

Diferentes edificios y caminos: Metáforas sobre la política educativa en Chile en columnas de opinión¹

Different Buildings and Roads: Metaphors about the Chilean Education Policies in Opinion Pieces

Víctor Vásquez-
Bustos²

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE CHILE
CHILE
vtvasquez@uc.cl

Paola Alarcón
Hernández

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CHILE
palarco@udec.cl

Luciana Pissolato
de Oliveira

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE CHILE
CHILE
lupissolato@uc.cl

Recibido: 22-VIII-2020 / **Aceptado:** 30-IX-2022

DOI: 10.4067/S0718-09342023000100150

Resumen

Esta investigación de tipo cualitativa tiene por objetivo analizar las metáforas lingüísticas y conceptuales sobre la política educativa chilena en columnas de opinión publicadas en diferentes periódicos digitales del país. Se aplicó un procedimiento de identificación de usos metafóricos y un análisis de contenido metafórico. De esta manera se evidenció la aparición reiterada de dos grupos de metáforas lingüísticas sobre la institucionalidad educativa en Chile: uno que la conceptualiza como un edificio y otro, como un camino. Ahora bien, estos conjuntos de metáforas lingüísticas pueden adquirir características conceptuales y discursivas específicas en una misma columna. Así, se concluye que las metáforas lingüísticas sobre la política educativa, si bien se basan en metáforas conceptuales más generales y convencionalizadas en la lengua, su desarrollo en las columnas se orienta en virtud del tópico común de discurso y de propósitos persuasivos particulares. Entre estos destacan la crítica a diferentes actores o procesos político-educativos, tales como el sistema educativo chileno, los gobiernos de turno o las movilizaciones sociales.

Palabras Clave: Metáfora lingüística, metáfora conceptual, Lingüística Cognitiva, columna de opinión, política educativa.

Abstract

This qualitative research aims to analyze linguistic and conceptual metaphors about Chilean educational policy, as read in op-ed pieces from different online newspapers in the country. Both a procedure for identifying metaphorical uses and an analysis of metaphorical content were applied. By doing so, there was evidence on the repeated

appearance of two groups of linguistic metaphors about Chilean educational policy: one which conceptualizes it as a building and the other as a road. These sets of linguistic metaphors can acquire specific conceptual and discursive features in the same opinion piece. Thus, the conclusion is that, while each group of linguistic metaphors is based on common and conventionalized conceptual metaphors, their development in the columns is specially oriented by the common topic of discourse and particular persuasive purposes. Most notably, criticism against different political-educational actors and processes, such as the Chilean educational system, the governments, or grassroots movements.

Keywords: Linguistic metaphor, conceptual metaphor, Cognitive Linguistics, opinion piece, education policies.

INTRODUCCIÓN

Este estudio se enmarca en la Lingüística Cognitiva (en adelante, LC), corriente funcionalista (Nuyts, 2007) que aborda los fenómenos lingüísticos desde una posición cognitivista integrando la semántica en el análisis lingüístico. Específicamente, se adoptan los principios de la Teoría de la Metáfora Conceptual o *Conceptual Metaphor Theory* (desde ahora, CMT), aplicándolos al análisis del discurso. Así pues, este artículo se ubica dentro de los estudios que abordan el fenómeno de la metáfora en el discurso desde la perspectiva lingüístico-cognitiva (p. ej. Charteris-Black, 2004, 2005; Koller, 2004; Semino, 2008; Zinken & Musolff, 2009; Cameron, Maslen, Todd, Maule, Stratton & Stanley, 2009).

El objetivo investigativo corresponde a analizar las metáforas lingüísticas y conceptuales referidas a la política educativa en Chile en columnas de opinión publicadas en diferentes periódicos digitales del país. Para esto, se retoman y profundizan ciertos hallazgos descritos en artículos anteriores (Alarcón, Díaz & Vásquez, 2018a, 2018b) que se adscriben al mismo proyecto de investigación del presente estudio. Dichas investigaciones reportan diferentes conceptualizaciones metafóricas sobre actores sociales, tales como los profesores (Alarcón et al., 2018a) y aspectos generales de la política educativa chilena (Alarcón et al., 2018b) en el cuerpo de una misma columna. En tanto, nuestro estudio ahonda en cómo se nombra y conceptualiza la institucionalidad educativa chilena en diferentes columnas de opinión. De esta manera, se constata la preponderancia de las conceptualizaciones relacionadas con el dominio de los edificios y caminos en el corpus.

Los datos del presente estudio muestran que las conceptualizaciones del sistema educativo chileno como edificio y camino se mantienen en columnas de diferentes medios y periodo de tiempo; además, que, en determinadas instancias textuales, dichas metáforas conceptuales de carácter discursivo asumen características y funciones particulares en virtud de factores cognitivos, discursivos y contextuales.

En cuanto a las columnas de opinión, se mantiene que constituyen un género periodístico de opinión que se define por ofrecer espacio para la expresión y debate

ciudadano sobre los problemas que afectan a la comunidad (Mejía Chiang, 2012). El carácter argumentativo de las columnas analizadas se enmarca en un contexto mediático, pues se publican en periódicos digitales chilenos. Además, los textos seleccionados se refieren a las reformas educativas en Chile, en especial a la Ley de Carrera Docente, que establece una inédita carrera profesional para los profesores del país.

Este artículo consta de un marco teórico que aborda, primero, los presupuestos de la CMT; luego, el estudio discursivo de la metáfora desde una perspectiva lingüístico-cognitiva; y, por último, la situación de la política educativa en Chile. La metodología integra dos etapas de análisis: la aplicación del MIPVU o *Metaphor Identification Procedure VU* (Steen, Dorst, Herrmann, Kaal, Krennmayr & Pasma, 2010) y el análisis semántico de los usos metafóricos identificados. Los resultados se concentran en la descripción de los dos tipos de metáforas lingüísticas constatadas, a saber, aquellas que conceptualizan el sistema educativo como edificio y camino. Finalmente, se otorgan las conclusiones del estudio.

1. Marco teórico

1.1. Teoría de la Metáfora Conceptual o CMT

La CMT se enmarca en la corriente de la LC, que se gesta a finales de los años setenta, y aúna una serie de teorías, modelos, metodologías, etc., que explican el fenómeno del lenguaje desde una perspectiva cognitiva otorgando énfasis al análisis semántico. Las diferentes propuestas en LC comparten la premisa de que el lenguaje constituye una capacidad integrada a las restantes habilidades cognitivas humanas, tales como la categorización o la percepción (Croft & Cruse, 2008/2004; Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012).

En la LC también se sostiene que el lenguaje se encuentra incidido por nuestro cuerpo y experiencia física en el mundo, lo que se denomina ‘corporeización del lenguaje’ (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012). Asimismo, se comprende que el lenguaje opera como un medio de conceptualización de la realidad (Croft & Cruse, 2008/2004), dado que nos permite estructurar la información del mundo y construir significados a partir de ella, lo que conlleva la construcción lingüística de una misma situación de formas alternativas (Langacker, 2015).

La CMT establece que la metáfora constituye una prominente operación de conceptualización. Esta teoría, desarrollada extensamente y de forma temprana en la obra *Metaphors we live by* de Lakoff y Johnson (1980) y que luego el propio Lakoff (1993) complementa en *The contemporary theory of metaphor* donde propone que la metáfora corresponde a un procedimiento mental empleado de manera regular por las personas, lo que se sustenta con evidencias lingüísticas de uso cotidiano en la lengua. Así, por ejemplo, si se consideran las palabras subrayadas de los enunciados: “me estás

haciendo perder el tiempo o este artilugio te ahorrará horas” (Lakoff & Johnson, 1980: 44), se tiene que el tiempo es expresado como si se tratara de dinero. Por lo tanto, desde estos usos lingüísticos se deriva un patrón convencionalizado de pensar, a saber, la metáfora conceptual EL TIEMPO ES DINERO.

Las metáforas conceptuales permiten comprender un dominio o parcela de conocimiento más abstracto (o ‘dominio meta’) en relación con otro más concreto o vinculado con nuestra experiencia corpórea (el ‘dominio fuente’) (Lakoff & Johnson, 1980; Kövecses, 2010). Por ende, en el caso de la metáfora EL TIEMPO ES DINERO, el dominio meta corresponde a TIEMPO y el dominio fuente a DINERO. Las metáforas conceptuales se conforman por una serie de correspondencias o asociaciones cognitivas que importan un cuerpo de contenidos (elementos, estructuras, patrones inferenciales, etc.) desde el dominio fuente hacia el dominio meta, haciendo más comprensible a este último.

Dada la correlación de las metáforas conceptuales con el pensamiento y comportamiento humano, la CMT se ha orientado tradicionalmente a estudiar estos recursos de la cognición y describir sus principales correspondencias (Lakoff & Johnson, 1980; Gibbs, 1990; Lakoff, 1993). Los esfuerzos se han concentrado especialmente en las metáforas convencionalizadas, es decir, aquellas más generales empleadas de forma espontánea e inconsciente en la lengua y que se encuentran fuertemente arraigadas dentro de las comunidades de habla (Croft & Cruse, 2008/2004).

1.2. El estudio discursivo de la metáfora desde la perspectiva lingüístico-cognitiva

Una crítica a la CMT continuamente referida en la literatura apunta al énfasis prominentemente cognitivo de la metáfora, que relega la influencia del contexto sobre la producción e interpretación de los usos metafóricos (Zinken & Musolff, 2009; Gibbs, 2014; Kövecses, 2015). A partir de esta crítica general se derivan otros cuestionamientos; por ejemplo, se señala que los estudios en CMT tienden a analizar ejemplos descontextualizados de expresiones metafóricas que frecuentemente se sustentan en la intuición del investigador (Ibarretxe-Antuñano, 2013; Gibbs, 2014). Así también, se discute el tema de las metáforas más creativas, las cuales comúnmente se consideran como extensiones de metáforas conceptuales convencionalizadas, por lo que no se ahonda mayormente en sus rasgos particulares (Cameron & Deignan, 2006; Cameron et al., 2009). Finalmente, se critica el escaso abordaje del rol discursivo de la metáfora (Hart, 2010; Ibarretxe-Antuñano, 2013).

Asumiendo las críticas anteriores, los estudios del discurso en el marco de la LC se dedican a analizar la emergencia de la metáfora conceptual en eventos reales de discurso (Charteris-Black, 2004, 2005; Koller, 2004; Semino, 2008; Musolff & Zinken, 2009). Si bien estas investigaciones se centran en el estudio del lenguaje metafórico en

campos específicos de interacción social, continúan estableciéndose como un aporte para el entendimiento de la metáfora como patrón regular del pensamiento (Zinken & Musolff, 2009; Kövecses, 2010, 2015). De acuerdo con Zinken y Musolff (2009), los estudios del discurso no solo otorgan evidencias empíricas que respaldan planteamientos teóricos en LC, sino que también pueden propiciar posibles adecuaciones a la teoría en virtud de los resultados.

El abordaje discursivo de la metáfora en LC ha supuesto que los investigadores releven la naturaleza primeramente lingüística de los usos metafóricos en el lenguaje (Charteris-Black, 2004, 2005; Semino, 2008; Cameron et al., 2009; Hart, 2010). En esta línea, adquiere pertinencia la noción de ‘metáfora lingüística’ en el contexto del análisis del discurso. Semino (2008: 228) define este concepto como:

“A linguistic expression that, in context, is used to mean something that contrast with (one of) its more basic meaning(s). (...) The contextual and basic meanings of a metaphorical expression belong to different conceptual domains and the contextual can be understood in terms of the basic meaning”.

El entendimiento lingüístico de la metáfora reconoce que el trasfondo cognitivo de los usos metafóricos actúa en consonancia con propósitos discursivos (Charteris-Black, 2004, 2005; Semino, 2008) y con factores contextuales de carácter sociocultural o situacional (Kövecses, 2015). Así, el concepto de ‘metáfora lingüística’ se opone en cierta medida al término más tradicional de ‘expresión metafórica’, que acentúa el estatus cognitivo de los usos metafóricos, pues los comprende como derivaciones inequívocas de metáforas conceptuales³.

Aunque los estudios del discurso en LC se han desarrollado con ahínco durante la última década, se pueden señalar algunas evidencias más o menos consensuadas en la literatura. Por ejemplo, se ha reportado que las metáforas lingüísticas otorgan coherencia a los discursos dada su repetición o recurrencia tanto en una misma unidad de discurso como entre discursos (Koller, 2004; Semino, 2008; Kövecses, 2010; Hart, 2014). Asimismo, se plantea que las metáforas lingüísticas pueden expresar evaluaciones, lo que a nivel conceptual se traduce en la activación de correspondencias emocionales en los hablantes (Charteris-Black, 2004, Deignan, 2010; Hart, 2010). Desde esta dimensión evaluativa se sustentan propósitos discursivos, tales como la función de persuadir al destinatario sobre determinados puntos de vista en el discurso político y mediático (Charteris-Black, 2005; Semino, 2008; Hart, 2010; Piñero-Piñero, 2018).

En cuanto al discurso de los medios, las metáforas lingüísticas (y el lenguaje figurativo en general) son descritas como un recurso particularmente recurrente (Koller, 2004; Musolff, 2006; Hart, 2010; Steen et al., 2010; Piñero-Piñero, 2018). En cierta medida, esta situación se explica por la necesidad de los medios de construir y

transmitir a la población determinados procesos y eventos sociales de manera concreta y fácil de comprender (Steen et al., 2010; Montgomery, 2011), así como desde posicionamientos parciales (Antonova, 2014) que responden a orientaciones de carácter institucional, político y comercial (Montgomery, 2011). En este marco, la metáfora lingüística, en tanto como herramienta de construcción de la realidad y de persuasión, resulta conveniente para el discurso mediático (Kövecses, 2018; Piñero-Piñero, 2018).

En medios de prensa, los estudios de metáfora desde la perspectiva de la lingüístico-cognitiva han abordado el género noticias en tópicos como migración (Mukhortikova, 2018; Montagut & Moragas-Fernández, 2020; Domínguez, Conchacalle & Malca, 2021) y política (Grana, Daghero & Torres, 2021). Así también, se ha prestado especial atención a los titulares de las noticias en temas como salud (Figueras, 2018; Fernández-Pedemonte, Casillo & Jorge-Artigau, 2020) y economía (Herrera-Soler, 2006); en esta área, destaca el estudio de Huamán (2021), que analiza las metáforas sobre economía en el género columna de opinión.

Con el fin de enmarcar el análisis implementado dentro de un contexto social específico, se procede a presentar una contextualización sobre los cambios en la política educativa chilena durante las últimas décadas.

1.3. Contextualización sobre la política educativa en Chile

La situación de la política educativa en Chile durante el último par de décadas ha estado incidida por diferentes manifestaciones sociales por la educación, cuyos retratos más visibles lo constituyen tanto las movilizaciones estudiantiles de secundarios en 2006 como la de diferentes sectores educativos en 2011. Esta última instancia se tradujo en protestas multitudinarias en el país que exigían una educación gratuita, pública y de calidad como derecho social.

A pesar de la presión de las demandas sociales, según algunos autores (Biscarra, Giacconi & Assaél, 2015; Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios, Etcheberrigaray, Fernández... & Lagos, 2015), un primer conjunto de políticas implementadas en respuesta a las protestas ciudadanas se orientó hacia el perfeccionamiento de la lógica mercantil en educación, la cual se remonta a la instauración del actual sistema educativo durante la última dictadura cívico-militar en el país. Así, se fue consolidando en la política educativa chilena el enfoque del *New Public Management* (Sisto, 2012; Fardella & Sisto, 2015), que propende hacia la adopción de modelos gerencialistas para la administración de los servicios públicos.

Con el advenimiento del gobierno de la expresidenta Michelle Bachelet en 2014, se implementó una reforma que buscaba realizar transformaciones estructurales al sistema educativo, la cual, según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017: 174), apuntaba a cuatro áreas: “la calidad de la educación, fin de la segregación y selección

[estudiantil], gratuidad universal y fin al lucro”. En relación con esta reforma, se pueden destacar dos legislaturas discutidas en las columnas analizadas: la Ley de Inclusión y la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (o Ley de Carrera Docente).

La Ley de Inclusión establece que los establecimientos que reciban financiamiento estatal deben ser gratuitos y “dejar de seleccionar alumnos de manera gradual” (MINEDUC, 2017: 181). Así, los colegios subvencionados por el Estado, que históricamente operaban con un financiamiento compartido, eliminaron gradualmente el copago exigido a las familias. En tanto, la Ley de Carrera Docente establece una carrera profesional para profesores del sector público. Esta legislatura contiene tramos de desarrollo profesional por los que los docentes avanzan si demuestran las competencias necesarias, con incentivos salariales o medidas punitivas en virtud de los resultados (MINEDUC, 2017).

Pese a las expectativas del gobierno, la tramitación de la Ley de Carrera Docente estuvo marcada por una serie de movilizaciones de educadores en rechazo a su promulgación, especialmente en 2015. Esta situación acaparó la atención de los medios y generó un amplio debate nacional. Este descontento del profesorado, que también se manifestó en movilizaciones por temas laborales en 2019, resulta coherente con estudios que reportan insatisfacción y tensión en grupos de docentes por el efecto de políticas educativas de tendencia neoliberal en Chile (Ávalos & Sotomayor, 2012; Sisto, 2012; Fardella & Sisto, 2015), las cuales se traducen en rendición de cuentas, evaluación estandarizada e intensiva, promoción de la competencia o desarrollo profesional individual (Moreno & Soto, 2013; Biscarra et al., 2015; Cornejo et al., 2015).

De esta manera, esta investigación se justifica por la necesidad de indagar en las visiones que se transmitieron en el debate nacional sobre la educación durante el último tiempo mediante una herramienta que se ha mostrado adecuada para ello como es la metáfora en sus dimensiones lingüística y conceptual. Como ha quedado de manifiesto en esta sección, si bien se han estudiado metáforas en la prensa sobre diferentes temáticas, son pocos los estudios que abordan la problemática educacional y escasos los que las analizan en el género columna de opinión.

2. Marco metodológico

La presente investigación adopta una metodología de tipo cualitativa, pues, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2006/1991), se centra en la comprensión de los significados de las acciones humanas por medio de la interpretación de los datos. Así también, se adopta un enfoque descriptivo del análisis del discurso (Coulthard, 1985/1977; Hart, 2020), ya que la indagación se centra en el funcionamiento de las metáfora lingüísticas y conceptuales en el discurso particular de

las columnas analizadas más que en la explicación y crítica de eventos o procesos sociales a partir de los datos lingüísticos.

2.1. Corpus

El corpus está compuesto por columnas de opinión, cuyo criterio de selección se basa en un muestreo por criterio. Este se caracteriza por la selección de datos según criterios preestablecidos por los investigadores (Alarcón et al., 2018b; Mejía, 2000). En específico, las columnas debieron cumplir con: (i) haber sido publicadas en plataformas de periódicos digitales chilenos; (ii) poseer por tema la política educativa del país; y (iii) ubicarse en un lapso entre enero de 2014 a septiembre de 2019. Este periodo de tiempo se justifica en virtud de que en el primer año antes mencionado comienza la discusión parlamentaria sobre la reforma educativa del gobierno de Michelle Bachelet, que estuvo marcada por las protestas docentes, especialmente en 2015. En tanto, en 2019, se reactivan las manifestaciones de los profesores.

Se analizaron un total doce columnas de opinión que se refieren a la reforma educativa del gobierno de Michelle Bachelet, en especial a la Ley de Carrera Docente. Los artículos se publicaron en las plataformas digitales de los periódicos: EL MERCURIO (3 columnas de opinión), LA TERCERA (5), EL MOSTRADOR (2) y THE CLINIC (2).

2.2. Procedimiento

En primera instancia, se identificaron las metáforas lingüísticas presentes en las columnas de opinión. Para esto, se aplicó el método MIPVU de Steen et al. (2010), que actualiza el MIP o *Metaphor Identification Procedure* de Pragglejaz Group (2007). Así, se emplearon las siguientes etapas:

1. Lectura general del discurso.
2. Determinación de las unidades léxicas posiblemente metafóricas, lo cual involucra:
 - a. el establecimiento del significado de la unidad léxica en el contexto de discurso. Así, por ejemplo, para el ítem *brecha* en el enunciado *Prometieron (...) que disminuirían la brecha⁴ entre ricos y pobres (...), que fortalecerían la educación pública* se propone como sentido contextual ‘segregación educativa’. Cabe señalar que, en esta etapa, se consideran como material de análisis no sólo ítems léxicos simples (o de una palabra), sino que también construcciones con valor léxico unitario de más de una palabra, tales como perífrasis verbales o locuciones de diferente tipo (p. ej. *en vilo* o *dar forma*);
 - b. la delimitación de los significados más básicos que eventualmente poseen los ítems léxicos. Con “básico” se alude a un valor más concreto, vinculado al

cuerpo o preciso, que se aplica a contextos lingüísticos diferentes del contexto de discurso analizado. En esta etapa resulta crucial la información que provee el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) en su plataforma digital. Así, para *brecha* se selecciona el sentido: “Rotura o abertura irregular, especialmente en una pared o muralla” (RAE, 2014).

3. Reconocimiento de un contraste semántico entre el sentido contextual y el más básico, además de la determinación de si el primer significado puede entenderse en términos del segundo. Así, para ‘brecha’, se establece que el sentido de ‘segregación educativa’ puede comprenderse en términos de ‘una rotura en una superficie o muralla’ y que ambos valores difieren suficientemente entre sí.

Si se cumplen las etapas anteriormente detalladas, el ítem se codifica como metafórico.

En una segunda instancia de análisis se categorizaron las metáforas lingüísticas considerando ciertas propuestas de análisis de contenido metafórico que han sido implementadas en anteriores investigaciones (Saban, 2010; Alarcón et al., 2018a, 2018b; Moser, 2000). Así, se aplicaron los siguientes pasos: a) preanálisis, b) etiquetado, c) clasificación y e) juicio de pares.

En el preanálisis se definen las etapas de análisis y, luego, en el etiquetado, las metáforas lingüísticas se codifican según su dominio fuente (EDIFICIO, CONSTRUCCIÓN, DIRECCIÓN, etc.). De forma posterior, en la clasificación, los usos metafóricos se analizan desde una perspectiva cognitiva, según sus componentes conceptuales, a saber, dominio fuente, dominio meta y correspondencias.

Siguiendo a Cameron et al. (2009), aquellas metáforas lingüísticas que no se relacionaban directamente con el tema de la investigación, esto es, con la política educativa, fueron descartadas de las siguientes etapas de análisis. Por ejemplo, en una de las columnas se señala que *Las tomas, los paros, los días sin clases, pueden servir para muchas cosas –(...) para lograr bonos extraordinarios, para **pavimentar** futuras **carreras** parlamentarias*. En este extracto se presentan dos metáforas lingüísticas en negrita, las cuales emplean el dominio fuente CAMINO para referirse al dominio meta CARGO POLÍTICO. Sin embargo, como este último no alude al tema de la política educativa, dichos usos fueron descartados de las siguientes etapas de análisis.

En la clasificación también se agrupan los usos metafóricos según la similitud semántica de su dominio fuente estableciéndose grupos de metáforas lingüísticas. Esto da lugar a la etapa de juicio de pares, donde los resultados se someten a una discusión grupal con el fin de establecer consensos entre los investigadores sobre los agrupamientos efectuados.

3. Resultados

A partir del análisis implementado destacaron dos grupos de metáforas lingüísticas, a saber, ‘metáforas sobre edificios’ y ‘metáforas sobre caminos’, que se manifestaron en mayor o menor medida en 11 de las 12 columnas analizadas. Ambos grupos se basan en metáforas conceptuales más generales y convencionalizadas que han sido ampliamente descritas en LC. Sin embargo, los grupos metafóricos establecidos adoptan características conceptuales y discursivas específicas en el contexto de las columnas, lo cual se describe en las siguientes subsecciones.

3.1. Metáforas sobre edificios

En el análisis se evidenciaron metáforas lingüísticas que representan, en términos generales, a los sistemas educativos como edificios, lo que coincide con estudios anteriores en la materia (Alarcón et al., 2018a, 2018b). Estos usos metafóricos, que en conjunto denominamos ‘metáforas sobre edificios’, resultan frecuentes en nuestro corpus, pues se presentan en siete de las columnas analizadas. Dado que los textos varían en su medio o fecha de publicación, se propone que la conceptualización que construyen las metáforas sobre edificios se proyecta temporalmente en el marco del discurso mediatizado de las columnas de opinión.

Entre los tópicos que se metaforizan como parte de un edificio se encuentran las instituciones político-administrativas que conforman el sistema educativo chileno, tales como el MINEDUC:

(1) *le incomoda [al ministro de educación] que los docentes hablemos del sentido de la educación, del modelo de escuela, de docencia, de pedagogía (...). Al **bloque** compuesto por el MINEDUC y los “expertos” en “educación” les parece “confuso” que éstos sean los conceptos que hoy colocamos en el centro del debate* (Javier Insunza, THE CLINIC, junio-2015)⁵.

Así también, las reformas a la institucionalidad educativa, entre ellas la Ley de Carrera Docente, evocan una construcción o modificación material de una edificación:

(2) *El estado del proyecto [de Carrera Docente] **parcha** un modelo que debería ser modificado **desde sus cimientos*** (Jaime Espinosa, LA TERCERA, enero-2014).

(3) *las reformas impulsadas en la actualidad (...) deben estar orientadas a entregar **soportes robustos**, para mejorar las relaciones interpersonales al interior de la escuela* (Roberto Maella, EL MOSTRADOR, junio-2015).

(4) *el proyecto de una educación gratuita es algo que se **construye** con diversos actores (no solo desde las entidades públicas)* (Aïcha Liviana Messina, EL MOSTRADOR, septiembre-2017).

Ahora bien, esta comprensión del proceso de cambio institucional como ‘construcción’ no se restringe al campo educativo, sino que se aplica a los sistemas políticos en general. Por ejemplo, en determinadas columnas se refiere a la institucionalidad del Estado como una *puesta en obra* o al cambio constitucional chileno de 1925 como una *construcción* colectiva:

(5) [Los sistemas educativos estatales de países de tradición republicana] *Se basan en la idea de que participamos de una república (...) y que las instituciones estatales son la garantía y la **puesta en obra** de lo común* (Aïcha Liviana Messina, EL MOSTRADOR, septiembre-2017).

(6) *diferentes agrupaciones dieron origen y forma a la Constitución Política de la República de 1925. Dentro de la misma, los docentes fueron un actor preponderante. Casas de estudio y facultades (...) fueron fundamentales en la **construcción** de la carta magna* (César Solís, LA TERCERA, agosto-2017).

En el ejemplo (6) se presenta además la perífrasis verbal metafórica *dar forma* (subrayada), que, si bien no integra el grupo de metáforas sobre edificios, provee un significado concreto de carácter ontológico y esquemático, *i.e.* modificar materialmente algo, que refuerza la conceptualización del proceso de cambio político como la construcción de una edificación.

Desde una perspectiva cognitiva, las metáforas sobre edificios se basan en la metáfora conceptual más general y convencionalizada LOS SISTEMAS COMPLEJOS SON EDIFICIOS, la cual permite comprender un amplio espectro de áreas, tales como teorías, relaciones humanas o sistemas económicos (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1993; Kövecses, 2010). Según Kövecses (2010), este apareamiento conceptual se centra especialmente en caracterizar sistemas sociales complejos y abstractos como poseedores de una estructura fuerte o estable.

En el caso del corpus analizado, a pesar de que el rasgo de estabilidad estructural se enfatiza en algunas de las metáforas lingüísticas (p. ej. *bloque* o *cimientos*), la conceptualización del sistema educativo como edificio que construyen el discurso de las columnas de opinión está influenciado también por el tópico que se comenta, a saber, el proceso de reforma o cambio de la legislación educativa en Chile. En virtud de este tema central se explica en alguna medida la ocurrencia recurrente de verbos (p. ej. *parchar* o *construir*) o ítems nominales que expresan acciones de edificación (p. ej. *construcción* o *puesta en obra*) en las columnas analizadas.

De esta forma, por un lado, determinadas metáforas conceptuales generalizadas en el lenguaje, como LOS SISTEMAS COMPLEJOS SON EDIFICIOS, otorgan un marco conceptual coherente que motiva las opciones léxicas para referir el sistema educativo chileno; mientras que, por otro, los tópicos centrales del discurso orientan el

tratamiento local de tales conceptualizaciones generales, de manera que se ajusten a las entidades, procesos o eventos sociales referidos.

El hecho de que las elecciones léxicas se estructuren a partir de metáforas conceptuales más generales permite que, en el caso de las columnas, las visiones sobre la política educativa se fundamenten en lógicas de razonamiento comunes, más concretas y, por ende, más accesibles a los destinatarios, lo que Charteris-Black (2004, 2005) refiere como el ‘potencial heurístico’ de la metáfora. Sin embargo, el desarrollo de estas conceptualizaciones en el discurso de las columnas no se limita a funciones de explicación, sino que propenden a transmitir creencias particulares sobre los referentes del discurso. En este sentido, las metáforas sobre edificios destacan el aspecto de que la institucionalidad educativa en Chile constituye una materia de cambio legislativo, lo que revela en alguna medida la necesidad concertada de diferentes sectores político-sociales de transformar la educación en el país.

Sobre la base de tales visiones parciales de entender el mundo se sustenta en parte la función persuasiva que asumen las metáforas lingüísticas en nuestro corpus. Para ejemplificar en detalle esta dimensión nos concentraremos preferentemente en dos conceptualizaciones que construyen las metáforas sobre edificios en determinadas columnas de opinión. Se trata de la representación del sistema educacional chileno como, por un lado, un edificio fortalecido y, por otro, como uno derrumbado o en peligro de hacerlo.

3.1.1. *Un edificio fortalecido*

En uno de los textos analizados se describe que la Ley de Carrera Docente asume una orientación coincidente con las reformas neoliberales que han sido promulgadas desde hace décadas en Chile:

(7) *Durante los últimos 25 años las diversas reformas que se han realizado en educación han ido en la dirección de **profundizar** las lógicas de mercado en el sistema educativo, primando de forma transversal principios como el desarrollo individual, la competencia, la excesiva tecnificación del conocimiento y una visión reducida del proceso educativo. En el mundo laboral del profesorado estos elementos se han mantenido y **profundizado** a la par con las reformas al sistema educativo (...). [L]a incorporación de una evaluación docente escasamente representativa de la realidad laboral y la posterior clasificación a partir de esos resultados, son elementos que continúan y **consolidan** los **pilares** impuestos por la dictadura, **profundizados** por la Concertación y que hoy cobran aún más claridad con la reciente presentación por el Ejecutivo del proyecto de ley de Carrera Docente (Gabriel Boric y Daniela López, THE CLINIC, junio-2015).*

En el ejemplo, la institucionalidad instaurada durante el régimen militar, afín a un modelo neoliberal (Moreno & Soto, 2013), se corresponde conceptualmente con un edificio, mientras que los cambios posteriores a la legislación, con la fortificación de su

estructura. Así, se presenta el verbo ‘profundizar’, que, según la RAE (2014), se usa en sentido figurado y admite la acepción ‘penetrar profundamente en algo’, por lo que puede vincularse con los sentidos de ‘cavar’ o ‘construir’. Además, aparece el verbo ‘consolidar’ cuyo sentido más básico alude a ‘Dar firmeza y solidez a algo’ (RAE, 2014).

Tal como se señala en Alarcón et al. (2018a), en la columna anterior la dictadura militar se conceptualiza como ‘constructora’ del sistema educativo actual, dado que impuso sus ‘pilares’. Ahora bien, complementando esta aseveración, se propone que las metáforas sobre edificios conceptualizan también como ‘constructor’ a los gobiernos democráticos de posdictadura, entre los que destacan aquellos dirigidos por la coalición de izquierda chilena “Concertación de Partidos por la Democracia” (*Durante los últimos 25 años las diversas reformas que se han realizado en educación han ido en la dirección de **profundizar** las lógicas de mercado en el sistema educativo y los **pilares** impuestos por la dictadura, **profundizados** por la Concertación*). Si se consideran las diferentes conjugaciones del verbo *profundizar*, la acción de gobiernos democráticos se vincula con otorgar estabilidad a un edificio, lo que puede interpretarse como legislar para que los principios de mercado adquieran mayor prominencia en el sistema educativo (ver Esquema 1).

Esquema 1. Asociaciones sistema educativo-edificio en la columna de Boric y López

Dominio fuente		Dominio meta
EDIFICIOS	→	SISTEMAS COMPLEJOS
edificio	→	sistema educativo
constructores (inicial)	→	dictadura militar de Augusto Pinochet
constructores (continuadores)	→	gobiernos democráticos

De esta forma, se explota o desarrolla la metáfora conceptual LOS SISTEMAS COMPLEJOS SON EDIFICIOS y la conceptualización del sistema educativo chileno como edificio, que resulta común a nuestro corpus, para ofrecer correspondencias de mayor especificidad, que se aplican al contenido específico de la columna citada. En este caso, se enfatiza la coherencia o consistencia de las leyes que componen el sistema educativo y su transformación de acuerdo con lógicas mercantiles que progresan coherentemente desde la dictadura hasta los gobiernos actuales.

En consideración de que el ejemplo (7) se constituye como la contextualización de la columna de opinión, se propone además que las metáforas sobre edificios permiten la construcción de un marco de interpretación que introduce una subsecuente argumentación. Así también, las metáforas lingüísticas inciden en la efectiva comprensión de este párrafo inicial, pues se reiteran a lo largo de este, lo que contribuye a su cohesión léxica y coherencia semántica (Semino, 2008; Hart, 2010).

3.1.2. Un edificio destruido

En una segunda columna, las metáforas sobre edificios se reiteran sistemáticamente en el cuerpo del texto (es decir, no están concentradas en un único párrafo como en el ejemplo descrito en la anterior subsección) para aludir de preferencia al sistema público de educación. Inicialmente, esto ocurre cuando el autor se refiere a las reformas promulgadas por el segundo gobierno de Michelle Bachelet:

- (8) *Prometieron calidad, pero su reforma es una calamidad; que disminuirían la **brecha** entre ricos y pobres, (...) y peor aún, que **fortalecerían** la educación pública, cuando en realidad terminaron por **derrumbar** las matrículas en ese sistema* (Leopoldo Pérez, LA TERCERA, diciembre-2016).

En este extracto, el columnista señala que el gobierno prometió con la Ley de Inclusión disminuir la segregación socioeconómica estudiantil, pero, contrariamente a lo esperado, la educación chilena resultó perjudicada por la medida.

Más adelante, el autor declara que las decisiones de ciertos políticos afectaron a colegios públicos de buen rendimiento:

- (9) *Ministros que no quisieron escuchar la voz de padres y apoderados, parlamentarios que comprometieron sus votos a costa de eternas movilizaciones, y los candidatos presidenciales (...) tienen **en vilo** a instituciones que por años se mantuvieron en la primera línea (...) Y no digan que el copago cero es una opción para migrar a los particulares subvencionados, porque su situación también se enmarca en la histórica **brecha**⁶.*

Finalmente, el columnista reconoce que los políticos de gobierno pudieron contribuir con una iniciativa que proponía la construcción de colegios públicos de excelencia, pero, dado que esta medida fue propuesta por la administración anterior, no brindaron su respaldo:

- (10) *En medio de esta **debacle** hay que darle reconocimiento a los Liceos Bicentenario, que son parte del legado del expresidente Sebastián Piñera. Pero lamentablemente una vez más la Nueva Mayoría ha privilegiado su orgullo ideológico por sobre el bien común y decidió no **profundizar** esta iniciativa.*

De acuerdo con los ejemplos anteriores, se podría inicialmente considerar que las autoridades de gobierno se conceptualizan como ‘constructores’ de la educación pública, dado que *Prometieron (...) que **fortalecerían** la educación pública* o decidieron *no **profundizar*** en algunas propuestas. Sin embargo, estos actores más bien son perfilados como entidades destructivas o, si se quiere, como ‘constructores fallidos’. En esta línea, determinadas metáforas lingüísticas describen a los políticos de gobierno como agentes que propician la inestabilidad del sistema educativo (*tienen **en vilo** a instituciones que por años se mantuvieron en la primera línea*) o que generan su derrumbe (*terminaron por **derrumbar** las matrículas en ese sistema*). Por su parte, la institucionalidad

educativa se conceptualiza como un edificio destruido (*En medio de esta **debacle**...*) o afectado en su estabilidad por la acción del gobierno o de sus agentes (ver Esquema 2).

Esquema 2. Asociaciones sistema educativo-edificio en la columna de Pérez

Dominio fuente		Dominio meta
EDIFICIOS	→	SISTEMAS COMPLEJOS
edificio derrumbado	→	sistema educativo
constructores fallidos (destructores)	→	gobierno de Michelle Bachelet y políticos vinculados a este

Al igual que en ejemplos anteriores (ver extracto 6), la conceptualización de la educación pública como edificio derrumbado no solo se construyen a partir de las metáforas sobre edificios, sino que también se afianza en virtud de otras metáforas lingüísticas de carácter conceptual diferente; tal es el caso del nominal *caída* presente en el tercer párrafo de la columna de Pérez:

(11) *me duele ver la gran caída de la educación pública, que tiene como responsable al gobierno de la Presidenta Bachelet.*

El uso metafórico *caída* (subrayado) difiere cognitivamente de las metáforas sobre edificios, pues no se basa en la metáfora conceptual LOS SISTEMAS COMPLEJOS SON EDIFICIOS. No obstante, se asemeja específicamente a *derrumbar*, *en vilo* y *debacle*, ya que todos estos usos se estructuran a partir de la metáfora orientacional FRACASO ES ABAJO. Así, *caída* y las anteriores metáforas sobre edificios activan la misma clase de relaciones conceptuales: ‘caer corresponde a fracasar o caer corresponde a una situación perjudicial’, las cuales contribuyen a caracterizar negativamente el estado de la educación pública chilena.

Finalmente, se propone que las valoraciones que comunican determinadas metáforas sobre edificios contribuyen a la persuasión de la audiencia sobre el punto de vista que expresa la columna. Más concretamente, metáforas lingüísticas como ‘derrumbar’, ‘debacle’ o ‘en vilo’ imprimen contenido interpersonal negativo en su alusión metafórica a la gestión del gobierno en materia de educación pública, lo que influye en el modo en que este proceso es percibido o aprehendido por los destinatarios.

3.2. Metáforas sobre caminos

En el corpus examinado también se evidenciaron metáforas lingüísticas que refieren a la política educacional chilena o aspectos de ella como un camino. Esta clase de usos metafóricos, que denominamos ‘metáforas sobre caminos’, se presenta en 9 de las 12 columnas analizadas. Por ejemplo, en algunas de ellas se comenta que las reformas educacionales suponen un progreso para la educación chilena, lo que se comunica a través de usos metafóricos como *paso*, *avanzar* o *avance* (ver ejemplos 12, 13

y 14). En consecuencia, desde una perspectiva cognitiva, se propone que la elección léxica construye una correlación conceptual entre el mejoramiento de la institucionalidad educativa y el avance en la trayectoria de un camino.

- (12) *El proyecto de Carrera Profesional Docente enviado por el Ejecutivo al Parlamento el pasado lunes es, sin duda, un **paso** importante para la educación chilena (...) El Colegio de Profesores consideró el proyecto de Carrera Docente como un importante **avance**, pero con serias deficiencias* (Carlos Gajardo, EL MERCURIO, abril-2015).
- (13) *El aumento de horas no lectivas [de los profesores] es una reivindicación importante, y es un **avance** que el gobierno ha aceptado* (Mariana Aylwin, LA TERCERA, julio-2015).
- (14) *El llamado “sistema mixto [de educación]” que ha dibujado la reforma se planteaba **avanzar hacia** la gratuidad [educativa] siguiendo dos **caminos** distintos y aparentemente contradictorios* (Aïcha Liviana Messina, EL MOSTRADOR, septiembre-2017).

Al igual que con las metáforas sobres edificios, la emergencia de las metáforas sobre caminos se explica por la estructuración de una metáfora conceptual más general y convencionalizada, que se denomina LAS ACTIVIDADES A LARGO PLAZO SON VIAJES (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1993; Kövecses, 2010). En relación con esta metáfora conceptual se presentan otras, tales como LOS ESTADOS SON LOCACIONES, LOS CAMBIOS SON MOVIMIENTOS, LOS PROPÓSITOS SON DESTINOS o LAS DIFICULTADES SON OBSTÁCULOS (*DIFFICULTIES ARE IMPEDIMENTS*) que, según Kövecses (2010), en conjunto conforman el sistema ‘metáfora de Estructura de Evento’ (*the Event Structure metaphor*). Según este último autor, el propósito de este marco conceptual dice relación con la posibilidad de comprender eventos de larga duración según aspectos como locación, movimiento u orientación.

Asimismo, la metáfora conceptual LAS ACTIVIDADES A LARGO PLAZO SON VIAJES incorpora en su dominio fuente el esquema de imagen de CAMINO⁷, compuesto por tres elementos conceptuales: un ‘origen’, un ‘destino’ y una ‘entidad en movimiento’, que se desplaza desde el punto de origen hacia adelante (Peña, 2012: 70). Desde esta base cognitiva se proponen ciertas asociaciones que pueden sintetizarse bajo la fórmula: “así como lo que avanza por un camino tiene un destino, las reformas también tienen un propósito”. En coherencia con esta correspondencia, determinadas columnas refieren los propósitos de las reformas educativas como la direccionalidad de un recorrido en virtud de un destino:

- (15) *El producto de estas políticas estructurales (...) tiene que **estar orientado** fundamentalmente a resguardar la salud de las instituciones educativas de manera integral (...). La Reforma Educativa debe **tender** a la promoción de factores de protección del*

desarrollo cognitivo y emocional de las personas (Roberto Maella, EL MOSTRADOR, junio-2015)

- (16) *Esto nos pone ahora frente al escenario de una posible reconsideración completa de la reforma [educativa], en el que se podría abandonar la propuesta de **encaminar** al país **hacia** una educación gratuita* (Aïcha Liviana Messina, EL MOSTRADOR, septiembre-2017).
- (17) *[El] problema se subsana creando incentivos para que los buenos docentes opten por escuelas con alta concentración de alumnos vulnerables. Si bien el proyecto de ley crea una asignación que **está orientada** en esta **dirección**, tiene dos problemas que impiden satisfacer su propósito* (Fulvio Rossi, EL MERCURIO, enero-2016).

Entre los aspectos que enfatizan las metáforas sobre caminos se cuenta la idea de que las reformas progresan naturalmente o sin inconvenientes hacia propósitos de cambios institucionales reales, los cuales se caracterizan como claros, bien definidos o sin contradicciones. En alguna medida, esto se ampara en la necesidad de los columnistas de otorgar una visión simplificada o accesible de los procesos de la legislación educativa para la diversa y vasta audiencia de los periódicos digitales. Sin embargo, interpretamos también que en dicha conceptualización de la política educativa inciden posiciones que transmiten la creencia en el buen funcionamiento del aparato político-legislativo del país.

Los ejemplos de metáforas sobre caminos anteriormente descritos explicitan en su mayoría una conceptualización más esquemática de la política educativa como un camino. No obstante, al igual que las metáforas sobre edificios, las metáforas sobre caminos pueden construir asociaciones más específicas y de impronta evaluativa para aludir a la transformación del sistema educativo chileno según propósitos persuasivos. Esta situación se ejemplifica detalladamente en la columna analizada en la siguiente subsección.

3.2.1. *Un camino ¿sin salida?*

En una de las columnas de opinión, el autor del texto expresa que las movilizaciones convocadas durante 2019 por el Colegio de Profesores de Chile resultan perjudiciales para el estado de la educación pública:

- (18) *Más **empantanado** en una paradoja o **enfrentado** a un **callejón sin salida**, el sector [público de educación] está **acorralado** desde hace años en una **trampa**. Cuando no son los alumnos, son los profesores los que paralizan las actividades. El motivo está siempre relacionado (...) con la necesidad de mejorar la calidad de la educación pública. Y el resultado es siempre **al revés**: el sector no **repunta*** (Héctor Soto, LA TERCERA, julio-2019).

Como ocurre en la columna de Boric y López, en el ejemplo (18), metáforas lingüísticas similares semánticamente se concentran en un solo párrafo, para, en este caso, expresar que las protestas de los actores educativos impiden el progreso de la educación pública. Desde una perspectiva cognitiva, el desarrollo discursivo de esta tesis se encuentra estructurada a partir de las metáforas conceptuales que forman parte de la metáfora de Estructura de Evento, **PROGRESAR ES AVANZAR** y **LAS DIFICULTADES SON OBSTÁCULOS**. Estas conceptualizaciones posibilitan la referencia al mejoramiento de la educación pública como un avance por un camino y los problemas que atentan contra él como obstáculos en la vía.

Específicamente, en el extracto (18), las movilizaciones o su efecto en el sistema público de educación se categorizan como un obstáculo en un recorrido (p. ej. *enfrentado a un callejón sin salida*) (ver Esquema 3). En virtud de este estatus conceptual, las manifestaciones se caracterizan como situaciones negativas, que impiden el progreso de la calidad de la educación pública, causando, incluso, su empeoramiento: *El motivo [de las protestas] está siempre relacionado (...) con la necesidad de mejorar la calidad de la educación pública. Y el resultado es siempre **al revés**: el sector no **repunta**.*

Esquema 3. Asociaciones educación pública-camino en la columna de Soto

Dominio fuente		Dominio meta
CAMINO/VIAJE	→	ACTIVIDADES A LARGO PLAZO
camino	→	progreso de la educación pública
algo que avanza por el camino	→	educación pública
obstáculo/impedimento	→	movilizaciones ciudadanas

Ahora bien, el potencial conceptual de las metáforas sobre caminos no se agota en las correspondencias expuestas en el Esquema 3. La especificidad de los significados más básicos de los usos metafóricos, sus valoraciones negativas asociadas (p. ej. para el caso de *callejón sin salida*, *empantanado*, *acorralado* o *trampa*) y su coherencia intratextual perfilan un marco conceptual subsidiario de la lógica de camino en el que las protestas se conceptualizan y evalúan como una trampa en medio de un recorrido. Más aún, el columnista efectivamente emplea el ítem léxico ‘trampa’, cuyo sentido más básico, “artificio de caza que atrapa a un animal y lo retiene” (RAE, 2014), implica el valor de ‘obstáculo en un camino’. Es así como las metáforas sobre caminos imponen una imagen creativa de las protestas ciudadanas como actos malintencionados que buscan adrede impedir el mejoramiento de la educación pública.

Por último, proponemos que la función de persuadir a la audiencia moviliza el tratamiento conceptual de las metáforas sobre caminos en la columna de Soto. Sin embargo, paralelamente se respeta la lógica de las conceptualizaciones generalizadas en la lengua **LAS ACTIVIDADES A LARGO PLAZO SON VIAJES**, **PROGRESAR ES AVANZAR** y **LAS DIFICULTADES SON OBSTÁCULOS**.

CONCLUSIONES

Mediante el análisis destacaron dos tipos de metáforas lingüísticas, que conceptualizan la institucionalidad educativa chilena como un edificio y como un camino. Estas clases metafóricas, a pesar de basarse en metáforas conceptuales convencionales, tales como LOS SISTEMAS COMPLEJOS SON EDIFICIOS o LAS ACTIVIDADES A LARGO PLAZO SON VIAJES, adquieren características conceptuales y discursivas específicas en el contexto de las columnas analizadas. Desde una óptica cognitiva, las metáforas lingüísticas conceptualizan el sistema educativo chileno de forma semejante (*i.e.* como un edificio o camino). Sin embargo, pueden explicitar determinadas correspondencias o elaborar otras a través de la elección léxica para otorgar representaciones metafóricas más específicas o creativas (p. ej. institucionalidad educativa como una edificación fortificada o derrumbada).

De esta manera, las metáforas lingüísticas construyen determinadas conceptualizaciones en consonancia con el trasfondo cognitivo general que proveen metáforas conceptuales convencionalizadas en el sistema de la lengua. No obstante, estas estructuras cognitivas adquieren especificidad en el discurso en virtud de la influencia de factores contextuales. Para el caso del corpus analizado, se proponen como parámetros contextuales significativos tanto el tópico de discurso, esto es, la transformación o reforma de la institucionalidad educativa en Chile como la inherente función de persuasión de las columnas de opinión.

La incidencia del tópico central de discurso, que dice relación con el cambio de la legislación educativa, se constata, por ejemplo, en el recurrente y variado uso de verbos o nominales que denotan procesos de construcción (p. ej. *construir* o *construcción*, *fortalecer* o *consolidar*), para el caso de las metáforas sobre edificios, o de avance por un recorrido (p. ej. *avanzar* o *avance*, *estar orientado* o *repuntar*), para las metáforas sobre caminos. En cuanto al primer grupo, las metáforas lingüísticas coinciden en caracterizar la institucionalidad educativa chilena como una estructura que amerita ser creada, transformada o modificada. En tanto, las metáforas sobre caminos se focalizan conceptualmente en la necesidad de progreso de la legislación educativa en Chile. En alguna medida, estas visiones pueden ser consideradas como parte de la opinión pública consensuada por el discurso de opinión política de periódicos digitales chilenos sobre el estado de la educación del país.

El segundo parámetro movilizador de las conceptualizaciones sobre edificios o caminos construidas por las columnas corresponde a la función de persuadir a la audiencia. Por un lado, este propósito se viabiliza por la estructuración conceptual simplificada y parcial sobre realidad que otorgan las metáforas lingüísticas. Por otro, colaboran las valoraciones que comunican estos usos, las cuales inciden en la evaluación que realizan los destinatarios sobre los tópicos educativos durante el momento de la lectura.

En términos cognitivos, las metáforas de carácter evaluativo activan (teóricamente) correspondencias emocionales en los lectores (Charteris-Black, 2004, 2005; Hart, 2010), que pueden reforzar su disposición a valorar de determinada manera los actores, eventos o procesos políticos-educativos comentados en las columnas. Para el caso del corpus analizado, las metáforas lingüísticas tienden a valorar negativamente y, por tanto, a criticar a actores políticos, al sistema educativo chileno, los gobiernos de turno y las movilizaciones sociales.

Los usos metafóricos pueden reiterarse en párrafos específicos de una columna desempeñando funciones localizadas. Por ejemplo, las metáforas pueden concentrarse en párrafos introductorios de contextualización, orientando la interpretación inicial del lector para el posterior desarrollo de la argumentación. Por su parte, metáforas lingüísticas de diferente base cognitiva pueden reforzar una conceptualización particular, como ocurre con el nominal 'caída', que contribuye en representar al sistema educativo chileno como un edificio derrumbado a pesar de no basarse en la metáfora conceptual LOS SISTEMAS COMPLEJOS SON EDIFICIOS.

En suma, se propone la sistematicidad de metáforas lingüísticas sobre edificios y caminos entre columnas de opinión referidas a la política educativa chilena de diferentes medios y periodos de tiempo. En próximas investigaciones se pretende abordar otros géneros discursivos, no necesariamente argumentativos o mediáticos, que se centren en otros temas de relevancia nacional. Asimismo, se buscará ahondar en la dimensión evaluativa de la metáfora, integrando modelos funcionales afines, como el 'sistema de valoración' (Martin & White, 2005) de la Lingüística Sistémico-Funcional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, P., Díaz, C. & Vásquez, V. (2018a). Mártires y cocineros: Metáforas sobre el profesorado en columnas de opinión. *Literatura y Lingüística*, 38, 231-250.
- Alarcón, P., Díaz, C. & Vásquez, V. (2018b). Un análisis de columnas de opinión desde la metáfora conceptual. *Signo y Pensamiento*, 37(73), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.acom>
- Antonova, T. G. (2014). Social Conflict through Conceptual Metaphor in Media Discourse. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 154, 368-373. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.165>
- Ávalos, B. & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva educacional*, 51(1), 77-95.
- Biscarra, C., Giaconi, C. & Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14, 80-92.

- Cameron, L. & Deignan, A. (2006). The Emergence of Metaphor in Discourse. *Applied Linguistics*, 27(4), 671-690.
- Cameron, L., Maslen, R., Todd, Z., Maule, J., Stratton, P. & Stanley, N. (2009). The Discourse Dynamics Approach to Metaphor and Metaphor-Led Discourse Analysis. *Metaphor and Symbol*, 24(2), 63-89.
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Charteris-Black, J. (2005). *Politicians & Rhetoric*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cornejo, R., Alborno, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R. ... & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
- Croft, W. & Cruse, D. A. (2008/2004). *Lingüística Cognitiva*. Madrid: Akal.
- Coulthard, M. (1985/1977). *An Introduction to Discourse Analysis* (2a ed.). Londres: Longman.
- Deignan, A. (2010). The Evaluative Properties of Metaphors. En G. Low, Z. Todd, A. Deignan & L. Cameron (Eds.), *Researching and Applying Metaphor in the Real World* (pp. 357-374). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Domínguez, F., Conchacalle, D. & Malca, M. (2021). Metáforas, representación discursiva y migración venezolana en el Perú: Hacia un análisis crítico-cognitivo del discurso de la prensa escrita peruana. *Lengua y Migración = Language and migration*, 13(2), 53-71.
- Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.
- Fernández-Pedemonte, D., Casillo, F. & Jorge-Artigau, A. I. (2020). Communicating COVID-19: Metaphors we 'survive' by. *Tripodos*, 2(47), 145-159.
- Figueras, C. (2018). Vaguedad y relevancia: Metáforas en los titulares de prensa sobre las enfermedades poco frecuentes. *Rilce*, 34(3), 1215-1242.
- Gibbs, R. W. (1990). Psycholinguistic Studies on the Conceptual Basis of Idiomaticity. *Cognitive Linguistics*, 1, 417-451.
- Gibbs, R. W. (2014). Conceptual Metaphor in Thought and Social Action. En M. Landau, M. D. Robinson & B. P. Meier (Eds.), *The Power of Metaphor: Examining its Influence on Social Life* (pp. 17-40). Washington: APA.

- Grana, R., Daghero, S. & Torres, M. A. (2021). La metáfora en la prensa política: Claves de funcionamiento. *Revista de Lengua y Literatura*, 39, 66-82.
- Hart, C. (2010). *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science. New Perspectives on Migration Discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hart, C. (2014). *Discourse, Grammar and Ideology. Functional and Cognitive Perspectives*. Londres: Bloomsbury.
- Hart, C. (2020). Editor's Introduction. En C. Hart (Ed.), *Researching Discourse. A Student Guide* (pp. 1-5). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006/1991). *Metodología de la investigación* (4.a ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Herrera-Soler, H. (2006). Conceptual Metaphors in Press Headlines on Globalization. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 4(1), 1-20.
- Huamán, V. (2021). Metáforas económicas en la prensa peruana escrita: Un estudio de la sección Opinión en el semanario Hildebrandt en sus Trece. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 69, 235-264. DOI: <https://dx.doi.org/10.46744/bapl.202101.009>
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2013). La Lingüística Cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, 245-266.
- Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. (2012). Lingüística Cognitiva: Origen, principios y tendencias. En I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela (Coords.), *Lingüística cognitiva* (pp. 13-38). Barcelona: Anthropos.
- Koller, V. (2004). *Metaphor and Gender in Business Media Discourse: A Critical Cognitive Study*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (2a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2015). *Where Metaphors Come From*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2018). Metaphor in Media Language and Cognition: A Perspective from Conceptual Metaphor Theory. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow*, 3(1), 124-141.
- Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana* (6.a ed.) Madrid: Cátedra.

- Langacker, R. (2015). Construal. En E. Dąbrowska & D. Divjak (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics* (pp. 120-142). Berlín: De Gruyter Mouton.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke/Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.
- Mejía Chiang, C. (2012). Géneros y estilos de redacción en la prensa. Desarrollo y variantes taxonómicas. *Correspondencias & Análisis*, 2, 201-217.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017). *Revisión de las políticas educativas el Chile desde 2004 a 2016* [en línea]. Disponible en: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf
- Montagut, M. & Moragas-Fernández, C. (2020). The European Refugee Crisis Discourse in the Spanish Press: Mapping Humanization and Dehumanization Frames Through Metaphors. *International Journal of Communication*, 14, 69-91 [en línea]. Disponible en: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/10626/2898>
- Montgomery, M. (2011). Discourse and the News. En K. Hyland & B. Paltridge (Eds.), *Bloomsbury Companion to Discourse Analysis* (pp. 213-227). Londres/Nueva York: Bloomsbury.
- Moreno, K. & Soto, R. (2013). Políticas neoliberales en el contexto chileno: La profesión docente bajo la lógica mercantil. *Educere*, 17(58), 395-401.
- Moser, K. (2000). Metaphor Analysis in Psychology: Method, Theory, and Fields of Application. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Mukhortikova, T. (2018). Representación metafórica de la crisis migratoria europea en la prensa española y rusa en 2017. *Comunicación y medios*, 27(38), 12-26. DOI: <https://dx.doi.org/10.5354/0719-1529.2018.48673>
- Musolff, A. (2006). Metaphor Scenarios in Public Discourse. *Metaphor and Symbol*, 21(1), 23-38. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327868ms2101_2
- Musolff, A. & Zinken, J. (Eds.). (2009). *Metaphor and Discourse*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Nuyts, J. (2007). Cognitive Linguistics and Functional Linguistics. En D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 543-565). Oxford: Oxford University Press.

- Peña, S. (2012). Los esquemas de imagen. En I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela (Coords.), *Lingüística Cognitiva* (pp. 69-96). Barcelona: Anthropos.
- Piñero-Piñero, G. (2018). Metáfora conceptual y el marco ESPECTÁCULO en el discurso político de los medios de comunicación. *Ibérica*, 36, 119-142.
- Pragglejaz Group. (2007). MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39.
- Real Academia Española (RAE). (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.) [en línea]. Disponible en: <http://dle.rae.es/>
- Saban, A. (2010). Prospective Teachers' Metaphorical Conceptualizations of Learner. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290-305.
- Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas. Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyche*, 21(2), 35-46.
- Steen, G., Dorst, A., Herrmann, J., Kaal, A., Krennmayr, T. & Pasma, T. (2010). *A Method for Linguistic Metaphor Identification. From MIP to MIPVU*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Zinken, J. & Musolff, A. (2009). A Discourse-Centred Perspective on Metaphorical Meaning and Understanding. En A. Musolff & J. Zinken (Eds.), *Metaphor and Discourse* (pp. 1-8). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

NOTAS

¹ El presente estudio fue financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Chile) por medio del proyecto FONDECYT Regular N° 1171416 “Las representaciones sociales del profesorado chileno en ciberperiódicos. Un análisis del discurso en Lingüística Cognitiva”.

² Estudios de doctorado financiados por CONICYT: CONICYT-PFCHA/Doctorado Nacional/2020-21201274.

³ En nuestro caso, en consonancia con los postulados de Charteris-Black (2004, 2005), privilegiaremos el término de ‘metáfora lingüística’ para aludir a las expresiones metafóricas.

⁴ Las metáforas lingüísticas se destacarán en negrita para ejemplificar su emergencia en extractos de discurso. En algunos casos también se empleará el subrayado para explicitar una distinción entre usos metafóricos en un mismo tramo de discurso.

⁵ Para cada ejemplo del corpus se añade entre paréntesis: el autor o los autores de la columna, el medio de origen y la fecha de publicación (*i.e.* mes-año).

⁶ Como en la presente subsección se ejemplifica con extractos de una misma columna, se prescinde de repetir los datos de publicación entre paréntesis.

⁷ Los esquemas de imagen corresponden a un tipo de operación de conceptualización, los cuales, de acuerdo con Lakoff, 1987, citado en Peña (2012: 70), constituyen “un patrón dinámico recurrente de nuestras interacciones perceptuales y nuestros patrones motores que proporciona estructura coherente y significativa a nuestra experiencia física a un nivel preconceptual”. Los esquemas de imagen poseen una estructura mínima, con una cantidad reducida de partes, que se relacionan de forma simple entre sí.