

Título	Metáfora y poesía en la vida cotidiana y en las aulas
Autor/a	Montserrat Morera Escarré. IB Bernat Metge. Barcelona.
Publicación/Institución	La poesía en el aula. Revista TEXTOS de Didáctica de Lengua y Literatura número 21, julio de 1999
Dirección Web	-----

*Este texto se propone presentar algunos cambios de enfoque en el estudio y tratamiento de la metáfora que conllevan un visión más amplia del famoso tropo y del lenguaje poético, a la vez que los acercan a la esfera de la realidad cotidiana. Este giro en la comprensión de los fenómenos metafóricos comporta un cambio en las estrategias didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los diferentes usos del lenguaje, entre ellos el del lenguaje poético.*

### **Metaphor and poetry in daily life and in the classroom**

*This text aims at presenting some changes of viewpoint in the study and treatment of the metaphor which holds a wider vision of the famous trope and of poetic language, when they come close to the sphere of daily reality. This turn in the understanding of metaphorical phenomena shows a change in the didactic strategies for the teaching and learning of the different uses of language, amongst these that of poetic language.*

En un mundo donde se descompone el lenguaje: los libros se desintegran, se pierden palabras y no existe la letra «r», Juan José Millás hace aparecer a un escritor que acude abrumado por esa dura realidad a una entrevista televisiva. El narrador y protagonista de *El orden alfabético* está contemplando la escena en casa, junto a sus padres:  
*(El escritor) «... apenas fue capaz de decir que él, cuando había libros (libos), se dedicaba a ordenar las palabras de tal manera que, además de decir lo que decían, decían otra cosa. -¿Quiere usted decir que cuando escribía, por ejemplo, tengo hambre, tenía otra cosa en realidad? -preguntó el locutor haciendo un gesto obscuro. -Algo así -respondió el escritor.»*  
*Mis padres comenzaron a reírse a carcajadas, igual que los espectadores del estudio (Millás, M., 1998).*

Aparece en este fragmento, tamizada por la ironía, la analogía fundamental entre metáfora y escritura literaria. Si consideramos que la poesía lírica es la máxima representación de la literariedad, podemos suponer que al poema entendido como signo le ocurre, generalmente, lo mismo que a la metáfora: «el poema dice una cosa y significa otra» (Riffaterre, M., 1978, p. 1).

Por esta razón, el proceso de interpretar una metáfora y el de interpretar un poema pueden considerarse análogos; no sólo por el hecho de que en el texto poético frecuentemente encontremos metáforas, sino por- que, en muchas ocasiones, todo el poema -o al menos parte de él- tiene que ser sometido a una o a varias reinterpretaciones (Steen, G., 1989).

En el mismo sentido, G. Lakoff y M. Turner (1989, p. 141), a propósito del análisis del poema «The Jasmine Lightness of the Moon», de W. C. Williams, afirman:

*This poem, as we shall see, can be read as being metaphoric on two levels. First, it discusses how to look at a scene. In doing so, it makes considerable use of metaphor. Second, the poem as a whole can be given a metaphorical interpretation, in which the disciple to whom*

*the poem addressed is told how to understand the nature of religion in terms the scene presented to him.*

*Este poema, como veremos, puede interpretarse como metafórica a dos niveles. En primer lugar. trata sobre cómo mirar una escena. Para ello, recurre bastante a la metáfora. En segundo lugar. toda el poema puede recibir una interpretación metafórica, en la que se explica al discípulo que va dirigido el poema cómo entender la naturaleza de la religión en función de la escena que se le presenta.*

Lo mismo puede decirse del poema siguiente de Dámaso Alonso:

*VIDA*

*Entre mis manos cogí*

*Un puñadito de tierra.*

*Soplaba el viento terrero.*

*La tierra volvió a la tierra.*

*Entre tus manos me tienes,*

*Tierra soy.*

*El viento orea*

*Tus dedos, largos de siglos.*

*y el puñadito de arena*

*Grano a grano, grano a grano-*

*El gran viento se lo lleva. (Alonso, D. ; Blecua, J. M., 1969)*

Los cuatro primeros versos tienen un significado claramente descriptivo, aunque el último verso ya nos prepara para el segundo cifrado; estos versos sólo alcanzan su pleno sentido después de leído y releído todo el poema Y después de haber otorgado a «tierra» el sentido de «cuerpo humano», de «existencia terrenal» insignificante, frente al transcurrir eterno del tiempo.

La distinción que hemos establecido hasta aquí entre significado -lo que dice el poema- y sentido -lo que significa- puede considerarse equivalente a la distinción establecida entre significado literal y significado metafórico.

Al existir esta analogía fundamental entre poesía y metáfora, fomentar el uso y la interpretación de procesos metafóricos ayudará a nuestros discípulos a gozar de forma más plena del juego poético y a conseguir una visión más fundamentada crítica de la realidad.

### **¿Qué ocurre en las aulas?**

En nuestras aulas la poesía arrastra varios sambenitos: desde el de la ñoñez, hasta el del elitismo, pasando por la fama no solamente de aburrida, sino de estar escrita en un lenguaje críptico que sólo un especialista puede interpretar sacándose ases de manga o ante el cual todas las interpretaciones son válidas.

La metáfora aparece predominantemente asociada a lo poético y se ve reducida a un «recurso» literario de añadido ornamental que «oscurece» innecesariamente el sentido del texto. Poesía y metáfora están, para la mayor parte de nuestro alumnado, en la esfera de lo académico- libresco y fuera de su experiencia real y cotidiana.

Este texto se propone enunciar algunos cambios de enfoque en el estudio y tratamiento de la metáfora que conllevan una visión más amplia del famoso tropo y del lenguaje poético, a la vez que los acercan a la esfera de la realidad cotidiana. Este giro en la comprensión de los

fenómenos metafóricos lleva consigo un cambio en las estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de los diferentes usos del lenguaje, entre ellos el del lenguaje poético.

### **Algunos rasgos que caracterizan el enfoque actual de los estudios metafóricos**

1) Potenciar el análisis y el estudio de las metáforas en su contexto textual o situacional, frente al predominio del análisis y tipificación de fenómenos aislados. Por consecuencia se prefieren ejemplos como el siguiente:

*Tenemos seis cilindros y treinta caballos. Pesamos veintidós quilates métricos. La distancia entre el tren delantero y el posterior: tres metros. En curva, como si estuviésemos encolados con un adhesivo.*

*Nuestro motor: una espada pensante* (Brecht, B., 1928: «Publicidad para los automóviles Steyr»).

En lugar de los que proliferan en los manuales del tipo:

*Tus dientes son perlas*

*Labios de rubí*

2) Se amplía el ámbito de aplicación del término «metáfora». Se denomina así a comparaciones metafóricas, a personificaciones, a algunas metonimias y sinécdoques, a fenómenos simbólicos<sup>2</sup> e, incluso, a algunas estructuras morfo-sintácticas como algunas derivaciones y perífrasis verbales.

El interés se focaliza menos en la identificación de los fenómenos de cambio de significado en las complejas clasificaciones de figuras literarias: metáforas puras e impuras, comparaciones, símiles, imágenes, símbolos, metonimias, sinécdoques..., y más en la interpretación y en la capacidad de producción de este tipo de construcciones. Por ejemplo, durante la lectura de un clásico juvenil como *El sillón de plata* de S. lo Lewis, más que clasificar los distintos tipos de metáforas, comparaciones y símbolos que aparecen, se prefiere incidir en la imitación y producción de analogías entre elementos alejados de su entorno con otros cercanos a su realidad cotidiana como frecuentemente aparece en la obra: *La vocecilla de Edigh Jackle cesó de oirse tan de repente como lo voz del locutor cuando se apaga la radio.*

Por otra parte, también se consideran metafóricos algunos procedimientos gramaticales como ciertas formas de derivación: «ángel>angelical» = «como un ángel», o las perífrasis verbales como «voy a poner un ejemplo», en las que el verbo en forma personal pierde su significado original.

3) Se integran los enfoques sincrónico y diacrónico de los procesos metafóricos. Este camino es muy productivo, veámoslo en el ejemplo siguiente, en el que se utiliza la procedencia etimológica «pupus»=niño) para mostrar como el juego literario se construye sobre este substrato.

*Un tercio de los idiomas existentes utiliza para designar la pupila del ojo palabras que significan «personitas o figuras infantiles». «Pupila» es uno de esos casos, que en castellano se refuerza con «niña». «(...) Si usted observa con detenimiento un ojo, verá en él una figurita que le mira a usted: su propio reflejo. Esto explica la palabra «pupila» y sus numerosos parientes* (Marina, J. A., 1997).

4) Se pone el énfasis en la gradación existente entre metáfora lexicalizada y metáfora creativa y en la similitud del proceso de formación de ambas.

La lengua ha venido ocupándose casi exclusivamente de las lexicalizadas -como las acepciones en sentido figurado de palabras como «pico» en «le dije a Juan que cerrara el pico»-, considerándolas como metáforas muertas, no activas en la actualidad. Por su parte, la literatura parece tener la exclusiva de las metáforas creativas, cuando la frontera entre ambas dista de ser nítida y está cambiando continuamente. Hace unos años, por ejemplo, podía considerarse la metáfora: «La mente es un ordenador», como creativa. Hoy está en proceso de fosilización o lexicalización.

Por otra parte, en los estudios actuales no se considera metáfora lexicalizada como sinónimo de metáfora muerta, es decir, no operativa, sino que se entiende que existen unas metáforas con distinto grado de lexicalización que de una manera inconsciente y automática condicionan nuestra manera de comprender la realidad; son las llamadas metáforas conceptuales, de las que hablaremos en el punto 9.

5) La metáfora se entiende como una proyección de un elemento conocido a otro inexplorado o menos aprehensible; así, se pone énfasis en el significado etimológico del término: salto, viaje, transporte. Téngase en cuenta que en griego moderno «metáfora» significa «medio de transporte».

Tomemos como ejemplo una metáfora del ámbito de las ciencias físicas: «El átomo es un sistema solar en miniatura». No se trata de una comparación abreviada; el objetivo del emisor de esta frase es que el destinatario proyecte su conocimiento del sistema solar en el campo menos conocido del átomo, de manera que le ayude a comprender su estructura.

6) Se contempla la metáfora como un instrumento de investigación o un medio para entender una realidad. Su función no es, pues, meramente embellecedora, sino cognoscitiva. Se ha dicho que la metáfora actúa de puente, de caña de pescar o de telescopio entre lo conocido y lo ignorado. Parte de los conocimientos previos para lograr conseguir el aprendizaje o el conocimiento de lo más alejado. Va de lo más concreto, cercano y evidente a lo más abstracto, alejado, y oculto. Por ello es un gran instrumento didáctico; para decirlo metafóricamente, es como un martillo que alarga nuestro brazo intelectual y da más fuerza a nuestro pensamiento.

7) Se considera que en la metáfora se dan cita razón e imaginación. Razón por lo que tiene de lógica y de cálculo, e imaginación por lo que tiene de capacidad de creación, sea artística, sea científica, por su potencia de proyectar lo conocido en lo arcano.

La metáfora encuentra relaciones entre lo conocido y lo que está por descubrir. Más que un desvío, la metáfora es un nuevo camino. Veámoslo en estas definiciones metafóricas de J. lo Garci (1997):

*Caipirinha: Es una catarata de fuego verde que hace renacer todas las selvas perdidas.*

*Dray Martini: La bala de plata.*

8) La metáfora es omnipresente. Podemos encontrarla en textos literarios, como en una novela de C. Martin Gaité (1996):

*Yo a esos viajes en metro los llamaba «bajar al bosque», aunque no supe hasta más tarde que aquella metáfora, como todas, tenía poder para conquistar otros territorios. No sabía lo que era una metáfora, pero inventaba muchas, como todos los niños un poco listos.*

Puede aparecer en las palabras del físico M. Gell-Mann (1995) al explicar qué es un quark:

*Los quarks son los ladrillos básicos que componen toda la materia* (p. 12) O en cualquier periódico, desde los titulares: «Cambiando la piel de Barcelona», «El pisotón fiscal», a los artículos de opinión o a las noticias de agencia: «Los cimientos del sarcófago que cubre el cuarto reactor de la central nuclear de Chernobyl se están resquebrajando...»<sup>1</sup>

9) Ciertas metáforas condicionan nuestra manera de pensar y de actuar; son las llamadas metáforas conceptuales. Estas metáforas se mueven en la esfera de lo implícito, de lo inconsciente, de los esquemas automatizados o patrones con los que observamos y actuamos en la vida cotidiana. Por esta razón, Naomi Quinn llega a afirmar que las metáforas que se usan para referirse al amor pueden influir en la tasa de divorcios (Marina, 1998, p. 10).

Utilizando uno de los ejemplos de G. Lakoff y M. Johnson (1980), en los siguientes enunciados aparece implícita una metáfora conceptual: *Me estás haciendo perder el tiempo. Este producto te ahorrará horas.*

*No tengo tiempo para dedicarte/o.*

*He invertido mucho tiempo en esto.*

Cuando emitimos estas frases, no somos consciente de estar hablando metafóricamente; tenemos asumida la metáfora conceptual vigente en nuestra sociedad de que el *tiempo* es *dinero* o, dicho a través de un refrán: el *tiempo* es *oro*, y utilizamos coherentemente, sin darnos cuenta, expresiones, clichés, metáforas llamadas «muertas», bajo las que subyace una metáfora conceptual que nos ayuda a interpretar un término en función de otro: el término abstracto «tiempo», a través de uno de concreto: «el dinero». Se trata, sin embargo, de una comprensión parcial del concepto de tiempo, que si se transforma en exclusiva, puede influir en nuestro comportamiento cotidiano. El tiempo puede ser entendido de manera muy diferente; comparémoslo con la visión del tiempo subyacente en este breve poema de Federico García Lorca (1954, p. 275):

#### LA CANCIÓN DEL COLEGIAL

*Sábado.*

*Puerta de jardín.*

*Domingo.*

*Día gris.*

*Gris.*

*Sábado.*

*Arcos azules.*

*Brisa.*

*Domingo.*

*Mar con orillas.*

*Metas.*

*Sábado.*

*Semilla.*

*Domingo.*

*(Nuestro amor se pone)*

El tiempo de este «sábado» no está entendido en términos de «dinero», pero quizá lo comprendamos como «puerta de jardín» por oposición a la metáfora conceptual el *tiempo* es

*dinero*, de la misma manera que *ocio* (otium) se opone a *negocio* (nec-otium = no ocio). De esta forma, el tiempo de este «sábado» es diametralmente opuesto al concepto de «tiempo = dinero», de «tiempo = negocio»; se trata de un tiempo de libertad, sin prisas, de ocio. La poesía ha iluminado otro aspecto de la realidad del «tiempo» a través de unas metáforas creativas que usan los mismos mecanismos que las metáforas conceptuales que inconscientemente utilizamos, pero que reelaboran y subvierten los contenidos de muchos de los patrones de comportamiento o esquemas con que el lenguaje pauta, sin apenas darnos cuenta, nuestra vida cotidiana. Aquí está el valor innovador y crítico de la poesía y de la metáfora.

10) Los procesos metafóricos juegan un papel fundamental en la estructuración textual. La coherencia y la cohesión textual se apoyan en muchas ocasiones en ellos, por lo que la metáfora no es, habitualmente, prescindible. Así se puede observar en este fragmento de J. A. Marina (1998):

*Un estudioso no profesional del lenguaje como yo (...). Pretende estudiar una obra humana y sin pensarlo ni sospecharlo ni desearlo se encuentra arrastrado hacia las entrañas del volcán de la subjetividad. Aspiraba a hacer geología, a estudiar la paralizada tranquilidad de las rocas/frases, y me encuentro en el corazón ardiente donde se gesta el magma. Para decirlo sin metáforas: una lingüística sin complejos tiene que convertirse en espeleología subjetiva. (Creo que he reincidido en la metáfora y rectifico: el estudio del lenguaje nos lleva inevitablemente a los niveles más profundos de la personalidad.)*

Reincide en la metáfora porque ésta ha estructurado el texto que estaba construyendo: «volcán, rocas, geología, magma...» pedían su continuación en «espeleología» para ser consecuente con la analogía implícita: *el lenguaje es la tierra*.

Como conclusión, podemos afirmar que la metáfora debe ser comprendida como algo más que un «recurso» literario, que un «adorno prescindible», de uso poco frecuente y anclado en el coto cerrado de la literatura. La metáfora está presente en nuestra existencia cotidiana, condiciona nuestra manera de ver el mundo, de actuar; y, a través del lenguaje poético, hace abrir los ojos a una realidad más plenamente vivible. Creo, como H. G. Widdowson (1989, p. 256). que: .

*...la lectura de poemas tiene un importante papel educativo que desempeñar. Pues la apreciación de significados que no están restringidos por la costumbre, agarrados, por decir así, en el acto de leer. es una subversión de las conformidades. Libera la conciencia individual de los límites.*

*de lo que es convencionalmente comunicable y del mandato de autoridad. Es éste un mundo que por naturaleza no puede ser explicado. Sólo puede ser experimentado. Yes tarea de la educación crear las condiciones para que esto suceda. De esta se sigue que el valor educativo de la poesía depende de un enfoque de su enseñanza que fomente la interpretación, y no de uno que simplemente dé interpretaciones.*

En el siguiente apartado propondremos actividades para «saber hacer» con las metáforas que preparan el camino para una experimentación del hecho poético.

### **Saber hacer» con las metáforas**

¿Cómo trabajar con las metáforas estimulando la imaginación, la construcción del conocimiento y el sentido crítico? ¿Cómo mejorar la comprensión lectora y, a la vez, hacer

participar al alumnado activamente en su propio proceso de aprendizaje? De modo general, la respuesta a tales preguntas está en actividades que integren el uso de la lengua, la expresión oral y escrita, con la interpretación de textos, sin descuidar las posibilidades lúdicas y las de encontrar contextos comunicativos adecuados. En este marco de objetivos y métodos se integran las actividades siguientes.

### **Juegos lingüísticos**

Mediante los siguientes juegos se relacionan los rasgos significativos de un término en determinados contextos y situaciones, se activa la acepción correcta en palabras polisémicas y, partiendo de ejemplos, podemos animar a nuestro alumnado a construir nuevos juegos.

- Encontrar semejanzas y parecidos

¿En qué se parece un alpinista a un borracho? En que los dos van por el mal camino.

¿En qué se parecen un detective y un circo? En que los dos tienen pistas.

- Los «colmas.

¿Cuál es el colmo de un periodista? Tener un hijo diario.

¿Cuál es el colmo de un boxeador? Recibir un golpe de aire.

- Falsas definiciones

¿Qué es la boca? La casa de las palabras.

¿Qué es un erizo de mar? Una castaña marina.

¿Qué es una lagartija? El broche de las tapias.'

- Acertijos y adivinanzas: Pueden usarse los tradicionales, compendiados en numerosas colecciones, o utilizarse definiciones de diccionario sin indicar la palabra a la que se refieren.

Redondo como una nuez, y no tiene pies. (El caracol)

Hijo, ¿cuáles son los tristes agujeros por donde gritan las cañas? (Los agujeros de la flauta)

Pagar el gasto que haga o haya hecho una persona, por gentileza hacia ella. (Invitar)

- Tantanes

Era un conductor tan moderno, tan moderno, tan moderno, que en vez de llevar coche con radio, lo llevaba con diámetro.

Era un hombre con tantas, tantas, tantas arrugas, que el sombrero se lo metía a rosca.

Si tú fueras un , serias un..., por.....

Si tú fueras un árbol, serias un ciprés, porque siempre estás de pie.

Si tú fueras un perro, serias , por.....

Si tú fueras un edificio, serias , por.....

### **Titulares de periódicos**

A través de ellos se puede incidir en la comprensión lectora contextualizada y en la imitación de estructuras gramaticales, para fomentar la diversidad de usos en el lenguaje escrito.

Puede ser el mismo alumnado el encargado de buscar titulares metafóricos, pueden darse ya

seleccionados y proponer que se realicen otros titulares para la misma noticia con la finalidad de realizar un periódico mural en el aula, o imitar las formas gramaticales y léxicas de los titulares seleccionados en diferentes noticias para la revista escolar del centro. Podemos encontrar numerosos ejemplos de titulares metafóricos (en castellano y catalán) estudiados en la obra ya citada de M. Elvira Teruel (1997).

### **Sentencias y refranes**

Estos minitextos son sumamente útiles para interpretar sentidos figurados y para ayudar a contextualizar los enunciados. Desde el mero hecho de observar y experimentar el diferente valor de una misma pieza léxica en dos contextos diferentes: «Los árboles no dejan ver el bosque» y «Del árbol caído todos hacen leña»; hasta proponer la invención de una historia que les dé sentido o que cambie el significado del refrán o sentencia.

Hay que incidir en la formación de la capacidad crítica del alumnado para que tome posición ante los refranes o sentencias, indicando si están o no de acuerdo con ellos a través de narraciones que corroboren o contradigan expresiones como: «Mozo de quince años, tiene papo y no tiene manos», «La mujer ha de hablar cuando la gallina quiera mear» o «El hombre es un lobo para el hombre» (Plauto).

### **Elaboración de fichas léxico-semánticas**

Se trata ahora de una actividad meta lingüística que se centra en la reflexión sobre el lenguaje.

Pueden ficharse palabras con traslación metafórica de significado en su etimología, desde las de raigambre culta hasta las de argot: «escrúpulo = piedrecita que penetra en el zapato y molesta al andar», «taladrar = aburrir, cansar a causa de la reiteración».

También es interesante recoger en fichas expresiones en las que aparezca una misma palabra o campo semántico con semejante capacidad metafórica, para intentar encontrar la analogía en que se basan todos estos usos y la forma como condicionan nuestra visión de la realidad y nuestra actuación cotidiana. Como en las frases: «Necesita savia nueva», «Es fuerte como un roble», «No ha dado los frutos que prometía», «Tiene sus raíces en aquel pueblo», «Como un campo que, por fértil que sea, no puede dar fruto si no se cultiva, así el espíritu que no se educa», en las que subyacen las metáforas conceptuales: *el ser humano es un árbol* y *la educación es el cultivo*.

Estas fichas léxicas pueden dar lugar a proyectos de escritura como: confección de diccionarios murales e ilustrados de cultismos, elaboración de diccionarios por campos semánticos de términos de argot o de mapas conceptuales en los que se expresen las posibilidades expresivas que acuña la lengua para desarrollar metáforas conceptuales como *la educación es el cultivo*.

### **Actividades centradas en obras literarias**

A partir de poemas, de letras de canciones, de obras completas clásicas o de las denominadas literatura juvenil, incluso de ciertos artículos periodísticos, es posible proponer la imitación de estructuras gramaticales y semánticas que sustentan los diferentes procedimientos metafóricos: humanizaciones, comparaciones, imágenes, hipérbolos de determinados tipos, símbolos..., a la vez que se muestra y experimenta cómo estas construcciones no son gratuitas, sino que están profundamente ligadas al sentido profundo de la obra.

Sirva de ejemplo final una de las columnas que publica semanalmente Manuel Vicent en la prensa dominical. En ella, obviamente, las palabras están ordenadas de tal manera que, además de lo que dicen, dicen otra cosa.

El autor, basándose en la metáfora conceptual: *la vida es un río*, construye una metáfora creativa que va a ser el motor de buena parte del texto: *un colegio es un manantial*. No pretendo explicar su sentido; sólo pretendo mostrar la capacidad generadora de ideas y cohesionadora de textos que poseen los procedimientos metafóricos y animar a proponer a nuestro alumnado proyectos de escritura fundados en la búsqueda de nuevas analogías más o menos creativas que sirvan de base firme para el uso de un lenguaje que pueda llegar a ser a la vez poético y cotidiano.

#### MANANTIAL

*La humanidad también tiene sus manantiales. A media tarde me gusta caminar por la ciudad entre el agua turbia de la gente. Es increíble la cantidad de seres deteriorados que la corriente de la vida arrastra por la calle. La mayoría de los rostros son cantos rodados. Los cuerpos han sido moldeados tal vez por unos sueños no cumplidos y a partir de un tiempo comienzan a formar parte de la ciénaga que se produce en cualquier desembocadura. Pero en medio de la carne pantanoso de la ciudad de pronto te encuentras con un manantial de agua pura brotando: un colegio de niños está manando en el asfalto. Afloro a borbotones por las puertas, invade la explanada de cemento, choca contra las tapias, se desliza por la acera y parte de esa corriente llena de remolinos y de risas furiosas inunda los autobuses. El resto se derrama en todas las direcciones buscando el alvéolo que un dios les llevará al mar. A media tarde en toda la ciudad se multiplican estas fuentes limpias en su nacimiento: la salida de niños y adolescentes de los colegios e institutos. Da la sensación de que uno ha llegado en su travesía de la ciudad apesadumado a un manantial de alta montaña parejo a la nieve. Después de muchos años he conseguido ver esta carne nueva como un paisaje, como un agua muy pura que se va desarrollando en diversos tramos: en el jardín del colegio quedan las miradas verdes de los párvulos, en la esquina siguiente unas niñas encienden el primer cigarrillo y al doblar la calle una pareja de adolescentes se acaricia entre dos coches y así la vida se va enturbiando hasta hacerse río amarillo. Hoy los manantiales de la naturaleza están todos contaminados. Los pesticidas y vertidos industriales con las lluvias penetran en los veneros. Lo gente sensata no osa beber en ellos, ni siquiera en los que san Juan de la Cruz cuenta que reflejaban los ojos del amado. Me pregunto si estos manantiales que brotan de los colegios también nacen ya impuros, si el detrito de la sociedad que va calando cada día llega al estrato donde está el alma de los niños (Vicent, M., 1997).*

#### Notas

1. los rasgos que siguen no deben entenderse como «novedades» en el sentido estricto, pero en el conjunto del decálogo que sigue se marcan unas tendencias que se alejan de los presupuestos que predominan en la mayoría de las aulas.
2. Otro tema sería tratar de poner orden en la enmarañada terminología y discutibles fronteras de las llamadas «figuras literarias», así como proponer un tratamiento didáctico de las mismas.
3. Vid. E. Teruel (1997): *Retórica, infarmación i metàfora*. Bellaterra, Castelló de la Plana y Valencia, UAB, U. Jaume I, UV (Aldea Global).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, D.; BLECUA, J. M. (1969): *Antología de la poesía española. Lírica de tipo tradicional*. Madrid. Gredos.
- FERNÁNDEZ, M. (1987): *Refranero español*. Madrid. Burdeos.
- GARCI, J.L. (1997): «Beber no es emborracharse», en *El Periódico*, 6 de mayo.
- GARCÍA LORCA, F. (1954): *Obras completas*. Madrid. Aguilar, 1978, p. 275, tomo 1.

- GARFEL, J. L.; FERNÁNDEZ, C. (1989): *Acertijero y adivinancero popular español*. Madrid. Fundación Banco Exterior.
- GELL-MANN, M. (1995): *El quark y el jaguar*. Barcelona. Tusquets (Metatemas), p. 12.
- GOATLY, A. (1997): *The Language of Metaphors*. USA-Canada. Routledge.
- MARINA, J. A. (1998): *La selva del lenguaje*. Barcelona. Anagrama.
- MARINA, J. A. (1997): «Crónicas de la ultra modernidad», en *ABC*, 12 de diciembre.
- MARTÍN GAITE, C. (1996): *Lo raro es vivir*. Barcelona. Anagrama (Narrativas his- pánicas). p. 31.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago. Chicago University Press. Trad. (1986): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid. Cátedra (Teorema).
- LAKOFF, G.; TURNER, M. (1989): *More Than Good Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago. University of Chicago Press.
- LEWIS, C. S. (1950): *El sillón de plata*. Madrid. Alfaguara (Juvenil), 1990.
- MILLÁS, J. J. (1998): *El orden alfabético*. Madrid. Alfaguara.
- RIFFATERRE, M. (1978): *Semiotics of Poetry*. Indiana. Indiana University Press.
- STEEN, G. (1989): «Metaphor and literary comprehension», en *Poetics*, n. 18, pp. 113-141.
- VICENT, M. (1997): «Manantial», en *El País*, 26 de enero.
- WIDDOWSON, H. G. (1987): «Sobre la interpretación de la escritura poética», en *La lingüística de la escritura*. Visor (Lingüística y conocimiento, 4). Actas del congreso celebrado en 1986, p. 256.