suppl_1): S155–S161.
- Musolff, Andreas. 2006. "Metaphor Scenarios in Public Discourse". *Metaphor and Symbol*, 21(1): 23–38.
- . 2012. "The study of metaphor as part of critical discourse analysis". *Critical Discourse Studies*, 9 (3): 301–310.
- . 2017. "Truths, lies and figurative language". *Journal of Language and Politics*, 16 (5): 641–657.
- Reijnierse, W. Gudrun, Burgers, Christian, Krennmayr, Tina and Gerard J. Steen. 2015. "How viruses and beasts affect our opinions (or not). The role of extendedness in metaphorical framing". *Metaphor and the Social World* 5(2): 245–263.

- Schilperoord, Joost and Alfons Maes. 2009. "Visual metaphoric conceptualization in editorial cartoons". In *Multimodal Metaphor*, eds. Charles Forceville and Eduardo Urios-Aparisi. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, pp. 213–240.
- Semino, Elena, Deignan, Alice, and Jeannette Littlemore. 2013. "Metaphor, genre and recontextualization". *Metaphor and Symbol* 28 (1): 41–59.
- Speier, Hans. 1998. "Wit and politics: An essay on laughter and power". *American Journal of Sociology* 103 (5): 1352-1401.
- Sternberg Robert J. and T.I. Lubart. 1999. "The concept of creativity: prospects and paradigms". In *Handbook of Creativity*, ed. Robert J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3–15.
- Thurlow, Crispin and Adam Jaworski. 2017. "Introducing elite discourse: the rhetorics of status, privilege, and power". *Social Semiotics*, 27 (3): 243–254,
- Van Dijk, Teun. 1998. *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage Publications.
- Wodak, Ruth and Michael Meyer. 2015. "Critical Discourse Studies: History, agenda, theory and methodology". In: *Methods of Critical Discourse Studies*, 3rd ed., eds. Ruth Wodak and Michael Meyer. London: Sage, pp. 1–22.

Conceptual metaphors and emotion expressions in the English for Specific Purposes classroom

Metáfora conceptual y vocabulario de emociones en el aula de inglés para fines específicos

ANTONIO-JOSÉ SILVESTRE-LÓPEZ
UNIVERSITAT JAUME I

VICENT BELTRÁN-PALANQUES
UNIVERSITAT JAUME I

Artículo recibido el / Article received: 2019-06-07
Artículo aceptado el / Article accepted: 2019-09-11

RESUMEN: Buena parte de los estudios que abordan la metáfora conceptual en el ámbito docente describen propuestas pedagógicas centradas en la enseñanza de vocabulario (por ejemplo, Boers, 2000, 2013; Littlemore, 2009; Cortés de los Ríos and Sánchez, 2017). Estas propuestas aportan contribuciones significativas al campo de la enseñanza y aprendizaje del inglés. A pesar de interés que suscitan en el campo, no se ha prestado suficiente atención a los efectos de la instrucción de vocabulario basada en metáforas conceptuales (Boers, 2013). Este estudio trata de contribuir a esta línea de investigación explorando los efectos de una propuesta pedagógica centrada en la enseñanza de vocabulario metafórico relativo a dos emociones básicas (alegría y tristeza). El estudio se enmarca en el contexto de la educación superior en España, concretamente en una asignatura de inglés para fines específicos impartida en un grado universitario de psicología. Para evaluar el conocimiento previo de los participantes y su progreso tras la instrucción recibida se adoptó un diseño pre-experimental basado en medidas pre y post-test. Para analizar el rendimiento de los estudiantes se utilizó una prueba de T y se calculó la magnitud del efecto con la *d* de Cohen. Los resultados muestran efectos significativos del enfoque pedagógico empleado y una gran magnitud del efecto, indicando de este modo eficacia de la instrucción. Los resultados de este estudio desvelan el potencial de esta área, así como la necesidad de llevar a cabo futuras investigaciones con diseños experimentales.

Palabras clave: metáfora conceptual, vocabulario, expresión de la emoción, educación superior, inglés para fines específicos, aprendizaje de lenguas.

ABSTRACT: The bulk of studies dealing with conceptual metaphors in the language classroom describe conceptual metaphor-based pedagogical proposals to teach vocabulary (e.g., Boers, 2000, 2013; Littlemore, 2009; Cortés de los Ríos and Sánchez, 2017). All these are substantial contributions to the field of English language teaching and learning. Despite the growing interest in the field, the

effects of conceptual metaphor-based vocabulary instruction on learners still require further attention (Boers, 2013). This paper is an attempt to advance this line of research by exploring the effects of instruction of a pedagogical proposal to teach metaphorical vocabulary belonging to two basic emotions (happiness and sadness). The study is set in a Spanish higher education context, particularly in an English for Specific Purposes subject offered in the Bachelor's Degree in Psychology. A pre-experimental design consisting of pre-test and post-test measures was adopted to gauge participants' previous knowledge and progress after instruction. In order to analyse participants' performance, a paired-sample T-test was used, and effect size was calculated by applying Cohen's *d*. Results show statistically significant effects of the pedagogical approach as well as a large size effect, which reveals the efficacy of the instruction. This exploratory study suggests that this area deserves further investigation and its findings set the ground for future research involving experimental designs.

Keywords: conceptual metaphor, vocabulary, emotion expressions, higher education, English for Specific Purposes, language learning.

1. INTRODUCTION

Metaphorical language is pervasive in psychological talk. In fact, in order to talk about psychological experiences related to mental states, feelings, or emotions, metaphorical language is the norm (Kövecses, 1990, 2000, 2010; Lakoff, 1993; Lakoff and Johnson, 1999; Silvestre-López and Navarro, 2017). Apart from facilitating communication about inner events by bridging direct (first-person) and shared (third-person) experience, metaphors fulfil several important ideational and communicative functions. For example, they are commonly used to facilitate understanding of abstract concepts, to help to reconceptualise complex domains of experience for particular communicative purposes like persuading an audience or grasp their attention, or to awaken emotions (Charteris-Black, 2004; Semino, 2008; Goatly, 2011; Navarro, 2019). While the communicative power of conceptual metaphor has been analysed in general and specialized contexts from the perspective of discourse analysis, its pedagogical potential in language learning still needs further exploration, particularly in the context of English for Specific Purposes. Framed within an innovation in language learning and teaching perspective (Carless, 2013), this study pursues to explore the effects of a metaphor-based approach to deal with emotion-related vocabulary in the context of language for specific purposes in higher education.

2. THEORETICAL BACKGROUND: CONCEPTUAL METAPHOR THEORY

Under their most traditional (and generalised) conception, metaphors are regarded as figures of speech that allow us to describe one thing in terms of another and that are often used with some rhetorical purpose. In the early 80's, however, the introduction of Conceptual Metaphor Theory by Lakoff and Johnson (1980) sparked a cognitive turn that revolutionised the study of metaphor in the field of linguistics (cf. Lakoff, 1993; Lakoff and Johnson, 1999; Steen, 2011). According to this theory, metaphors are not just linguistic devices through which one thing can be described in terms of another, but also *cognitive* mechanisms through which one area of experience –the target domain– can be structured, experienced and understood in terms of another –the source domain. The

target domain is typically an abstract concept or a complex area of experience (e.g. time, economics, life, freedom, emotions), whereas the source domain is usually more concrete, simpler and/or more familiar to metaphor users (e.g. physical motion, spatial locations, material objects, food, plants). Thus, conceptual metaphors like, say, LIFE IS A JOURNEY facilitate our understanding of LIFE (target domain) in terms of a more physically-grounded set of experiences related to the domain of JOURNEYS (source domain). This is possible because the conceptual metaphor allows a series of conceptual correspondences (mappings) to be established between a selection of elements in the target domain and their counterparts in the source domain. For example, under the logic of the conceptual metaphor, *people* in the domain of LIFE are understood as *travellers* in the domain of JOURNEYS, *living a life* as *walking the way (travelling)*, *stages in life* as *places we visit*, *problems in life* as *obstacles in the journey*, *objectives or purposes in life* as *destinations*, and so on so forth (Lakoff, 1993; Lakoff and Johnson, 1980).

In Conceptual Metaphor Theory, conceptual metaphors are assumed to be primarily conceptual phenomena, but as mental structures they can be materialised through different modes of expression, like verbal language, gestures, sounds, music, or pictures among others (cf. Forceville and Urios-Aparisi, 2009). When conceptual metaphors are realised verbally, the linguistic expressions they give rise to are called *metaphorical expressions*. Hence, the conceptual metaphor LIFE IS A JOURNEY allows us to deal with life experiences with expressions that belong to the domain of travelling, for instance: *Very few people are bold enough to take the less-travelled road; It's been a long journey for him, but now that he's retired he can enjoy a well-deserved rest; She's managed to reach her so-longed position in spite of the many obstacles she found in the way*, and so forth.

Most English language speakers would ordinarily talk about such life experiences using these terms –or very similar ones– and their metaphorical nature would go unnoticed in most occasions because, due to repeated use, these expressions have become conventionalised and are ordinarily used unconsciously by language users (Bowdle and Gentner, 2005). LIFE IS A JOURNEY is a structural metaphor –a conceptual metaphor that structures a large area of experience, often with a wide variety of mappings– that captures two fundamental domains of human experience. It is widely used in English to structure a wide range of conventionalised metaphorical expressions about the domain of LIFE. Nonetheless, –probably due to the conceptual centrality of the domains of human experience it captures– it is also embedded in many other cultures and exploited in other languages besides English, with different degrees of similarity among them (cf. Kövecses, 2005). For example, some English expressions like *The new baby has just arrived* or *Anne is at a crossroads and needs to make up her mind quickly* have direct counterparts in other languages like, say, Spanish: *Ya ha llegado el bebé tan esperado* or *Ana está en una encrucijada, necesita tomar una decisión ya*. However, variation can also be found across languages that exploit the same conceptual metaphor. Hence, other conventionalised expressions like *To be over the hill* do not have a direct equivalent in Spanish. Although slightly equivalent expressions can be found in Spanish –e.g. *Estar acabado (to have had it, to be sunk)*, or *Ser muy viejo para algo (to be too old for something)*–, they are not fully equivalent semantically or simply do not exploit the metaphor. Examples like the ones described above show conceptual metaphors as capturing large domains of experience that are grounded in shared socio-cultural knowledge. However, conceptual metaphors are also systematically used to structure our understanding of ‘smaller’ domains that are closer to more subjective, direct personal experience such as internal events, mental states, thoughts or emotions (Barnden, 1997). In the case of the latter, when the emotion becomes the target domain of a conceptual metaphor, different components become

emphasised depending on the source domains with which it is associated (cf. Kövecses, 2000; Kövecses et al., 2016). For example, in emotions like happiness and sadness, a similar set of source domains are frequently recalled in English and Spanish, which results in a cluster of conceptual metaphors that sanction a particular set of expressions in each language. Thus, pairs like HAPPINESS IS UP and SADNESS IS DOWN yield expressions like *To be on cloud nine* and *Estar en el séptimo cielo*, or *To feel down* and *Tener la moral baja*, among others. The same holds for pairs like HAPPINESS IS LIGHT and SADNESS IS DARKNESS, or HAPPINESS IS WARMTH and SADNESS IS COLD (Grady, 1997; Kövecses, 2000). Nevertheless, as in the case of large-scale metaphors like LIFE IS A JOURNEY, there are particular target domain-source domain pairings that can only be found in one language and therefore no equivalents can be found in other languages. This is, for example, the case of the conceptual metaphor SADNESS IS BLUE, which sanctions the use of expressions like *To feel blue* in English, but no equivalent is found in Spanish.

3. CONCEPTUAL METAPHOR AND LANGUAGE TEACHING

The variety of conceptual metaphors discussed above can be exploited in a number of ways in general English as a second/foreign language contexts (cf. Piquer-Píriz and Alejo, 2016) as well as in specialised contexts, these including English for Specific Purposes in higher education. For instance, raising learners' awareness about the existence of metaphors (e.g., conventionalised expressions used unconsciously), how conceptual metaphors work in organizing cultural knowledge and language, and/or how conceptual metaphors structure particular sets of expressions in their first language and the second/foreign language may have a positive impact on learners in terms of enhanced engagement, learning pace and vocabulary retention (Boers, 2000, 2013; Boers and Lindstromberg, 2008; Littlemore, 2009; Piquer-Píriz, 2008).

Regarding cultural and linguistic variation, Chen and Lai (2014) survey the effect of cultural universality and specificity in conceptual metaphor comprehension on a group of Taiwanese EFL learners, and report positive and negative performance effects as associated to convergent and divergent first language/foreign language metaphorical patterns respectively. These findings suggest that intercultural and interlinguistic differences are also an important factor to bear in mind when bringing metaphors to the English as a foreign language classroom. In this concern, Chen (2016) and Kalyuga and Kalyuga (2008) address the topic of explicit metaphorical instruction –raising awareness of the concepts and mappings involved in a given set of conceptual metaphors and expressions– and highlight its positive effects in the retention of figurative language at different proficiency levels. Likewise, Doiz and Elizari (2013), who focus on the use of metaphorical expressions associated with anger, contend that raising learners' awareness of the metaphors behind foreign language expressions allows them to use that knowledge consciously to facilitate learning, which benefits learners' acquisition of vocabulary. Other studies tackling metaphorically-grounded idiomatic expressions in second/foreign language pedagogical contexts have also brought the notion of awareness to the spotlight. Thus, Beréñdi et al. (2008), Chen and Lai (2013) or Kömür and Çimen (2009), for example, report awareness about the conceptual metaphors behind idiomatic expressions as a key factor in successfully comprehending and remembering idioms in the foreign language, while other studies like Skoufaki (2008) account for awareness about the motivation of foreign language idioms as an efficient facilitator of their comprehension and retention.

The bulk of studies on conceptual metaphor carried out in the field of English for Specific Purposes focus on the usefulness of metaphor in teaching specialised vocabulary.

Thus, studies such as those conducted by Velasco-Sacristán (2004) or Cortés de los Ríos and Sánchez (2017) present didactic proposals for the teaching of metaphorical vocabulary in the field of Business English, suggesting, in general terms, that these may serve to develop learners' metaphorical competence (cf. Danesi, 1992; 2008; Littlemore and Low, 2006a; 2006b). Velasco-Sacristán (2009) emphasises the role of translation for the teaching of metaphorical vocabulary in the context of Business English. Another example is found in the context of Legal English where Campos-Pardillos (2016) proposes a pedagogical approach to teach metaphorical vocabulary based on raising learners' awareness. Overall, the main concern of these studies is presenting pedagogical proposals that can be taken as steps forward towards the inclusion of metaphor-based activities in the second/foreign language and English for Specific Purposes curricula. As such, all of them are substantial contributions to the teaching of specialised lexicon in specific academic and professional contexts. Nevertheless, Boers (2013) already emphasised the need for more experimental studies addressing the effects of instruction of metaphor-based activities. Despite the growing interest in how metaphors can foster second/foreign language learning, and the proliferation of contributions providing pedagogical insights into this realm, the effects of instruction are seldom analysed.

4. AIM OF THE STUDY

The study conducted here attempts to contribute to this call for empirical studies in the metaphor research arena. To that end, we present a study that adopts a pre-experimental design to survey the effects of instruction of a pedagogical proposal to teach vocabulary based on conceptual metaphors. More specifically, the proposal deals with metaphorical expressions derived from a selection of conceptual metaphors belonging to the domain of emotions (i.e., happiness and sadness) in a higher education English for Specific Purposes context.

5. METHODOLOGY

5.1. PARTICIPANTS

A group of 64 Spanish students of English for Specific Purposes majoring the Degree of Psychology at a Spanish university volunteered to take part in the study. All of them were bilingual (Catalan-Spanish/Spanish-Catalan). Then, a proficiency level test (Quick Placement Test, 2001) was administered in order to classify potential participants into different proficiency levels. Test results placed the participants into the following proficiency levels: 9 in A2, 38 in B1, 15 in B2 and 2 in C1 level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001). Based on group size, only students belonging to the B1 group were considered in the study. The rest were discarded because we attempted to implement the study with a homogenous group in terms of proficiency level. During the implementation, some participants were discarded due to absence or failure to complete one or various parts of the activities or tests requested. This yielded a final group of 34 participants (28 female and 6 male, ages ranging from 19 to 21).

5.2. MEASUREMENT INSTRUMENT

Following a one-group pre-experimental design, this study involves the use of a pre-test and post-test instrument to measure the effects of instruction (Porte, 2010;

Privitera, 2017). The instrument was devised to gauge participants' knowledge as regards expressions related to the domains of happiness and sadness. It comprises 10 fill-in-the-gap questions (Cf. Appendix A), thereby allowing for comparability of scores before and after the pedagogical treatment. The instrument served to gather quantitative data based on participants' scoring. It was revised by two language teachers, who were not involved in the study presented here, and then piloted with a different group of students of English for Psychology (N=21) during the previous academic year (2016/2017). Drawing on the feedback and the results of the pilot study, the final version of the test was created.

5.3. DATA COLLECTION PROCEDURE AND PEDAGOGICAL TREATMENT

Data were collected during the second term (mid-April) of the 2017/2018 academic year at a Spanish university. Since the study was implemented as part of the content of the English for Specific Purposes subject, the group was informed of the time frame for the study, and participants' permission was requested before implementing it. The students that were discarded due to proficiency issues (N=26) in previous stages are not considered in the study presented. Nevertheless, the whole group completed the activities since these were presented to them as part of the ordinary tasks of the unit. As illustrated in Table 1, the implementation of the study involved four different sessions.

Table 1. Schematic representation of the implementation of the study

<i>Session</i>	<i>Procedure</i>	<i>Time per session</i>
1	Proficiency level test	1 hour
2	Permission Pre-test Warm-up phase	2 hours
3	Practice phase	1 hour
4	Metaphorical awareness and discussion Post-test	2 hours

As observed in Table 1, the four sessions were devoted to selecting the participants of the study, collecting data, and implementing the pedagogical treatment. More specifically, the time frame for the study shown above was followed (i) to administer the proficiency level test (completed online); (ii) to ask for permission to collect data; (iii) to administer the pre-test (completed online); (iv) to implement the pedagogical treatment in three phases (warm-up, practice, metaphorical awareness and discussion); and (v) to administer the post-test (completed online).

The pedagogical proposal used to teach metaphorical vocabulary was adapted from previous research (Sanz, 2015) and tailored for an English for Specific Purposes course in the Bachelor's Degree mentioned above. The pedagogical treatment was based on a selection of conceptual metaphors that structure part of the vocabulary of two basic emotions in the English language: happiness and sadness. More specifically, happiness and sadness were taken as the target domain of a series of conceptual metaphors, which, in combination with a closed set of complementary source domains, provide an orderly

and logical structure to a series of expressions derived from each of them. Concretely, the conceptual metaphors involved in the study are: HAPPINESS IS UP, HAPPINESS IS WARMTH, HAPPINESS IS LIGHT, and SADNESS IS DOWN, SADNESS IS COLD, SADNESS IS DARKNESS. The choice of happiness and sadness as target emotions for our study was motivated because they are two basic emotions; they are structurally simpler and more easily appraised by all human beings (Ekman, 1995). On the other hand, the conceptual metaphors mentioned above are also grounded in basic physical and perceptual experience, and are themselves basic (primary) associations that permeate culture and language (cf. Grady, 1997). Such conceptual metaphors were thus assumed to be easily recognised (as part of their everyday experience) and understood by learners.

The pedagogical treatment involved three sets of activities consisting of three different phases, namely: (1) warm-up, (2) practice, (3) conceptual metaphor awareness and discussion (cf. Appendix B). During the first phase, the participants were provided with a set of expressions in English that are related to happiness and sadness. The participants were asked to talk in pairs and discuss which emotions they thought each expression would typically evoke.

Through peer and group discussion, and with the guidance of the teacher, the participants were encouraged to think of similar expressions in other languages. They were thus guided to discover that some linguistic realisations of emotions can be conventionalised differently in different languages –in this particular case, English and Catalan and/or Spanish. This phase was devised to encourage the participants to start exploring first-hand vocabulary related to happiness and sadness in an inductive (bottom-up) fashion, providing them with the opportunity to build and share on previous individual and group knowledge. Likewise, this allowed them to develop their own intuitions about how each expression might be categorised as related to a particular emotion, and to establish comparisons between English expressions and those in other languages.

In the second phase, the participants were asked to complete an activity that involves arranging, in two columns, a larger set of expressions according to their perceived similarity; in order to do so, the participants were prompted to follow their intuition to generate a coherent classification pattern. The purpose was to engage the participants in an activity that allowed them to identify inductively the source domains and target domains without receiving any kind of instruction about what conceptual metaphors, target domains or source domains are. The whole group were encouraged to discuss their classification and comment on all matching and divergent answers. During the discussion –at this point guided by the teacher– further examples of the expressions in contexts were provided, and their meaning was addressed explicitly in class. Students were also guided by the teacher to discriminate among potential equivalent expressions based on fine meaning distinctions or nuances, as for example, *To be in a dark mood* as opposed to *To get someone down*.

The participants were then asked to provide a ‘heading’ for each column encompassing the expressions they had just classified, which yielded the labels ‘happiness’ and ‘sadness’. This helped the teacher to introduce the idea of affectively positive and negative emotions (a topic connected to the participants’ area of expertise), and to establish a connection between the labels they had just provided, together with the source domains of the conceptual metaphors introduced in the following activity.

The third phase is composed of two activities. In activity 3, the participants were introduced to the notion of ‘domain’ of experience, and were requested to connect happiness and sadness with a set of domains provided therein. Although it was a newly-introduced set, it was not fully unknown to them, for they had intuitively inferred these patterns (i.e., target domain-source domains connections) throughout the procedures

followed in previous activities. Finally, in activity 3, the teacher introduced explicitly – for the first time– the notion of conceptual metaphors (as mental structures) and metaphorical expressions (as linguistic structures derived from ready-made metaphorical associations) in the classroom. In so doing, the teacher raised the participants’ awareness of conceptual metaphors and metaphorical expressions and the fact that most of the expressions commented so far (in different languages) can be arranged in an orderly way. Keeping explicit instruction on conceptual metaphors to the last phase gave the participants the chance to experiment the pedagogical implementation as an experiential process of self-discovery.

5.4. DATA ANALYSIS PROCEDURE

Data were analysed according to participants’ scoring in the pre-test and post-test. A correct answer in the test was assigned as 1 point, resulting in a maximum of 10 points in each test. Answers containing spelling, use of English and/or grammatical mistakes were considered as valid responses (1 point) provided that the correct metaphorical expression was chosen. When two potential expressions are adequate for the same slot, the students are required to choose the best choice according to the situational context provided in each item. Moreover, wrong vocabulary choices were not penalised but did not score any point. The following example illustrates the scoring system applied in both tests.

Example 1

Item:

Breaking up with his girlfriend _____ for several days, but then he realized she wasn’t the right girl for him.

Possible answer:

Breaking up with his girlfriend *got him down* for several days, but then he realized she wasn’t the right girl for him.

Score: 1

Breaking up with his girlfriend *get him down* for several days, but then he realized she wasn’t the right girl for him.

Score: 1

Breaking up with his girlfriend *was in a dark mood* for several days, but then he realized she wasn’t the right girl for him.

Score: 0

The scoring of each participant was measured following the system presented above. Additionally, a paired sample T-test was applied in order to run statistical analysis of data using *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, 25). An alpha level of $p < 0.05^*$ was established as the significant level.

6. RESULTS

The purpose of this study is to survey the effects of a pedagogical treatment that was implemented as part of the regular sessions of a group of students of an English for Specific Purposes subject at a Spanish university. This section presents results by showing the general performance of the group of participants as associated with the treatment. In terms of specifics, we here report the statistical analysis of the pre-test and

post-test scores and the effect size. Table 2 shows descriptive statistics of the results obtained in the pre-test and post-test.

Table 2. Descriptive statistics of the pre-test and post-test scores

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
Pre-test	34	.00	8.00	2.8529	2.07631
Post-test	34	.00	10.00	5.8529	3.00638

The minimum score obtained was 0 for each test and the maximum was 8 in the pre-test and 10 in the post-test. The mean obtained in the post-test (5.8529) was greater than the mean in the pre-test (2.8529), which suggests that there is an overall increase in terms of attainment. Concretely, the mean difference between the pre-test and post-test resulted in a mean score of 3 points. In general, results revealed a general tendency to obtain better scores in the post-test than in the pre-test, that is, after the pedagogical treatment.

A paired sample T-test was then applied. Table 3 shows the statistical analysis run to survey the effects of the pedagogical treatment.

Table 3. Paired sample T-test of the pre-test and post-test results

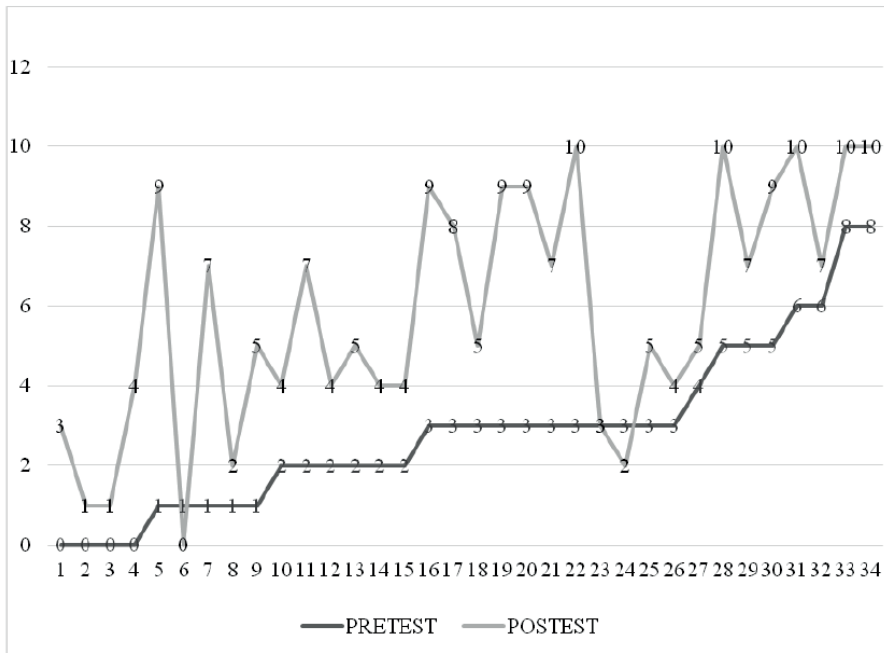
	<i>Mean</i>	<i>SD.</i>	<i>t-value</i>	<i>df</i>	<i>Sig</i>
Pre-test and post-test	-3.00000	2.25630	-7.753	33	.000**

$p < .001^{**}$

The paired sample T-test revealed that there was a change in the scores obtained in the pre-test and post-test which proved to be statistically significant ($t\text{-value}(34) = -7.753$, $p < .000^{**}$). This suggests that, for this particular group of participants, the pedagogical treatment was effective, as there was a statistically significant increase after the implementation. In addition to this, effect size was calculated applying Cohen's d in order to measure the absolute magnitude of the effect of the pedagogical treatment. The outcome of this calculation yielded $d = 1.1611963$ ($d > .8$) and a large positive effect size correlation was found, $r = 0.5021051$. This calculation hints at a large effect, which indicates the efficacy of the treatment and an acceptable degree of generalisation.

The data presented so far describes the general tendency of the group as a whole. In the following lines, we address individualised participants' scores and specific cases. Data derived from the pre-test and post-test allows individual participants performance to be compared after treatment (Porte, 2010). As shown in Figure 1, a focus on individual cases shows that 31 participants out of 34 did better in the post-test than in the pre-test.

Figure 1. Pre-test and post-test scores



As illustrated above, a large increase can be observed in 9 cases, with a difference of at least 5 points. Among these cases, some participants scored relatively low in the pre-test (5 or below), but they achieved greater results in the post-test; Specifically, this is the case of participant 5 (1/9),¹ 7 (1/7), 11 (2/7), 16 (3/9), 17 (3/8), 19 (3/9), 20 (3/9), 22 (3/10), and 28 (5/10). It can also be observed that two of the participants had a great score in the pre-test (participant 33 and 34), but for obvious reasons –the starting point was 8/10– their increase was not so relevant (2 points each). This particular result may be related to minor individual variation within the same proficiency level. Moreover, it must be mentioned that the proficiency level test measured general knowledge of English in terms of grammatical competence, but it did not measure specific vocabulary of the domain of emotions.

Other participants did not show major differences after the pedagogical treatment. This is the case of those participants whose scoring increased between 1 or 2 points from the pre-test to the post-test. More specifically, this is the case of participant 2 (0/1), 3 (0/1), 8 (1/2), 10 (2/4), 12 (2/4), 14 (2/4), 15 (2/4), 18 (3/5), 25(3/5), 26 (3/4), 27 (4/5), 29 (5/7), and 32 (6/7). The vast majority of these participants obtained low scores (up to 4) except for participant 29 and 32, who completed correctly at least 50% of the responses in the pre-test. Slightly greater difference was found in some other participants, whose scoring was found to increase between 3 and 4 points from the pre-test to the post-test, namely participant 1 (0/3), 4 (0/4), 9 (1/5), 13 (2/5), 21 (3/7), 30 (5/9), and 31 (6/10). However, the scoring of some participants did not show an increase. Particularly, participants 6 and 24 scored lower in the post-test, and participant 23 remained the same.

¹ This information is to be understood as follows: (pre-test score/post-test score).

This may be due to extraneous variables such as different learning paces, learning styles or students' interests and attitudes towards English language learning.

The present analysis of individual performance shows that while participants' tendency was to obtain greater results after the treatment, their attainment was not necessarily relevant in all cases in terms of scoring. All in all, it seems that the vast majority of participants (N=31) scored better in the post-test than in the pre-test, thereby showing that the pedagogical treatment was generally beneficial for this particular group of participants.

7. DISCUSSION AND FINAL REMARKS

Carless (2013: 1) approaches innovation "as an attempt to bring about educational improvement by doing something which is perceived by implementers as new or different". This study embraces Carless' (2013) conception of innovation and attempts to apply it to the context of language teaching and learning. More particularly, the aim of this study was to survey the effect of instruction of a pedagogical proposal based on conceptual metaphors of the domain of emotions to teach metaphorical vocabulary in the English for Specific Purposes context.

In the study, a pre-test and a post-test were administered before and after the pedagogical treatment, which was structured through an inductive approach of self-discovery culminating in a final phase of conceptual metaphor awareness raising. Overall, results show that in terms of scoring, the participants of the study increased their knowledge as regards the specific metaphorical vocabulary tackled during the pedagogical treatment. In addition to this, the statistical analysis run in the study revealed significant differences between the pre-test and post-test. Nonetheless, the study would fall short of providing sound evidence about the impact of the pedagogical treatment without analysing effect size. The absolute magnitude of the treatment was measured by applying Cohen's *d*, which resulted in a large effect. Thus, the overall results suggest that the pedagogical treatment undertaken here may also be effective in other groups. Conducting a pre-experimental study has allowed us to identify an area that is worth further exploring. This study can thus be conceived as a preliminary but necessary step to further expand this line of research by following more complex experimental designs involving a larger number of participants. A key aspect to consider in future experimental designs would be including different groups, for example a control group and/or a comparison group (Porte, 2010; Thyer, 2012). In so doing, further comparisons can be established among participants receiving no treatment or a different kind of treatment (e.g., inductive versus deductive procedures), which would in turn shed some light on any potential effects due to instrument reactivity or improvement due to test repetition.

In this study, qualitative observation instruments to gather data about participants' personal experience and performance were not employed. Notwithstanding this, the potential benefits of adding in qualitative information became apparent through participants' explicit comments on their learning experience. That is to say, explicit instruction on conceptual metaphors was performed only during the last phase, which allowed participants to discover by themselves the conceptual metaphor domains that underlie the expression they had been dealing with during the previous phases in an inductive way. Most participants perceived this way of approaching conceptual metaphor in the classroom as engaging and satisfactory (personal communication to the teacher). In particular, awareness of conceptual metaphors and how they worked called the attention of most of them, which could be due to their personal interests (as future psychologists) in how the mind works.

Combining quantitative and qualitative research instruments would be desirable (Creswell, 2003) in future studies to provide additional insights into participants' performance and perception regarding the adequacy of teaching materials, the appropriateness of the pedagogical process and their engagement in the pedagogical experience. For example, in this particular study, apart from administering a pre-test and post-test (quantitative), it would have been ideal to conduct semi-structured interviews with participants and/or a focus group discussion (qualitative), as well as a delayed post-test to examine participants' retention (quantitative).

Further research should also include a wider range of variables. Potential variables for this line of research may include prior knowledge, proficiency, bilingualism and/or multilingualism, as well as out-of-school factors. Future research addressing the variable of proficiency should focus on how the approach is received across different levels. By the same token, studies tackling the variable of bilingualism and/or multilingualism may focus on aspects such as the influence of participants' first and second language, for instance, by focusing on language transfer in order to examine the degree of coincidence and/or divergence of the linguistic realisations of conceptual metaphors in each language. Similarly, out-of-school factors (e.g., exposure to media or language use out of academic contexts) that might affect participants' knowledge and mastery of vocabulary should also be taken into account. Studies like the one presented here can contribute to a better understanding of the processes of language teaching and learning, and to see how important it is to continue updating teaching methodologies and approaches, and language materials in order to assist language learners. Our contribution is an attempt to explore whether a new pedagogical treatment can benefit learners and, as shown, the innovative approach succeeded in this particular case, but more research is needed to ascertain under which conditions and in which particular contexts such an approach proves optimally successful.

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank the two anonymous reviewers for the useful comments on an earlier version of this paper. We would also like to thank the institutional support received by Universitat Jaume I and the Interuniversity Institute for Applied Modern Languages. The research presented in this paper is funded within the projects UJI-B2018-59 (Universitat Jaume I) and GV/2019/101 (Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital, Generalitat Valenciana).

REFERENCES

- Barnden, John A. 1997. "Consciousness and common-sense metaphors of mind". In *Two sciences of mind: Readings in cognitive science and consciousness*, eds. Sean O'Nuallain, Paul Mc Kevitt and Eoghan Mac Aogain. Amsterdam: John Benjamins, pp. 311–340.
- Beréndi, Márta, Sandra Csábi. and Zoltán Kövecses. 2008. In "Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching", eds. Frank Boers and Seth Lindstromberg *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 65–99.
- Boers, Frank and Seth Lindstromberg, eds. 2008. *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boers, Frank. 2000. "Metaphor awareness and vocabulary retention". *Applied Linguistics*, 21(4): 553–571.

- Boers, Frank. 2013. "Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration". *Language Teaching*, 46(2): 208–224.
- Bowdle, Brian F. and Drede Gentner. 2005. "The Career of Metaphor". *Psychological Review*, 112, 1: 193–216.
- Campos-Pardillos, Miguel A. 2016. "Increasing metaphor awareness in legal English teaching". *ESP Today*, 4(2): 165–183.
- Carless, David. 2013. "Innovation in language teaching and learning". In *The encyclopedia of applied linguistics*, ed. Carol A. Chapelle. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., pp. 1–4.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Cambridge University press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Charteris-Black, Jonathan. 2004. *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Chen, Yi-Chen. 2016. "Teaching figurative language to EFL learners: an evaluation of metaphoric mapping instruction". *The Language Learning Journal*, 47(1): 49–63
- Chen, Yi-Chen and Huei-ling Lai. 2013. "Teaching English idioms as metaphors through cognitive-oriented methods: A case in an EFL writing class". *English Language Teaching*. 6(6): 13–20.
- Chen, Yi-Chen and Huei-ling Lai. 2014. "The influence of cultural universality and specificity on EFL learners' comprehension of metaphor and metonymy". *International Journal of Applied Linguistics*, 24(3): 312–336.
- Cortés de los Ríos, María E. and María M. Sánchez. 2017. "Developing Business English students' metaphorical competence in foreign language learning higher education contexts". *ES Review: Spanish Journal of English Studies*, 38: 113–138.
- Creswell John. W. 2003. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Danesi, Marcel. 1992. "Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension". In *Georgetown University round table on language and linguistics*, ed. James E. Alans. Washington D.C.: Georgetown University Press, pp. 489–515.
- Danesi, Marcel. 2008. "Conceptual errors in second-language learning". In *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*, Sabine De Knop and Teun De Rycker. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 231–256.
- Doiz, Aintzane and Carmen Elizari. 2013. "Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning". *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 13: 47–82.
- Ekman, Paul. 1995. "Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Ruissell's mistaken critique". *Psychological Bulletin*, 15: 268–287.
- Forceville, Charles and Eduardo Urios-Aparisi, eds. 2009. *Multimodal metaphor*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Goatly, Andrew. 2011. *The language of metaphors*. 2nd edition. New York: Routledge.
- Grady, Joseph E. 1997. Theories are buildings revisited. *Cognitive Linguistics*, 8.3: 267–290.
- Kömür, Şevki and Şeyda Selen Çimen. 2009. "Using conceptual metaphors in teaching idioms in a foreign language context". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23: 205–222.
- Kövecses, Zoltán. 1990. *Emotion concepts*. Berlin/New York: Springer.
- . 2000. *Metaphor and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

- . 2005. *Metaphor in culture. Universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2010. *Metaphor: A practical introduction*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Zoltán, Veronika Szelid, Eszter Nucz, Olga Blanco-Carrión, Elif Arica Akkök and Réka Szabó. 2016. “Anger metaphors across languages: A cognitive linguistic perspective”. In *Bilingual figurative language processing*, Roberto R. Heredia and Anna B. Cieślicka. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 341–367.
- Lakoff, George and Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, George and Mark Johnson. 1999. *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, George. 1993. “The contemporary theory of metaphor”. In *Metaphor and thought*, ed. Andrew Ortony. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 202–251
- Lakoff, George. 1996. *Moral politics: What conservatives know that liberals don't*. Chicago: University of Chicago Press
- Littlemore, Jeannette and Graham Low. 2006a. “Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability”. *Applied Linguistics*, (27)2: 268–294.
- . 2006b. *Figurative thinking and foreign language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, Jeannette. 2009. *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Marika Kalyuga and Kalyuga Slava. 2008. “Metaphor awareness in teaching vocabulary”. *The Language Learning Journal*, 36: 249–257.
- Navarro, Ignasi, ed. 2019. *Current approaches to metaphor analysis in discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Piquer-Piriz, Ana M. and Rafael Alejo. 2016. “Applying cognitive linguistics: Identifying some current research foci (figurative language in use, constructions and typology)”. *Review of Cognitive Linguistics*, 14(1): 1–20.
- Piquer-Piriz, Ana M. 2008. “Reasoning figuratively in early EFL: Some implications for the development of vocabulary”. In *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*, eds. Frank Boers and Seth Lindstromberg. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 219–240.
- Porte, Graeme K. 2010. *Appraising research in second language learning. A practical approach to critical analysis of quantitative research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Privitera, Gregory J. 2017. *Research methods for the behavioral sciences*. 2nd edition. London: SAGE Publications, Inc.
- Quick Placement Test (2001). *Paper and pen test*. Oxford: Oxford University Press.
- Sanz, Maria. 2015. *Teaching lexicon through metaphors*. Master's thesis, Universitat Jaume I, Castelló, Spain. <http://hdl.handle.net/10234/144586>
- Semino, Elena. 2008. *Metaphor in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silvestre-López Antonio-José and Navarro i Ferrando, Ignasi. 2017. “Metaphors in the conceptualization of meditative practices”. *Metaphor and the Social World*, 7(1): 26–46.
- Skoufaki, Sophia. 2008. “Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods2. In *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary*

- and phraseology*, eds. Frank Boers and Seth Lindstromberg. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 101–132.
- Steen, Gerard J. 2011. “The contemporary theory of metaphor—now new and improved!”. *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1): 24–64.
- Thyer, Bruce A. 2012. *Quasi-experimental research designs*. Oxford: Oxford University Press.
- Velasco-Sacristán, Marisol. 2004. “Metaphor and ESP: Metaphor as a useful device for teaching L2 business English learners”. *Ibérica*, 10: 115–131.
- Velasco-Sacristán, Marisol. 2009. “A translation approach to metaphor teaching in the LSP classroom: Sample exercises from a business English syllabus”. *Ibérica*, 17: 83–98.

APPENDIX A

Complete the sentences below with the expression from the box that **best fits its context**. Change the form of the expressions when necessary (for example, to adapt an infinitive to the correct verb tense required in the sentence, to provide for the right person-verb agreement, etc.). There are two expressions in the box that you do not need to use.

To cheer up, Low, Radiant, Cold prospect, To be in a dark mood, To get (someone) down,
To brighten up, To explode, To get into a depression, To lift, To sink, To walk on air

1. You need to value small things that happen to you every day. It is these little things that _____ your life.
2. _____! Things are not as bad as you think.
3. You'll have a really _____ if you leave college now! You need to finish your studies
4. These news will really _____ her spirits. Her future looks brighter now.
5. Her cat passed away last week, so she is a bit _____ now.
6. Simon was _____ with joy after buying the car he had always dreamt of.
7. When Sarah knew she passed her exam, she _____
8. Before quitting his job he _____ every single day at his workplace. Being surrounded by negative people wasn't good for him.
9. Breaking up with his girlfriend _____ for several days, but then he realized she wasn't the right girl for him.
10. I am afraid she has _____. She needs to visit a psychologist.

APPENDIX B

Phase 1: Warm-up

1. Read the following expressions. What emotions do you think they are related to? Discuss your ideas with a partner and be prepared to share them with the rest of the class.

To cheer up To feel a warm joy To feel down To sink
To brighten up To walk on air To be low
To be in a black mood

Phase 2: Practice

2. The expressions in the box below are related to different emotions. Place each expression in the left or right column following a coherent pattern for you. You don't need to give a name to the emotions they are related to by now, so leave the heading of each column blank.

<p>To lift someone's spirits To look up To shine To feel a warm joy To feel a deep sadness To light up To brighten up To get somebody down</p>	<p>To look bright To feel cold and lonely To burn with joy To look radiant with joy To let someone down To be in a black mood To feel blue</p>
---	--

--	--

Phase 3: conceptual metaphor awareness and discussion

3. In the box below there are different areas or "domains" of experience that the English language often recalls when dealing with emotion expressions about happiness and sadness.

Cold	Dark
Down	Light
Up	Warmth

Arrange these areas as connected to each emotion (the first one has been done for you). After that, classify the expressions in the previous activity according to the areas of experience they belong to.

HAPPINESS	1. UP
	2.
	3.
SADNESS	1.
	2.
	3.

4. Why do you think we use these expressions?

5. Are there the same expressions, similar or equivalent ones in your mother tongue? In general terms, do you use the same associations (conceptual metaphors) in your mother tongue in order to make reference to the same emotions?

6. Try to find images related to those emotions on the net (use Google and the guidance of your teacher). Can you predict the kind of situations, actions, colours and pictures you will find? Search for these emotions in different languages, is there any difference?

Speaking metaphors in audio description for children: processing meaning through visual and aural stimuli

Hablando con metáforas en la audiodescripción para niños: procesamiento de significado a través de estímulos visuales y auditivos

MONIKA ZABROCKA
JAGIELLONIAN UNIVERSITY, POLAND

Artículo recibido el / *Article received:* 2019-03-31
Artículo aceptado el / *Article accepted:* 2019-08-22

ABSTRACT: The study described here aimed at evaluating how the presence of metaphors in audio description (AD) dedicated to children in early-school age influences their reception of animated films – that is the understanding of the plot and the level of amusement, which may be enhanced by the AD’s figurative language. Above all, however, its goal was to establish whether the presence of metaphors in AD track encourages children to repeat them in their own statements and if children are able to learn the meaning of metaphors by the context introduced by the film’s visual layer and/or by the audio tracks comprising dialogues, background sounds and AD itself. Finally, it wanted to find out if there are any differences (and, if so, what they are) between children with and without visual impairment in the understanding and/or revealing the meaning of the figurative language of AD scripts heard.

Keywords: unconventional audio description (AD), AD in education, child’s literacy, cognitive-linguistic development, metaphors, figurative thinking.

RESUMEN: El estudio descrito aquí tiene como objetivo evaluar cómo la presencia de metáforas en la audiodescripción (AD) dirigida a niños en edad escolar temprana influye en su recepción de películas animadas, es decir, la comprensión de la trama y el nivel de diversión, que puede ser mejorado por el lenguaje figurativo de la AD. Pero, por encima de todo, su objetivo es establecer si la presencia de metáforas en la pista AD alienta a los niños a repetir las en sus propias declaraciones y si los niños pueden aprender el significado de las metáforas por el contexto introducido por el formato visual de la película y/o por las pistas de audio que comprenden diálogos, sonidos de fondo y AD. Finalmente, este artículo se plantea averiguar si existen diferencias (y, de ser así, cuáles son) entre los niños con y sin discapacidad visual en la comprensión y/o revelación del significado del lenguaje figurativo de los guiones de AD escuchados.

Palabras clave: audiodescripción (AD) no convencional, AD en educación, alfabetización infantil, desarrollo cognitivo-lingüístico, metáforas, pensamiento figurativo.

1. INTRODUCTION

Audio description (hereafter: AD) is an additional narration track providing people with visual impairments with access to audio-visual products, such as films, television or theatre performances. It has also proved to be an effective tool in education and entertainment for children with and without visual impairment alike (Benecke, 2015; Krejtz I. *et al.*, 2012; Krejtz K. *et al.*, 2012; Krejtz *et al.*, 2014; Walczak and Rubaj, 2014; Zaborocka, 2017, 2018, forthcoming).

Conventionally prepared AD includes a third-person narration describing what is happening in the visual layer of the audio-described product; descriptions may include the characteristics of the settings, costumes, gestures and even sound effects that are deemed difficult to understand without the aid of visual elements. Traditionally, AD is added between dialogues so as not to interfere with the characters' speech and is meant to be a factual, non-interpretative description of what is presented on the screen. Unconventional AD formats, on the contrary, although still dependent on and compelled by the described product, do not avoid subjective explanatory descriptions or stylistic figures, which strongly influence the reception of a given audio-visual product and the audience's response to it; they may also use sound effects to better render its atmosphere.¹ This makes such an alternative AD especially beneficial for educational purposes.

This article focuses on the AD employing a wide variety of metaphors. In stylistics, metaphor is perceived as a form of "enhanced content" since it always tends to create a marked poetic effect (Wade, 2017: 306, with reference to Humboldt 1836/1999). Consequently, AD written in a figurative language may be considered as an unconventional or even creative one.

For the considerations presented in this article vital seems to be also Veliz's (2017: 836) claim that learning new words and utterances, including those with figurative meaning, "is by no means constrained to the number of encounters learners may have with an unknown word or the contextual affordances to guess or infer its meaning in context". The author likewise remarks that "learning metaphorical words requires an approach that enables learners to understand the systematicities behind the relationships between the different domains involved in the metaphor", and he emphasizes the fact that "metaphor is not simply a stylistic or ornamental device of language" but rather "something that permeates the ways in which individuals reason and conceptualize the world" (*ibid.*: 836, 837). Accordingly, the way people think and the language they use emerge from their early experiences in the world, particularly from their physical interactions with reality (Cuccio and Fontana, 2017; Veliz, 2017). This is consistent with some authors' remarks (e.g. Meier and Robinson, 2005; Ojha *et al.*, 2017) that children's ability to think in abstract terms increases as they grow older, so it must be built on their prior sensorimotor and bodily experiences since the interpretation of some verbal metaphors requires having the ability to produce mental images of perception-like experiences.

The study described here aimed at evaluating how the presence of metaphors in AD dedicated to children of early-school age influences their reception of animated films – that is, the understanding of the plot and the level of amusement, which may be enhanced by the AD's figurative language. Above all, however, its goal was to establish whether the presence of metaphors in an AD track encourages children to repeat them in their own statements and if children are able to learn the meaning of metaphors from the context introduced by the film's visual layer and/or from the audio tracks comprising dialogues, background sounds and/or AD itself. Finally, it aimed to find out if there are

¹ Cf. <http://enhancingaudiodescription.com>

any differences (and, if so, what they are) between sighted and visually impaired children in the acquisition of the meaning of metaphors through AD.

2. SOME GENERAL REMARKS ON METAPHORS AND CHILDREN

The metaphors people use (most often unconsciously) reflect their way of perceiving various phenomena and likewise enable them to understand and express some concepts in a very clear, concise and accessible way, which is useful especially while speaking about things that are difficult to know empirically, e.g., emotions (Gibbs, 1994; Glucksberg, 2001; Kövecses, 2000, Lakoff and Johnson, 2003/1980, 1999; Sticht, 1993). Therefore, as Lakoff and Johnson claimed (2003/1980), people live and think by metaphors. While acquiring language, children not only create their reality by this language, but the language itself is a part of their reality – a fundamental medium in their development of social and cultural knowledge and sensibility; for this reason, although acquiring language and culture are two separate and different processes, they are interdependent (Arwood, 2011; Halliday, 2004; Ochs and Schieffelin, 2012).

Children's learning to understand and create metaphors is perceived as a purely adaptive process, and though it takes a long time, its mastery constitutes a milestone for both the linguistic and the conceptual development of the child, since production of metaphors not only depends on the conceptual knowledge s/he already has, but also contributes to its enrichment (Özçalışkan, 2014; Vosniadou, 1986). Moreover, for young children metaphorical utterances “may well be a constitutive form of language, an absolutely necessary feature of discourse”, enabling the grasp of new experiences (Emig, 1972: 170). By estimating the level of someone's ability to understand metaphors, we can determine to what extent her/his cognitive competence and language skills, fundamental for further development, have been attained (Dryll, 2014).

Besides, metaphors have proved to be valuable in education as they help to reflect and organise social thought and practice in schooling; they likewise constitute a bridge between things that are already known and those yet to be learned (Clark, 2004; Mayer, 1993; Petrie et al., 1993; Scheffler, 1960; Sticht, 1993; Vosniadou, 1987). This is confirmed by Cortazzi and Jin (1999) who likewise prove the undeniable value of metaphors as a tool for facilitating the process of education and comprehension, with particular emphasis on speech and literacy development.

Humans have an instinctive metaphor-making ability, and children show early evidence of it, since they are able to understand and use their first metaphors soon after they start to speak (Geary, 2011). This may be due to the fact that metaphors are based on class-inclusion assertion, and even very young children have class-inclusion rules which they apply to create metaphors, despite the fact that they do it rather instinctively (Holzman, 1997). Nonetheless, first metaphors – most frequently some noun-noun substitutions or similes based on simple resemblances of objects – are said to appear as early as between 12 and 24 months and tend to emerge during pretend play (Geary, 2011). 2-3-year-olds can usually produce simple perceptual metaphors (and constantly extend this ability), 3-4-year-olds spontaneously produce new utterances based on the similarity between objects, and by the age of 5 children use similarity-based explanations of their choice in experimental tasks (Özçalışkan, 2014). Although even young children use language not only in its literal sense and as early as by the age of 5 they are able to understand sentences including figurative language, their conceptual and linguistic knowledge is thought to be still too limited at that moment to allow them to produce figurative language themselves in a fully intentional and sophisticated way (Hulit and Howard, 2006; Piaget, 1962; Vosniadou, 1987; Winner, 1988).

Accordingly, the understanding of metaphor is rather intuitive in children before the age of 6, and it is common that metaphorical utterances are understood by children literally; however, after that they gradually develop their competence in figurative thinking and speaking (which happens in parallel with their language competence) to obtain – at around 10-years of age – the nearly full capability of explaining the meaning of metaphors they hear (Geary, 2011; Hult and Howard, 2006). This seems to be consistent with Piagetian theory, which mentions the transition that takes place around the age of 11/12 from the concrete operational stage to the formal operational stage when the so-called theory of mind is already developed and the ability to think in a more abstract way and to adopt another person's point of view is in progress (Piaget, 1923, 1962; Meier and Robinson, 2005). It should be emphasized that operating with metaphors seems to be both cause and effect in that process since metaphors – by structuring concepts – play an important role in abstract thinking and facilitate understanding of abstract concepts. Holzman (1997), too – being of the opinion that one has the potential to use metaphors when one is able to understand that their literal meaning is false – estimates that the milestone in the metaphorical thinking of most children occurs when they reach the age of 6. From that moment they are thought to master their ability to use metaphors of a relational structure, i.e. those which convey relational mappings between conceptual domains, while earlier children could only deal with perceptual metaphors – i.e. those based on object structure and conveying feature-based similarities between objects (*ibid.*, Emig, 1972; Özçalışkan, 2014). In Özçalışkan (2014), nonetheless one can find the information that most early structural metaphors, in which children usually map physical terms onto abstract concepts, may occur even as early as at the age of 5, but the source or target domains of the metaphor need to be familiar to children for this to happen. In any event, the author claims that the development of structural metaphors emerges between the ages of 5 and 14 years, and its trajectory is influenced by several factors, ranging from the child's knowledge of words and the source and target concepts as well as familiarity with the metaphorical mappings to the linguistic demands of the experimental metaphor tasks (*ibid.*, Gibbs, 1994; Vosniadou, 1987).

There is another issue – gesturing – which is likewise correlated to that of metaphorical thinking. Gestures are a mode of expression closely linked with language and speech, and since gesturing develops together with language acquisition it is perceived concurrently as a medium and an outcome of language development (Cuccio and Fontana, 2017; Gullberg et al., 2010). At the beginning hand gestures are used by children to assist them with the linguistic system, substituting for words that they have not yet acquired and are not able to use, but with time gesturing changes and the use of gestures reveals the stage of the child's mental development (Hoff, 2012; Holzman, 1997). 3-4-year-olds, when asked to describe the metaphorical motion of abstract concepts, typically perform whole-body actions conveying physical motion, and 5-6-year-olds produce metaphorical hand gestures that convey information about the metaphorical mapping in spaces appropriate for the abstract concept, so that the involvement of gesturing enables the re-creation in the observer of the meaning intended by the speaker (Cuccio and Fontana, 2017; Özçalışkan, 2014). This all leads to the assumption that metaphorical thinking is closely related to language development and could be reinforced along with it by adequate linguistic stimulation inspiring children to play with language. This is especially if one takes into account the fact that metaphor itself is proven to be an efficient device for general education.

The general conclusions from the previous sections are that communication between people and their way of thinking are permeated with metaphors, and children have an instinctive metaphor-making ability which manifests as early as in the first years of

their life when they start distinguishing literal and non-literal utterances as well as producing simple similes, substitutions and re-namings (Geary, 2011; Vosniadou, 1987). It has also been claimed that at the beginning children tend to take metaphors literally, and only after achieving an accurate level of mental maturity are they able to discover their second meaning. Next, the sources mentioned showed that metaphors are generally appreciated as an effective vehicle for knowledge acquisition and cognitive enhancement. However, to make both of these happen, at least one of the parts of the metaphor must be familiar to children. Moreover, as Crawford (2014: 68) finds out, conceptual metaphors are proved to positively affect memory, which means that they also play a role in what she calls “offline cognition”. The last thing worth mentioning is what Piaget (1962) noticed on the basis of some experiments involving children (he mentioned specifically children aged around 9-11), that giving children an apposite context for the proverb and/or metaphor makes its understanding by children significantly better. In a similar vein, Vosniadou (1987) writes that context helps not only to decide if one is dealing with a literal or metaphorical use of language, but it is also supportive in determining the possible meaning of the metaphor. When it comes to the metaphors used in AD, the proper context may (and must) be assured by all the audio tracks of the film, including other information contained within the AD track itself, which is proved by the study described in the subsequent parts of this text.

3. DESCRIPTION OF THE STUDY

3.1. PROCEDURE AND METHOD

A series of tests with children at primary school age, both sighted and with severe sight loss, was conducted in spring 2018 in order to investigate the influence of the figurative language of AD on the reception of animated films by young viewers, as well as their understanding and production of metaphorical utterances. Two animated films were presented to the participants: one accompanied by a “conventional” AD – that is a rather simple, although succulent, third-person narration describing the visual in a comparatively less poetical way, and one by a kind of creative AD containing a large number of utterances of a metaphorical character. Each of the one-to-one tests was preceded by a short conversation which included an explanation of the procedures and asking some control questions (sometimes identical to the test questions); the latter made it possible to estimate a participant’s initial knowledge of metaphorical expressions. Then every participant watched both films at short intervals of around 10-15 minutes during which the test questions concerning the watched film were asked. When it comes to the technical aspects of the course of the experiment, some variables were introduced: the order of the films’ screening as well as the kind of AD accompanying each of them were not the same for all the participants, which is presented in Table 1, below. This allowed for minimizing the influence of some external factors on the children’s reception of what was presented to them and – in consequence – on the results obtained.

After watching both films, the participants in the study were asked to summarize their content. While the children were retelling the story, attention was paid to the expressions they used as well as to the gestures with which they were supporting their narrations. In addition to that, the children were questioned about the meaning of the metaphors used in the AD scripts. In this process all the children were asked about all the metaphorical utterances, regardless of whether they had actually appeared in the AD they had heard or in the other one. In this way it was possible to estimate the influence of the presented AD on the language currently used by the children, as well as the influence of the context in

which the metaphors were used, on the understanding of their meaning. At the end of the test, every child was also asked which of the films s/he liked most and why. In some children's opinion choosing the better film was the most difficult task of the test.

Table 1. Characteristics of the children participating in the study along with the information about the films/AD tracks presented to them and preferred by them.

participant's (P) NUMBER and GENDER (G/B)	approximate AGE (y;m)	Vision condition	Film watched as first	Film watched as second	Preferred film	The kind of ADs preferred film
			cAD – “conventional” AD mAD – AD with metaphors			
P1 (B)	8;5	SIGHTED	<i>Partly Cloudy</i> (cAD)	<i>La Luna</i> (mAD)	LL	mAD
P2 (B)	8;4	SIGHTED	<i>Partly Cloudy</i> (cAD)	<i>La Luna</i> (mAD)	LL	mAD
P3 (G)	9;7	BLIND (congenitally)	<i>Partly Cloudy</i> (cAD)	<i>La Luna</i> (mAD)	LL	mAD
P4 (G)	8;8	SIGHTED	<i>Partly Cloudy</i> (cAD)	<i>La Luna</i> (mAD)	LL	mAD
P5 (B)	8;8	SIGHTED	<i>Partly Cloudy</i> (cAD)	<i>La Luna</i> (mAD)	PC	cAD
P6 (B)	8;9	SIGHTED	<i>Partly Cloudy</i> (mAD)	<i>La Luna</i> (cAD)	LL	cAD
P7 (B)	7;11	SIGHTED	<i>Partly Cloudy</i> (mAD)	<i>La Luna</i> (cAD)	PC	mAD
P8 (B)	9	SIGHTED (slight myopia diagnosed, no glasses)	<i>Partly Cloudy</i> (mAD)	<i>La Luna</i> (cAD)	PC	mAD
P9 (G)	8	VISUALLY IMPAIRED (residual vision)	<i>Partly Cloudy</i> (mAD)	<i>La Luna</i> (cAD)	PC	mAD
P10 (B)	11;9	SIGHTED	<i>La Luna</i> (cAD)	<i>Partly Cloudy</i> (mAD)	PC	mAD
P11 (G)	6;8	SIGHTED (using glasses due to myopia and slight astigmatism)	<i>La Luna</i> (cAD)	<i>Partly Cloudy</i> (mAD)	PC	mAD
P12 (G)	10;8	BLIND (congenitally)	<i>La Luna</i> (cAD)	<i>Partly Cloudy</i> (mAD)	PC	mAD
P13 (G)	7;1	SIGHTED	<i>La Luna</i> (cAD)	<i>Partly Cloudy</i> (mAD)	PC	mAD
P14 (G)	7;4	SIGHTED	<i>La Luna</i> (mAD)	<i>Partly Cloudy</i> (cAD)	PC	cAD
P15 (G)	10;3	VISUALLY IMPAIRED (residual vision)	<i>La Luna</i> (mAD)	<i>Partly Cloudy</i> (cAD)	LL	mAD
P16 (G)	11;7	SIGHTED (using glasses due to myopia)	<i>La Luna</i> (mAD)	<i>Partly Cloudy</i> (cAD)	PC	cAD
P17 (B)	8	SIGHTED	<i>La Luna</i> (mAD)	<i>Partly Cloudy</i> (cAD)	PC	cAD
P18 (G)	7,7	BLIND (sight lost before the age of 3)	<i>La Luna</i> (mAD)	<i>Partly Cloudy</i> (cAD)	PC	cAD

3.2. PARTICIPANTS

Ten girls and eight boys took part in the study and their age ranged from 6;8 to 11;9. They included sighted children (possibly with some minor defect of vision not affecting their ability to receive visual content) as well as children with serious visual impairments – from vestigial vision to complete blindness (for details see Table 1, above).

The participants were recruited mainly through social media, where the information about the planned tests was published. Thanks to courtesy of the management of the special education centre for blind and visually impaired children and teenagers in Krakow, a similar announcement could be offered directly to the visually impaired students of the school. All of the participants were of the so-called “intellectual norm” and did not have any other disabilities (such as hearing impairment) which might have influenced their reception of the films. After taking part in the project all the participants were rewarded with small gifts, such as books and audiobooks.

3.3. MATERIALS

For the purposes of the study two animated films with no age limits mentioned were chosen; they were *La Luna* (released in 2011, running time: 6 min. 58 sec.) and *Partly Cloudy* (released in 2009, running time: 5 min. 45 sec.) produced and distributed by Walt Disney Pictures and Pixar Animation Studios. Both films are of rather comical character, supposed to amuse children; in addition, each of them had a moral. What is pivotal is that both the films are marked by rather striking background sounds (including laughter or murmuring by the characters) but at the same time they do not contain any dialogue – thanks to which it was possible to equip them with more complex descriptions.

As mentioned above, the films were accompanied by a “conventional” and a “metaphorical” AD track, both of which were meant to be alluring (vivid, funny and attention grabbing) in order to engage viewers in the watched content. As in the study described by in Geary (2011), the “metaphorical” AD scripts involved figurative language utterances of three categories: poetical metaphors and sentences that ought not to be taken literally in the given context, nonliteral use of adjectives, and similes and re-namings made on the basis of metaphors-comparisons. In all these three categories wordplays also appear; they are based on the figurative meaning of words or related to fossilized expressions and proverbs used in the Polish language. Several samples of the descriptions provided via the presented AD tracks may be found in Table 2 (below).

Table 2. Example utterances extracted from the AD scripts used in the study with their literal translations.

Conventional AD	Literal translation ² of the “conventional” AD	AD with metaphors	Literal translation of the “metaphorical” AD
<i>Partly Cloudy</i>			
“Bociany dostarczyły paku- nki i zadowolone odlatują w przestworza.”	The storks delivered parcels and, satisfied, fly out into the sky.	“Ekipa <i>kurierów</i> po dobrze wykonanej robocie odla- tuje w przestworza.”	A team of <i>couriers</i> after a well- done job flies out into the sky.
“To mały rogaty koziołek. Nie jest miły! Od razu bodzie bociana w brzuch!”	It’s a small horned goat. It is not nice! He immediately go- res the stork in the stomach!	“To mały rogaty koziołek. Wcale <i>nie słodki!</i> Bodzie <i>biednego</i> boćka w brzuch!”	It’s a small horned goat. <i>Not sweet</i> at all! He gores poor stork in the stomach!

² All translations from Polish into English are the author’s.

“Chmurki są jasne, puchate i życzliwe.”	Clouds are bright, fluffy and kind.	“Chmurki są pogodne, puchate i słodziutkie jak wata cukrowa.”	Clouds are sunny, fluffy and sweet like cotton candy.
La Luna			
“Noc. Na granatowym niebie gwiazdy. Po granatowym morzu płynie łódź o nazwie La Luna.”	Night. The stars on the navy-blue sky. The boat called La Luna passes the navy blue sea.	“Atramentowe niebo zlewa się z atramentowym morzem. Przez noc płynie łódź o nazwie La Luna.”	The ink-jet sky blends with the ink-jet sea. The boat named La Luna flows through the night.
“Patrzą w górę: księżyc już nie jest okrągły, ale półokrągły.”	They look up: the moon is no longer round, but half-round.	“Patrzą w górę: w miejscu wielkiego grejpfruta jest teraz złocisty rogalik.”	They look up: there is a golden croissant in the place of a big grapefruit.
“To niezwykle widok.”	This is an extraordinary view.	“To magiczny widok.”	It's a magical view.

4. STUDY RESULTS AND DISCUSSION

All the participants of the test were in what Piaget called the “pre-occupational stage” of development; thus, they were expected not to be able to fully understand and/or produce metaphors. Such a selection of respondents was intended to make it easier to observe the direct effect of “metaphorical” AD on them. The questions put to the respondents concerned their understanding of the figurative constructions presented in Table 3 (below).

Table 3. Understanding of the given metaphors by the respondents. (The meaning of the numbers and symbols is explained in the Legend, under the table.)

Utterance ³	Understanding of given utterance by...							
	the participants who watched the film with “conventional” AD:		the same participants (in control questions):		the participants who watched the film with “metaphorical” AD:		the same participants (in control questions):	
	SIGHTED CHILDREN	BLIND CHILDREN	SIGHTED CHILDREN	BLIND CHILDREN	SIGHTED CHILDREN	BLIND CHILDREN	SIGHTED CHILDREN	BLIND CHILDREN
Kto to jest kurier? [Who is a courier?]	---	---	(+) 7/7 (+/-) 0/7 (-) 0/7	(+) 2/3 (+/-) 0/3 (-) 1/3 ⁴	---	---	(+) 5/6 (+/-) 1/6 (-) 0/6	(+) 1/2 (+/-) 1/2 (-) 0/2
Grupa kurierów po dobrze wykonanej robocie odlatuje w przestworza. [A team of couriers after a well-done job flies out into the sky.]	(+) 4/7 (+/-) 2/7 (-) 1/7	(+) 1/3 (+/-) 0/3 (-) 2/3	---	---	(+) 4/6 (+/-) 1/6 (-) 1/6	(+) 2/2 (+/-) 0/2 (-) 0/2	---	---
być nachmurzonym / mieć pochmurną minę [to be scowling / to have a cloudy face]	(+) 6/7 (+/-) 1/7 (-) 0/7	(+) 3/3 (+/-) 0/3 (-) 0/3	(+) 2/7 (+/-) 2/7 (-) 3/7	(+) 1/3 (+/-) 0/3 (-) 2/3	(+) 5/6 (+/-) 0/6 (-) 1/6	(+) 2/2 (+/-) 0/2 (-) 0/2	(+) 3/6 (+/-) 0/6 (-) 3/6	(+) 0/2 (+/-) 0/2 (-) 2/2

³ In brackets translated literally, so that the figurative character of the some of them is not conserved.

⁴ The only participant who claimed not to know who the courier is was a blind girl living in a boarding school. The girl was probably not used to meeting couriers herself, which is a quite common experience for children living every day with their parents. But it turned out that the girl knew the meaning of the word “courier” and she remembered who the courier was after being asked about the group of couriers who flew out after delivering the parcels.

<i>rozchmurzyć się</i> [to brighten up]	(+) 2/7 (+/-) 0/7 (-) 5/7	(+) 1/3 (+/-) 0/3 (-) 2/3	---	---	(+) 2/6 (+/-) 2/6 (-) 2/6	(+) 1/2 (+/-) 0/2 (-) 1/2	---	---
<i>być pogodnym, mieć pogodną minę⁵</i> [to be cheerful, to have a sunny face]	(+) 6/7 (+/-) 0/7 (-) 1/7	(+) 2/3 (+/-) 1/3 (-) 0/3	(+) 5/7 (+/-) 1/7 (-) 1/7	(+) 3/3 (+/-) 0/3 (-) 0/3	(+) 5/6 (+/-) 0/6 (-) 1/6	(+) 2/2 (+/-) 0/2 (-) 0/2	(+) 6/6 (+/-) 0/6 (-) 0/6	(+) 1/2 (+/-) 0/2 (-) 1/2
<i>kolory wylały się na niebo</i> [the colours have spilled out onto the sky]	(+) 3/7 (+/-) 1/7 (-) 3/7	(+) 1/3 (+/-) 0/3 (-) 2/3	---	---	(+) 3/6 (+/-) 1/6 (-) 2/6	(+) 0/2 (+/-) 0/2 (-) 2/2	---	---
<i>niebo tonie w błękicie</i> [the sky is drowning in blue]	(+) 4/7 (+/-) 0/7 (-) 3/7	(+) 1/3 (+/-) 1/3 (-) 1/3	---	---	(+) 5/6 (+/-) 1/6 (-) 0/6	(+) 1/2 (+/-) 1/2 (-) 0/2	---	---
<i>niebo jest zalane wschodem słońca</i> [the sky is flooded with sunrise]	(+) 4/7 (+/-) 0/7 (-) 3/7	(+) 1/3 (+/-) 0/3 (-) 2/3	---	---	(+) 1/6 (+/-) 1/6 (-) 4/6	(+) 1/2 (+/-) 0/2 (-) 1/2	---	---
<i>być zmarnowanym</i> [to be wasted, exhausted]	(+) 6/7 (+/-) 0/7 (-) 1/7	(+) 2/3 (+/-) 0/3 (-) 1/3	(+) 2/7 (+/-) 2/7 (-) 3/7	(+) 0/3 (+/-) 1/3 (-) 2/3	(+) 4/6 (+/-) 2/6 (-) 0/6	(+) 1/2 (+/-) 0/2 (-) 1/2	(+) 1/6 (+/-) 1/6 (-) 4/6	(+) 0/2 (+/-) 0/2 (-) 2/2
<i>być słodkim</i> [to be sweet]	(+) 6/7 (+/-) 1/7 (-) 0/7	(+) 2/3 (+/-) 1/3 (-) 0/3	(+) 5/7 (+/-) 0/7 (-) 2/7	(+) 1/3 (+/-) 2/3 (-) 0/3	(+) 6/6 (+/-) 0/6 (-) 0/6	(+) 2/2 (+/-) 0/2 (-) 0/2	(+) 2/6 (+/-) 2/6 (-) 2/6	(+) 1/2 (+/-) 0/2 (-) 1/2
<i>być zniesmaczonym</i> [to be disgusted]	(+) 3/6 (+/-) 0/6 (-) 3/6	(+) 1/2 (+/-) 0/2 (-) 1/2	---	---	(+) 5/7 (+/-) 0/7 (-) 2/7	(+) 1/3 (+/-) 0/3 (-) 2/3	---	---
<i>mieć kwaśną minę</i> [to have a sour face]	(+) 2/6 (+/-) 2/6 (-) 2/6	(+) 0/2 (+/-) 1/2 (-) 1/2	(+) 1/6 (+/-) 3/6 (-) 2/6	(+) 0/2 (+/-) 1/2 (-) 1/2	(+) 3/7 (+/-) 3/7 (-) 1/7	(+) 1/3 (+/-) 2/3 (-) 0/3	(+) 3/7 (+/-) 1/7 (-) 3/7	(+) 0/3 (+/-) 3/3 (-) 0/3
<i>mieć niewyraźną minę</i> [to have a vague face]	(+) 2/6 (+/-) 0/6 (-) 4/6	(+) 1/2 (+/-) 0/2 (-) 1/2	---	---	(+) 1/7 (+/-) 1/7 (-) 5/7	(+) 0/3 (+/-) 0/3 (-) 3/3	---	---
Co to jest atrament? [What is the ink?]	---	---	(+) 5/6 (+/-) 0/6 (-) 1/6	(+) 2/2 (+/-) 0/2 (-) 0/2	---	---	(+) 6/7 (+/-) 0/7 (-) 1/7	(+) 2/3 (+/-) 0/3 (-) 1/3
<i>Atrament nieba przecina spadająca gwiazda.</i> [The sky's ink is cut by a shooting star.]	(+) 2/6 (+/-) 0/6 (-) 4/6	(+) 0/2 (+/-) 0/2 (-) 2/2	---	---	(+) 4/7 (+/-) 0/7 (-) 3/7	(+) 1/3 (+/-) 0/3 (-) 2/3	---	---
<i>kolysać się w atramentowej ciszy</i> [to sway in the ink-jet silence]	(+) 3/6 (+/-) 2/6 (-) 1/6	(+) 0/2 (+/-) 1/2 (-) 1/2	---	---	(+) 3/7 (+/-) 3/7 (-) 1/7	(+) 1/3 (+/-) 2/3 (-) 0/3	---	---

⁵ The relatively high scores in the case of this metaphor might have been influenced by the fact that the children were asked about its meaning after the question about the “cloudy face so they could conclude that a “sunny face” must be the opposite to a “cloudy” one. However, when the same question was posed in a completely different context, e.g. after listening to the AD in which this metaphor never appeared, the children tended not to explain it properly because of their erroneous identification of the referent.

<i>nie wierzyć własnym oczom</i> ⁶ [not to believe one's eyes]	(+) 4/6 (+/-) 2/6 (-) 0/6	(+) 0/2 (+/-) 1/2 (-) 1/2	(+) 2/6 (+/-) 2/6 (-) 2/6	(+) 1/2 (+/-) 1/2 (-) 0/2	(+) 5/7 (+/-) 2/7 (-) 0/7	(+) 2/3 (+/-) 0/3 (-) 1/3	(+) 2/7 (+/-) 1/7 (-) 4/7	(+) 1/3 (+/-) 1/3 (-) 1/3
<i>to magiczny widok</i> [it's a magical view]	(+) 2/6 (+/-) 1/6 (-) 3/6	(+) 1/2 (+/-) 0/2 (-) 1/2	(+) 1/6 (+/-) 1/6 (-) 4/6	(+) 2/2 (+/-) 0/2 (-) 0/2	(+) 4/7 (+/-) 1/7 (-) 2/7	(+) 1/3 (+/-) 1/3 (-) 1/3	(+) 2/7 (+/-) 1/7 (-) 4/7	(+) 0/3 (+/-) 0/3 (-) 3/3
<i>sumiaste wąsy</i> [bushy mustache]	(+) 2/6 (+/-) 1/6 (-) 3/6	(+) 0/2 (+/-) 1/2 (-) 1/2	(+) 0/6 (+/-) 0/6 (-) 6/6	(+) 0/2 (+/-) 0/2 (-) 2/2	(+) 3/7 (+/-) 1/7 (-) 3/7	(+) 2/3 (+/-) 0/3 (-) 1/3	(+) 1/7 (+/-) 0/7 (-) 6/7	(+) 0/3 (+/-) 0/3 (-) 3/3
<i>Patrz w górę: w miejscu wielkiego grejfruta jest teraz złocisty rogalik.</i> [They look up: there is a golden croissant in the place of a big grapefruit.]	(+) 2/6 (+/-) 1/6 (-) 3/6	(+) 0/2 (+/-) 1/2 (-) 1/2	---	---	(+) 3/7 (+/-) 1/7 (-) 3/7	(+) 2/3 (+/-) 0/3 (-) 1/3	---	---

Legend: (+) the child understands the word/utterance and is able to explain its meaning; (+/-) the child seems to understand more-or less the meaning of the word/utterance, e.g. is able to indicate the proper context for its use but fails to explain it correctly; (-) the child does not know or understand the word/utterance and cannot explain what it means. The numbers indicate how many children of those who watched the animated films with this combination of AD tracks provided a given answer, e.g. 3/7 means 3 children out of the 7 who watched the indicated combination of video and AD.

Before discussing the results of the study, it is worth mentioning that younger children usually needed some additional questions to coax them to give reliable and fully valid answers. To better illustrate the issue, a few transcriptions – translated from Polish – of extracts derived from dialogues with the participants are presented in Table 4, below.

Table 4. Sample conversations with the children taking part in the study. (The selected examples demonstrate how the evaluation sessions looked like.)

Sample 1:	
P3, after watching a film with a “conventional” AD (cAD)	<p>Interviewer: What it means that the cloud had a cloudy face? P3: She was sad. Interviewer: And when I say that a man has a cloudy face, what do I mean? P3: That this man is discontented or... or got angry.</p>
Sample 2:	
P7, after watching a film accompanied by an AD with metaphors (mAD)	<p>Interviewer: What does it mean that somebody “brightens up”? P7: Hmm... Interviewer: OK, I'll give you an example: what does it means that the baby made by a cloud brightened up? P7: It means that the baby was already happy after getting presents.</p> <p>After a prompt P7 seemed to understand what this metaphor means. Nevertheless, s/he could not explain it clearly and s/he referred rather to the plot of the film and emphasised the effect of child's brightening up, not the transition from child's bad to good mood.</p>
Sample 3:	
P10, mAD	<p>Interviewer: What does it mean that the little goat from the film wasn't sweet? P10: I don't agree with it. In my opinion it was sweet. But the goat was naughty, and this is why the adults think it wasn't sweet.</p>

⁶ The control question included the expression “not to believe one's ears”.

Sample 4:	
P15, mAD	<p>Interviewer: The boy's dad and granddad both had moustaches. What were they? P15: Bushy! Interviewer: And what does it mean the "bushy moustache"? P15: I think... I think that it is the big one. Interviewer: Why do you think so? P15: Because when you add numbers you have a sum*. So, the sum must be big.</p> <p>*pl. <i>suma</i> – the result of adding</p>
Sample 5:	
P9, cAD	<p>Interviewer: What does it mean to have a bushy* moustache? P9: I don't know. Interviewer: And if I told you that the dad and the granddad from the film had the bushy moustaches... P9: They had big and long moustaches! Interviewer: How do you know that? P9: I know it because the narrator said that granddad had even a bigger moustache than dad had.</p> <p>*pl. <i>sumiaste</i>, meaning "such as the catfish (pl. <i>sum</i>) has"</p>

On the basis of the received answers it cannot be unambiguously stated that it is the figurative language in the AD that contributed the most to the appeal of the watched content. Figurativeness seems to be a meaningful but nonetheless relative factor. Although as many as 2/3 of the children found the film accompanied by the figurative AD more attractive, there are also other factors that ought not to be neglected when interpreting the results. Twelve participants declared that they preferred *Partly Cloudy*, four of whom watched this film as the first one and the other eight as the second one. Six participants enjoyed *La Luna* the most, for five of whom it was the second film watched. No matter which film the children favoured, they all declared that the story presented in the chosen one was more interesting and funnier, and as part of the clarification they mentioned the parts of the plot they liked the most. The participants' gender, age and condition of sight do not seem to have influenced their preferences in this domain. One can therefore conclude that *Partly Cloudy* on the whole better suited the tastes of children taking part in the test. Yet it can also be observed that most of the participants (13/18) identified the plot of the second watched film as more attractive, which may suggest that recent exposure increases the rating. To recap, the three mentioned tendencies⁷ may be treated as equal when it comes to their impact on the attractiveness of the film according to children.

Moreover, there are two other facts worth highlighting with reference to these two kinds of AD ("conventional" vs. "metaphorical"), considering that 2/3 of the participants preferred the film with metaphorical AD. First, with only one exception⁸, every time when the film watched as first was claimed to be better, it was the one with AD written in figurative language. Secondly, (also with only one exception) all those who selected *La Luna* as the better film chose it with "metaphorical" AD. On the basis of this evidence, it can be concluded that metaphorical utterances made AD definitely more impressive to children, and that this kind of AD suited *La Luna* particularly well, and – at the same time – augmented the appeal of this film.

⁷ (1) Presence of metaphors in AD track: children rated more highly a film audiodescribed with use of figurative language; (2) the film itself along with the viewer's individual interests and preferences concerning the watched content: most of the participants found *Partly Cloudy* more amusing than *La Luna*; and (3) the order of films: children were more likely to rate the second (=last) watched film more highly.

⁸ Performed by P5 who in fact was not sure which story s/he preferred and changed his mind a couple of times before taking the final decision.

Younger participants in the test, regardless of the “film plus AD track” set presented to them, did not make any metalinguistic remarks on the content they had heard. The older ones, on the contrary, turned out to be more aware of the styles of AD presented to them and they mentioned some metaphors and especially word plays related to them as pleasant (e.g. P16 found the utterance “the cloud has a cloudy face” particularly funny). For the youngest viewers, as well as for the blind ones, metaphors made some parts of both the AD and the film obscure – while retelling the story, they misinterpreted various facts based on these parts of the narration that were not clear to them. Younger participants quite commonly supported their narration by gesturing, especially while defining the size or shape of the described thing. However, not only visual features were depicted in that way but also the characters’ nature (or rather the feelings they evoke); for instance, it was quite typical that while talking about “sweet kittens” children pressed their joined palms to their faces, as if they were holding a small and adorable animal and wanted to kiss it. Similarly, when describing the kittens, they also used a more caressing tone – the one typically used while speaking to babies and toddlers. All of this may be an illustration of the culture-specific relation to what (and how) society perceives as “cute” and “sweet”.

At the same time, however, the presence of metaphors significantly affected the children’s language, in particular their use of metaphors: in their answers about the film with “metaphorical” AD, children repeatedly used figurative utterances heard in the AD tracks. Additionally, after listening to this kind of AD, children themselves more intensely produced metaphors and metaphor-based comparisons – innovative ones, not heard in the presented AD tracks. This may suggest that the presence of figurative language encouraged them to use similar means of expression in their answers. Similar linguistic behaviour was considerably rarer (though not completely absent; e.g. P13 compared the moon to a banana) in the statements of children after watching the film accompanied by the “conventional” AD. The outcome of this study seems to be much in line with Stewig’s (1966) theorem stating that the presence of metaphors in various texts/readings dedicated to children has the potential to inspire children to use them and to produce new ones. One can therefore state that a similar educational effect may be effectively triggered by metaphorical AD.

Additionally, some trends were distinguishable with respect to the understanding of metaphorical utterances by young participants of the study. Interestingly, children who had not known the meaning of a metaphorical utterance at the stage of the control questions could often understand and explain it after watching a film with “conventional” AD – sometimes they even declared that they had heard them before and just did not remember their meaning (cf. Table 3). It seems that they could associate the questions posed after the screening with the corresponding scenes from the film and descriptions accompanying them and on the basis of this draw conclusions about the meaning of the metaphor, which shows the importance of the context for metaphor processing. What is more, when the metaphor additionally appeared in the AD track, the number of correct and more precise answers was higher (*ibid.*). This means that a metaphor’s appearance in AD along with the relevant context in which it appears (including the visual one) strongly draw children to this metaphor and incline them to reflect on its meaning, and – as a result – to acquire it. For better illustration, there were on average 41.67% correct (+) answers to the control questions, 43.59% in the test questions after the sessions with “conventional” AD and 55.36% correct answers after the sessions with “metaphorical” AD.⁹ The percentage of totally wrong (-) answers also changes: 41.73% to control questions (the result almost

⁹ The percentage share of correct answers after the sessions with “metaphorical” AD is 57,01% for sighted children and 53,70% for children with visual impairment. After the sessions with “conventional” AD the results are 52,91% and 34,26% for these two groups of participants respectively.

identical to that of correct answers), 40.54% after the sessions with “conventional” AD and only 30.16% after the sessions with “metaphorical” AD.¹⁰ Thus, when it comes to the understanding of metaphorical utterances in relation to the kind of AD which accompanied the film, a considerable difference in favour of the “metaphorical” AD can be observed.

With reference to the data presented in Table 3 (pp. 160-162), one can assume that only in five questions out of eighteen, children scored better after watching a film with “conventional” AD, and in three of these five cases the difference between their results and the results obtained by the children watching a film with “metaphorical” AD was insignificant. Also, the increase in the number of correct answers in comparison to the control questions is more significant in the case of “metaphorical” AD – there is only one exception when the “conventional” AD gave a more significant increase in metaphor understanding. Moreover, in single cases, after watching a cartoon with “conventional” AD, a child displayed worse understanding of the metaphor or started to confuse its meaning because of false associations which did not occur after watching a cartoon with “metaphorical” AD when this metaphor appeared in a context explicative enough to enable children to grasp the figurative meaning of the statement introduced in the AD track. The crucial importance of the visual context in which the metaphorical utterances appear was most evident in the cases of those children who gave them their own imaginative interpretations, e.g. narrowed or distorted, as a result of the associations they made on the basis of the visual stimuli which were not supplemented by metaphors provided via AD, i.e. referring to colours of the presented objects (after a hint that the grandfather’s and father’s moustaches were bushy, one of the participants said that this meant that they were grey and black) or portraying them by means of gestures (the characteristic shape or length of the already mentioned moustaches, or the cuteness of small animals).

Similarly, better scores obtained by the sighted children – after watching the film with both “conventional” and “metaphorical” AD – also show the vital significance of the visual stimuli in the process of figurative language comprehension (cf. p. 164, fn. 10). As Clark (2004) states, visual metaphors have an especially wide use, since regardless of the receiver’s age, vision constitutes a shared basis for deriving meaning. Indeed, the importance of the visual layer for the children’s predictions of the possible sense of metaphors was decisive, e.g., only thanks to the association with what was shown in the visual layer could P7 understand that the transformation of a grapefruit into a croissant is the moon’s transition from one form into another, although s/he basically knew that a moon ‘is’ a croissant, since this is a conventional comparison in Polish.

Child’s general knowledge and earlier experience turned out to be imperative in metaphor processing. In this respect, quite commonly in the conduct of the study, when children were asked what it meant that the cloud from the film had a “cloudy” face, they referred explicitly to the emotional state of the cloud, saying it meant that it was sad, evil, angry or even furious. But when they were asked what it meant when somebody had a “cloudy” face, they did not ascribe the same meaning to this expression. Instead, as many as half of the children interpreted this expression’s meaning in a different way, also adequate, but it was difficult not to get the impression that they were referring directly to their own or their relatives’ emotional states (e.g. dissatisfaction, unhappiness, restlessness, grumpiness, worry or anger; cf. Sample 1 in Table 4), that is to what they knew from their own experience, including situations in which this utterance is conventionally used by Polish natives. Moreover, it was the older children who could better associate the

¹⁰ Sighted children provided 26,06% of wrong answers after watching a film with “metaphorical” AD and 34,79% after the one with “conventional” AD, while the scores of children with visual impairment were 34,26% and 46,30% respectively.

metaphors heard with utterances known from other sources and who could link them to each other in order to grasp their meaning. The above-mentioned illustrations tend to prove that children’s earlier life experience as well as their experience with non-literal language is of pivotal importance to their ability to process metaphors; both of them are age-related factors. Some younger children had serious difficulties with assessing the metaphor’s denotation, no matter with what kind of AD they watched the film. Their initial knowledge of non-literal language was so rudimentary that even “metaphorical” AD could not make it better; e.g. P11, the youngest respondent, could understand the reason for the cloud’s “cloudy face” but was not able to apply this idiom to humans. On the other hand, older children and especially those who were more experienced as book readers—and because of this also more developed linguistically (P16 was an outstanding example of this)—inflated the average result, since their initial knowledge of metaphors was significantly higher, and they easily revealed the sense of figurative sentences and produced new ones.

5. FINAL REMARKS

The results of this study suggest that the use of figurative language in AD tracks has an influence on both the reception of the broadcast content and the processing of metaphorical meaning by children. The numbers provided in section 4 show that children’s acquisition and production of metaphorical language can be effectively stimulated by an AD track. Nevertheless, to ensure their correct understanding (socially accepted or consistent with the author’s intentions) an explicit context or direct explanation must be provided at once. To be clear, if we want to enable children – both with and without visual impairment – to acquire new metaphors and their meaning from AD, this meaning must be clearly defined by the context, or explained in dialogues or in narration provided through AD itself.

A weak point of the study may be a relatively small number of participants with visual impairment. However, even on the basis of the data at our disposal, differences between sighted and blind populations may be observed. Though generally, the participants proved to better understand figurative utterances after watching films accompanied by a “metaphorical” AD track than after watching those accompanied by a “conventional” one. In both cases, the scores obtained by the sighted children were higher than those obtained by their peers with sight loss (cf. p. 164). This result is caused by the fact that sighted children’s cognitive processes are supported by both visual and aural stimuli at once. This proves that a suitable clarification of metaphor – in this case, provided by the presence of two separate contexts, both noticeably contributing to a better understanding of metaphorical language – is crucial for its processing by children.

As a consequence of being deprived of the visual context, children with visual impairment frequently took the AD more literally, which hindered their comprehension of some parts of the plot. But at the same time, some metaphors – especially those related to real-life experience, though not peculiar to sight – or objects known to children with sight loss helped them to understand the plot and stimulated them to use metaphors to describe the phenomena they wished to discuss. This is related to what Emig (1972) wrote about metaphor as a means to comprehend the world, whereas in some cases, for children who are blind, metaphor may be the only way of experiencing the world around.

Although this study gives an idea about AD as a device for children’s entertainment and education, it would be advisable to repeat it with a larger group of participants. It is also necessary to stress that it was only the potential of AD that was tested, since it is difficult to establish the permanency of metaphor acquaintance in the participants.

Acknowledgements: I wish to thank to the managers and teachers of the special educational centre for blind and visually impaired children and teenagers in Krakow who helped me to recruit the respondents, the parents who responded positively to my request as well as to all of the children, both sighted and with visual impairment, who took part in the tests. Without your help and engagement this study would not have been possible. Written and/or oral consent has been obtained individually both from participants and their caregivers.

REFERENCES

- Arwood, Ellyn Lucas. 2011. *Language function: An introduction to pragmatic assessment and intervention for higher order thinking and better literacy*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Benecke, Bernd. 2015. "Can you believe it? An experiment with *subjective AD* for children, concerning the first-person AD in a film dedicated to children" – speech given during the *International audio description and education symposium* held on the 23-24 of September 2015 in Warsaw, Poland.
- Clark, Cindy Dell. 2004. "Visual metaphor as method in interviews with children". In: *Journal of linguistic anthropology*, 14 (2): 171–185.
- Cortazzi, Martin and Lixian Jin. 1999. "Bridges to learning. Metaphors of teaching, learning and language". In *Researching and applying metaphor*, Lynne Cameron and Graham Low, eds. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 149–176.
- Crawford, L. Elizabeth. 2014. "The role of conceptual metaphor in memory". In: *The power of metaphor: Examining its influence in social life*, Mark J. Landau, Michael D. Robinson, and Brian P. Meier, eds. Washington DC: American Psychological Association, pp. 65–83.
- Cuccio, Valentina and Sabina Fontana. 2017. "Embodied Simulation and metaphorical gestures". In *Metaphor in communication, science and education*, Francesca Ervas, Elisabetta Gola and Maria Grazia Rossi, eds. Berlin & Boston: De Gruyter, pp. 77–91.
- Dryll, Ewa Marta. 2014. *Rozumienie metafor charakteryzujących ludzi – perspektywa rozwojowa / Understanding metaphors describing people – developmental perspective*. [PhD thesis, University of Warsaw]. Accessed on-line (22.08.2019) on: https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/1225/Ewa%20Dryll_Rozumienie%20metafor%20charakteryzujacych%20ludzi%20%20perspektywa%20rozwojowa.pdf?sequence=1.
- Emig, Janet. 1972. "Children and metaphor". *Research in the teaching of English*, 6 (2): 163–175.
- Geary, James. 2011. *I is an other: The secret life of metaphor and how it shapes the way we see the world*. New York: Harper Collins.
- Gibbs, Raymond W. 1994. *The poetics of mind. Figurative thought, language, and understanding*. New York & Cambridge: Cambridge University Press.
- Glucksberg, Sam. 2001. *Understanding figurative language*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Gullberg, Marianne, Kees de Bot and Virginia Volterra. 2010. "Gestures and some key issues in the study of language development". In *Gestures in language development*, Marianne Gullberg and Kees de Bot, eds. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 3–34.

- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 2004. *The language of early childhood* [edited by Jonathan Webster]. London & New York: Continuum.
- Hoff, Erika, ed. 2012. *Research methods in child language: A practical guide*. Oxford: Blackwell.
- Holzman, Mathilda. 1997. *The language of children: Evolution and development of secondary consciousness and language (2nd Edition)*. Oxford: Blackwell.
- Hulit, Lloyd M. and Merle R. Howard. 2006. *Born to talk: An introduction to speech and language development*. Boston, MA: Pearson.
- Humboldt, Wilhelm von. 1999. *On language: On the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krejtz, Izabela, Agnieszka Szarkowska, Krzysztof Krejtz, Agnieszka Walczak and Andrew Duchowski. 2012. “Audio description as an aural guide of children’s visual attention: Evidence from an eye-tracking study”. In *ETRA’12 Proceedings of the Symposium on eye tracking research and applications*. New York: ACM Publications, pp. 99–106.
- Krejtz, Krzysztof, Izabela Krejtz, Andrew Duchowski Agnieszka Szarkowska and Agnieszka Walczak. 2012. “Multimodal learning with audio description: An eye tracking study of children’s gaze during a visual recognition task”. In *Proceedings of the ACM Symposium on applied perception (SAP ’12)*. New York: ACM Publications, pp. 83–90.
- Krejtz, Krzysztof, Izabela Krejtz, Agnieszka Szarkowska and Agata Kopacz. 2014. “Multimedia w edukacji. Potencjał audiodeskrypcji w kierowaniu uwagą wzrokową dziecka” / “Multimedia in education: AD potential in guiding the learner’s visual attention”. In: *Przekładaniec. A journal of translation studies*, 28: 80–92.
- Kövecses, Zoltán. 2000. *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, George and Mark Johnson. 2003. *Metaphors we live by*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- . 1999. *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenges to western thought*. New York: Basic Books.
- Mayer, Richard E. 1993. “The instructive metaphor: Metaphoric aids to student’s understanding of science”. In *Metaphor and thought (2nd Edition)*, Andrew Ortony, ed. Cambridge & New York: Cambridge University Press, pp. 561–578.
- Meier, Brian P. and Michael D. Robinson. 2005. “The metaphorical representation of affect”. *Metaphor and Symbol*, 20 (4): 239–257.
- Ochs, Elinor and Bambi B. Schieffelin. 2012. “The theory of language socialization”. In *The handbook of language socialization*, Alessandro Duranti, Elinor Ochs and Bambi B. Schieffelin, eds. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 1–21.
- Ojha, Amitash, Bipin Indurkha and Minhoo Lee. 2017. “Is language necessary to interpret visual metaphors?”. In *Metaphor in communication, science and education*, Francesca Ervas, Elisabetta Gola and Maria Grazia Rossi, eds. Berlin & Boston: De Gruyter, pp. 61–76.
- Özçalışkan, Şeyda. 2014. “Metaphor”. In *Encyclopedia of language development*, Patricia J. Brooks and Vera Kempe, eds. London: Sage, pp. 374–375.
- Petrie, Hugh G. and Rebecca S. Oshlag. 1993. “Metaphor and learning”. In *Metaphor and thought (2nd Edition)*, Andrew Ortony, ed. Cambridge & New York: Cambridge University Press, pp. 579–609.
- Piaget, Jean. 1923. *Le Langage et la pensée chez l'enfant. / The Language and Thought of the Child*. Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé.

- . 1962. *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton.
- Scheffler, Israel. 1960. *The language of education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Stewig, John Warren. 1966. "Metaphor and children's writing". In *Elementary English*, 43 (2): 121–123, 128.
- Sticht, Thomas G. 1993. "Educational uses of metaphor". In *Metaphor and thought (2nd Edition)*, Andrew Ortony, ed. Cambridge & New York: Cambridge University Press, pp. 621–632.
- Veliz, Leonardo. 2017. "Enhancing ESL learners' vocabulary learning of metaphorically-used words". *Journal of language teaching and research*, 8 (5): 835–846.
- Vosniadou, Stella. 1986. *Children and metaphors*. Champaign, IL & Cambridge, MA: University of Illinois at Urbana-Champaign & Bolt Beranek and Newman. Accessed on-line (22.08.2019) on: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18033/ctrstreadtechrepv01986i00370_opt.pdf?sequence=1.
- . 1987. "Children and metaphors". *Child development*, 58 (3): 870–885.
- Wade, John. 2017. "Metaphor and the shaping of educational thinking". In *Metaphor in communication, science and education*, Francesca Ervas, Elisabetta Gola and Maria Grazia Rossi, eds. Berlin & Boston: De Gruyter, pp. 305–320.
- Walczak, Agnieszka and Maria Rubaj. 2014. "Audiodeskrypcja na lekcji historii, biologii i fizyki w klasie uczniów z dysfunkcją wzroku" / "Audio description in history, biology and physics classes for visually impaired learners". *Przekładaniec. A journal of translation studies*, 28: 63–79.
- Winner, Ellen. 1988. *The point of words: children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zabrocka, Monika. 2017. "Rhymed and traditional audio description according to the blind and partially sighted audience: Results of a pilot study on creative audio description". *JoSTrans: The journal on the specialised translation*, 29: 212–236.
- Zabrocka, Monika. 2018. *Efficacy of audio description dedicated to children within the functionalist approach to translation* [unpublished PhD thesis submitted at Pedagogical University of Cracow].

Reseñas / *Book reviews*

Visual Metaphor: Structure and process, ed. Steen, Gerard J., Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2018, VI + 196 with an index. ISBN 978-90-2720-151-5. 135€ *Reseñado por Lorena Bort-Mir, Universitat Jaume I.*

Reseña recibida el / *Review received:* 2019-06-25
Reseña aceptada el / *Review accepted:* 2019-09-25

“*The goal of the book is to take our current state of knowledge with respect to the structure and processing of verbal metaphor as a starting point and to see how far we can get to analyse visual metaphor*”
(Spooren, 2018:7)

The study of metaphor by other means of expression rather than language started raising interest among the scientific community about a decade ago (Forceville, 2009; Cienki & Müller, 2008; Forceville & Urios-Aparisi, 2009). The publication of *Metaphors We Live By* (Lakoff & Johnson, 1980), where the authors propose their Conceptual Metaphor Theory (CMT), assuming that metaphorical constructions are not just a matter of language anymore but rather a matter of thought (Ortony, 1979/1993; Gibbs, 2008), raised many critiques. One of these critical views emerged, precisely, from the observation that metaphorical conceptualizations may manifest themselves in distinct communicative modalities (gestures, images, etc.).

Visual Metaphor: Structure and process arises as a ground-breaking contribution to the study of the structure

and process of metaphors in static pictures. Deriving from rigorous research on linguistic metaphor, the volume expands to investigate not only the semiotics of figurative meaning in pictures but also the psychological processing that derives from the interpretation of the visual realm. The book wisely merges purely semantic and structural research with psycholinguistic experiments that make it a fundamental piece of work for both students and researchers interested in understanding the mechanisms by which visual metaphor works.

Visual Metaphor: Structure and process is structured into eight chapters. After the chapter devoted to the introduction of the book, the following three chapters comprise Part I, dealing with the structure of visual metaphor. The remaining four chapters are included in Part II regarding the process of visual metaphor.

According to Spooren in the introduction of the book (pp. 1–8), several challenges arise when analysing visual metaphor that are not present in the verbal mode. Spooren acknowledges that the interpretation of still images demands a complex process that may be influenced by several factors such as genre, incongruity and its resolution, source and target domain differentiation, background knowledge about the domains, word and image interplay, the rhetoric of the cartoon, and/or even cultural considerations.

Such a complexity in the understanding and interpretation of metaphors in still pictures demands research that deepens, precisely, into the structure and process of visual metaphors. That is precisely the *raison d'être* of the book.

Schilperoord (Chapter 2) assumes that visual metaphor works under the mechanisms of incongruity or “anomalousness” (p. 11), stating that metaphor in pictures is the result of constructing conceptual structures that allow for incongruity resolution, and not a property of the picture in itself. The author devotes the chapter to unveil how incongruities are resolved by means of metaphorical meaning, thus distinguishing between the structure of images on the one hand, and the metaphorical interpretation that may be motivated by those images on the other hand, delving into characterizing how, apparently, the structure triggers the process. The role that the topic of the picture plays in the metaphorical interpretation is also deeply explored in the chapter. However, the analysis of pictures remains limited to the genre of advertising. One may wonder, then, if Schilperoord’s assumptions might be valid also for other visual genres.

The Visual Metaphor Identification Procedure (VISMIP, Šorm and Steen) is developed in Chapter 3. The procedure, based and adapted from its linguistic counterpart (MIPVU, Steen et

al., 2010) organizes the identification of metaphorical units in pictures in seven steps. It not only introduces the description of VISMIP’s operational steps but also their theoretical justification. The method leads researchers to (i) understanding the general meaning of the picture by identifying its referential and abstract signification, its topic and also its message, (ii) structuring the referential description with Tam and Leung’s (2001) Structured Annotation tool, (iii) finding incongruous visual units, (iv) testing if those incongruities can be integrated by comparison within the topic, (v) testing if the comparison is cross-domain, (vi) testing indirect discourse, and (vii), annotating the picture for metaphoricity if steps 4, 5, and 6 give a positive result.

VISMIP represents a relevant advance to multimodal and metaphor studies, since the existence of a tool with structural steps that do not leave any decisions towards the identification of metaphorical units to the personal intuition of researchers might lead, consequently, to a high level of consistent results among independent analysts.

As the authors suggest (p. 82), however, VISMIP poses some limitations. On the one hand, the identification of the topic may be controversial (leading to multiple interpretations) if the method is applied to other genres rather than advertising such as works of art. On the other hand, inter-rater agreement tests are a must to prove the validity and reliability of the procedure.

It would be, again, significant to see how VISMIP is applied to other visual genres, which is precisely the driving force that leads this volume to the next chapter. Chapter 4 (Bolognesi, van den Heerik & van den Berg), entails the description and justification of how the first online corpus of 350 annotated metaphorical images was constructed (VisMet 1.0). Among the genres selected for the corpus we can find advertisements, political cartoons, works of art, social campaigns, etc. The authors cle-

arly detail the main problems they encountered when selecting and analyzing several images, and they describe the process of the website construction and their future view of the corpus as well.

VisMet 1.0 is seen as a valuable, online, and open-source tool, available to all kinds of public (researchers and non-experts, advertisers and artists, among many others), intended to become an open community adding constant insights to the workings of visual metaphor.

Visual Metaphor: Structure and process concludes its first part (Structure) with these first four chapters. Part II (pp. 117–196) comprises the last 4 chapters of the book that can be summarized as follows:

Chapter 5 deals with behavioral evidence for VISMIP (van den Heerik, Šorm & Steen). The chapter presents experimental evidence on “the different steps that may be involved in visual metaphor processing” (p. 117). The authors explain, thanks to the data obtained in the think-aloud experiment that Šorm and Steen carried out in 2013 for the development of a mental model of visual metaphor processing, how all these data contribute to the refinement of VISMIP. In this way, van den Heerik, Šorm & Steen validate the procedure “against processing behaviour for visual metaphor processing by the general public” (p. 117). The think-aloud data allow, in this way, to justify VISMIP’s procedural steps by relating them to the mental processes that people (experts and non-experts) undertake while processing visual metaphors.

All in all, a missing and very valuable issue that could have been investigated in Chapter 5 is to test whether the identified mental operations happen in the same order as the structured steps (from 1 to 7), that is, if the cognitive processes are linear or nonlinear in visual metaphor processing.

The next chapter of the book (Chapter 6, Van Weelden, Maes & Schilperoord) ex-

plores, through two studies, how shape resemblance between the source and the target domain boosts the viewer to find conceptual similarities between the objects illustrated in a given image. As the authors indicate, “shape similarity of juxtaposed objects can be seen as a visual template which facilitates the construction of metaphorical thought” (p. 158). A valuable concluding remark is added to the chapter, where the authors indicate some of the main differences between linguistic and visual metaphors, which are indeed very helpful to understand the functioning of metaphors in these two different communicative modalities.

Chapter 7 (Hodiamont, Hoeken & van Mulken) proceeds with a focus on how the processing of conventional metaphors in language is similar to their visual counterparts. As CMT (Lakoff & Johnson, 1980) claims, it is expected that conventional metaphors in visual modalities are processed through categorization (as linguistic metaphors are), and visual novel metaphors are processed through comparison (as in language). In spite of some limitations and constraints, the results seem to show that the processing of metaphors in these two distinct modalities “indeed correlate substantially with regard to perceived conventionality” (p. 178). More research is needed, though, to make this claim a generalization.

In spite of making a fundamental contribution to the study of visual metaphor, it must be pointed out that no attention has been paid to the role that the different communicative modes (Forceville, 2009; Bort-Mir, 2019) play in the structure and processing of visual metaphors. It seems plausible that this focus on the cross-modal realization of metaphors in pictures would lead to a better understanding of multimodal artifacts such as visuals, thus implying a significant contribution to the multimodal theory of metaphor.

All in all, *Visual metaphor: Structure and process* poses new insights

into the mechanisms of visual metaphor not only at the level of expression but also at the level of cognition. How visual metaphors work and how they are understood and processed are the two key questions that this volume comprehensively addresses. The thorough experimental evidence of the chapters from Part II (Process) are the strong point by which the book highly contributes to a robust theory of visual metaphor. Thus, the volume presents results that develop the cognitive-scientific theory of metaphor one step further, while also expanding our understanding of visual metaphor in multimodal discourses.

REFERENCES

- Bort-Mir, Lorena. 2019. *Developing, Applying, and Testing FILMIP: the Filmic Metaphor Identification Procedure*. (Doctoral dissertation). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. Retrieved from <https://www.tdx.cat/handle/10803/666927>
- Cienki, Alan and Müller, Cornelia, eds. 2008. *Metaphor and gesture*, vol. 3. John Benjamins Publishing.
- Forceville, Charles. 2009. “Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research”. *Multimodal metaphor*, 2: 19–35.
- Forceville, Charles and Urios-Aparisi, Eduardo, eds. 2009. *Multimodal metaphor*, vol. 11. Berlin: Walter de Gruyter.
- Gibbs, Raymond, ed. 2008. *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, George and Johnson, Mark. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Ortony, Andrew. 1979. *Metaphor and Thought*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Šorm, Ester, & Steen, Gerard. 2013. “Processing visual metaphor: A study in thinking out loud”. *Metaphor and the Social World*, 3 (1): 1–34.
- Steen, Gerard, ed. 2010. *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*, vol. 14. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Tam, Audrey M. and Leung, Clement H.C. 2001. “Structured natural-language descriptions for semantic content retrieval of visual materials”. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 52 (11): 930–937. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/asi.1151>

Autores / Authors

VICENTE BELTRÁN-PALANQUES

Departamento de Filología Inglesa.
Universitat Jaume I. Avda. Sos Baynat, s/n
12071 Castelló de la Plana. España.
vbeltran@uji.es

LORENA BORT-MIR

Departamento de Filología Inglesa.
Universitat Jaume I. Avda. Sos Baynat, s/n
12071 Castelló de la Plana. España.
bortl@uji.es

CLAUDIO CÉSAR CALABRESE

Departamento de Humanidades.
Universidad Panamericana. C/ Josemaría
Escrivá de Balaguer, 101. 20290
Aguascalientes. México.
ccalabrese@up.edu.mx

MONTSERRAT ESBRI-BLASCO

Departamento de Filología Inglesa.
Universitat Jaume I. Avda. Sos Baynat, s/n
12071 Castelló de la Plana. España.
esbrim@uji.es

CAROLINA GIRÓN-GARCÍA

Departamento de Filología Inglesa.
Universitat Jaume I. Avda. Sos Baynat, s/n
12071 Castelló de la Plana. España.
Carol.Giron@uji.es

CARMEN GÓNZALEZ GÓMEZ

Departamento de Lengua Española.
Universidad de Salamanca. Plaza de Anaya,
1. 37008 Salamanca. España.
carmen.gonzalez@usal.es

CAROLINA GUTIÉRREZ-RIVAS

Department of World Languages and
Cultures. Central Michigan University.
Pearce Hall, Room 320. Mount Pleasant,
Mich. 48859. Estados Unidos.
gutielc@cmich.edu

ENRIQUE HUELVA UNTERBÄUMEN

Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução. Instituto de Letras. Universidade
de Brasília. Campus Darcy Ribeiro, Asa
Norte, 70910-900 Brasília. Brasil.
huelva@unb.br

ETHEL BEATRIZ JUNCO

Departamento de Humanidades.
Universidad Panamericana. C/ Josemaría
Escrivá de Balaguer, 101. 20290
Aguascalientes. México.
ejunco@up.edu.mx

JOHN MACHIELSEN

Academy for Creative Industries. Fontys
University of Applied Sciences. Postbus
90909. 5000 GL Tilburg. The Netherlands.
j.machielsen@fontys.nl

JUANA I. MARÍN-ARRESE

Departamento de Estudios Ingleses:
Lingüística y Literatura. Universidad
Complutense de Madrid Ciudad
Universitaria, edificio A. 28040 Madrid
juana@filol.ucm.es

ANTONIO JOSÉ SILVESTRE-LÓPEZ

Departamento de Filología Inglesa.
Universitat Jaume I. Avda. Sos Baynat, s/n
12071 Castelló de la Plana. España.
asilvest@uji.es

MONIKA ZABROCKA

Faculty of Polish Studies. Jagiellonian
University. Ul. Golebia 24, 31-007
Cracovia, Polonia.
mz2550@nyu.edu

Estadísticas / *Statistics*

Artículos recibidos / *Article submissions*: 24

Artículos aceptados / *Accepted articles*: 10

Artículos internacionales / *International submissions*: 11

Artículos internacionales aceptados / *International submissions accepted*: 5

Artículos nacionales / *Domestic submissions*: 13

Artículos nacionales aceptados / *Domestic submissions accepted*: 5

Normas de publicación CLR

1. CONSIDERACIONES GENERALES. POLÍTICA GENERAL

Cultura, lenguaje y representación. CLR es una publicación de carácter científico-académico, de periodicidad bianual, dedicada a la investigación en el área de los estudios lingüísticos culturales. Cada número aborda alguno de los espectros relevantes de las representaciones de la cultura en sus diferentes manifestaciones lingüísticas (social, política, educativa, artística, histórica, etc.), poniendo un especial énfasis en enfoques innovadores.

Su objetivo consiste en la divulgación de propuestas relevantes para la comunidad científica internacional dentro de la disciplina de los estudios lingüísticos culturales, para lo cual expresa su compromiso con la publicación de contribuciones originales y de alto contenido científico, siguiendo los parámetros internacionales de la investigación humanística.

La aceptación de artículos para su publicación estará condicionada al dictamen positivo de dos evaluadores externos. La presentación de un trabajo para su evaluación implica que se trata de material no publicado previamente y que no se encuentra en fase de evaluación para otra publicación.

En el caso de que un artículo previamente publicado en Cultura, Lenguaje y Representación quisiese ser publicado por su autor en otro medio, el mismo deberá mencionar a esta revista como lugar de publicación original. Para cualquier duda al respecto se recomienda consultar con la dirección de la revista.

2. PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los originales se realizarán de manera electrónica en documento de WORD o RTF.

2.1. ARTÍCULOS

Los originales podrán presentarse en castellano, valenciano o inglés.

Se deberá incluir un título, un resumen de entre 150 y 250 palabras y entre 4 y 8 palabras clave. Toda esta información deber ser bilingüe en su integridad, necesariamente en inglés y otra de las lenguas de la revista, ya sea esta el castellano o el valenciano.

La estructura del resumen debe integrar la siguiente información: introducción, metodología, resultados, debate y/o conclusión.

La extensión de los artículos, a espacio simple, tiene que oscilar entre 7000 y 8000 palabras, incluyendo resumen y bibliografía.

En el caso de que existan apéndices (documentación adicional que ya existe independientemente del texto, y que no forma parte del mismo, en la que se incorporan datos o información estrictamente necesaria para la comprensión del artículo) si los hubiere se considerarán a parte y no podrán sobrepasar las cinco páginas.

2.2. RESEÑAS

Los originales podrán presentarse en castellano, valenciano o inglés.

Las reseñas de publicaciones relevantes tendrán 3-5 páginas (900-1500 palabras aprox.).

La reseña deberá incluir: título completo del libro; los nombres completos de los autores en el orden en que aparecen citados en el libro; lugar de publicación; editorial; año de publicación; número total de páginas (ej. XII + 234); ISBN; precio (si se conoce).

3. INFORMACIÓN PERSONAL

La información personal y de contacto del autor se introducirá en la aplicación de la página web a la que se tiene acceso desde la dirección y edición de la revista, pero los evaluadores externos no tendrán información sobre la autoría de los artículos y reseñas. Se incluirá la siguiente información: a) título del artículo; b) nombre y apellidos del autor; c) institución de trabajo; d) dirección postal de contacto; teléfono; fax; dirección de correo electrónico.

4. FORMATO

Los originales deberán estar escritos en interlineado sencillo, justificados, con letra Times New Roman 12.

Para las notas se utilizará la letra Times New Roman 10. En ningún caso se utilizarán las notas al pie para acomodar las citas bibliográficas.

La estructura deberá ser la siguiente:

Título del artículo en el idioma principal (Times New Roman, 16. Alineación: justificada. Seguido de una línea sin texto)

Título en inglés, o en castellano, si el idioma principal es inglés (Times New Roman, 13. Alineación: justificada. Seguido de una línea sin texto)

Nombre y apellidos del autor (en negrita y versalita. Times New Roman, 12. Alineación a la izquierda)

Universidad o Institución con la que está vinculado el autor (en negrita y versalita. Times New Roman, 12. Alineación a la izquierda. Seguido de una línea sin texto)

Resumen: la palabra «Resumen» en versalita, el resto del resumen en Times New Roman, 12. Alineación justificada.

Palabras clave: «Palabras clave» en cursiva, el resto del resumen en Times New Roman, 12. Alineación justificada. (Seguido de una línea sin texto)

Abstract: la palabra «Abstract» en versalita, el resto del resumen en Times New Roman, 12. Alineación justificada.

Keywords: «*Keywords*» en cursiva, el resto del resumen en Times New Roman, 12.
Alineación justificada

1. NOMBRES DE APARTADOS/CAPÍTULOS EN MAYÚSCULA

1.1 SUBAPARTADOS EN VERSALITA

1.1.1 Subapartado dentro de un subapartado en cursiva

La tipografía en **cursivas** está restringido. Se utilizan principalmente en el caso de palabras y expresiones extranjeras y si se debe resaltar un término. Del mismo modo, los títulos de libros y publicaciones periódicas (revistas, periódicos, etc.) también deben escribirse en cursiva.

El uso de la **negrita**, solo debe emplearse en títulos o encabezados de sección, pero no dentro del cuerpo principal del texto. Del mismo modo, el uso del **subrayado** debe evitarse a lo largo del texto.

Los **guiones** (-) deben usarse en expresiones compuestas.

Se debe emplear la **raya** (–) para indicar los rangos entre las páginas de referencias bibliográficas y como sustituto de los corchetes, en cuyo caso, deben ir precedidos y seguidos de un espacio.

Si el autor emplea metáforas, deberán aparecer en versalita -según las convenciones internacionales-: la vida es el camino.

5. CITAS

Se utilizarán comillas españolas en la siguiente gradación que recomienda la RAE (« “ ‘ ’ ») cuando el texto citado no supere las cuatro líneas.

Para las citas de cuatro líneas o superiores se deberá poner una sangría de 1,25 cm el texto, estará unido al párrafo anterior y separado del párrafo siguiente una línea.- Se utilizará el sistema de citas abreviadas, incorporadas en el cuerpo del texto, utilizando el siguiente formato: Marqués (2016a: 32); (Solà, 2008: 115).

Cuando existan referencias a más de un autor dentro de un paréntesis, las mismas deberán ir separadas por un punto y coma, y ordenadas cronológicamente.

Las omisiones textuales se indicarán por puntos suspensivos entre corchetes: [...]; igualmente, los comentarios del autor dentro de una cita irán entre corchetes.

Del mismo modo, los corchetes también deben usarse para marcar cualquier digresión o adición por parte de la persona que cita: «La única evidencia empírica encontrada por los investigadores [antes de la década de 1950] es la que incluye...». Asimismo, los comentarios del autor dentro de una cita se incluirán entre corchetes.

Como regla general, las citas directas deben ir seguida de su referencia abreviada, lo que reducirá considerablemente el uso de las notas a pie de página. Sin embargo, las referencias a citas más extensas en un párrafo separado deben colocarse antes, o después, para que no puedan interpretarse como parte de la cita.

6. BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía debe presentarse al final de la obra, ordenada alfabéticamente por autores, y ajustada a los siguientes criterios APA:

6.1. LIBROS

Olaria, Carme. 2007. *Un passeig per la prehistòria*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Moro Ipola, Micaela y Laura Mezquita Guillamón. 2015. *Entrena't les neurones: programa de rehabilitació neurocognitiva per a pacients amb trastorn mental greu*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Monlleó Peris, Rosa, Iván Medall Peris y Alfredo Fornas Pallarés. 2014. *Biografies rescatades del silenci. Experiències de guerra i postguerra a Castelló*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Altava Rubio, Vicenta, Francisco Gimeno Agost, Gil Lorenzo Valentí, Inmaculada Pérez Serrano e Isabel Ríos García Molina. 2010. *Situacions d'aula. Materials docents d'ús disciplinari*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

6.1.1 En caso de que sea necesario citar la colección a la que pertenece el libro

García Marzá, Domingo. 1999. *Teoria de la democràcia*. Colección Universitas, 3. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

6.1.2 Se incluye el número de edición (y, en su caso, el de reimpresión) después del título del libro

Porcar Orihuela, Juan Luis. 2016. *Un país en gris i negre*. 2.^a edición. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

6.2. LIBROS ELECTRÓNICOS

Welch, Kathleen E. 1999. *Electric Rhetoric: Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*. Cambridge: MIT Press. <http://www.netlibrary.com>.

6.3. ARTÍCULOS EN PUBLICACIÓN PERIÓDICA

Igual Castelló, Cristina. 2017. «Solimán el Magnífico y Roxolana. El poder del turco en la cultura visual y escrita de Occidente». *Potestas*, 9: 233-260.

6.4. PARTES, CAPÍTULOS... DE UN LIBRO COLECTIVO

Solà, Joan. 2008. «Castelló 75». En *Les Normes de Castelló fan 75 anys. Homenatge de la premsa*, ed. Vicent Pitarch. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

6.5. SI LA AUTORÍA SE ADJUDICA A UNA INSTITUCIÓN, SE LE DA EL MISMO TRATAMIENTO TIPOGRÁFICO

TERMCAT. 2008. *Diccionari d'infermeria*. Madrid: LID.

6.6. AÑO

Si hay más de una obra del mismo autor o autora publicada el mismo año, se indicará con una letra justo después del año, sin separación, de redonda:

López Cantos, Francisco José. 2016a. *Tecnología audiovisual*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

—. 2016b. *Tecnología de la comunicación*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

CLR style sheet

1. GENERAL CONSIDERATIONS. EDITORIAL POLICY

Culture, Language and Representation is a biannual scientific-academic publication devoted to research in the area of cultural, linguistic studies. Each issue addresses a spectrum of cultural representations in their diverse linguistic manifestations (social, political, educational, artistic, historical, and others), placing particular emphasis on innovative approaches.

Culture, Language and Representation aims to the spreading of relevant proposals for the international scientific community within the discipline of cultural, linguistic studies, for which it expresses its commitment to the publication of original contributions and high scientific content, following the global parameters of humanistic research.

Acceptance of articles for publication will be conditioned to the positive assessment of at least two external blind referees. The presentation of work for its evaluation implies that the material is not previously published and that it is not in the evaluation phase for another publication.

If an article already published in *Culture, Language and Representation* appears in another medium, it must mention *Culture, Language and Representation* as the original place of publication. For any questions about this matter, it is recommended to consult the publishing service at Universitat Jaume I.

2. MANUSCRIPT SUBMISSION

Contributions will be made electronically in WORD or RTF document.

2.1. ARTICLES

- Manuscripts must be in Spanish, Catalan or English.
- The proposal should include a title, an abstract of between 150 and 250 words and between four and eight keywords. All this information must be bilingual in its entirety, necessarily in English and in one of the other languages of the journal, i.e. Spanish or Catalan.
- The structure of the abstract should include the following information: motivation, theoretical approach, methodology, results, discussion and conclusion.
- The length of the manuscript should range between 7000 and 8000 words, including abstract and references.
- Appendices (additional documentation that already exists independently of the text, and that is not part of it, which incorporates data or information strictly necessary for the understanding of the article) if any, they will be considered separately, and they cannot exceed five pages.

2.2 REVIEWS

- Manuscripts must be in Spanish, Catalan or English.
- Reviews will have 3-5 pages (900-1500 words approx.).
- Reviews must include: full title of the book; the full names of the authors in the order in which they are cited in the book; Publication place; editorial; year of publication; total number of pages (e.g. XII + 234); ISBN; price (if known).

3. PERSONAL INFORMATION

Authors' personal and contact information will be introduced into the *Culture, Language and Representation* website application, but external referees will not have information on the authorship of articles and reviews. The following information is required: a) title; b) authors' name and surname; c) affiliation; d) postal address; phone; email address, fax (optional).

4. FORMAT

Manuscripts must be written in Times New Roman type, size 12, single-spaced and justified.

Headings must have the following format:

1. HEADING IN BOLD CAPITALIZED

1.1 SUBHEADING IN SMALL CAPITALS

1.1.1 Smaller subheading in italics

italics and **bold type**

The use of italics should be restricted, mainly to foreign words and expressions, and to highlighted terms. Likewise, titles of books and periodical publications (journals, newspapers, etc.) must appear in italics.

Bold type should only be used in titles or section headings, but not within the main body of the text. Similarly, the use of underlining should be avoided throughout the text.

Hyphens (-) and dashes (–)

Hyphens (-) should be used in compound expressions.

A closed-up en dash (–) should be used to indicate page ranges in bibliographical references and as a substitute for brackets, in which case they should be preceded and followed by a space.

Notes

References to notes should be inserted in the body of the text using the function provided for this purpose in the word processor. They should be superscript Arabic numerals, placed after any punctuation marks.

-For notes, the Times New Roman type size 10 will be used. In no case will footnotes be used to accommodate bibliographic citations.

5. QUOTATIONS

Quoted fragments should be included in the main text and set between double quotation marks (" "). When quotation marks are required within quotation marks, the former should be single quotation marks: "' ", when the quoted text does not exceed four lines.

Longer quotations (more than four lines) should be placed in a separate paragraph, without quotation marks or italics, but indented 1,25cm and with a smaller font size; alternatively, the passage should be clearly marked as a quotation. For quotations of four lines or higher, the text should be indented 1.25 cm, with no line separation from the previous paragraph, and a line separated from the next paragraph.

- The system of abbreviated quotations will be used, incorporated in the body of the text, using the following format: Marqués (2016a: 32); (Solà, 2008: 115).

- References to more than one author within a parenthesis must be separated by a semicolon and ordered chronologically.

Omissions should be indicated by ellipses between square brackets: [...].

Likewise, square brackets should also be used to mark any digressions or additions by the author who quotes: "The only empirical evidence found by researchers [prior to the 1950s] is that included in ...". Likewise, the author's comments within a quotation will be enclosed in square brackets.

Direct quotes in the text must be followed by their abbreviated bibliographical reference. References to longer quotations in a separate paragraph, however, should be placed before rather than after it so that they cannot be interpreted as being part of the quotation.

6. REFERENCES

The list of full references must appear at the end of the work, ordered alphabetically, and adjusted to the following APA criteria:

6.1. BOOKS

Olaria, Carme. 2007. *A walk through prehistory*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

Moro Ipola, Micaela and Laura Guillamón Mosque. 2015. *Train the neurons: neurocognitive rehabilitation program for patients with severe mental disorders*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

Monlleó Peris, Rosa, Iván Medall Peris and Alfredo Fornas Pallarés. 2014. *Biographies rescued from silence. Experiences of war and post-war in Castellón*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

Altava Rubio, Vicenta, Francisco Gimeno Agost, Gil Lorenzo Valentí, Inmaculada Pérez Serrano and Isabel Ríos García Molina. 2010. *Classroom situations. Teaching materials for disciplinary use*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

6.1.1. *In case it is necessary to cite the collection to which the book belongs:*

García Marzá, Domingo. 1999. *Theory of democracy*. Collection Universitas, 3. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

6.1.2. *The edition number (and, where appropriate, the reprint) is included after the title of the book:*

Porcar Orihuela, Juan Luis. 2016. *A country in gray and black*. 2nd edition. Castelló de la Plana: Publications of the Jaume I University.

6.2. ELECTRONIC BOOKS

Welch, Kathleen E. 1999. *Electric Rhetoric: Classical Rhetoric, Oralism, and New Literacy*. Cambridge: MIT Press. <http://www.netlibrary.com>.

6.3. ARTICLES IN JOURNALS

Igual Castelló, Cristina. 2017. "Solimán el Magnífico and Roxolana. The power of the Turkish in the visual and written culture of the West". *Potestas*, 9: 233-260.

6.4. PARTS, CHAPTERS ... OF A COLLECTIVE BOOK

Solà, Joan. 2008. "Castelló 75". In *Les Normes de Castelló fan 75 anys. Homenatge de la premsa*, ed. Vicent Pitarch. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

6.5. IF THE AUTHORSHIP IS AWARDED TO AN INSTITUTION

TERMCAT. 2008. *Dictionary of nursing*. Madrid: LID.

6.6 MORE THAN ONE WORK BY THE SAME AUTHOR PUBLISHED THE SAME YEAR

It will be indicated with a letter just after the year, without separation, round:

López Cantos, Francisco José. 2016a. *Audiovisual technology* Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

—. 2016b. *Communication technology*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

Boletín de suscripción *clr* / *Order form clr*

Si tiene interés en recibir alguno de los números de la revista o suscribirse a la misma, háganos llegar sus datos:

If you are interested in taking out a subscription to the journal, or receiving any separate volume, fill in the following form:

Nombre: <i>Name:</i>	
Apellidos: <i>Surname:</i>	
Domicilio: <i>Postal address:</i>	
Localidad: <i>City:</i>	
Código postal: <i>Post code:</i>	
País: <i>Country:</i>	
Correo electrónico: <i>e-mail address:</i>	
Volumen / volúmenes: <i>Volume/s:</i>	Subscripción anual: <i>Annual subscription:</i>
Número de copias: <i>Number of copies:</i>	

Precio por unidad: 12 €. Método de pago: tarjeta de crédito.

Price per item: 12 €. Method of payment: credit card. Información de la tarjeta de crédito / Credit card details

Tipo de tarjeta / <i>Credit card type</i>	
Titular / <i>Name as it appears in card</i>	
Número / <i>Number</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> - <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> - <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Fecha de caducidad / <i>Expiry date</i>	

Igualmente, puede hacer su pedido en la página web de la revista: www.clr.uji.es.
You may make your purchase by accessing the journal's web page: www.clr.uji.es.

Enviar a: / *Forward this form to:* Universitat Jaume I

Servei de Comunicació i Publicacions Campus del Riu Sec -
Edifici Rectorat 12071 Castelló de la Plana - Spain

CLR aparece indexada en / *CLR is currently indexed in*

MLA Directory of Periodicals

MLA International Bibliography

ABELL (Annual Bibliography of English Language and Literature)

ISOC (Centro de Información y Documentación Científica –CINDOC– del CSIC)

IBZ-IBR

LATINDEX

SCOPUS

EBSCO

ULRICH

ERIH (int. 2)

ANEP

DOAJ

FRANCIS

ARTÍCULOS / ARTICLES

7 Representación del titán cristiano: el descamisado peronista
CLAUDIO CÉSAR CALABRESE, ETHEL BEATRIZ JUNCO

21 Analysing the Digital World and its Metaphoricity: Cybergenres and Cybermetaphors in the 21st Century
CAROLINA GIRÓN GARCÍA, MONTSERRAT ESBRI BLASCO

37 Los marcos conceptuales de la crisis catalana: las metáforas del procés
CARMEN GONZÁLEZ GÓMEZ

55 La balandra Isabel llegó esta tarde: Las metáforas del mar y la construcción de los roles de género en el cine venezolano de la primera mitad del siglo xx
CAROLINA GUTIÉRREZ-RIVAS

75 En los vértices del tiempo. Metáforas conceptuales del tiempo y sus variaciones en la poesía y el pensamiento filosófico
ENRIQUE HUELVA UNTERNBÄUMEN

99 Dynamics Without a Framework? Towards an Ecological-Enactive Approach to the Dynamical View of Metaphoro
JOHN A MACHIELSEN

117 Political Cartoon Discourse: Creativity, Critique and Persuasion
JUANA I. MARÍN-ARRESE

135 Conceptual metaphors and emotion expressions in the English for Specific Purposes classroom
ANTONIO JOSÉ SILVESTRE-LÓPEZ, VICENT BELTRÁN-PALANQUES

153 Speaking Metaphor in Audio Description for Children
MONIKA ZABROCKA

RESEÑAS / BOOK REVIEWS

171 *Visual Metaphor: Structure and process*; Gerard J. Steen (ed.); Amsterdam: John Benjamins Publishing; 2018; VI + 196 with an index; ISBN 9789027201515; 135 €. (Lorena Bort-Mir)

AUTORES / AUTHORS

ESTADÍSTICAS / STATISTICS

ISSN: 1697-7750



9 771697 775007