



Universidad de Concepción

Dirección de Postgrado

Facultad de Humanidades y Artes - Programa de Magíster en Lingüística
Aplicada

**Metáfora y estructura funcional argumentativa: su participación en
columnas de opinión referidas a la política educativa en Chile durante la
última década**

Tesis para optar al grado académico de Magíster en Lingüística Aplicada

VÍCTOR PATRICIO VÁSQUEZ BUSTOS

CONCEPCIÓN, CHILE

2019

Profesora Guía: Paola Lorena Alarcón Hernández
Dpto. de Español, Facultad de Humanidades y Artes
Universidad de Concepción
Profesor Co-guía: Claudio Heraldo Díaz Larenas
Dpto. de Instrucción y Currículum
Universidad de Concepción



Ninguna parte de esta tesis puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso por escrito del autor.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Esta investigación se enmarca en el proyecto FONDECYT Regular N° 1171416 “Las representaciones sociales del profesorado chileno en ciberperiódicos. Un análisis del discurso en Lingüística Cognitiva” del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Chile).



Dedico la realización de esta tesis a la persona que más amo en la vida, mi madre, Ana Rosa Bustos Neira, y a mi padre, Jorge Patricio Vásquez Rodríguez, quien siempre me ha ayudado y comprendido.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi profesora guía, Paola Lorena Alarcón Hernández, quien ha sido fundamental en mi formación académica, y al codirector de este estudio, Claudio Heraldo Díaz Larenas, orientador en todo este proceso investigativo.



TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	11
1. INTRODUCCIÓN	13
2. MARCO TEÓRICO.....	17
2.1. Contextualización: política educativa y docente en Chile durante la última década	18
2.2. Lingüística Cognitiva y metáfora	22
2.2.1. Lingüística Cognitiva	22
2.2.2. Teoría de la Metáfora Conceptual	24
2.2.3. El estudio de la metáfora y discurso	27
2.2.4. Enfoque de la metáfora dentro de la dinámica del discurso.....	31
2.3. Columna de opinión en cibermedios	34
2.4. Argumentación y estructura funcional de Stephen Toulmin	38
2.4.1. Simplificación de la estructura funcional argumentativa de Stephen Toulmin	40
3. METODOLOGÍA	49
3.1. Objetivos de la investigación.....	49
3.2. Corpus	51

3.3.	Análisis de datos.....	55
3.3.1.	Método de identificación de metáforas lingüísticas.....	55
3.3.2.	Análisis de contenido metafórico.....	57
3.3.3.	Método de análisis argumentativo.....	59
4.	RESULTADOS.....	62
4.1.	Formas de participación entre metáfora y estructura argumentativa....	63
4.1.1.	Primera participación: “metáfora como dato”.....	63
4.1.2.	Segunda participación: “metáfora como eje de coherencia interna entre datos”.....	70
4.1.3.	Tercera participación: “metáfora como refuerzo de la garantía”....	74
4.2.	Resultados de análisis por columna de opinión.....	82
4.2.1.	Columna 1: “Proyecto de ley carrera docente” de Jaime Espinosa	89
4.2.2.	Columna 2: “El alma de la Carrera Docente” de Jaime Gajardo....	97
4.2.3.	Columna 3: “El malestar docente” de Roberto Maella.....	104
4.2.4.	Columna 4: “Profesores: más dignidad es más calidad” de Gabriel Boric y Daniela López.....	110
4.2.5.	Columna 5: “El difícil parto de la nueva carrera docente” de Mariana Aylwin	115

4.2.6.	Columna 6: “La Nueva Mayoría cumplió, le quitó los patines a la educación pública” de Leopoldo Pérez.....	120
4.2.7.	Columna 7: “NEP: ¿Nueva Educación Pública o... Neo Estado privatizador” de Marcelo Castillo	133
4.2.8.	Columna 8: “Nueva Educación Pública: ¿Dónde están los profesores de Chile?” de César Solís	143
5.	CONCLUSIONES	155
6.	REFERENCIAS.....	163
7.	ANEXOS	170
7.1.	Anexo 1. Columna “Proyecto de ley de carrera docente” de Jaime Espinosa	170
7.2.	Anexo 2. Columna “¿Todo en manos de la vocación de los profesores? de Fernando Sáez.....	173
7.3.	Anexo 3. Columna “El alma de la Carrera Docente” de Jaime Gajardo	178
7.4.	Anexo 4. Columna “El malestar docente” de Roberto Maella.....	182
7.5.	Anexo 5. Columna “Profesores: más dignidad es más calidad” de Gabriel Boric y Daniela López.....	186
7.6.	Anexo 6. Columna “Carrera Docente: distancia permanente entre los profesores y Eyzaguirre” de Javier Insunza.....	193

7.7. Anexo 7. Columna “El difícil parto de la nueva carrera docente” de Mariana Aylwin	198
7.8. Anexo 8. Columna “Docentes: el corazón de la reforma educacional” de Fulvio Rossy	202
7.9. Anexo 9. Columna “La Nueva Mayoría cumplió, le quitó los patines a la educación pública” de Leopoldo Pérez	207
7.10. Anexo 10. Columna “NEP: ¿Nueva Educación Pública o... Neo Estado privatizador” de Marcelo Castillo.....	211
7.11. Anexo 11. Columna “Nueva Educación Pública: ¿Dónde están los profesores de Chile?” de César Solís	216



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Detalle del corpus seleccionado.....	53
Tabla 2. Ejemplo de participación “metáfora como dato”	67
Tabla 3. Ejemplo participación “metáfora como eje de coherencia interna entre datos”	70
Tabla 4. Primer ejemplo participación “metáfora como refuerzo de la garantía”	74
Tabla 5. Segundo ejemplo participación “metáfora como refuerzo de la garantía”	78
Tabla 6. Síntesis de metáforas sistemáticas y tipo de participación establecida para cada columna de opinión	83
Tabla 7. Metáfora sistemática presente en la columna de Espinosa	90
Tabla 8. Estructura argumentativa central de la columna de Espinosa	94
Tabla 9. Metáfora sistemática preponderante en la columna de Gajardo.....	100
Tabla 10. Segunda estructura argumentativa presente en la columna de Gajardo	103
Tabla 11. Metáforas sistemáticas preponderantes en la columna de Roberto Maella.....	106
Tabla 12. Metáforas sistemáticas preponderantes de la columna de Boric y López	111
Tabla 13. Metáfora sistemática presente en la columna de Aylwin	116

Tabla 14. Estructura argumentativa presente en la columna de Mariana Aylwin	117
Tabla 15. Metáforas sistemáticas preponderantes de la columna de Pérez....	123
Tabla 16. Estructura argumentativa central de la columna de Pérez	126
Tabla 17. Segunda estructura argumentativa presente en la columna de Pérez	131
Tabla 18. Metáforas sistemáticas presentes en la columna de Castillo	135
Tabla 19. Estructura argumentativa central de la columna de Castillo	138
Tabla 20. Metáforas sistemáticas presentes en la columna de Solís	146
Tabla 21. Estructura argumentativa central de la columna de Solís.....	148
Tabla 22. Segunda estructura argumentativa presente en la columna de Solís	152



RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo explorar el fenómeno de participación de metáforas lingüísticas sistemáticas dentro de estructuras argumentativas manifiestas en columnas de opinión que se refieren a la política educativa en Chile durante la última década. Para esto, se emplean tres métodos de análisis, los cuales se aplican separadamente a cada columna; en primer lugar, se identifican las metáforas lingüísticas presentes en cada unidad de discurso, mediante un procedimiento propuesto por Cameron y Maslen (2010). En segundo lugar, se agrupan las metáforas lingüísticas en metáforas sistemáticas, de acuerdo a criterios de similitud semántica. Y, en tercer lugar, se analizan las columnas, de acuerdo a una simplificación de la estructura funcional argumentativa propuesta por Stephen Toulmin. Con estos datos, se determinan qué metáforas lingüísticas sistemáticas participan o contribuyen a la argumentación de las estructuras argumentativas y qué consecuencias discursivas se pueden extraer desde dicho fenómeno de “participación”.

En virtud del análisis, se constatan tres tipos de participación entre metáfora y estructura argumental: “metáfora como dato”, “metáfora como eje de coherencia interna entre datos” y “metáfora como refuerzo de la garantía”. En general, las metáforas se establecen como un recurso argumentativo que permite expresar diferentes visiones sobre la política educativa y la educación en general,

entre las que destacan criticar el estado de las reformas y el accionar del gobierno y aportar consideraciones dentro de la discusión sobre la educación en Chile.



1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la metáfora en Lingüística Cognitiva estuvo marcado, inicialmente, por su concepción como recurso cognitivo, una asociación entre parcelas de conocimientos que operaba como un concepto unificado, o “metáfora conceptual”, la cual, teóricamente, permitía entender cuestiones abstractas (como las nociones de “tiempo”, “espacio”, “comunicación”, etc.), en virtud de otras más concretas y vinculadas con la experiencia corpórea (Lakoff y Johnson, 1980; Kövecses, 2002). De esta forma, se desarrollaron estudios que se orientaban al examen de los usos del lenguaje, identificando, describiendo y analizando conceptos metafóricos subyacentes en expresiones de índole metafórica.

Con la ampliación del estudio de la metáfora conceptual, por un lado, y de los estudios del discurso, por otro, pronto emergieron investigaciones que repararon en la dificultad de abordar la metáfora desde su concepción tradicional en Lingüística Cognitiva para el análisis del discurso (Cameron y Deignan, 2006; Hart, 2010; Ibarretxe-Antuñano, 2013). Esto se sustentaba en cuestiones tanto teóricas como metodológicas, aduciéndose, por ejemplo, la prevalencia de la concepción de la metáfora como fenómeno cognitivo en vez de discursivo o el empleo de ejemplos de expresiones metafóricas inventadas por los mismos investigadores o inducidas mediante elicitación, en lugar del análisis de eventos de discurso reales y espontáneos (Cameron y Maslen, 2010; Seung, Park y Low,

2015). Cobra vigencia, de esta forma, el estudio de la metáfora como fenómeno discursivo, el cual ha sido desarrollado por múltiples autores (Cameron y Malsen, 2010; Hart, 2010; 2014; Semino, 2008).

En cuanto a metáfora y argumentación, las investigaciones han sido escasas, en especial en español, y dispares, pues incorporan diferentes marcos teóricos y perspectivas de investigación, tanto en metáfora como en argumentación. Destacan, en este caso, trabajos que se alinean al “Análisis Crítico de la Metáfora” (Charteris-Black, 2004; 2005; Hart, 2010), por ejemplo, los cuales refieren a la metáfora como un recurso de conceptualización que opera online en el discurso, cumpliendo finalidades estratégicas, entre las cuales resalta la función de persuasión. De acuerdo a Hart (2010), mediante la metáfora se ofrecerían representaciones de diferentes tópicos de discurso, realzando determinados aspectos sobre estos y ocultando otros, cuestión que orientaría argumentativamente e ideológicamente un determinado discurso.

En las escasas publicaciones en español, destaca, por ejemplo, el estudio de Santibáñez (2009), el cual emplea la noción tradicional de la metáfora conceptual, para proponer que esta puede participar en el engranaje argumentativo de ciertos discursos, cuestión que ejemplifica con la estructura funcional argumentativa propuesta por Stephen Toulmin. El autor señala que los conceptos metafóricos pueden funcionar como determinados componentes de la estructura referida, por ejemplo, como “respaldos” o “garantías”, dado que proveen un marco conceptual que respalda un determinado esquema de

argumentación o que sustente que, teniendo determinados datos o hechos, se puedan establecer determinadas conclusiones. El presente estudio se orienta en esa línea, aunque incorporando una simplificación de la estructura funcional de Stephen Toulmin y, además, una visión no puramente conceptual de la metáfora, sino discursiva, para explorar de qué forma las metáforas participan o contribuyen a la construcción de ciertos esquemas argumentativos y a las líneas argumentativas que estos proponen, describiendo cómo esto ocurre y qué repercusiones discursivas se pueden extraer de dicho fenómeno.

De esta forma, esta investigación resulta relevante, en vista de los escasos estudios en este campo (se puede referir a Santibáñez, 2009 y Olave, 2012, en el ámbito hispano), los cuales resultan casi nulos, si se considera las perspectivas teóricas que incorpora y conjuga la presente investigación, a saber la propuesta funcional de Stephen Toulmin (Toulmin, 2003) y lineamientos teóricos y metodológicos provenientes desde el estudio de la metáfora dentro de la dinámica del discurso (Cameron et al., 2009; Cameron y Deignan, 2006; Cameron y Maslen, 2010), además, de otras publicaciones en metáfora y discurso (Hart, 2010; 2014; Semino, 2008) y metáfora conceptual (Kövecses, 2002; Lakoff y Johnson, 1980; Soriano, 2012).

Asimismo, la relevancia de la investigación radica en la prevalencia del problema: se busca explorar la participación de metáforas lingüísticas sistemáticas en columnas de opinión que poseen por tema las reformas educacionales en Chile durante la última década, de preferencia aquellos que

abordan la tramitación y promulgación de la ley que crea una inédita carrera profesional docente en Chile y una nueva institucionalidad para el sistema público de educación, temas que han sido ampliamente discutidos dentro del debate público nacional. Se posee por supuesto que las metáforas pueden contribuir a la argumentación de las columnas de opinión, es decir a la defensa de determinadas conclusiones u opiniones a partir de una serie de datos.

Para el cumplimiento del objetivo de la investigación, se emplearon tres métodos de análisis diferentes; primero, un método de identificación de metáforas lingüísticas en discursos (Cameron y Maslen, 2010), segundo, una análisis de contenido metafórico, adaptado según una propuesta del enfoque de la metáfora dentro de la dinámica del discurso (Cameron et al., 2009; Cameron y Maslen, 2010) y, tercero, una propuesta de análisis argumentativo, según una simplificación de la estructura argumentativa de Stephen Toulmin (Reisigl, 2014).

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico presentado a continuación tiene por objetivo contextualizar la investigación, exponer las consideraciones teóricas que lo sustentan y fundamentar su relevancia. En virtud de esto, la organización de las secciones será la siguiente:

Contextualización: política educativa y docente en Chile durante la última década. Se contextualiza el estudio en un marco socio-político determinado, el cual corresponde a las reformas educativas promulgadas en Chile durante la última década, en especial, en atención a la ley de crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la ley de Nueva Educación Pública.

Lingüística Cognitiva y metáfora. Se presentarán los principios básicos de la Lingüística Cognitiva y los presupuestos de la “Teoría de la Metáfora Conceptual”. Asimismo, se describen las aportaciones de los estudios en metáfora y discurso, con énfasis en el enfoque para la metáfora dentro de la dinámica del discurso.

Columna de opinión en cibermedios. Se contextualiza el género columna de opinión, reparando en sus características generales. Asimismo, se agregan aspectos sobre su publicación en ciberperiódicos.

Argumentación y estructura funcional de Stephen Toulmin. Se exponen los presupuestos teóricos básicos sobre argumentación, reparando en la estructura funcional argumentativa de Stephen Toulmin.

Clarificado esto, se presentan, a continuación, cada una de las secciones.

2.1. Contextualización: política educativa y docente en Chile durante la última década

Durante el último tiempo en Chile se han implementado un alto número de políticas que regulan el sistema educativo, las cuales comienzan a emerger fuertemente a finales de la década pasada en respuesta a las demandas ciudadanas por la educación (Biscarra, Giacconi y Assaél, 2015; Cornejo et al., 2015; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017a; 2017b), donde destacan las movilizaciones estudiantiles de 2009 y 2011. Gracias a ellas se instaló el debate nacional sobre la educación en Chile, donde se cuestionó un aspecto esencial de la institucionalidad vigente hasta ese entonces: la preponderancia del mercado en detrimento de la protección de la educación como derecho social (Cornejo e Insunza, 2013; Cornejo et al., 2015).

De acuerdo a una serie de estudios en la materia (Biscarra et al., 2015; Cornejo et al., 2015; Fardella y Sisto, 2015), las primeras políticas en respuesta a las demandas ciudadanas, promulgadas desde 2009 hasta el 2011, no hicieron

más que perfeccionar el mercado educativo y consolidar la lógica neoliberal en educación; cuestión que evidentemente contravino los intereses de los movimientos estudiantiles y sociales por la educación. En lo atinente al área docente, se sostiene que dichas primeras políticas tendían hacia la desprofesionalización (y tecnificación) de la labor docente, la cual se materializa, por ejemplo, en la estandarización de los objetivos de aprendizaje, la medición intensiva y rendición de cuentas del desempeño docente, y, además, la flexibilización de la profesión y de ciertas garantías que otorgaba el Estatuto Docente¹ (Biscarra et al., 2015; Cornejo et al., 2015).

Con el advenimiento del gobierno de Michelle Bachelet en 2014, se implementó en Chile una Reforma Educativa que buscaba la transformación estructural del sistema educativo público en Chile, la cual, según el MINEDUC (2017b), integraba cuatro áreas de transformación: “la calidad de la educación, fin de la segregación y selección, gratuidad universal y fin al lucro” (p. 174). Destacan, en este sentido, dos legislaturas: La ley de Nueva Educación Pública y ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente o ley de Carrera Docente. El primer marco legal busca mejorar la calidad de educación en centros de educación parvularia e instituciones de educación escolar, traspasando la administración de estos, delegada hasta el momento a las municipalidades del

¹ Marco legal promulgado en 1991, en el gobierno de Patricio Aylwin, dedicado específicamente al profesorado, en torno a cuestiones relativas régimen laboral y profesionalización docente (Biscarra et al., 2015).

país, hacia servicios públicos especializados en educación, de carácter estatal. De acuerdo al MINEDUC (2017b), el objetivo de la ley de Nueva Educación Pública es:

generar una institucionalidad que potencie el rol del Estado en la provisión de educación (traspasando los establecimientos desde los municipios a Servicios Locales de Educación Especializados), de modo de constituirse en un garante clave del derecho a la educación establecido en la Constitución. (p. 45)

Se fundamenta, con esto, la creación de una nueva institucionalidad integrada al sistema público en educación, con una implementación gradual a mediano plazo.

La ley que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, en tanto, se concentra en regular de forma exclusiva la condición profesional docente en Chile, mediante el establecimiento de una inédita carrera docente en el sector público educativo. Este marco legal contempla cinco tramos de desarrollo profesional, en los cuales los profesores podrán avanzar si demuestran poseer las competencias necesarias en la disciplina que enseñan. Se integra, desde el paso de un tramo a otro, un aumento en responsabilidades docentes y en el salario que reciben los profesores. Además, se incluye un sistema de acompañamiento a los docentes nuevos que se insertan en los establecimientos educacionales, por medio de asesorías y mecanismos de inducción. La

incorporación de la carrera docente en el sistema es gradual e incluye a aquellas instituciones educacionales que reciben financiamiento estatal, entre las que se cuentan salas cunas, jardines infantiles, escuelas y liceos (MINEDUC, 2017b).

Pese a las expectativas del Ejecutivo, la tramitación de la ley de carrera docente estuvo marcada por una serie de movilizaciones de educadores a mediados del 2015, las cuales rechazaban la promulgación del proyecto y buscaban su retiro desde el parlamento. Esto, evidentemente, acaparó la atención de los medios y generó un amplio debate nacional, específicamente, en torno a la profesión docente. Finalmente, pese al rechazo del Colegio de Profesores de Chile y de sectores disidentes al gremio, la ley que crea la Carrera Profesional Docente en Chile fue promulgada a principios de 2016 (MINEDUC, 2017a; 2017b).

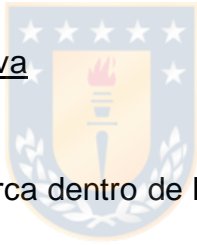
Cabe señalar que organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) consideran mayormente positiva la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, respaldando la incorporación de la nueva Carrera Profesional Docente y la forma en la que esta está estructurada: dividida en etapas sucesivas, a las que pueden optar los profesores, recibiendo con esto un determinado monto de remuneración, además del aumento gradual de las horas no lectivas (MINEDUC, 2017a).

Dada la contingencia y relevancia sociopolítica del escenario anterior, resulta conveniente indagar en las visiones que emergieron (y se transmitieron)

en el debate nacional sobre los docentes y el sistema de educación pública que suscitaron la tramitación y promulgación de políticas como la Ley de Carrera Profesional Docente y ley de Nueva Educación Pública. En el caso de esta investigación, se recurrirá a discursos que circularon en los medios de comunicación, en específico a columnas de opinión publicadas en secciones de opinión dentro de ciberperiódicos chilenos.

2.2. Lingüística Cognitiva y metáfora

2.2.1. Lingüística Cognitiva



Este estudio se enmarca dentro de la Lingüística Cognitiva, corriente que aúna una serie de proyectos de investigación, teorías y modelos que intentan dar explicación al fenómeno del lenguaje desde una perspectiva cognitivista, incorporando, con esto, el análisis léxico-semántico que no había sido considerado por corrientes cognitivistas anteriores, como es el caso de la Lingüística Generativa (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012; Ibarretxe-Antuñano, 2013; Croft y Cruse, 2008; Cuenca y Hilferty, 1999).

Entre los principios que definen a la Lingüística Cognitiva destacan ciertas consideraciones sobre el lenguaje, compartidas, en mayor o menor grado, por las subdisciplinas que esta incorpora (Ibarretxe-Antuñano, 2013). Se plantea, en primer lugar, que el lenguaje es un fenómeno que puede ser explicado en

términos cognitivos y en vinculación a otras capacidades mentales. Se ofrece, por ende, una visión “integradora” de la cognición humana y de los fenómenos lingüísticos en general (Croft y Cruse, 2008; Cuenca y Hilferty, 1999; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012; Ibarretxe-Antuñano, 2013). En segundo lugar, se asevera que el lenguaje opera como un sistema para la conceptualización de la realidad, mediante este se considera que las personas organizan cognitivamente su experiencia; de esta forma, la gramática, por ejemplo, se entiende como un vehículo para estructurar y simbolizar el contenido semántico (Croft y Cruse, 2008; Cuenca y Hilferty, 1999). Por último, en Lingüística Cognitiva se asume una perspectiva experiencialista del lenguaje, apuntándose a su “corporeización”, i.e. el cuerpo y el medio físico en el que nos desenvolvemos determina la operatoria y organización del lenguaje (Cuenca y Hilferty, 1999; Ibarretxe-Antuñano, 2012).

Dentro del amplio campo investigativo que ofrece la Lingüística Cognitiva, destaca el estudio de la metáfora, sobre todo la Teoría de la Metáfora Conceptual (desde ahora TMC).

La presente investigación repara en la TMC y cómo desde ella se han desarrollado líneas de investigación del estudio de la metáfora en el discurso. (Cameron et al., 2009; Cameron y Malsen, 2010; Charteris-Black, 2004; 2005; Hart, 2010; Semino, 2008). Se procede, de este modo, a reseñar los principales postulados sobre la metáfora en el contexto de la TMC, y su abordaje y desarrollo en los estudios que se centran en el estudio del discurso.

2.2.2. Teoría de la Metáfora Conceptual

La TMC fue presentada de forma contundente en la obra *Metaphors we live by* de George Lakoff y Mark Johnson en 1980. Esta comprende la metáfora como un fenómeno de carácter cognitivo que permite comprender conceptos abstractos en virtud de otros más concretos, entendiendo la relación entre ambos como una asociación cognitiva. Además, la teoría señala que la metáfora incide en las interacciones cotidianas de las personas, permeando la forma en la que se emplea el lenguaje y el comportamiento humano (Kövecses, 2002; Lakoff y Johnson, 1980; Soriano, 2012).

Según Lakoff y Johnson (1980), las metáforas conceptuales se manifiestan en muchas de las expresiones que utilizamos regularmente. Los autores ejemplifican esto recurriendo a las siguientes expresiones:

“Me estás haciendo *perder* el tiempo

No *tengo* tiempo para *dedicártelo*

¿En qué *gastas* el tiempo estos días?

He invertido mucho tiempo en ella

Tienes que *calcular* el tiempo

Reserva algo de tiempo para el ping pong”, entre otros (Lakoff y Johnson, 1980, p. 44)².

De acuerdo a Lakoff y Johnson (1980), las expresiones anteriores y, en específico, las palabras en cursiva, manifiestan una determinada conceptualización sobre el tiempo y, por ende, una forma particular de entenderlo (este se puede gastar, acumular, invertir, etc., al igual que el dinero). Se propone, así, la metáfora conceptual EL TIEMPO ES DINERO, la cual involucra dos dominios conceptuales³, el dominio DINERO y el dominio TIEMPO⁴. El primero se vincula más a nuestra experiencia corpórea y cotidiana, por ende, es propio de nuestra realidad más concreta (a esta clase de dominios los autores los denominan “dominio fuente”). El dominio TIEMPO, en tanto, es de carácter más abstracto, complejo o menos relacionado a nuestra experiencia más concreta, por ende, constituye otra clase de dominio (i.e “dominio meta”). Así, para hacer comprensible el concepto de TIEMPO recurrimos a nuestro conocimiento sobre el dinero, cuestión que se define cognitivamente por una serie de asociaciones o correspondencias que se proyectan desde el dominio DINERO, o sea el dominio fuente, hacia el dominio TIEMPO, correspondiente al dominio meta.

² Cursivas en el original.

³ Un dominio conceptual, siguiendo a Semino (2008, pp. 5-6), corresponde a porciones de conocimiento relacionados a determinadas experiencias o fenómenos, los cuales involucran elementos, relaciones entre elementos y patrones inferenciales.

⁴ En Lingüística Cognitiva, por convención, los dominios conceptuales se escriben en mayúscula o versalita, mientras que la metáfora conceptual se representa lingüísticamente mediante la fórmula EL DOMINIO META ES EL DOMINIO FUENTE (Soriano, 2012, p. 97).

Siguiendo los lineamientos de la TMC, muchos estudios se han concentrado en identificar expresiones metafóricas presentes en diferentes tipos de discursos, de variados campos de interacción y proponer metáforas conceptuales subyacentes que explican su manifestación, con sus respectivas asociaciones conceptuales o correspondencias o relaciones entre elementos, que definen la estructura de las metáforas. Así, se pretende ahondar en las conceptualizaciones que el productor de un discurso posee sobre determinados temas o bien explorar cómo el empleo de ciertas expresiones metafóricas puede direccionar la forma en que las personas piensan o se comportan (Croft y Cruse, 2008; Semino, 2008).



En consideración a lo anterior, diversos han sido los autores que han criticado el modelo propuesto por la TMC en el ámbito del discurso (Cameron y Deignan, 2006; Cameron y Malsen, 2010; Charteris-Black, 2004; 2005; Croft y Cruse, 2008; Hart, 2010). Se rescatan dos de las críticas que se consideran más relevantes: en primer lugar, se señala que la TMC se concentró en describir metáforas convencionalizadas, es decir aquellas que están profundamente arraigadas en la cultura y cuyo empleo resulta frecuente y, muchas veces, inconsciente (Cameron y Deignan, 2006; Croft y Cruse, 2008; Semino, 2008). De esta manera, no se ofrece explicación sólida sobre el empleo de expresiones de carácter más creativo, pues se creen menos “relevantes” cognitivamente, considerándose como “extensiones” de metáforas más convencionales (Cameron y Deignan, 2006). En segundo lugar, se critica el énfasis en concebir

la metáfora como un recurso de conceptualización, dejando relegada la exploración de su dimensión discursiva (Cameron y Deignan, 2006; Cameron y Malsen, 2010; Charteris-Black, 2004; 2005; Hart, 2010; Semino, 2008).

Atendiendo a las críticas anteriores y para efectos del presente estudio, se expondrán ciertas aportaciones sobre el estudio de la metáfora como fenómeno discursivo, reparando en las ideas de una serie de autores en la materia (Charteris-Black, 2004; 2005; Hart, 2010; 2014, Semino, 2008). En especial se abordará la investigación sobre metáfora dentro de la dinámica del discurso, desarrollada por Lynn Cameron y otros investigadores (Cameron y Deignan, 2006; Cameron et al., 2009; Cameron y Malsen, 2010).



2.2.3. El estudio de la metáfora y discurso

Los estudios de metáfora en discurso emergen como respuesta a la dificultad que supone abordar el fenómeno de la metáfora desde una óptica propiamente discursiva considerando únicamente los presupuestos teóricos de la TMC. Estos estudios señalan que la metáfora no es solamente ni primeramente un fenómeno de orden mental o cognitivo, sino que involucra aspectos lingüísticos y pragmáticos, que resultan igualmente importantes (Charteris-Black, 2004; 2005; Hart, 2010; Semino, 2008).

Siguiendo a Charteris-Black (2004), abordar la metáfora desde una perspectiva discursiva implica la emergencia de definiciones que incorporen dichos aspectos que fueron relegados por la TMC. Así, se presenta la noción de “metáfora lingüística”, ampliamente empleada en vertientes del estudio de la metáfora en el discurso (Cameron y Maslen, 2010; Charteris Black, 2005; Semino, 2008). Semino (2008) define el concepto como: “A linguistic expression that, in context, is used to mean something that contrast with (one of) its more basic meaning(s)” (p. 228). La autora ejemplifica con la palabra *battle* empleada en una frase como *her battle against cancer*, donde el significado contextual del término contrasta con su significado más básico o concreto: contextualmente, se apela al intento valeroso de alguien por recuperarse de cáncer, mientras que el sentido más básico de la palabra *battle* apela a un enfrentamiento físico con algún tipo de arma. En esta línea, Semino (2008) señala que:

The contextual and basic meanings of a metaphorical expression belong to different conceptual domains, and the contextual meaning can be understood in terms of the basic meaning. In the case of expression above, a difficult enterprise is understood in terms of a physical fight. (p. 228)

De esta forma, se plantea que el significado más básico o concreto de una expresión metafórica interactúa con su significado contextual, aportando de alguna manera a su comprensión. Así, se evidencia cómo la metáfora es definida ahora según parámetros lingüísticos más que conceptuales, donde la

emergencia del contexto discursivo o cotexto adquiere un papel central en su comprensión.

Dentro de los estudios sobre metáfora y discurso, destaca, por ejemplo, el “Análisis Crítico de la Metáfora” desarrollado por autores como Jonathan Charteris-Black y Christopher Hart. Basado en el “Análisis Crítico del Discurso”, este enfoque pretende determinar las intenciones e ideologías que subyacen desde uso de metáforas en el discurso (Charteris-Black, 2005; Hart, 2010). Siguiendo a Charteris-Black (2005), las metáforas lingüísticas poseen eventuales características de orden no solo lingüístico, sino también pragmático y cognitivo. Estas involucran una “tensión semántica” que nace desde el cambio o “giro” en el uso de una palabra o frase desde su contexto lingüístico habitual. De esta forma, desde una dimensión pragmática, el uso de metáforas lingüísticas estaría motivado por propósitos persuasivos (que adquirirían más efectividad si el interlocutor no fuera consiente de la tensión semántica implicada), mientras que, en términos cognitivos, las metáforas producirían cambios en el sistema cognitivo de las personas o en la forma en la estas entienden una proposición. En esta línea, el “Análisis Crítico de la Metáfora” hace uso de la Teoría de la Integración Conceptual (*Conceptual Blending Theory*, en inglés) como matriz explicativa para dar luces sobre cómo operan las metáforas lingüísticas en el discurso.

Elena Semino (2008), siguiendo un enfoque que incorpora aspectos de diferentes perspectivas de investigación, entre los que se cuentan la TMC, el “Análisis Crítico del Discurso” y la “Lingüística de Corpus”, asegura que las

metáforas pueden desempeñar diferentes funciones discursivas, las cuales resultan más o menos preponderantes dependiendo del género discursivo donde estas se manifiestan. Así, por ejemplo, en el discurso político sería más característica la función de persuasión, mientras que en los artículos de investigación o en los textos escolares destacarían las funciones de ilustración o explicación (Semino, 2008). Ahora bien, empleando la tipología sobre las macrofunciones del lenguaje propuesta por Michael Halliday⁵, Semino (2008) asegura que las metáforas desempeñan una macrofunción ideacional (que engloba funciones más específicas, como la persuasión y la explicación), pues todas ellas se orientarían a la representación de diferentes aspectos de la realidad, mediante la referencia hacia una cuestión como si fuera otra.

Ahora, se procederá a realizar una breve revisión del enfoque de la metáfora dentro de la dinámica del discurso desarrollada por Cameron y otros investigadores (Cameron y Deignan, 2006; Cameron et al., 2009; Cameron y Malsen, 2010), el cual ofrece un marco teórico y metodológico que posiciona a la metáfora como una herramienta para descubrir ideas, actitudes y valores de las personas desde su consideración como fenómeno lingüístico y discursivo.

⁵ Michael Halliday plantea que la lengua puede desempeñar tres funciones generales, las cuales determinan el empleo de la gramática; estas se reseñan a continuación (Gaiser, 2008, Halliday, 1982; Semino, 2008): (1) Función ideativa o ideacional: permite la representación de nuestra experiencia en el mundo, mediante la codificación de los significados; (2) Función interpersonal: posibilita la interacción con los otros, se relaciona con el contenido relacional que se manifiesta en el discurso; (3) Función textual: organiza los significados experienciales e interpersonales para la construcción de mensajes adecuados y coherentes.

2.2.4. Enfoque de la metáfora dentro de la dinámica del discurso

Entre otros estudios destacados que abordan la dimensión discursiva de la metáfora se encuentran los desarrollados por Lynne Cameron junto a otros investigadores (Cameron y Deignan, 2006; Cameron et al., 2009; Cameron y Malsen, 2010). Estos incorporan un enfoque para la metáfora en el marco de la dinámica del discurso, el cual se distancia aún más de los presupuestos de la TMC. Por ejemplo, estas investigaciones no consideran a la metáfora como un recurso cognitivo “anterior” al lenguaje, ni sostienen que exista una relación unidireccional entre este y el pensamiento, desde la cual se sustente que determinadas expresiones metafóricas emerjan como manifestación de conceptos metafóricos convencionalizados y arraigados en la mente de los hablantes (Cameron y Deignan, 2006; Cameron y Maslen, 2010). En cambio, se considera que el uso metafórico surge, más bien, desde una interrelación dinámica entre mente y lenguaje, cuestión que opera durante el momento mismo de la enunciación:

ideational content of a metaphor is not processed separately from its linguistic form, but the two are learnt together, stored together and produced together (...). Metaphorical language and metaphorical thinking are therefore interdependent, each affecting the other in the dynamic and dialogic processes of talking-and-thinking (Cameron y Deignan, 2006, p. 675).

De esta manera, el contenido ideacional de una determinada metáfora lingüística interactúa dinámicamente con su actualización lingüística durante la enunciación, cuestión que se orienta a la forma en la que un productor de discurso quiera expresar ciertas ideas, creencias o actitudes y la necesidad de poder interactuar adecuadamente con su interlocutor, en el marco de una situación de comunicación determinada.

De esta forma, el uso metafórico, como cualquier otro uso del lenguaje, estaría fuertemente influenciado por una serie compleja de factores situacionales y condiciones de restricción, haciendo que las metáforas operen como fórmulas fijas que la memoria activa responde a una situación de comunicación determinada o como expresiones convencionales producidas en conexión a ideas determinadas que se desarrollan en el discurso (Cameron y Maslen, 2010).

De acuerdo al enfoque de la metáfora dentro de la dinámica del discurso, el uso metafórico constituiría un sistema conectado de metáforas lingüísticas que expresarían, a su vez, patrones de creación de significado (Cameron et al., 2009). De esta forma, dentro de este enfoque, se propone el concepto metodológico de “metáfora sistemática”, el cual es entendido como un grupo emergente de metáforas lingüísticas, que un investigador levanta en virtud de la vinculación semántica entre estas, cuestión que se traduce en que las metáforas tiendan a metaforizar un mismo tópico (o aspectos de un mismo tópico) mediante expresiones atribuibles a un mismo campo semántico.

Según Cameron y Maslen (2010), las metáforas sistemáticas operan como una estabilización en las dinámicas de hablar y pensar en un discurso, las cuales pueden evolucionar o adaptarse a medida que este avanza. Se considera, además, que las metáforas sistemáticas pueden revelar ideas, actitudes y valores sobre determinados tópicos, que estarían activas en las mentes de los productores de un discurso en el momento mismo de la enunciación.

Cameron y Maslen (2010) refieren un ejemplo de uso metafórico presente en un estudio anterior sobre interacciones conversacionales en *focus groups*, en los cuales se discutían temas como el terrorismo. Se refiere que, en una instancia de conversación, se presentó un participante que aludía al terrorismo como a *sneaky way*, es decir que, si bien empleaba el significado metafórico convencionalizado que apunta a una “manera de actuar” como un “camino”, realizaba un movimiento metafórico al introducir el adjetivo *sneaky*, el cual evoca la sensación que es algo sospechoso, que intenta ser ocultado. De esta forma, se ofrece una actitud negativa hacia el terrorismo, expresándose que actúa de forma solapada y engañosa.

En otra instancia de conversación, el mismo participante antes referido, refuerza su visión sobre el terrorismo, provisto por la metáfora *sneaky*, refiriéndose a él como *bullying*. El “bullying” comprende un acto donde un grupo de personas oprime u hostiga a otro grupo o a un individuo, en el contexto de un ambiente escolar. Según Cameron y Maslen (2010), tanto la metáfora *sneaky*, como aquella que recurre al término vehículo *bullying*, son utilizadas por el

productor del discurso para ofrecer una perspectiva negativa sobre el terrorismo, acentuando, además aspectos como su inaceptabilidad, imprescindibilidad y descontrol, cuestión donde también incide el conocimiento sociocultural compartido entre que el grupo de personas que integra la situación de comunicación. Así, se postula que ambas metáforas se conectan sistemáticamente, en la medida en que metaforizan el tema del terrorismo, recurriendo a información semántica que apuntan a aspectos coincidentes y, desde ellas, se pueden evocar y acentuar ciertas ideas, actitudes y valores sobre el tema abordado en la conversación.

En la presente investigación se empleará, preferentemente, el enfoque de la metáfora dentro de la dinámica del discurso desarrollado por Cameron y colaboradores, en la medida en que ofrece un marco, tanto teórico como metodológico, restringido al estudio discursivo, siendo complementado, por aportes de la TMC y otros estudios de metáfora y discurso (véase Hart, 2010; 2014; Semino, 2008).

2.3. Columna de opinión en cibermedios

El género columna de opinión se considera como un género periodístico, en la medida en que circula en la prensa y refiere temas de contingencia (Mejía, 2012). En particular, la columna se encasilla dentro de los géneros de opinión, en la medida en que ofrece espacio para la expresión y debate ciudadano en

relación a los problemas que afectan a una comunidad (Mejía, 2012; Yanes, 2004).

El estudio de Yanes (2004) propone una serie de rasgos atribuibles a los géneros de opinión, que resultan aplicables al género columna y convenientes para su caracterización. El autor señala que los géneros de opinión: (1) poseen el objetivo de cambiar u orientar la opinión pública (prevalece, por ende, el propósito de persuasión); (2) otorgan una visión personal o institucional sobre un tema determinado; (3) se caracterizan por su “libertad temática”, aunque esta no es absoluta, dado que los textos deben referirse a hechos relativamente contingentes; (4) se les reconoce una estructura tripartita en su organización textual, constituida por: (a) una entrada, donde se presenta el tema del discurso, (b) un cuerpo, el cual aborda los antecedentes y acontecimientos vinculados al tema y (c) una conclusión, parte donde emerge la valoración central del texto; por última característica se señala que los géneros de opinión (5) regularmente, poseen una titulación que condensa el objeto del discurso y que resulta original en términos de empleo de recursos lingüísticos, cuestión que tiene por función captar la atención del lector.

Si se aborda, en específico, el género columna de opinión, habría que realizar dos precisiones sobre las características anteriormente descritas, aplicables a cualquier género de opinión: primero, con respecto al punto (2), se debe aclarar que la columna expone una visión (y una firma) inherentemente personal, pudiéndose ser de un periodista o de una personalidad relevante en la

materia abordada⁶ (López Pan, 2005; Mejía, 2012; Yanes, 2004). Segundo, en la prensa escrita, las columnas tienen una regularidad y ubicación fija.

Ahora bien, una de las consecuencias del advenimiento y alcance que ha tenido el internet es la instalación de empresas de medios de comunicación dentro del espacio digital. Dado que la red ofrece nuevas formas de participación, en las que destaca la libertad de expresión de los usuarios, la dinamicidad de la interacción, la mutimedialidad y la transmisión instantánea de la información, los medios aprovechan dichos recursos y buscan beneficiarse de ellos (Arancibia y Montecino, 2013; Ayala, 2014; Salaverría y Cores, 2005; Sal Paz, 2016). En el contexto de la prensa, convertida ahora en ciberperiódicos (Arancibia y Montecino, 2013; Montecino y Arancibia, 2013), los medios de comunicación introducen sus contenidos a nuevos usuarios y conocen la opinión de los mismos de manera rápida, eficaz y barata, mediante, por ejemplo, comentarios y reacciones a la información que los mismos usuarios proveen (Salaverría y Cores, 2005). En este terreno, destacan, por ejemplo, las redes sociales en las que los ciberperiódicos se anclan, las cuales otorgan continuos y nuevos recursos que dinamizan los procesos de interacción y reacción a los contenidos (Ayala, 2014; Flores, citado en Montecino y Arancibia, 2013).

⁶ De acuerdo a Yanes (2004), a diferencia de la columna, en el género editorial se exponen visiones institucionales, frecuentemente provenientes del directorio del mismo periódico.

Salaverría y Cores (2005) señalan que, en el contexto de España, en comparación con otra clase de géneros periodísticos (por ejemplo, de información o de interpretación), los géneros de opinión han sido los que menos han “ahondado y aprovechado las posibilidades comunicativas de la red” (p. 177). De acuerdo a los autores, en el caso de la columna, estas se suelen publicar sin mayor modificación desde la versión impresa hacia la versión online, añadiendo que a estas no se han incorporado herramientas hipertextuales que permitan, por ejemplo, vincularlas a otros textos, páginas web o contenidos. Destacan, eso sí, algunos avances, por ejemplo, la posibilidad de comentar las columnas y de contactarse con el autor de las mismas mediante e-mail (si este se provee), su agrupamiento en secciones digitales de “opinión” y la permanencia de la información en caso de requerir acceder a ellas. Destacan, además, la introducción de *web-blogs* o *blogs* (también abordados por Arancibia y Montecino, 2013; Montecino y Arancibia, 2013), páginas propias de los periódicos digitales, donde se publican continuamente columnas y que, muchas veces, son exclusivas de dichas plataformas (Arancibia y Montecino, 2013; Montecino y Arancibia, 2013; Salaverría y Cores, 2005).

Caracterizado el género columna de opinión y delimitadas algunas consideraciones sobre su publicación en periódicos digitales, se procede a abordar el campo de la argumentación y la estructura de la argumentación de Stephen Toulmin (Toulmin, 2003).

2.4. Argumentación y estructura funcional de Stephen Toulmin

El acto de argumentar ha sido definido de diferentes formas dependiendo de la perspectiva teórica que ha abordado su estudio. Calsamiglia y Tusón (1999) ofrecen una aproximación, definiendo argumentación como una práctica discursiva orientada a lograr la adhesión de un interlocutor en el marco de una situación de comunicación determinada. Van Eemeren, Grootendorst y Jacobs (1997), desde una concepción más dialéctica, también consideran la argumentación como una práctica del discurso, aunque su finalidad apuntaría al acuerdo de posturas contrarias. Anscombe y Ducrot, en su afán de explicar la argumentación desde una perspectiva interna al discurso, plantean que esta se trata de una clase de encadenamiento entre enunciados, los cuales relacionan una o más razones en defensa de una conclusión (Escandell, 1996). En esta misma línea, Reisigl (2014), ubicándose en el terreno del “Enfoque Histórico del Discurso” (en inglés, *Discourse-Historical Approach*), recurre a los planteamientos de Josef Kopperschmidt para definir el concepto de argumentación. Reisigl (2014) señala que esta corresponde a “an abstract pattern of text formation or discourse formation” (p. 72), que conforma y organiza redes más o menos coherentes de enunciados, los cuales se pueden presentar en diferentes tipos de discursos, no solo en aquellos que podríamos catalogar como “argumentativos”.

A pesar de las diferencias, una cuestión resulta clara y consensuada en la literatura: la finalidad última de argumentar es persuadir al interlocutor (Calsamiglia y Tusón, 1999; Charaudeau, 2009; De Bustos, 2014; Reisigl, 2014; Toulmin, 2003). Se define persuasión como “comunicar, explicar, legitimar y hacer compartir el punto de vista que en él se expresa y las palabras que lo dicen: o de no ser así, de eliminar los discursos rivales para reinar él solo en su dominio” (Maingueneau y Charaudeau, 2009, p. 440). Esta noción resulta más pertinente para efectos del presente proyecto, en la medida en la que se centra en la intención ilocutoria de persuasión, manifiesta en determinados discursos, más que en la respuesta obtenida desde el interlocutor (efecto perlocutivo), en la que reparan otros autores (De Bustos, 2014). Se posee por conjetura, además, que la persuasión puede ser parcialmente comprendida atendiendo a la argumentación funcional y a la relación de los componentes que conforman la estructura argumentativa presente en cierta clase de discursos (De Bustos, 2014; Escandell, 1996); sin desestimar, no obstante, la incidencia que cobra la situación de comunicación y la interacción entre interlocutores en la efectividad de dicho propósito.

En cuanto a la estructura de la argumentación, posterior a una revisión de los modelos propuestos en este ámbito, en los que destaca el modelo silogístico aristotélico (Van Eemeren et al., 1997), el modelo de Toulmin (2003), la propuesta de Van Dijk (1997), entre otros (ver Calsamiglia y Tusón, 1999), se resolvió optar por un modelo triádico, que simplifica la estructura argumentativa propuesta por

Stephen Toulmin (Toulmin, 2003), la cual se procederá a ser explicada y justificada en el siguiente apartado.

2.4.1. Simplificación de la estructura funcional argumentativa de Stephen Toulmin

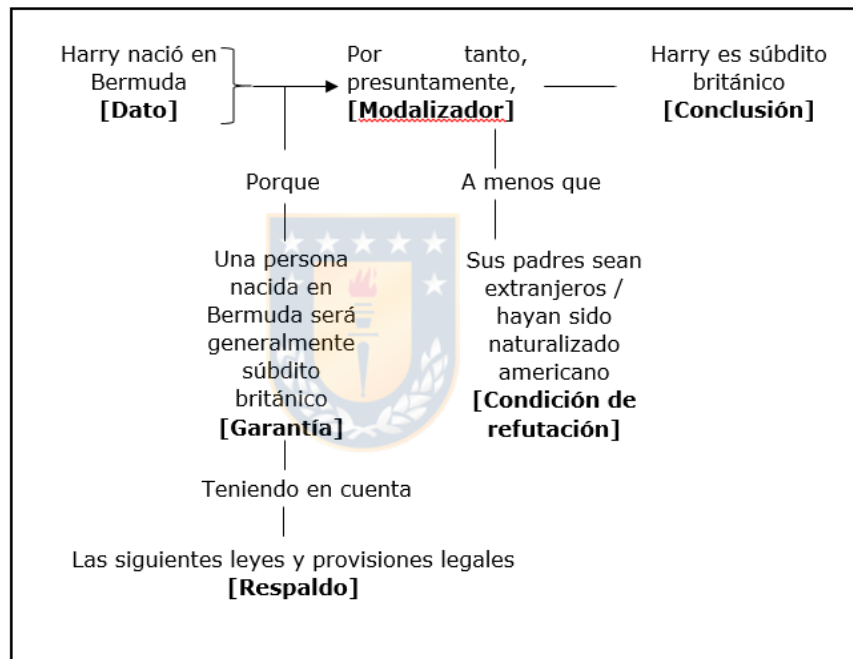
Stephen Toulmin, en su obra más divulgada, *The uses of argument* de 1958, expone una abierta crítica al modelo silogístico aristotélico, no sólo como fundamento del razonar, sino también como marco para la producción epistemológica (Santibáñez, 2009). En el campo exclusivamente argumentativo, su crítica a la lógica aristotélica apunta al simplismo de la misma y su incapacidad de transparentar cómo se forma un argumento lógicamente válido, en contextos específicos de realización (Toulmin, 2003; Santibáñez, 2009). De esta forma, Toulmin (2003) propone una estructura argumentativa, muy difundida en la actualidad, basada en el derecho y los procedimientos propios de la jurisprudencia, el cual, según el propio autor, no sólo logra superar la supuesta “simplicidad” del modelo silogístico, sino que da cuenta de forma “transparente” del proceso lógico que implica la formulación de un argumento válido. En la medida en que el proceso lógico argumentativo se orienta a los hechos, la propuesta de Toulmin se denominó “lógica factual”.

La estructura argumentativa de Toulmin (Toulmin, 2003; Santibáñez, 2009) cuenta con seis componentes, sintetizados a continuación:

1. **Datos:** elementos justificadores de orden empírico o factual que permiten defender o apoyar una aseveración o conclusión.
2. **Conclusión:** aseveración que busca posicionar una acción, una perspectiva sobre el mundo.
3. **Garantía:** reglas, principios o enunciados que permiten justificar el paso de los datos a la conclusión, de forma que esta se considere apropiada y legítima.
4. **Respaldo:** cuerpo de contenidos de carácter empírico que le otorgan autoridad y vigencia a la garantía.
5. **Modalizadores:** componente lingüístico que explicita el grado de fuerza que le confieren los datos a la conclusión.
6. **Condiciones de refutación:** excepciones que debilitan la fuerza final de la conclusión y debilitan la garantía.

A continuación, se presenta un ejemplo de la aplicación de la estructura anterior, extraído de la versión en español de la obra *The uses of argument* (Toulmin, 2003, p. 142):

Esquema 1. Ejemplo de aplicación de la estructura funcional argumentativa de Toulmin

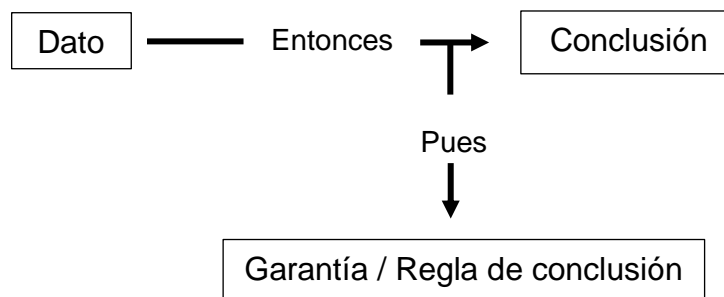


Siguiendo el ejemplo propuesto, se tiene que a partir del dato “Harry nació en Bermuda”, se deriva que, “presumiblemente” (modalizador), “Harry es súbdito británico” (conclusión). La garantía que permite el paso desde la aseveración primera a la segunda es la regla, aplicable a otros eventos argumentativos, que, si una persona nace en Bermuda, probablemente, será súbdito británico. Esta norma resulta factible a menos que se introduzcan ciertas condiciones de

refutación o excepciones; por ejemplo, el hecho que los padres de Harry sean extranjeros o que este haya sido naturalizado como ciudadano americano. A su vez, la garantía o regla, que permite el paso de los datos a la conclusión, se sustenta o adquiere validez en virtud de una serie de provisiones legales, de orden empírico, las cuales conforman el “respaldo” de la argumentación propuesta.

Según Reisigl (2014), la estructura argumentativa propuesta por Stephen Toulmin puede ser reducida en un esquema funcional básico, que consta de tres componentes:

Esquema 2. Propuesta de estructura funcional triádica según Reisigl (2014)⁷:



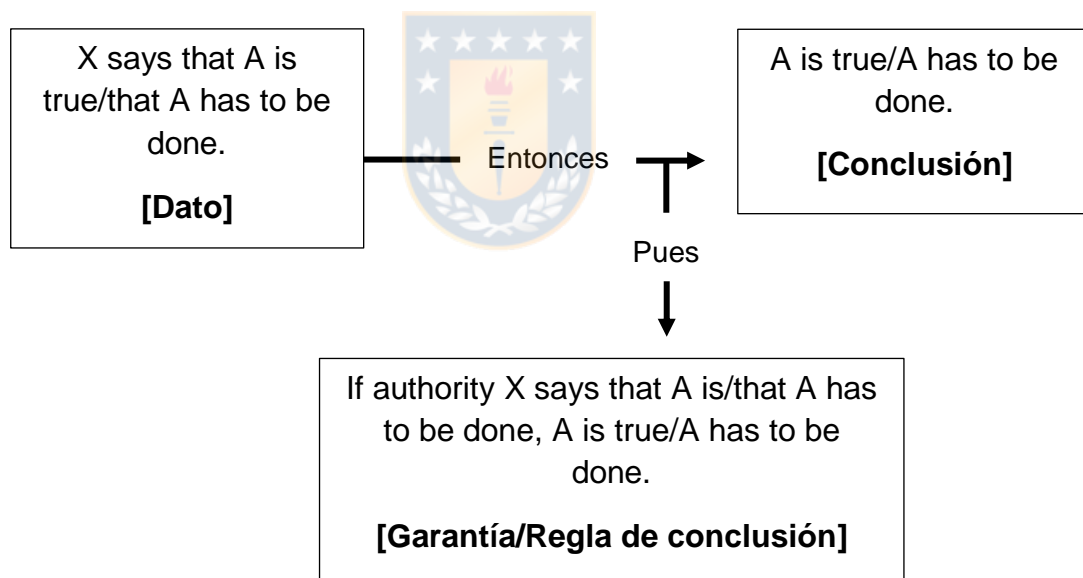
En el esquema 2 se parte desde un “dato”, i.e. premisa que permite defender, justificar, sustentar o validar una “conclusión”, i.e. punto de vista,

⁷ El esquema que refiere Reisigl (2014) integra los componentes “argument”, “warrant / conclusión rule” y “claim”, los cuales fueron traducidos a “dato”, “garantía / regla de conclusión” y “conclusión”, respectivamente.

expresada como aserción, que manifiesta una forma de entender el mundo; el paso desde el dato a la conclusión (y la adecuación del primero con respecto al segundo), en tanto, se sustenta y explicita en otra premisa, que opera como norma o regla, a saber la “garantía” o “regla de conclusión”.

Para clarificar la información anterior, se presenta un ejemplo de aplicación del esquema 2, basado en Reisigl (2014, p. 76):

Esquema 3. Ejemplo de aplicación del esquema funcional básico referido por Reisigl (2014):



En el esquema 2 se expresa un razonamiento por autoridad, evidenciándose la siguiente relación lógica: se tiene que “una autoridad X señala que A es verdad/debe realizarse” (dato), cuestión que da paso a que “A es verdad/debe realizarse” (conclusión). Como puede observarse, entre el dato y la

conclusión se establece una regla de inferencia de orden causal, la cual se sustenta en la siguiente garantía o regla de conclusión: “Si una autoridad X dice que A es verdad/A debe realizarse, entonces, A es verdad/debe realizarse”.

Con respecto a esta estructura funcional básica de la argumentación, cabe señalar que: a) el componente “garantía” o “regla de conclusión” puede ser expresado mediante fórmulas del tipo “Si X, entonces, Y” o “Y, porque, X”, donde “X” corresponde al dato e “Y” a la conclusión (Reisigl, 2014; Van Eemeren et al., 1997); b) según Reisigl (2014), en esta estructura, aplicada al análisis del discurso, cada uno de los componentes descritos, a saber, “dato”, “conclusión” y “garantía” o “regla de conclusión” pueden no manifestarse de forma explícita en la superficie textual de los discursos. Su instanciación lingüística resulta compleja, por ende, muchas veces los componentes estructurales “dato”, “conclusión” y “garantía” deben ser inferidos o reconstruidos por el lector o interlocutor de un discurso, en especial, la “garantía” o “regla de conclusión”, la cual más preponderantemente no aparece explícitamente en el entramado discursivo (Calsamiglia y Tusón, 1999; Reisigl, 2014; Van Eemeren et al., 1997).

Se decidió emplear una estructura simplificada de la propuesta de Toulmin respondiendo, principalmente, a la dimensión discursiva del análisis que se llevó a cabo. Así, por ejemplo, de acuerdo a variados autores en la materia (Calsamiglia y Tusón, 1999; Reisigl, 2014; Van Eemeren et al., 1997) los tres componentes anteriores (“dato”, “conclusión” y “garantía”), con mayores o menores reparos, se manifiestan, ya sea explícita o implícitamente, en el

entramado textual de cualquier discurso de carácter argumentativo, es decir que no necesitan ser incorporados por el investigador, sino que identificados y, mediante paráfrasis, reconstruidos desde el discurso. Esta situación, no ocurriría, por ejemplo, con las “condiciones de restricción” de un argumento determinado o con algunos “modalizadores”, que, muchas veces, no aparecen manifiestos ni explícita ni implícitamente en el discurso. Una cuestión similar ocurre, también, con el componente “respaldo”, el cual opera como una “base empírica” desde donde emana la garantía o regla de conclusión. Este, según Santibáñez (2002), puede corresponder a “estudios estadísticos, códigos legales, teorías científicas, una costumbre arraigada, un prejuicio, un supuesto social, una norma social, etc.” (p. 71), que muchas veces no son referidas en los discursos, por ende, solo pueden ser integrados al engranaje argumentativo, considerando la lógica argumentativa planteada y el conocimiento de mundo del analista, en relación campo argumentativo en el que se enmarca la argumentación.

Cabe señalar que, en el terreno de la metáfora, la estructura argumentativa propuesta por Toulmin ha sido aplicada, por ejemplo, por Santibáñez (2009), para analizar la función de los conceptos metafóricos dentro del engranaje argumentativo de determinados discursos. La conclusión a la que llega el autor es que la metáfora, entendida como recurso cognitivo, opera, ya sea como “respaldo” o “garantía” dentro de la lógica argumental de los discursos. Así, en un primer momento, el autor subraya la similitud entre metáfora conceptual y el componente “respaldo”:

Las metáforas conceptuales han sido ubicadas en el lugar de los 'apoyos' ya que, como ha propuesto la lingüística cognitiva, funcionan como marcos cognitivos que producen el entendimiento y la acción en el mundo a partir de la experiencia, esto es, nacen como producto de la experiencia que genera, en el transcurso del tiempo, sentido y comprensión de lo que rodea. (Santibáñez, 2009, p. 259)

Los "apoyos" se refieren a los respaldos, los cuales, al remitir a contenidos de carácter puramente experiencial, justifican la equiparación que realiza el autor con las metáforas conceptuales. En un segundo momento, Santibáñez (2009) agrega que las metáforas en función de "garantías", se manifiesta "cuando una de sus correspondencias nos permite ver el movimiento que va desde una razón particular a una conclusión" (p. 265).

En el presente estudio, en cambio, se intenta dilucidar la participación de la metáfora, no desde una óptica conceptual, entendida como un concepto arraigado en la cognición de una comunidad de hablantes, sino, más bien, como un recurso lingüístico-semántico, que, si bien puede ser explicado atendiendo a un aparataje cognitivo antecedente, se manifiesta, primeramente, en un discurso y presenta finalidades de carácter también discursivo. De esta forma, como se señaló anteriormente, se recurrirá, principalmente, al enfoque de la dinámica del discurso (Cameron y Deignan, 2007; Cameron et al., 2009; Cameron y Maslen,

2010), aunque complementada con otros estudios en metáfora y discurso (Hart, 2010; 2014; Semino, 2008) y con la visión tradicional de la metáfora en Lingüística Cognitiva (Lakoff y Johnson, 1980; Kövecses, 2002; Soriano, 2012), aunque solo si esto tributa a la descripción y clarificación del operar de las metáforas lingüísticas sistemáticas dentro de porciones textuales que actúan como algún componente de la estructura funcional básica argumentativa, antes presentada.



3. METODOLOGÍA

El presente estudio pretende dilucidar qué papel desempeñan las metáforas lingüísticas dentro de las estructuras argumentativas de orden funcional presentes en columnas de opinión que abordan el tema de las políticas docentes promulgadas en Chile durante la última década.

3.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

Objetivo general

- Explorar cómo las metáforas lingüísticas participan de las estructuras argumentativas presentes en columnas de opinión referidas a políticas educativas promulgadas en la última década en Chile.

Objetivos específicos

- a) Caracterizar las metáforas sistemáticas que participan dentro de las estructuras argumentativas presentes en las columnas de opinión.
- b) Describir cuál es la participación que poseen las metáforas lingüísticas dentro de las estructuras argumentativas que manifiestan las columnas.
- c) Definir las visiones sobre la política educativa y la educación, en general, que se expresan por medio de la participación de las metáforas

dentro de las estructuras argumentativas propuestas para las columnas de opinión.

En la investigación se emplea una metodología cualitativa, dado que se busca “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista, 1991, p. 12). En concreto se intenta comprender el fenómeno de participación de las metáforas lingüísticas en las estructuras argumentativas de orden funcional que se manifiestan en determinadas columnas de opinión. Para este efecto, se entenderá “participación” como la forma en que grupos de metáforas lingüísticas contribuyen a la argumentación que expresan las estructuras, es decir a la defensa de una determinada conclusión a partir de una serie de datos.

El alcance del estudio es descriptivo exploratorio, dado que, si bien se busca describir un fenómeno, como en cualquier investigación descriptiva, se emplean conceptos que no poseen referencias teóricas contundentes, cuestión que le otorga su carácter de exploratorio (Alarcón, Díaz y Vásquez, 2018; Hernández et al., 1991). Cabe señalar que el análisis de datos opera de forma inductiva, es decir, que no se establecen categorías previamente desde la teoría, sino que estas emergen desde el propio análisis de los datos (Hernández et al., 1991).

El estudio integra una visión de la metáfora como fenómeno discursivo, en especial, consideraciones sobre la metáfora dentro de la dinámica del discurso

(Cameron et al., 2009; Cameron y Malsen, 2010). De esta forma, se examina cómo agrupaciones sistemáticas de metáforas lingüísticas operan en el entramado discursivo de eventos acabados de discurso, o sea, en columnas de opinión como unidades completas.

Como supuestos que sustentan la presente investigación, se tiene que las metáforas pueden participar de determinadas estructuras argumentativas, es decir que logran contribuir a la lógica funcional propuesta por los engranajes argumentativos, los cuales defienden ciertas conclusiones a partir de una serie de datos. Además, se considera como supuesto que, desde la participación de las metáforas dentro de las estructuras argumentativas, se pueden favorecer propósitos de orden discursivo, como, en el contexto del presente estudio, otorgar legitimidad a determinadas políticas o criticar al gobierno, por ejemplo.

3.2. Corpus

La selección del corpus se obtuvo por muestreo intencionado, es decir se escogieron columnas de opinión que cumplieran con determinados criterios, previamente definidos. A saber, las columnas debían: a) haber sido publicadas desde 2014 en adelante, en secciones de “opinión” o similares pertenecientes a plataformas digitales de periódicos nacionales (i.e. ciberperiódicos); b) presentar una autoría o firma individual (no de carácter institucional); c) poseer como tema la política docente en Chile o la reforma al sistema público de educación.

La elección de año 2014 como punto de partida para la selección de las columnas se explica dado que, desde comienzos de ese año, se comenzó a discutir de forma más generalizada la promulgación de una carrera profesional docente para los profesores chilenos.

Se analizaron 11 columnas de opinión, número que estuvo determinado por el entendimiento del fenómeno o la saturación de categorías que emergieron inductivamente desde el análisis de datos (Hernández et al., 1991). El corpus seleccionado cubre un periodo que se extiende desde enero del 2014 a septiembre del 2017. Además, el corpus presenta columnas de diferentes periódicos digitales, entre los que se cuentan LA TERCERA (con 4 columnas del corpus), EL MERCURIO y THE CLINIC (cada medio con 2 columnas), y EL MOSTRADOR y CIPER CHILE (estos dos últimos con una columna cada uno). Así también, se presenta un texto publicado en la página web del Colegio de Profesores de Chile. El detalle de las columnas analizadas se presenta en la tabla 1.

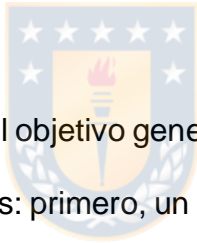
Tabla 1. Detalle del corpus seleccionado

N°	Título de la columna	Autor de la columna	Medio de publicación	Fecha de publicación (mes-año)
1	Proyecto de ley carrera docente	Jaime Espinosa	LA TERCERA	Enero-2014
2	¿Todo en manos de la vocación de los profesores?	Fernando Sáez Espínola	CIPER	Mayo-2014
3	El alma de la Carrera Docente	Jaime Gajardo – Presidente del Colegio de Profesores de Chile	EL MERCURIO	Abril-2015
4	El malestar docente	Roberto Maella	EL MOSTRADOR	Junio-2015

5	Profesores: más dignidad es más calidad	Gabriel Boric y Daniela López	THE CLINIC	Junio- 2015
6	Carrera Docente: distancia permanente entre los profesores y Eyzaguirre	Javier Insunza	THE CLINIC	Junio- 2015
7	El difícil parto de la nueva carrera docente	Mariana Aylwin	LA TERCERA	Julio- 2015
8	Docentes: el corazón de la reforma educacional	Fulvio Rossy – Senador de la República	EL MERCURIO	Enero- 2016
9	La Nueva Mayoría cumplió, le quitó los patines a la educación pública	Leopoldo Pérez – Diputado RN	LA TERCERA	Diciembre -2016
10	NEP: ¿Nueva Educación Pública o... Neo Estado privatizador	Marcelo Castillo – Profesor de Educación General Básica	COLEGIO DE PROFESOR	Junio- 2017

			ES DE CHILE	
11	Nueva Educación Pública: ¿Dónde están los profesores de Chile?	César Solís – Profesor de Historia	LA TERCERA	Agosto- 2017

3.3. Análisis de datos



Para el cumplimiento del objetivo general del estudio, fueron empleados tres métodos de análisis diferentes: primero, un método de identificación de metáforas lingüísticas; segundo, una propuesta de análisis de contenido orientado a la metáfora en el discurso; tercero, un análisis argumentativo basado en la estructura funcional argumentativa de Stephen Toulmin (Toulmin, 2003).

Se procede, de esta forma, a describir cada uno de los métodos de análisis empleados.

3.3.1. Método de identificación de metáforas lingüísticas

Para la identificación de las metáforas lingüísticas, se empleó la propuesta de Cameron y Malsen (2010), la cual adapta el Procedimiento de Identificación

de Metáforas (MIP, por su sigla en inglés⁸) formulado por Pragglejaz Group (2007), orientándolo hacia el análisis lingüístico (y pragmático) de la metáfora en datos de discurso.

Cameron y Malsen (2010) establecen las siguientes etapas:

1. El investigador se familiariza con los datos del discurso.
2. El investigador rastrea ítems léxicos, que pueden ser palabras o frases, que funcionen como posibles metáforas lingüísticas.
3. Cada ítem léxico, posiblemente metafórico, se evalúa de acuerdo a:
 - a) El significado contextual que adquiere dentro el entramado discursivo.
 - b) La existencia de un significado más “básico” o “literal” que se aplica a otros contextos discursivos. De acuerdo a Pragglejaz Group (2007), dicha clase de significados tiende a ser más concreta, más vinculada con la dinámica corporal y la percepción de nuestros sentidos e históricamente más antigua. El significado más “básico” del ítem léxico será rastreado, para efectos del presente estudio, en la base de datos que ofrece el portal digital de la Real Academia Española (i.e. RAE) (<http://rae.es>).
 - c) Un posible contraste semántico entre el significado más “básico” y el significado contextual de cada ítem léxico y, además, la constatación

⁸ Su denominación en inglés corresponde a *Metaphor Identification Procedure*.

de una transferencia de sentido entre estos, es decir que el primer significado sea comprendido en términos del segundo.

4. Si se satisface cada una de las etapas anteriores, se codifica la palabra o frase como metafórica, de esta forma se considera al ítem léxico como el término vehículo de la metáfora (Cameron et al., 2009; Cameron y Malsen, 2010). El vehículo junto al referente o tópico explícito o implícito que refiere conforman una metáfora lingüística.

3.3.2. Análisis de contenido metafórico

Posterior a la identificación de metáforas lingüísticas, estas se analizaron semánticamente siguiendo las propuestas de Moser (2000), Saban, Kocbeker y Saban (2007), Saban (2010) y Alarcón et al. (2018), aunque adaptada según la perspectiva de la metáfora como fenómeno discursivo (Cameron et al., 2009; Cameron y Malsen, 2010).

De esta forma, se siguieron las siguientes etapas:

1. **Preanálisis:** se clarifican y determinan los pasos de análisis.
2. **Codificación de vehículos:** se etiquetan las palabras o frases vehículo según su contenido semántico literal. Esta denominación debe ser general y captar el significado esencial del vehículo. Por ejemplo, “dirección” es etiquetado como MOVIMIENTO. La

codificación debe realizarse según cómo se emplean los vehículos en contexto: “alma”, por ejemplo, podría ser etiquetarse como PERSONA, pero dado que su aparición en enunciados como “el **alma** y el centro del proceso educativo, el corazón de cualquier reforma son y deben ser siempre las niñas, niños y jóvenes de nuestro país” enfatiza su significado como centro espiritual u ontológico de las personas, por ende puede ser etiquetada como LOCALIZACIÓN-PERSONA.

3. **Agrupación de vehículos:** se establecen agrupaciones de vehículos, compuestas por términos que son asignados a una misma etiqueta o que poseen una codificación con un sentido similar. De esta manera, la codificación es reformulada de forma que los vehículos afines semánticamente puedan ser agrupados bajo una misma denominación.
4. **Codificación de temas:** a cada término vehículo se le asignó un tema general dependiendo del tópico o aspecto sobre el mismo que este metaforizaba. Por ejemplo, en una frase como “las diversas reformas que se han realizado en educación han ido en la **dirección** de profundizar las lógicas de mercado en el sistema educativo”, a la metáfora “dirección” se le asigna el tema REFORMAS, pues alude a la orientación ideológicas de las mismas. Desde la etapa anterior

emergen temas que son metaforizados de forma recurrente en una misma columna.

5. **Conformación de metáforas sistemáticas:** las agrupaciones de vehículos son divididas según el tema clave que metaforizan. Así, se conforman grupos de metáforas lingüísticas que coinciden en dos parámetros: metaforizar un mismo tema (o aspectos de un mismo tema) y pertenecer a una misma agrupación de vehículos. Si un grupo presenta como miembros un mínimo de tres metáforas lingüísticas, se considera la agrupación “sistemática” o como una metáfora sistemática.
6. **Juicio de pares:** se revisan las agrupaciones realizadas entre dos o más evaluadores, discutiéndose los resultados y realizándose eventuales modificaciones. Aprobada esta etapa, se valida la aplicación del análisis.

3.3.3. Método de análisis argumentativo

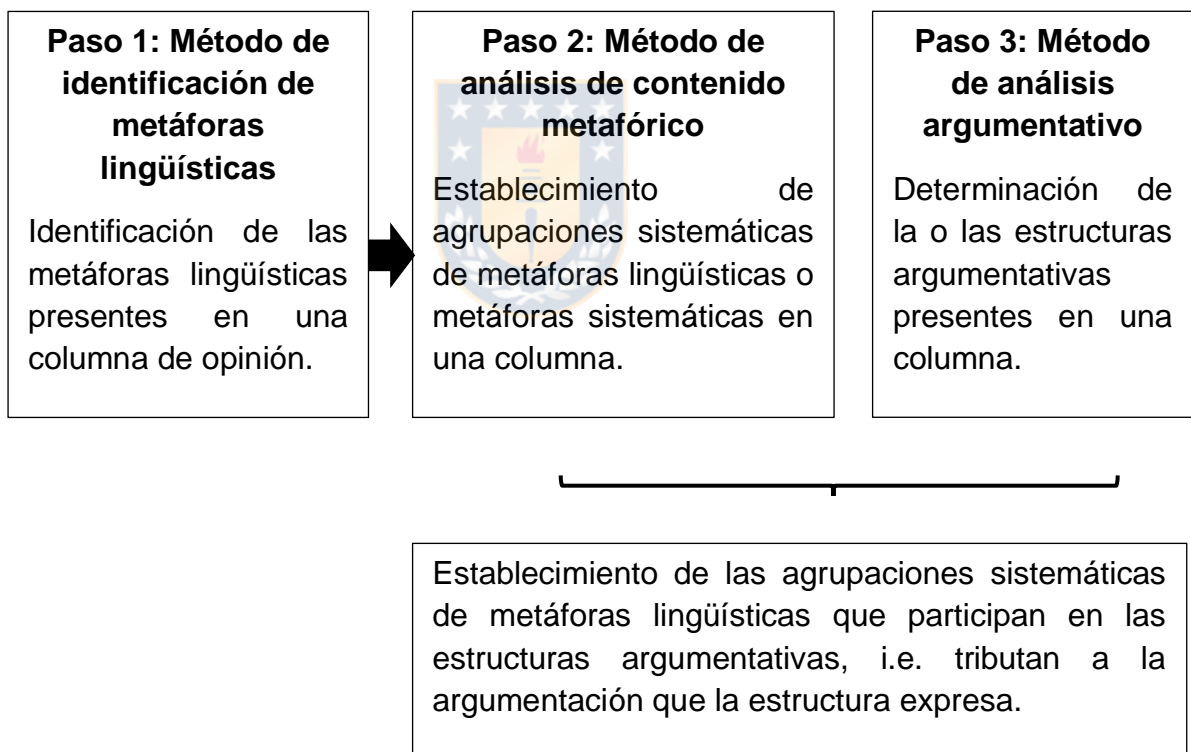
La aplicación de la estructura argumentativa de Stephen Toulmin a las columnas se realizará por medio de los siguientes pasos:

1. **Lectura inicial:** esta es la etapa inicial de todo el análisis. Se da lectura una o más veces a la columna de opinión, para obtener una visión general de la misma.
2. **Identificación de datos y conclusiones:** se evalúa funcionalmente la información provista por la columna según la propuesta de Toulmin. De esta manera, se identifican datos, para después evaluar si estos permiten defender, de forma coherente, ciertas conclusiones propuestas explícita o implícitamente en la columna.
3. **Determinación o identificación de garantía:** Una vez clarificado qué datos defienden qué conclusiones, se propone una garantía (o regla de conclusión) para cada estructura, la cual debe ser reformulada por el investigador, en virtud de que se exprese como un principio general que permita justificar la transición desde el o los datos hacia la conclusión o, a veces, puede ser referida explícitamente en el entramado textual. Con esto, se establece una estructura argumentativa coherente, con información provista por la columna.

Así las cosas, considerando los tres análisis detallados anteriormente, se extraen respectivamente: (a) las metáforas lingüísticas presentes en las columnas, (b) las agrupaciones sistemáticas o metáforas sistemáticas y (c) la o las estructuras argumentativas presentes en cada columna.

Con los datos anteriores se establecieron dos tipos de resultados. En primer lugar, se clarificaron las formas en que las metáforas lingüísticas, pertenecientes a agrupaciones sistemáticas, contribuían a la argumentación de las estructuras argumentativas. En segundo lugar, se examinó de forma pormenorizada qué formas de participación presentaban las metáforas en cada columna.

Esquema 1. Síntesis del análisis empleado



4. RESULTADOS

Ciertas metáforas lingüísticas, que resultaron sistemáticas en el entramado textual de determinadas columnas de opinión, evidenciaron formas de participación dentro de algunas de las estructuras argumentativas propuestas para cada columna.

En términos generales, se considera que las metáforas lingüísticas sistemáticas favorecen la comunicación de porciones de texto que operan como dato, conclusión o garantía, en el marco de una determinada estructura argumentativa. Asimismo, se sostiene que, en términos funcionales, las metáforas refuerzan la aceptabilidad de la conclusión de las estructuras, por medio de la referencia a determinados tópicos del discurso que “añaden” información de orden más empírico o concreto para enfatizar o matizar ciertos aspectos o creencias sobre los mismos.

En definitiva, se evidenciaron tres formas de interacción entre metáfora y estructura argumentativa: a) “metáfora como dato”, b) “metáfora como eje de coherencia interna entre datos” y c) “metáfora como refuerzo de la garantía”, los cuales son descritos en la siguiente sección.

4.1. Formas de participación entre metáfora y estructura argumentativa

4.1.1. Primera participación: “metáfora como dato”

En la columna de Jaime Gajardo, se plantea como conclusión o tesis central del texto que los docentes deben participar de la discusión del proyecto de carrera profesional docente que se tramitaba en el congreso en 2015. Dicha consideración se basa en un argumento de autoridad que reconoce al sector docente como profesionales que conocen de educación y que, en virtud de esto, pueden aportar de forma significativa al contenido de la legislación. En este contexto, un aporte central que pueden realizar los docentes es que el proyecto de carrera docente debe concentrarse en los aprendizajes de los estudiantes y en asegurar las condiciones para que estos resulten efectivos.

De esta forma, el autor de la columna, que, en el momento de publicación de la misma, poseía el cargo de presidente del Colegio de Profesores de Chile, gremio histórico y de mayor relevancia para el mundo docente hasta la actualidad, presenta el siguiente dato:

Si hay algo que podemos decir sobre la necesidad de una Carrera Profesional Docente para Chile, es que el **centro**⁹ de esta carrera

⁹ Se destacará con negrita las metáforas lingüísticas sistemáticas en enunciados de una determinada columna de opinión.

no somos los docentes; el **alma** y el **centro** del proceso educativo, el **corazón** de cualquier reforma son y deben ser siempre las niñas, niños y jóvenes de nuestro país, además de crear las mejores condiciones para la buena enseñanza.

En el extracto, el expresidente del Colegio de Profesores de Chile señala que el aprendizaje de los estudiantes y las condiciones que enmarcan el desempeño pedagógico de los docentes resultan dimensiones decisivas para el proceso educativo y, por ende, para el diseño del proyecto de carrera profesional docente que se discutía en ese entonces. Reiteradamente en la columna se reafirma esta importancia de asegurar condiciones para mejores aprendizajes, cuestión que se manifiesta en enunciados como: “El centro del debate de la Carrera Profesional Docente son las condiciones de enseñanza que garantizamos a nuestros niños y niñas” o “La precarización de la labor docente, sin duda, afecta la calidad de la educación”.

Como se evidencia en la cita anterior, esta relación de importancia entre los temas “estudiantes”, “condiciones de enseñanza” y “reformas” o “carrera docente” está mediada por el empleo de las metáforas lingüísticas “centro”, “alma” y “corazón”. Así, se establece que los niños y niñas chilenos y las condiciones que aseguran su buen aprendizaje son el “centro”, “alma” o “corazón” de la carrera docente (y de cualquier política educativa, en general). En este caso, entonces, se presenta un grupo de metáforas lingüísticas que resultan

sistemáticas dentro de la columna de Gajardo, la cual se denominó *LA POLÍTICA EDUCATIVA ES UN CUERPO CON UN CENTRO*.

Las metáforas “centro”, “alma” y “corazón” (sistemáticas entre sí) añaden como conjunto la idea de “centralidad” a la información del dato. Primero, en términos de “localización”¹⁰: se ofrece una representación de las reformas como un cuerpo delimitado que posee por centro a los estudiantes de Chile y a las condiciones de enseñanza que posibilitan su aprendizaje. Siguiendo la lógica de lo que está en el centro es más importante que lo que está en la periferia, las metáforas subrayan la idea que considerar a los estudiantes y a las condiciones de enseñanza resulta sumamente relevante para la conformación del proyecto de carrera docente y para cualquier reforma educativa, en general.

Asimismo, las metáforas “corazón” y “alma” añaden, además, la idea de “centralidad” en términos funcionales. Esto se explica dado que se considera que tanto el corazón como el alma son centrales en la operatoria del cuerpo humano y de las personas como sujetos ontológicos, respectivamente. De esta forma, referidas como “corazón” o “alma” de las reformas, se amplifica la idea que considerar el aprendizaje de los estudiantes y las condiciones que enmarcan la enseñanza resulta perentorio para la efectividad de las políticas o para que estas obtengan buenos resultados.

¹⁰ Considérese que, culturalmente, se asume que el alma se ubica en el centro del cuerpo humano. Así también, en coherencia con lo anterior, el corazón es entendido como un órgano que también posee una localización (más o menos) central dentro de la fisonomía humana.

En suma, las metáforas lingüísticas refuerzan u otorgan más “contundencia” a la información que el dato proporciona, pues no solo permiten comunicar que los estudiantes y las condiciones para su buena enseñanza son aspectos cruciales para el diseño de la carrera docente u otras reformas, sino que además tornan aún más palpable, expresiva o enfática dicha vinculación entre temas o tópicos, gracias a la actualización en el discurso de la noción de “centralidad”.

Desde una visión cognitiva tradicional, el sistema *LA POLÍTICA EDUCATIVA ES UN CUERPO CON UN CENTRO* se basa en metáforas conceptuales que integran en su dominio fuente el esquema de imagen CENTRO-PERIFERIA¹¹, el cual es descrito por Peña (2012):

CENTRO-PERIFERIA es un esquema de imagen que emana de nuestra interacción con las entidades que nos rodean. En toda configuración existen partes centrales y partes más periféricas y es un hecho que las centrales están dotadas de un mayor grado de importancia no solo en un sentido locacional sino también (y en ocasiones simplemente) funcional. Por ejemplo, el corazón se considera un órgano central en el funcionamiento de nuestro organismo como seres vivos en tanto en cuanto a sus funciones son vitales y no podemos prescindir del mismo. Los elementos

¹¹ Los esquemas de imagen constituyen, de acuerdo a Lakoff, 1987, citado en Peña (2012), “un patrón dinámico de recurrente de nuestras acciones perceptuales y nuestros motores que proporciona estructura coherente y significativa a nuestra experiencia física a nivel preconceptual” (p. 70). De esta manera, los esquemas de imagen corresponden a estructuras mínimas, con una cantidad reducida de partes, las cuales se relacionan de forma simple entre sí (Peña, 2012).

estructurales de este esquema son un todo, las partes (centro y periferia) y una configuración. Su lógica estipula que la periferia depende del centro y no viceversa. (p. 85)

Así, la forma de referirse a los estudiantes del país y a las condiciones para asegurar su aprendizaje como “centro de un cuerpo”, se ampararía en una forma conceptual regular que las personas emplean en sus interacciones cotidianas y en el entendimiento sobre cómo funciona el mundo. De acuerdo a la lógica planteada, las políticas educativas deben enfocarse, en términos de contenido, en los estudiantes del país y en las condiciones que aseguran su aprendizaje, aspectos se establecen como “centro”.

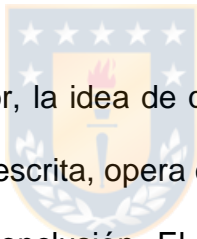
Considérese ahora la siguiente estructura argumentativa, presente en la columna de Gajardo:

Tabla 2. Ejemplo de participación “metáfora como dato”

Estructura argumental (párrafo 2 y 5)

DATO	“Si hay algo que podemos decir sobre la necesidad de una Carrera Profesional Docente para Chile, es que el centro de esta carrera no somos los docentes; el alma y el centro del proceso educativo, el corazón de cualquier reforma son y deben ser siempre las niñas, niños y jóvenes de nuestro país,
------	---

	además de crear las mejores condiciones para la buena enseñanza”.
CONCLUSIÓN	[Por ende] “El centro del debate de la Carrera Profesional Docente son las condiciones de enseñanza que garantizamos a nuestros niños y niñas”.
GARANTÍA	La discusión política debe enfocarse en los aspectos más importantes de la materia que regulan.



En la estructura anterior, la idea de que los estudiantes y las condiciones para su aprendizaje, antes descrita, opera como dato, pues desde ella se puede defender una determinada conclusión. El dato expresa que el gremio docente considera que “el corazón de cualquier reforma son y deben ser siempre las niñas, niños y jóvenes de nuestro país, además de crear las mejores condiciones para la buena enseñanza”, por ende, el debate sobre dicha legislación debe centrarse en las “condiciones de enseñanza que garantizamos a nuestros niños y niñas” (conclusión). Por garantía o regla de conclusión, se tiene que cualquier discusión en torno a una legislación debe enfocarse en los aspectos más relevantes de la materia que se regula; regla que es aplicable a cualquier debate político-legislativo.

Entonces, en este tipo de participación una o más metáforas lingüísticas emergen en información que opera como dato dentro de una estructura argumentativa. La particularidad es que este dato proporciona una representación metafórica coherente de un tópico o varios tópicos del discurso (por ejemplo, a los estudiantes chilenos y las condiciones de enseñanza como “corazón”) que tributa información semántica externa a la información literal del dato (por ejemplo, la idea de “centralidad” funcional), que permiten acentuar ciertas cualidades de los tópicos del discurso o bien ciertas relaciones entre tópicos (como la importancia que posee asegurar condiciones de enseñanza en el proceso y considerar el aprendizaje de los estudiantes dentro de la política educativa).

Se considera que la información semántica “externa” que proveen estos “datos metaforizados” tributa a la argumentación de la columna, en la medida en que es incorporada a las líneas argumentativas o de interpretación del discurso, cuestión que (funcionalmente) favorece la llegada a una determinada conclusión: si con más énfasis, “ahínco” o “expresividad” se propone que los estudiantes y las condiciones de enseñanza son importantes para la carrera docente, si esa “importancia” es acentuada o intensificada (por medio de ideas como “centralidad”), entonces de forma más factible se aceptará que la discusión sobre tal reforma debe concentrarse en dichos aspectos.

4.1.2. Segunda participación: “metáfora como eje de coherencia interna entre datos”

En este tipo de participación, la metáfora vincula diferentes datos de una misma estructura argumental, mediante el empleo de metáforas lingüísticas, sistemáticas entre sí. En otras palabras, las metáforas evocan una idea común, que conecta la presentación de los datos dentro de una misma estructura argumental, otorgándole una coherencia interna (de índole semántica) a la misma.

Considérese la siguiente estructura extraída desde la columna “Profesores: más dignidad es más calidad” de Gabriel Boric y Daniela López:

Tabla 3. Ejemplo participación “metáfora como eje de coherencia interna entre datos”

Estructura argumental (párrafo 5 y 6)

DATO 1	“Queda de manifiesto en esta propuesta [el proyecto de carrera docente] un prejuicio de la autoridad con respecto a los profesores. Pareciera que los imagina como personas envilecidas, incapaces de tener un real compromiso con su trabajo”
--------	---

DATO 2	“El proyecto actual no se hace cargo de dichas áreas [de las condiciones laborales de los profesores], contemplando un aumento exiguo de horas no lectivas (5%) (...), ignorando el agobio que viven los docentes, institucionalizando la desconfianza respecto a su labor y limitando su autonomía profesional, entre otros aspectos”.
CONCLUSIÓN	El proyecto de carrera docente no es una buena reforma.
GARANTÍA	Una reforma que regula labor de una determinada profesión no debe poseer prejuicios de autoridad o carecer de garantías laborales.

Los datos de la estructura anterior señalan que la reforma de carrera docente incorpora un prejuicio de autoridad sobre los docentes (dato 1) y que no responde satisfactoriamente a ciertas falencias de su situación laboral (dato 2). De esta forma, se sugiere, como conclusión, que la reforma de carrera docente no resulta adecuada o que, en definitiva, no es una buena política. Por su parte, la garantía dice relación con la necesidad de que las reformas que regulan una determinada profesión no posean prejuicios de autoridad, debiendo otorgar garantías de índole laboral.

Se puede constatar cómo en el primer dato de la estructura se presenta la metáfora lingüística “imagina”, mientras que en el segundo aparecen las metáforas “hace cargo” e “ignorado”, las cuales se incorporaron en la agrupación sistemática *LAS REFORMAS SON PERSONAS*, dado que de forma coincidente expresan la idea de personificación para referirse a las políticas. Así, se señala que la legislación “imagina” a los profesores como descomprometidos con su labor, que esta no se “hace cargo” de las condiciones laborales de los profesores y que “ignora” el agobio que estos sufren los profesores comúnmente.

La idea de “persona”, que reiteradamente es evocada por las metáforas, conecta las metáforas “imagina”, “hace cargo” e “ignorado” en términos semánticos, otorgándole a la presentación de los datos una coherencia semántica interna. Discursivamente, las metáforas también se relacionan o confluyen entre sí, en la medida en que emplean la personificación para una misma finalidad: desprestigiar o deslegitimar el proyecto de carrera docente, que a esa altura el gobierno de Michelle Bachelet intentaba promulgar en Chile.

En esta línea, Hart (2014) señala que las metáforas pueden proveer a los textos tanto de cohesión como de coherencia semántica, explicando esta situación desde una visión cognitiva de la metáfora:

conceptual metaphors provide cohesion and coherence to a text. They often provide a recurring theme for a text and thus act as a “a organizing principle which gives the text a lexical cohesion” (Goatly

2011a: 172). In Koller's (2004) terms, conceptual metaphors account for "metaphorical chains" which run through the text and bind it together. They also provide a semantic coherence to texts serving as a conceptual "backbone" to which metaphorical expression throughout the text are related (Semino 2008: 32). (Hart, 2014, p. 143-144)

El fenómeno de cohesión léxica también se evidenció en el presente estudio en consideración al empleo de metáforas lingüísticas, tal como se propone en el enfoque de la metáfora sistemática. Esto ocurre cuando una misma metáfora (por ejemplo, la metáfora "centro" presente en la columna de Jaime Gajardo) se inscriben de forma recurrente, manteniendo total o parcialmente su forma léxica, en diferentes porciones textuales de la columna o en diferentes datos de una misma estructura. Sin embargo, se estima que es la coherencia semántica la que está directamente relacionada con la conformación de las estructuras argumentativas, por ende, este estudio incorporó solo este último fenómeno en la descripción.

La función de las metáforas lingüísticas sistemáticas como "eje de coherencia interna entre datos" constituye una forma de participación dentro de las estructuras argumentales, dado que no solo las metáforas emergen repetidamente en porciones de discurso que actúan como datos, sino que también estas favorecen la construcción de líneas argumentativas particulares o de interpretación del discurso. En la estructura anterior, por ejemplo, las

metáforas lingüísticas convergen y contribuyen a la desacreditación de la reforma de carrera docente, que manifiesta la conclusión de la estructura, por medio de la idea de “persona”, la cual posibilita la atribución de cualidades negativas y humanizadas a la legislación.

4.1.3. Tercera participación: “metáfora como refuerzo de la garantía”

En la columna “El malestar docente” de Roberto Maella destaca el sistema de metáforas lingüísticas que refiere a las instituciones educativas como ORGANISMOS. Las cuatro metáforas lingüísticas que conforman este sistema emergen en la estructura argumental central de la columna, presentada y explicada a continuación:

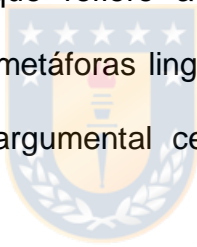


Tabla 4. Primer ejemplo participación “metáfora como refuerzo de la garantía”

Estructura argumental (párrafos 2, 4 y 5)

DATO 1	“Se calcula en el ámbito Municipal que, del total de las licencias médicas presentadas por los profesores, un 20% corresponden a licencias psiquiátricas y de estas la mayoría hacen referencia a algún trastorno del ánimo, especialmente la depresión”.
--------	---

DATO 2	“la prevalencia de los trastornos de ansiedad, específicamente un tipo de estrés denominado Burnout, han aumentado su impacto entre los docentes”.
DATO 3	“Se proyecta que en los próximos 10 años, esta enfermedad laboral [el Burnout] que afecta decisivamente el desempeño general, podría constituirse en una de las principales dificultades para el desarrollo pleno de las instituciones educativas”.
CONCLUSIÓN	“El producto de estas políticas estructurales, que consagran el derecho a la educación, 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, como un factor decisivo para obtener buenos resultados educativos y crecer como organizaciones saludables ”.
GARANTÍA	La legislación debe proteger a las instituciones educativas de problemas (actuales o eventuales) que conformen una amenaza perentoria para la salud dentro de los centros y su buen funcionamiento.

En la estructura se señala que existe un gran porcentaje de licencias psiquiátricas de docentes en instituciones municipales (dato 1), que prevalece un tipo específico de depresión denominado “Burnout” (dato 2) y que esta enfermedad podría aumentar su impacto durante años posteriores (dato 3). Según esto, Maella considera que las políticas educativas deben concentrar su esfuerzo en la salud psicológica dentro de las instituciones para asegurar su buen funcionamiento (conclusión). Como garantía o regla de conclusión se tiene que la legislación debe orientarse en aquellos problemas que más atenten contra la salud dentro de los centros y, de forma más general, contra el buen funcionamiento de las instituciones educacionales.

Metáforas lingüísticas como “desarrollo”, “crecer” y “saludables” se refieren a las reformas como un “ser vivo” u “organismo”. Estas añaden información semántica externa que acentúa u otorgan mayor expresividad a ciertas creencias sobre los tópicos del discurso metaforizados. Por ejemplo, en la conclusión de la columna se apela a la necesidad de asegurar el bienestar psicológico de los docentes para que exista una labor educativa efectiva dentro de los establecimientos educacionales, o sea, se infiere la propensión a resguardar el buen funcionamiento educativo de las instituciones educacionales. Esta última idea es realizada por medio de la noción de “salud” que expresan las metáforas. Por ejemplo, esto ocurre cuando se habla de “crecer como organizaciones saludables”: es de creencia general que la salud debe ser cuidada, pues de ello depende la vida, conocimiento que se imprime en el discurso para enfatizar la

necesidad de que los establecimientos educacionales (referidos como organismos) deban cuidar de sus procesos internos para asegurar buenos resultados.

En virtud de lo anterior, se puede observar que, si bien las metáforas emergen en porciones textuales ubicadas en datos y en la conclusión de la estructura, actúan reforzando una creencia que es expresada abiertamente por la garantía, la cual es presentada con la siguiente paráfrasis: “la legislación debe proteger a las instituciones educativas de problemas (actuales o eventuales) que conformen una amenaza perentoria para la salud dentro de los centros y su buen funcionamiento”. La asociación puede ser ilustrada por medio de la siguiente correspondencia: así como las instituciones educativas deben ser protegidas de problemas o situaciones que amenacen su operatoria, así también un ser vivo debe ser resguardado de agentes que afecten su salud.

De esta forma, se propone una tercera forma de participación: las metáforas lingüísticas sistemáticas se manifiestan en porciones textuales que operan como datos o, preferentemente, como conclusión dentro de una estructura argumentativa, desde la cual es posible extraer información semántica externa que refuerza o acentúa la información provista por la garantía de la estructura argumentativa. Esto afecta positivamente la aceptabilidad de la conclusión, dada la relación funcional entre ambos componentes (garantía y conclusión) o, en otras palabras, si la garantía es enfatizada mediante información semántica externa de

orden más concreto, la conclusión adquiere más fuerza y se torna aún más aceptable.

Ahora bien, en ciertas columnas se presentaron estructuras argumentales que incorporan metáforas lingüísticas que presentan el tipo de participación referida, pero, actuando directamente sobre la garantía, la cual era explicitada total o parcialmente en la superficie textual del discurso. Para entender esto, véase la siguiente estructura argumental propuesta para la columna de Gabriel Boric y Daniela López.

Tabla 5. Segundo ejemplo participación “metáfora como refuerzo de la garantía”

Estructura argumental (párrafos 5, 6, 7 y 8)

DATO 1	“Queda de manifiesto en esta propuesta [proyecto de carrera docente] un prejuicio de la autoridad con respecto a los profesores. Pareciera que los imagina como personas envilecidas, incapaces de tener un real compromiso con su trabajo”
DATO 2	“El proyecto actual no se hace cargo de dichas áreas [de las condiciones laborales de los profesores], contemplando un aumento exiguo de horas no lectivas (5%) (...), ignorando el agobio que viven los docentes, institucionalizando la

	desconfianza respecto a su labor y limitando su autonomía profesional, entre otros aspectos”.
DATO 3	“el Mineduc coronaba un proceso de preferir el consejo tecnocrático que se expuso en los espacios de asesoría que convocó (...) y de desoír la sistemática e histórica oposición del profesorado”.
CONCLUSIÓN	“Desde la incipiente Agrupación de Profesores de Izquierda Autónoma creemos firmemente que una real reforma a la Carrera Profesional Docente exige mayor democracia en su discusión y elaboración, con espacios reales de participación y diálogo donde las propuestas que se presentan como docentes sean vinculantes”.
GARANTÍA	“No es posible impulsar (MOVIMIENTO) una agenda sin participación y contraria al interés de quienes sostendrán (CONSTRUCCIÓN) día a día la reforma”.

Considerando los datos mencionados de la estructura anterior, se tiene que: el proyecto de carrera docente presenta prejuicios sobre la profesión docente (dato 1) y no soluciona ciertos problemas relacionados con la labor docente, propendiendo, incluso, a la desconfianza y la limitación del trabajo docente (dato

2). Además, el Ministerio de Educación prefirió guiarse por los lineamientos de sectores tecnocráticos en materia de educación y no por las propuestas provenientes desde el profesorado (dato 3). Entonces, como conclusión se propone que la reforma sobre carrera docente debe ser más democrática e incluir las demandas de los profesores. Por su parte, la garantía de la estructura anterior expresa que las reformas levantadas por el Gobierno deben ser beneficiosas e incorporar la participación de los actores directamente involucrados en la materia que se regula (en este caso, de los docentes).

La garantía del argumento anterior se presenta explícitamente en la superficie textual del discurso, incorporando metáforas lingüísticas que se adscriben a dos metáforas sistemáticas diferentes, a saber: *LA PROMULGACIÓN DE REFORMAS EDUCATIVAS ES UN RECORRIDO* y *LA REFORMAS EDUCATIVAS SON CONSTRUCCIONES*.

En el caso de la primera metáfora sistemática, anteriormente referida, emerge como miembro el verbo “impulsar”, el cual es definido por la RAE (2014) como “dar empuje para producir movimiento”. Este verbo presenta en su predicado dos papeles semánticos: un agente que “da empuje” o produce un movimiento y otra entidad, que se erige como objeto de la acción. Mediante un proceso de asignación de roles semánticos, se establece que el “objeto en movimiento” corresponde a la agenda educativa del gobierno, mientras que como “agente de la acción” que produce el desplazamiento, corresponde a los actores involucrados en la legislación, o sea, a los docentes. De esta forma, es realizada

la necesidad de que los profesores participen de la discusión de las reformas educativas, pues, en términos concretos, son ellos quienes permitirán que las políticas “avancen” o adquieran “impulso”. Así, mediante información semántica externa, de orden más concreto, se refuerza el planteamiento de la garantía, la cual es explícitamente presentada en el discurso.

En la garantía también aparece el verbo transitivo “sostendrán”, el cual imprime la idea de CONSTRUCCIÓN¹² en el discurso. La RAE (2014) incorpora como definición más básica del verbo el “sustentar, mantener firme algo”, así se aprecia en el predicado del verbo la presencia de un agente y un objeto de la acción, donde el primero es lo que debe otorgar firmeza o estabilidad al segundo. Esta información semántica se imprime en el discurso, ubicando a los involucrados directos en las reformas (en el contexto de la columna, a los profesores) como los agentes que aseguran la “firmeza” de la agenda legislativa, siendo estos representados como “sostén” o “base estructural”, mientras que las políticas son referidas como una “construcción”, la cuales necesitan de estabilidad. De esta forma, se realza la idea propuesta en la garantía, que aboga por la necesidad que los profesores incidan en la discusión de las reformas gubernamentales, pues desde una dimensión más concreta, son ellos quienes las “sostendrán día a día”. Nuevamente, las metáforas actúan directamente en una porción de discurso que opera como garantía, otorgándole más expresividad

¹² Se destacará con letra mayúscula la denominación de las agrupaciones de vehículos, tal como son propuestas por Cameron et al. (2009) y Cameron y Malsen (2010).

o realce a la misma, mediante la “puesta en el discurso” de información semántica de orden más concreta.

Así las cosas, la participación de las metáforas sistemáticas como “reforzadoras de la garantía” operan de dos formas diferentes: una, aparecen en la conclusión de las estructuras argumentativas, acentuando desde ahí, de forma indirecta, la información que la garantía expresa; y otra, donde las metáforas emergen directamente en la garantía, pues esta se manifiesta expresamente en la superficie textual del discurso. En ambos casos las metáforas repercuten positivamente en la aceptabilidad de la conclusión, dada la relación funcional entre los componentes garantía y conclusión.



4.2. Resultados de análisis por columna de opinión

Posterior a la aplicación de los tres análisis implementados (ver sección 3.3.), se constató que en la mayoría de las columnas de opinión se presentaban metáforas sistemáticas, cuyas metáforas lingüísticas evidenciaban alguno de los tipos de participación descritos en la sección 4.1.


Una visión panorámica de las metáforas sistemáticas establecidas para cada columna, así como del tipo de participación que presentan algunas de sus metáforas lingüísticas, se exponen en la tabla 6.


Tabla 6. Síntesis de metáforas sistemáticas y tipo de participación establecida para cada columna de opinión

Columna de opinión	Metáforas sistemáticas establecidas	Tipo de participación evidenciada	N° de metáforas lingüísticas
“Proyecto de ley carrera docente” de Jaime Espinosa	<i>LA PROFESIÓN DOCENTE ES UN RECORRIDO</i>	Metáfora como dato y metáfora como eje de coherencia interna entre datos.	13
“¿Todo en manos de la vocación de los profesores?” de Fernando Sáez	Sin metáforas sistemáticas	-	-
“El alma de la Carrera Docente” de Jaime Gajardo	<i>LA POLÍTICA EDUCATIVA ES UN CUERPO CON UN CENTRO</i>	Metáfora como dato	10

“El malestar docente” de Roberto Maella	<i>LAS POLÍTICAS SON PERSONAS</i>	Metáfora como refuerzo de la garantía	4
	<i>LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS SON UN ORGANISMO</i>	Metáfora como refuerzo de la garantía	3
“Profesores: más dignidad es más calidad” de Gabriel Boric y Daniela López	<i>LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SON PERSONAS</i>	Metáfora como eje de coherencia interna entre datos	6
	<i>LA PROMULGACIÓN DE REFORMAS EDUCATIVAS SON UN RECORRIDO</i>	Metáfora como refuerzo de la garantía	3
	<i>LOS CURRÍCULUM SON RECETAS</i>	No evidencia algún tipo de participación.	3
	<i>LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SON</i>	Metáfora como refuerzo de la garantía	3

	<i>UNA CONSTRUCCIÓN</i>		
“Carrera Docente: distancia permanente entre los profesores y Eyzaguirre” de Javier Insunza	No se presentan metáforas sistemáticas vinculadas a algún tópico del ámbito educativo	-	-
“El difícil parto de la nueva carrera docente” de Mariana Aylwin	<i>LAS DEMANDAS SOCIALES SON MATERIALIDAD</i>	Metáfora como refuerzo de la garantía	4
“Docentes: el corazón de la reforma educacional” de Fulvio Rossy	<i>EL NIVEL SOCIOECONÓMICO ES ALTURA</i>	No evidencia algún tipo de participación	5

<p>“La Nueva Mayoría cumplió, le quitó los patines a la educación pública” de Leopoldo Pérez</p>	<p><i>LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UNA CONSTRUCCIÓN</i></p>	<p>Metáfora como dato y metáfora como eje de coherencia interna entre datos</p>	7
	<p><i>GOBERNAR ES DIRECCIONAR</i></p>	<p>Metáfora como refuerzo de la garantía</p>	4
<p>“NEP: ¿Nueva Educación Pública o... Neo Estado privatizador” de Marcelo Castillo</p>	<p><i>LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UN BOTIN</i></p> 	<p>Metáfora como dato, metáfora como coherencia interna entre datos y metáfora como refuerzo de la garantía</p>	5
	<p><i>LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UNA CONSTRUCCIÓN</i></p>	<p>Metáfora como refuerzo de la garantía</p>	4
	<p><i>EL ESTADO ES UNA PERSONA</i></p>	<p>Metáfora como dato y metáfora como eje</p>	3

		de coherencia interna entre datos	
“Nueva Educación Pública: ¿Dónde están los profesores de Chile?” de César Solís	<i>LA PROMULGACIÓN DE REFORMAS AL SISTEMA EDUCATIVO ES UN RECORRIDO</i>	Metáfora como refuerzo de la garantía	9
	<i>LOS SISTEMAS EDUCATIVOS SON UNA CONSTRUCCIÓN</i> 	Metáfora como dato	9

Como se puede evidenciar en la tabla 6, en las columnas se presentan metáforas sistemáticas de diferente índole. Los tópicos que tienden a expresarse en términos metafóricos de forma más regular pertenecen al ámbito educativo, en especial, a la política e institucionalidad educativa, cuestión que puede explicarse dado que estos aspectos se establecen como los temas centrales de la mayoría de las columnas. En cuanto a los términos vehículos, las metáforas recurren preferentemente a expresiones que aluden a los campos de la CONSTRUCCIÓN (en 4 metáforas sistemáticas), del VIAJE o RECORRIDO y a

la personificación (3 metáforas sistemáticas cada uno). En tanto, las metáforas sistemáticas más recurrentes son aquellas que se refieren a la institucionalidad educativa como una “construcción” (en las columnas de Boric y López, Pérez, Castillo y Solís), a la promulgación de las reformas al sistema educativo como un “recorrido” (en dos columnas, de Solís y de Boric y López) y a las reformas como “personas” (Boric y López, y Maella).

A continuación, se ofrecerá una descripción de cada una de las columnas de opinión que integran el corpus del presente estudio, reparando en las formas de participación entre metáforas lingüísticas que conforman conjuntos sistemáticos, y las estructuras argumentativas más preponderantes de cada columna. Cabe señalar, que se excluyeron de esta parte de los resultados tres columnas de opinión, a saber: a) “¿Todo en manos de la vocación de los profesores?” de Fernando Sáez, cuyas metáforas lingüísticas no lograron conformar metáforas sistemáticas; b) “Carrera docente: distancia permanente entre los profesores y Eyzaguirre” de Javier Insunza, columna que no presentaba metáforas sistemáticas que ofrecieran representaciones particulares sobre profesores, reformas o cualquier otro tópico vinculado al ámbito educativo; y c) “Docentes: el corazón de la reforma educacional” de Fulvio Rossi, en la cual no se presentaron conjuntos sistemáticos que participaran de alguna forma de las estructuras argumentativas propuestas para la columna, concentrándose más bien en la contextualización de la misma.

4.2.1. Columna 1: “Proyecto de ley carrera docente” de Jaime Espinosa

La columna de opinión de Jaime Espinosa comienza con una crítica al estado del proyecto de carrera docente en 2016: “El proyecto de ley de carrera docente, tal como está ahora en el Congreso, no resuelve los puntos fundamentales de la formación y el desarrollo laboral de los profesores”. Dicho enunciado introduce la contextualización de la columna, donde el autor cuestiona que sea posible mejorar la calidad de los profesores, sin regular la oferta de profesionales o sin un reajuste en su salario. Espinosa resume su diagnóstico empleando una expresión metafórica: “El estado del proyecto **parcha** un modelo que debería ser modificado desde sus **cimientos**¹³”. Esta aseveración funciona como punto de partida para la argumentación de la columna, la cual se concentra en ofrecer una serie de aspectos que, a juicio de Espinosa, deben ser considerados en la discusión del proyecto de carrera docente. Se detalla, por ejemplo, la necesidad que la nueva carrera profesional docente sea atractiva para los profesores, para que estos quieran mantenerse ejerciendo su profesión, que asegure un buen desempeño de los docentes y que considere el contexto regional de los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), los cuales habilitan la entrada de estudiantes a las carreras universitarias y, por ende, a las pedagogías. Finalizada la argumentación, Espinosa asegura que la profesión

¹³ Estas metáforas pertenecen a la agrupación de vehículos de CONSTRUCCIÓN. Aunque, como solo presenta dos miembros, no se consideró como una metáfora sistemática.

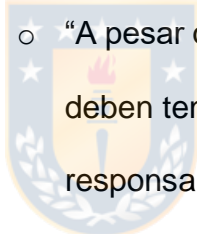
docente debe ser “relevada”, dando paso a la conclusión central de la columna, que refiere que los profesores deben tener “una carrera docente y una remuneración que les otorgue una perspectiva de desarrollo profesional continuo, progresivo y, por sobre todas las cosas, digno”.

En la columna aparece solo un sistema de metáforas lingüísticas sistemáticas, el cual se refiere a la profesión docente como RECORRIDO. Se ofrecen ejemplos de metáforas lingüísticas que integran dicho sistema en la tabla 7.

Tabla 7. Metáfora sistemática presente en la columna de Espinosa

METÁFORAS SISTEMÁTICAS Y NÚMERO DE MIEMBROS	EJEMPLOS DE METÁFORAS LINGÜÍSTICAS
<i>LA PROFESIÓN DOCENTE ES UN RECORRIDO (13)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Proyecto de carrera docente” (Título de la columna). ○ “El proyecto de ley de carrera docente (...) no resuelve los puntos fundamentales de la formación y el desarrollo laboral de los profesores”.

- “La pregunta que surge es (...) si factible desarrollar la **carrera** de todos los profesores sin que haya un reajuste significativo en sus salarios”.
- “Se debe legislar para una **carrera** docente íntegra, con una **trayectoria** profesional que incluya los hitos más importantes en la vida de un profesor”.
- “Es necesario garantizar a quienes tienen vocación y competencias pedagógicas un **recorrido** laboral cuya evaluación sea aplicable al desempeño real, y no solamente como incentivo para el ingreso a la **carrera** de Pedagogía”.
- “Es urgente una **carrera** que asegure calidad y que sea suficientemente atractiva como para que los profesores quieran mantenerse en ella”.
- “no existe evidencia de que una prueba de estas características pueda asegurar un buen desempeño docente, debido a que implica

	<p>múltiples factores que sólo pueden ser observados en la práctica, durante el transcurso de la carrera, y no solamente al final”.</p> <ul style="list-style-type: none">○ “Esta medida debe tener en cuenta que al aumentar los promedios PSU de corte, aumenta también el porcentaje de carreras que no cubren sus vacantes”.○  “A pesar de estas y otras consideraciones que deben tenerse en cuenta a la hora de aprobar responsablemente una ley de carrera docente, nuestro país aún sigue esperando un trato acorde con el trabajo sustancial que realiza un profesor. Para esto es fundamental que (...) los profesores tengan una carrera docente y una remuneración que les otorgue una perspectiva de desarrollo profesional continuo, progresivo y, por sobre todas las cosas, digno”.
--	---

Se consideró que los aspectos “ejercicio de la profesión docente” y “formación inicial docente” (es decir, los estudios universitarios en Pedagogía) formaban parte del mismo tema global, a saber, “la profesión docente”. Así, se establece la metáfora sistemática *LA PROFESIÓN DOCENTE ES UN RECORRIDO*. En este sistema se presenta el término metafórico altamente lexicalizado “carrera”, el cual alude indistintamente al régimen legal tramitado en Chile para amparar a la profesión docente, al ejercicio de la profesión docente y al conjunto de estudios de Pedagogía. Luego, emergen otros términos que, al igual que “carrera”, expresan los significados de “movimiento” y “dirección”, tales como: “trayectoria”, “recorrido” y “transcurso”. Además, en la columna se presentan otros términos que, si bien no se consideraron propiamente metafóricos, ni aun como miembros del sistema de metáforas *LA PROFESIÓN DOCENTE ES UN RECORRIDO*, tienden a apoyar la referencia a la profesión docente como si se tratara de un “camino” o “recorrido”, entre los que se cuentan: “hitos” en “se debe legislar para una **carrera** docente (...) que incluya los hitos más importantes en la vida de un profesor” o “final” en “no existe evidencia de que una prueba (...) pueda asegurar un buen desempeño docente, debido a que implica múltiples factores que sólo pueden ser observados en la práctica, durante el **transcurso** de la **carrera**, y no solamente al final”.

Si bien la metáfora lingüística “carrera” posee un significado más básico que evoca la idea de “competición” o “competencia”, pues dos de las definiciones del término provistas por la RAE (2014) son: “Competición de velocidad entre

personas que corren, conducen vehículos o montan animales” o “Competición de velocidad entre animales adiestrados, como galgos, avestruces, etc.”, en el contexto de la columna no emergen otras metáforas lingüísticas, expresiones de refuerzo o enunciados comunes que enfatizen dicho aspecto semántico. Pareciera que la alta lexicalización del término “carrera” neutraliza la idea de “competencia”, a pesar que dicha metáfora lingüística sea empleada varias veces en la columna. En cambio, metáforas como “trayectoria”, “recorrido” y “transcurso” (que se añaden a “carrera”) hacen que la noción sobre la profesión docente sea enfatizada más concretamente como un proceso, que posee un inicio, un transcurso y un término, implicando una duración determinada, además de una permanencia de quienes están involucrados en dicho “recorrido”.

Las metáforas lingüísticas del sistema *LA PROFESIÓN DOCENTE ES UN RECORRIDO* emergen en la estructura argumentativa central de la columna de Espinosa, la cual se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8. Estructura argumentativa central de la columna de Espinosa

Estructura argumental

DATO 1	“Se debe legislar para una carrera docente íntegra, con una trayectoria profesional que incluya los hitos más importantes en la vida de un profesor: acceso, ingreso al
--------	---

	trabajo, perfeccionamiento, promoción, asignaciones, evaluaciones y retiro”.
DATO 2	“Es necesario garantizar a quienes tienen vocación y competencias pedagógicas un recorrido laboral cuya evaluación sea aplicable al desempeño real, y no solamente como incentivo para el ingreso a la carrera de Pedagogía. Es urgente una carrera que asegure calidad y que sea suficientemente atractiva como para que los profesores quieran mantenerse en ella”.
DATO 3	“Resulta necesario agregar a la PSU otros medios de selección”.
CONCLUSIÓN	“es fundamental que la profesión docente sea relevada, que los profesores tengan una carrera docente (...) que les otorgue una perspectiva de desarrollo profesional continuo, progresivo y, por sobre todas las cosas, digno”.
GARANTÍA	Un proyecto de ley debe regular los aspectos fundamentales de un asunto en cuestión.

En la estructura presentada, se propone que la legislación sobre carrera docente debe considerar los hitos más importantes de la profesión docente (dato

1), que debe apuntar, a que los estudiantes se mantengan en la carrera de Pedagogía, más que solamente ingresen a ella (dato 2), y que la PSU resulta un medio insuficiente para seleccionar a quienes estudiarán Pedagogía. De esta forma, se defiende la conclusión de que la profesión docente debe ser mejorada, estableciéndose como un marco para el desarrollo profesional de los profesores. Como garantía, se señala que las legislaturas que regulan una profesión deben considerar los aspectos fundamentales de la misma.

Considerando las metáforas presentes en la estructura anterior, se propone que se manifiesta en el dato 1 la participación “metáfora como dato”, pues en él se expresa una representación coherente de la profesión docente como un “recorrido”. El dato acentúa el entendimiento de la profesión docente como un “proceso”, que involucra una serie de etapas. De esta forma, este opera argumentativamente, orientando la aceptación de la conclusión central de la columna, la cual refiere que la carrera docente (que regula la profesión docente) debe ofrecer un desarrollo continuo, reparando en cada una de las instancias más importantes que esta implica, cuestión que a juicio del columnista le otorgaría más “dignidad” a la carrera.

Asimismo, se evidencia la participación “metáfora como eje de coherencia interna entre datos”, pues, mediante metáforas como “trayectoria” o “recorrido”, presentes en los primeros dos datos de la estructura anterior, se tiende a ofrecer una visión de la profesión docente como un proceso que se desarrolla conforme los docentes avanzan por él, en ese sentido, la necesidad de una carrera docente

que funcione en virtud de esa comprensión de la profesión docente como un “proceso” con diferentes etapas y que asegure el “progreso” de los profesores tiende a adquirir más contundencia, mediante las metáforas.

4.2.2. Columna 2: “El alma de la Carrera Docente” de Jaime Gajardo

En la columna de Jaime Gajardo se aboga, principalmente, por la participación de los profesores en la discusión sobre el proyecto de carrera docente, que se tramitaba en 2015 dentro del congreso. El expresidente del Colegio de Profesores de Chile realiza un llamado claro a las autoridades políticas de ese entonces:

es vital la participación de los profesores en la revisión y reconstrucción del instrumento y garantizar en lo inmediato los tiempos necesarios para su realización por parte de los docentes (...) llamamos al Gobierno y al Parlamento a otorgar las garantías que los docentes necesitamos para apoyar este proyecto.

Esta solicitud se fundamenta en un argumento de autoridad, que apela a la experiencia de los docentes como educadores, el cual se manifiesta en enunciados como: “Cuando decimos que el centro de la Carrera Docente son los niños, lo planteamos con la altura moral que nos entrega ser el gremio que representa a quienes día a día educan a los hijos del pueblo de Chile”. De esta

forma, Gajardo es claro en presentar la necesidad de consideración de las ideas provenientes del gremio docente dentro de la discusión del proyecto de ley de carrera docente, las cuales incluso las enfrenta a la perspectiva asumida por el gobierno:

me permito discrepar del ministro Eyzaguirre [ministro de educación en 2015] cuando dice que “los profesores son el alma del proceso educativo”. Si hay algo que podemos decir sobre la necesidad de una Carrera Profesional Docente para Chile, es que el centro de esta carrera no somos los docentes; el alma y el centro del proceso educativo, el corazón de cualquier reforma son y deben ser siempre las niñas, niños y jóvenes de nuestro país, además de crear las mejores condiciones para la buena enseñanza.

Cabe señalar que, ese llamado a considerar a los niñas, niños y jóvenes, “además de crear las mejores condiciones para la buena enseñanza” como alma de la carrera docente es expresado reiterativamente a lo largo del texto, llegando a establecerse como macrotópico de la columna. Sin embargo, el desarrollo de la argumentación dentro de la columna está claramente orientado, más bien, a defender la participación de los docentes en la discusión legislativa sobre la carrera docente, justificándolas con argumentos que apelan a su compromiso con la educación:

Cuando, como Colegio de Profesores, levantamos la propuesta de Desmunicipalización y Carrera Docente, lo hicimos siempre pensando en el mejor modelo posible para que todos, niños, niñas y jóvenes, sin discriminación de ningún tipo, tuvieran igual acceso a una educación de calidad.

O, a la importancia que posee la tramitación de la carrera docente para el futuro de la educación:

llamamos al Gobierno y al Parlamento a otorgar las garantías que los docentes necesitamos para apoyar este proyecto, pues lo que está en el centro, el alma de esta Carrera Docente, más que nuestras reivindicaciones gremiales, es el futuro de la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Como se mencionó en la primera parte de los resultados, el sistema metafórico preponderante de la columna de Gajardo es *LA POLÍTICA EDUCATIVA ES UN CUERPO CON UN CENTRO*. Este sistema se conforma por 10 metáforas lingüísticas, que refieren a los estudiantes chilenos y a las condiciones para su buen aprendizaje como “centro” de la carrera docente, y de cualquier legislación educativa en general.

El detalle de las metáforas lingüísticas de este conjunto sistemático es presentado en la tabla 9.

Tabla 9. Metáfora sistemática preponderante en la columna de Gajardo

METÁFORAS SISTEMÁTICAS Y NÚMERO DE MIEMBROS	EJEMPLOS DE METÁFORAS LINGÜÍSTICAS
<p><i>LA POLÍTICA EDUCATIVA ES UN CUERPO CON UN CENTRO (10)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ “El alma de la Carrera Docente” (Título de la columna). ○ “Sin embargo, me permito discrepar del ministro Eyzaguirre cuando dice que "los profesores son el alma del proceso educativo". Si hay algo que podemos decir sobre la necesidad de una Carrera Profesional Docente para Chile, es que el centro de esta carrera no somos los docentes; el alma y el centro del proceso educativo, el corazón de cualquier reforma son y deben ser siempre las niñas, niños y jóvenes de nuestro país, además de crear las mejores condiciones para la buena enseñanza”.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Cuando decimos que el centro de la Carrera Docente son los niños, lo planteamos con la altura moral que nos entrega ser el gremio que representa a quienes día a día educan a los hijos del pueblo de Chile”. ○ “El centro del debate de la Carrera Profesional Docente son las condiciones de enseñanza que garantizamos a nuestros niños y niñas para que puedan tener igual acceso a una buena educación”. ○ “lo que está en el centro, el alma de esta Carrera Docente, más que nuestras reivindicaciones gremiales, es el futuro de la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes”.
--	---

Las metáforas lingüísticas del sistema *LA POLÍTICA EDUCATIVAS ES UN CUERPO CON UN CENTRO* se presenta en diferentes argumentos de la columna de Gajardo. Estas, en términos generales, se emplean para enfatizar la importancia de aspectos relacionados con el proyecto de carrera docente, discutido en el congreso en el momento de publicación de la columna. Esto se realiza mediante la añadidura de la idea de “centralidad” espacial y funcional que

expresan términos como “centro”, “corazón” y “alma”, que torna más expresiva la relevancia de cuestiones como considerar a los estudiantes y las condiciones para la buena enseñanza dentro la discusión de la carrera docente, pues se establecen como el “centro”, “corazón” y “alma” de la misma.

Las metáforas emergen más comúnmente en algunos datos de la columna, presentando, en algunos casos, la participación “metáfora como dato”. De esta forma, emergen datos que se limitan a presentar una representación metafórica coherente, que relaciona diferentes tópicos del discurso. Por ejemplo, en el dato presentado a continuación, se señala que el “centro” de la carrera docente no son los docentes, sino los estudiantes de Chile y las condiciones para asegurar su aprendizaje:



Si hay algo que podemos decir sobre la necesidad de una Carrera Profesional Docente para Chile, es que el **centro** de esta carrera no somos los docentes; el **alma** y el **centro** del proceso educativo, el **corazón** de cualquier reforma son y deben ser siempre las niñas, niños y jóvenes de nuestro país, además de crear las mejores condiciones para la buena enseñanza.

El dato anterior señala (en términos literales, no metafóricos) que las legislaturas deben estar enfocadas en los estudiantes y en asegurar condiciones favorables para su aprendizaje. Sin embargo, gracias al empleo de las metáforas lingüísticas, este dato adquiere más vehemencia o expresividad, cuestión que

reforzaría la aceptación de la conclusión de columna, la cual señala que en los aspectos referidos debe concentrarse la tramitación de la legislación (ver la sección 4.1.1. “Primera participación: “metáfora como dato”).

Otra participación “metáfora como dato”, similar a la anterior, se presenta en el párrafo final de la columna. En ella, se presenta el siguiente dato: “lo que está en el **centro**, el **alma** de esta Carrera Docente, más que nuestras reivindicaciones gremiales, es el futuro de la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes”. Este dato permite defender la conclusión central de la columna, que señala que los profesores deben participar en la discusión del proyecto de carrera docente. La estructura propuesta se explicita en la tabla 10.

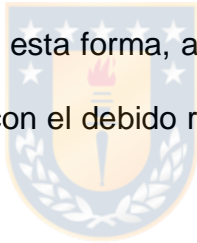
Tabla 10. Segunda estructura argumentativa presente en la columna de Gajardo

Estructura argumental

DATO	“lo que está en el centro , el alma de esta Carrera Docente, más que nuestras reivindicaciones gremiales, es el futuro de la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes”.
CONCLUSIÓN	“llamamos al Gobierno y al Parlamento a otorgar las garantías que los docentes necesitamos para apoyar este proyecto”.

GARANTÍA	Se deben viabilizar la legislación de ciertas materias que resultan relevantes (en este caso, la educación).
----------	--

En el dato de la estructura anterior se presenta las metáforas lingüísticas “centro” y “alma”, las cuales ofrecen una representación coherente del proyecto de carrera docente, similar a la detallada en la sección 4.1.1. Sin embargo, en este caso, mediante la idea de “centralidad”, se enfatiza la importancia que posee la carrera docente para el país, pues se señala que en su centro está el futuro de los estudiantes chilenos. De esta forma, adquiere realce la urgencia de legislar sobre la profesión docente, con el debido respaldo que esto debe poseer desde el gremio docente.



4.2.3. Columna 3: “El malestar docente” de Roberto Maella

La columna de Maella comienza contextualizando al lector refiriéndose al estado de tramitación en el que se encuentra el proyecto de carrera docente. Se señala que la aspiración de los involucrados en la discusión de la legislatura es proveer a los profesores de las herramientas necesarias para conseguir mejores aprendizajes, además de “progresar en condiciones para este ejercicio”. De esta forma, se da paso a la conclusión central de la columna, a saber, que las políticas educativas deben tender a resguardar la salud dentro de las instituciones

educativas, en especial en referencia a los profesores, para asegurar buenos resultados de aprendizaje. Esta idea se manifiesta en el siguiente enunciado, perteneciente al segundo párrafo de la columna:

El producto de estas políticas estructurales, que consagran el derecho a la educación, 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, como un factor decisivo para obtener buenos resultados educativos y crecer como organizaciones saludables.



Esta idea se reafirma en el último párrafo de la columna, que, a modo de cierre, expresa la necesidad de protección de la salud emocional como una dimensión perentoria para toda institución educativa:

las reformas impulsadas en la actualidad (...) deben estar orientadas a entregar soportes robustos, para mejorar las relaciones interpersonales al interior de la escuela y transformarla en un círculo de relaciones beneficiosas para sus miembros, pues en ella se deben cultivar vínculos que tengan como objetivo la protección, resguardo y desarrollo personal de sus integrantes.

La argumentación se refiere específicamente a los docentes, empleándose datos que conforman un diagnóstico sobre la desfavorable situación de los profesores, en términos de salud psicológica: se expresa que la depresión y, en específico, la despersonalización, afectan a la comunidad de docentes dentro de los establecimientos educativos.

En cuanto a las metáforas sistemáticas que participan de la estructura argumentativa central de la columna de Maella, sobresalen dos conjuntos: *LAS POLÍTICAS SON PERSONAS* y *LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS SON ORGANISMOS*. El detalle de las metáforas lingüísticas se muestra en la tabla 11.

Tabla 11. Metáforas sistemáticas preponderantes en la columna de Roberto Maella

METÁFORAS SISTEMÁTICAS Y NÚMERO DE MIEMBROS	EJEMPLOS DE METÁFORAS LINGÜÍSTICAS
<i>LAS POLÍTICAS SON PERSONAS</i> (4)	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Se discute actualmente en el Congreso una Ley de Carrera Docente que en lo medular entregará un nuevo estatuto a los maestros y maestras en Chile”.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ “lo esencial de este esfuerzo nacional, a juicio de varios especialistas, tiene que estar enfocado en dotar a las escuelas de un marco de fondo que cautele y potencie el desarrollo profesional de los docentes”. ○ “El producto de estas políticas estructurales (...) tiene que estar orientado fundamentalmente a resguardar la salud de las instituciones educativas de manera integral”. ○ “las reformas impulsadas en la actualidad deben (...) estar orientadas a entregar soportes robustos, para mejorar las relaciones interpersonales al interior de la escuela y transformarla en un círculo de relaciones beneficiosas para sus miembros”.
<p><i>LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS SON UN ORGANISMO (3)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Se proyecta que en los próximos 10 años, esta enfermedad laboral [el Burnout] que afecta decisivamente el desempeño general, podría constituirse en una de las principales dificultades para el desarrollo pleno de las instituciones educativas”.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ “La Reforma Educativa debe tender a la promoción de factores de protección del desarrollo cognitivo y emocional de las personas, como un factor decisivo para obtener buenos resultados educativos y crecer como organizaciones saludables”.
--	--

El grupo de metáforas lingüísticas que fueron agrupadas en el conjunto *LAS POLÍTICAS SON PERSONAS* se caracterizan por atribuir características humanas a las legislaturas, como la capacidad de “entregar” un nuevo estatuto a los profesores, “cautelar” el desarrollo profesional de los mismos o “resguardar” la salud de las instituciones educativas. Por su parte, la metáfora sistemática *LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS SON ORGANISMOS* refieren a los establecimientos educacionales como seres vivos que se “desarrollan”, “crecen” y poseen una “salud” que debe ser cuidada. En conjunto, ambos sistemas ofrecen una idea coherente de los establecimientos educacionales como organismos vivos, cuya salud debe ser resguardada por las políticas educacionales. De esta forma, las legislaturas aparecen como “cuidadores” o “agentes de protección” que tienen por misión el resguardo del “desarrollo” de las instituciones.

Como fue señalado anteriormente, en la sección 4.1.3. “Tercera participación: “metáfora como refuerzo de la garantía””, las metáforas

sistemáticas actúan en la conclusión central de la columna de Maella, la cual emerge en el segundo párrafo de la misma:

El producto de estas políticas estructurales, que consagran el derecho a la educación, tiene que estar orientado fundamentalmente a **resguardar (PERSONA)** 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, como un factor decisivo para obtener buenos resultados educativos y **crecer (ORGANISMO)** como organizaciones **saludables (ORGANISMO)**.

Se aseveró anteriormente que la idea de “salud” se imprime en el discurso mediante el enunciado “**crecer** como organizaciones **saludables**”, invocando conocimiento de mundo, como aquel que apunta a la necesidad de cuidar la salud para asegurar el desarrollo vital de un ser vivo. Estas metáforas actúan en la garantía de la estructura argumentativa de la columna, reforzando la información que esta presenta, esto es, que la legislación debe proteger a las instituciones educativas de problemas (actuales o eventuales) que conformen una amenaza perentoria para su buen funcionamiento.

4.2.4. Columna 4: “Profesores: más dignidad es más calidad” de Gabriel Boric y Daniela López

La columna de Boric y López comienza contextualizando al lector sobre las consecuencias negativas que ha resultado para los profesores la implementación de reformas educacionales de corte neoliberal en Chile durante las últimas dos décadas. Se menciona la precarización laboral, la tecnificación de la labor docente o el perjuicio hacia la valoración docente que han fomentado las políticas promulgadas en el país desde la dictadura de Augusto Pinochet y continuadas por los gobiernos de posdictadura, señalándose, incluso, que dichos aspectos “hoy cobran aún más claridad con la reciente presentación por el Ejecutivo del proyecto de ley de Carrera Docente”.

Apelando al paro del gremio de profesores que se generó en reacción a la tramitación en el congreso del proyecto de carrera docente, se señala que este resulta “nefasto (...) para el mundo docente”, afirmación que actúa como primera conclusión preponderante dentro de la columna. Gran parte de la argumentación en el cuerpo de la misma se concentra, así, en otorgar datos que desacreditan la legislatura referida, pues se considera que resulta perjudicial para los profesores.

Los autores continúan señalando que el Gobierno no escuchó las históricas demandas de los profesores y prefirió considerar los lineamientos de la tecnocracia educativa en su propuesta legislativa sobre carrera profesional

docente, cuestión que da paso a la conclusión central de la columna: “creemos firmemente que una real reforma a la Carrera Profesional Docente exige mayor democracia en su discusión y elaboración (...) donde las propuestas que se presentan como docentes sean vinculantes”. En definitiva, la columna aboga por la inclusión de las propuestas de los profesores en la discusión sobre carrera docente.

Entre las metáforas sistemáticas que participan de las estructuras argumentativas propuestas para la columna de Boric y López se cuentan *LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SON PERSONAS*, *LA PROMULGACIÓN DE REFORMAS EDUCATIVAS ES UN RECORRIDO* y *LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SON UNA CONSTRUCCIÓN*. Se expone el detalle de las metáforas anteriores en la tabla 12.

Tabla 12. Metáforas sistemáticas preponderantes de la columna de Boric y López

METÁFORAS SISTEMÁTICAS Y NÚMERO DE MIEMBROS	EJEMPLOS DE METÁFORAS LINGÜÍSTICAS
--	---

<p>LAS <i>POLÍTICAS</i> <i>EDUCATIVAS</i> SON <i>PERSONAS</i> (6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ “El despojo del carácter de funcionarios públicos a fines de los 80’ y la delegación a corporaciones privadas (municipalidades) dibuja un camino de precarización laboral que no se detiene”. ○ “Queda de manifiesto en esta propuesta un prejuicio de la autoridad con respecto a los profesores. Pareciera que [el proyecto de carrera docente] los imagina como personas envilecidas, incapaces de tener un real compromiso con su trabajo”. ○ “el proyecto actual no se hace cargo de dichas áreas, contemplando un aumento exiguo de horas no lectivas (5%), relativizando el incremento salarial a mediciones estandarizadas y centralizadas, superponiendo dinámicas individualistas, por sobre el trabajo colectivo, ignorando el agobio que viven los docentes”.
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ “creemos firmemente que una real reforma a la Carrera Profesional Docente exige mayor democracia en su discusión y elaboración”.
<p><i>LA PROMULGACIÓN DE REFORMAS EDUCATIVAS SON UN RECORRIDO (3)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ “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”. ○ “No es posible impulsar una agenda sin participación y contraria al interés de quienes sostendrán día a día la reforma”. ○ “Solo con Unidad, movilización y democracia alcanzaremos los cambios que hoy se necesitan”.
<p><i>LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SON UNA CONSTRUCCIÓN (3)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ “son elementos que continúan y consolidan los pilares impuestos por la dictadura”. ○ “No es posible impulsar una agenda sin participación y contraria al interés de quienes sostendrán día a día la reforma”.

Como se describió en la primera parte de los resultados, en la sección 4.1.2. “Segunda participación: “metáfora como eje de coherencia interna entre datos””, las metáforas lingüísticas que emplean la personificación para referirse a las reformas educativas y, en particular, al proyecto de carrera docente, se manifiestan en diferentes datos de una misma estructura argumental propuesta para la columna de Boric y López. Esta estructura acapara la mayor parte de la argumentación de la columna, en cuanto al número de datos esgrimidos para defender una misma conclusión, que, en este caso, corresponde a la idea que el proyecto de carrera docente resulta ser una reforma perjudicial para los profesores. Las metáforas, en su mayoría, coinciden en otorgar características humanas a las legislaturas, por ejemplo, la capacidad de “dibujar”, “imaginar” o “relativizar”, como estrategia para desprestigiar el contenido de las mismas. De esta forma, se señaló que, en general, las metáforas del sistema *LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES SON PERSONAS* emplean la participación “metáfora como eje de coherencia interna entre datos” para deslegitimar las reformas impulsadas por el gobierno.

Asimismo, como fue descrito en la sección 4.1.3. “Tercera participación: “metáfora como refuerzo de la garantía””, en la estructura central de la columna de Boric y López, las metáforas “impulsar” y “sostendrán” tienden a reforzar la garantía explícita de la estructura: “No es posible **impulsar** una agenda sin participación y contraria al interés de quienes **sostendrán** día a día la reforma”. Esto, mediante la representación del profesorado, por un lado, como quienes

deben “dar impulso” a las reformas y, por otro, como “sostén” o “base estructural” de las mismas, entendidas como “construcción”. En ambos casos, las metáforas tienen la función de otorgar legitimidad a la participación del profesorado en la discusión de las reformas educativas que busca implementar el gobierno.

4.2.5. Columna 5: “El difícil parto de la nueva carrera docente” de Mariana

Aylwin

La columna de Mariana Aylwin se centra, preponderantemente, en cómo debe operar el mundo político en relación a las demandas de sectores sociales (en especial, aludiendo a las agrupaciones de docentes), y de la ciudadanía en general. Refiriéndose al caso de la votación en contra de la idea de legislar sobre el proyecto de carrera docente de parte de parlamentarios perteneciente a la coalición política del gobierno, se asegura que los políticos tienen la misión de analizar las demandas sociales y reorientarlas, de modo que “procuren el bien común”. La columna culmina señalando que los legisladores deben responder a los intereses ciudadanos comunes, pues “no basta aprobar leyes que no le hagan sentido a la gente”.

En cuanto a las metáforas lingüísticas sistemáticas en la columna de Mariana Aylwin, solo se logró establecer un grupo sistemático, a saber, el conjunto *LAS DEMANDAS SOCIALES SON MATERIALIDAD*. Este agrupa los

términos “procesar”, “encauzar” y “articular”, que, mediante un procedimiento de reificación, ofrecen una visión de las demandas sociales y, con esto, de las propuestas provenientes de los sectores docentes, como materia, de orden físico. Siguiendo las definiciones más básicas que ofrece la RAE (2014) para cada uno de los términos anteriores, se tiene que las demandas sociales, consideradas como porciones materiales, deben ser sometidas “a un proceso de transformación física” (i.e. “procesar”), “darle dirección” por un cauce (i.e. “encauzar”) y ser puestas en unión con otros elementos “de modo que mantengan entre sí libertad de movimiento” (i.e. “articular”). El detalle de las metáforas en contexto se presenta en la tabla 13.

Tabla 13. Metáfora sistemática presente en la columna de Aylwin

METÁFORAS SISTEMÁTICAS Y NÚMERO DE MIEMBROS	EJEMPLOS DE METÁFORAS LINGÜÍSTICAS
<i>LAS DEMANDAS SOCIALES SON MATERIALIDAD (4)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Algunos dirigentes y parlamentarios han claudicado de su rol de procesar, encauzar y articular las demandas de los movimientos sociales”.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ “El mundo político tiene el deber de escuchar y articular esas demandas en visiones más amplias que superen los intereses sectoriales y procuren el bien común”.
--	---

Considerando los enunciados donde emergen las metáforas del sistema *LAS DEMANDAS SOCIALES SON MATERIALIDAD*, se tiene que a los legisladores se les asigna la realización de las acciones de “procesar”, “encauzar” y “articular”, o sea, temáticamente, actúan como “agente de la acción”. Así, las metáforas lingüísticas ofrecen una imagen más concreta sobre cuál debe ser la labor política y legislativa de los representantes de la ciudadanía dentro del Congreso, en relación a las demandas que nacen desde la propia sociedad. Estas deben ser examinadas y reorientadas, a fin responder a intereses ciudadanos comunes y no sectoriales.

Las metáforas actúan en la siguiente estructura argumentativa extraída desde la columna de Aylwin:

Tabla 14. Estructura argumentativa presente en la columna de Mariana Aylwin

DATO 1	“Cuando parlamentarios de la Nueva Mayoría se abstienen de votar la idea de legislar poniendo en riesgo la discusión
--------	--

	de uno de los principales proyectos del gobierno, aduciendo la necesidad de informar a los docentes luego de 50 días de huelga y varios meses de discusión en la Comisión, debilitan su autoridad de representantes de la ciudadanía para convertirse en portavoces de un actor social”.
DATO 2	“Además, aparece identificado con la disidencia más radical de un movimiento que está dividido y desgastado”.
CONCLUSIÓN	“Algunos dirigentes y parlamentarios han claudicado de su rol de procesar, encauzar y articular las demandas de los movimientos sociales”.
GARANTÍA	“El mundo político tiene el deber de escuchar y articular esas demandas en visiones más amplias que superen los intereses sectoriales y procuren el bien común”.

En la estructura anterior presenta como datos, primero, que la votación en contra de la idea de legislar sobre el proyecto de carrera docente de parlamentarios alineados hacia el gobierno “debilitan su autoridad de representantes de la ciudadanía” y, segundo, que estos aparecen asociados a un sector radical del gremio docente, el cual se califica como “dividido y desgastado”. De esta forma, se concluye que los políticos, que se negaron a

aprobar la idea de legislar, fallaron en su rol político de “procesar, encauzar y articular las demandas de los movimientos sociales” en propuestas más amplias, pues se dejaron influenciar por intereses sectoriales. Como garantía o regla, que sustenta el paso desde los datos a la conclusión, emerge la regla que la clase política debe saber atender a las demandas que emergen desde la sociedad y es su deber reorientarlas en búsqueda de procurar el bien común, idea que se enuncia explícitamente en la superficie textual de la columna.

Los miembros del sistema *LAS DEMANDAS SOCIALES SON MATERIALIDAD* presentan el tercer tipo de participación entre metáfora y estructura argumentativa, a saber, “metáfora como refuerzo de la garantía”: en la porción de discurso que opera como garantía se propone una forma determinada de entender el rol de los políticos en relación a las demandas que emergen desde sectores o movimientos sociales; se asegura que la clase política debe proceder en virtud del “bien común”, no de intereses sectoriales, por ende, las exigencias de determinados agrupaciones (por ejemplo, las provenientes desde el gremio docente) deben ser examinadas y reorientadas según intereses comunes (o que se consideran como tales), para el beneficio de la sociedad en general. Esta idea es reforzada por metáforas como “procesar”, “encauzar” o “articular”, las cuales tornan aún más palpable la “transformación”, “orientación” o “modificación” de los petitorios sociales.

Desde el uso de las metáforas lingüísticas proferidas se pueden detallar las siguientes correlaciones: así como un material que es “procesado”, “encauzado”

o “articulado” cambia su constitución u orden inicial, pareciera ser que las demandas sociales también debieran ser, sí o sí, modificadas o readecuadas desde cómo estas son propuestas por las agrupaciones sociales. Además, su “procesamiento” depende del parámetro o criterio que los representantes políticos posean sobre qué es beneficioso para la sociedad, pues estos se establecen como agentes de la acción, son ellos quienes “procesan”, “encauzan” y “articulan” las demandas sociales. De esta forma, se desestiman otras formas de entender la integración de los petitorios sociales dentro la legislación y, además, que los representantes de las agrupaciones sociales tengan una directa participación e injerencia en el diseño de las políticas.

Cabe señalar que, si bien la columna de Mariana Aylwin incorpora en su título la metáfora “parto”, refiriéndose a la tramitación del proyecto de carrera docente como un “difícil parto”, en el cuerpo del texto no se evidencian otras metáforas adscritas al mismo campo semántico.

4.2.6. Columna 6: “La Nueva Mayoría cumplió, le quitó los patines a la educación pública” de Leopoldo Pérez

La columna de Leopoldo Pérez se centra en las reformas que regulan la educación pública, implementadas por el gobierno de Michelle Bachelet desde su segundo mandato en 2014. La columna plantea dos conclusiones

prominentes: la primera apela a la mala gestión del gobierno de turno, en relación a la educación pública, la cual es referida más o menos explícitamente en diferentes instancias del texto. Por ejemplo, después de presentar el dato que el Instituto Nacional no fue parte de la lista de los cien mejores colegios del país por puntaje PSU, el autor señala, en el tercer y cuarto párrafo, que:

Como exalumno de este reconocido establecimiento [aludiendo al Instituto Nacional] me duele ver la gran caída de la educación pública, que tiene como responsable al gobierno de la Presidenta Bachelet.

Lo que anunció como una de sus grandes transformaciones ha terminado siendo una de las mayores decepciones de su segunda pasada por La Moneda.

Posteriormente, en el décimo párrafo, Pérez vuelve a referirse al estado regresivo en el que se encuentra la educación pública, recurriendo a una de las intervenciones realizada por el, en ese entonces, ministro de educación del gobierno de Michelle Bachelet: “este gobierno sí cumplió una promesa: le quitó los patines a la educación pública, haciendo alusión a una de las tantas frases desafortunadas del ministro Nicolás Eyzaguirre para promover la reforma educacional”. Esta aseveración se formula posterior a la presentación de una serie de enunciados que permiten defender la referida mala gestión del gobierno de Bachelet, los cuales apuntan, por ejemplo, al descenso en las matrículas en

establecimientos educacionales públicos o a los bajos puntajes en pruebas estandarizadas obtenidas estos.

La segunda conclusión apunta a la gestión del gobierno anterior al de Michelle Bachelet. De esta forma, Pérez se refiere de forma positiva a ciertas reformas realizadas por el anterior presidente, Sebastián Piñera, perteneciente al mismo partido político del autor de la columna, asegurando que, en una eventual nueva administración a cargo del bloque político al que este pertenece, se podrá mejorar la situación educativa en la que se encuentra la nación: “estoy convencido que como conglomerado retomaremos el rumbo del país”. De esta forma, en especial en los últimos párrafos de la columna, se torna más patente la comparación entre los gobiernos de Bachelet y Piñera.

Las metáforas sistemáticas que más claramente presentan algún tipo de participación dentro de las estructuras argumentativas propuestas para la columna de Pérez son *LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UNA CONSTRUCCIÓN* y *GOBERNAR ES DIRECCIONAR*. El primer sistema refiere a la educación pública en términos de “construcción” o “edificación”, atribuyéndole ciertas características. Por ejemplo, se plantea que el sistema se encuentra “dividido”, que presenta una “brecha” que el Gobierno de turno se había comprometido a “fortalecer” y que los colegios públicos están “en vilo” por el actuar de los políticos.

Por su parte, el segundo sistema se refiere a la acción de administrar un país en términos de “otorgar dirección”. Se asegura que los gobiernos “manejan”

o “conducen” un país, como si se tratase de un móvil que tuviera que ser llevado a un lugar determinado. En esta lógica, se asevera que el gobierno de Michelle Bachelet no logró realizar dicha labor de “conducción” de forma adecuada, por ende, en una nueva administración, por parte del conglomerado al que pertenece el autor de la columna, se podrá retomar “el rumbo del país”. El detalle de las metáforas que conforman cada una de los conjuntos sistemáticos se detallan en la tabla 15.

Tabla 15. Metáforas sistemáticas preponderantes de la columna de Pérez

METÁFORAS SISTEMÁTICAS Y NÚMERO DE MIEMBROS	EJEMPLOS DE METÁFORAS LINGÜÍSTICAS
<i>LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UNA CONSTRUCCIÓN</i> (7)	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Prometieron calidad, pero su reforma es una calamidad; que disminuirían la brecha entre ricos y pobres, lo que parece un mal chiste del Día de los Inocentes; y peor aún, que fortalecerían la educación pública, cuando en realidad terminaron por derrumbar las matrículas en ese sistema”.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ “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 de la Nueva Mayoría: Alejandro Guillier, Ricardo Lagos y José Miguel Insulza, que apoyaron y siguen apoyando las malas reformas del gobierno, 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”.
<p><i>GOBERNAR ES DIRECCIONAR (4)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Por otro lado, han manejado a destajo su mal proyecto con la palabra inclusión y solo lograron segregar un modelo, que al menos en Chile funcionaba para aquellas familias que no tienen cientos de UF para pagar cuotas de incorporación”. ○ “Para graficar parte del éxito, tres Liceos Bicentenario están ubicados entre los 10 mejores

	<p>municipales, superando incluso a varios de los “emblemáticos”. Una prueba más de los resultados que se cosecharon durante nuestra conducción en el período 2010-2014”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ “En el próximo gobierno de Chile Vamos estoy convencido que como conglomerado retomaremos el rumbo del país”. ○ “Un importante eje programático será devolver el prestigio que con tanto esfuerzo y sacrificio consiguió en su momento la educación pública. Palabra de exinstitutano”.
--	---

En una primera estructura argumentativa, presente en la columna de Pérez, se defiende la conclusión que el gobierno es el responsable de la situación precaria en la que se encuentra la educación pública chilena. Esta idea se defiende mediante una serie de datos, por ejemplo, que aseguran que la administración de Michelle Bachelet se comprometió a consolidar la educación pública del país, cuando en realidad las matrículas en instituciones públicas descendieron, que este es el culpable de una mayor segregación en el sistema o que el actuar de los políticos de la coalición del gobierno de Bachelet han desencadenado una inestabilidad en los establecimientos educacionales que

históricamente se habían destacado por sus buenos resultados. En la tabla siguiente se resume la propuesta para la esta primera estructura:

Tabla 16. Estructura argumentativa central de la columna de Pérez

DATO 1	<p>“Prometieron calidad, pero su reforma es una calamidad; que disminuirían la brecha (CONSTRUCCIÓN) entre ricos y pobres, lo que parece un mal chiste del Día de los Inocentes; y peor aún, que fortalecerían (CONSTRUCCIÓN) la educación pública, cuando en realidad terminaron por derrumbar (CONSTRUCCIÓN) las matrículas en ese sistema”.</p>
DATO 2	<p>“Por otro lado, han manejado (DIRECCIÓN) a destajo su mal proyecto con la palabra inclusión y solo lograron segregar un modelo, que al menos en Chile funcionaba para aquellas familias que no tienen cientos de UF para pagar cuotas de incorporación, ni mucho menos millones al año para solventar costosos aranceles”.</p>
DATO 3	<p>“Solo cinco colegios aparecen entre los 100 primeros. Ninguno de ellos entre los primeros 10.</p> <p>Es un contraste que una vez al año revive las grandes diferencias entre quienes tienen plata para financiar la</p>

	educación de sus hijos y quienes, simplemente, no cuentan con esos recursos”.
DATO 4	<p>“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 de la Nueva Mayoría: Alejandro Guillier, Ricardo Lagos y José Miguel Insulza, que apoyaron (CONSTRUCCIÓN) y siguen apoyando (CONSTRUCCIÓN) las malas reformas del gobierno, tienen en vilo (CONSTRUCCIÓN) a instituciones que por años se mantuvieron en la primera línea”.</p>
CONCLUSIÓN	<p>“Como exalumno de este reconocido establecimiento me duele ver la gran caída de la educación pública, que tiene como responsable al gobierno de la Presidenta Bachelet.</p> <p>Lo que anunció como una de sus grandes transformaciones ha terminado siendo una de las mayores decepciones de su segunda pasada por La Moneda”.</p>
GARANTÍA	La baja en las matrículas y el posicionamiento de los establecimientos públicos en pruebas estandarizadas son

	<p>indicadores de un retroceso en la efectividad del sistema público de educación.</p>
--	--

Como se puede constatar en la estructura argumentativa anterior, es el sistema *LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UNA CONSTRUCCIÓN* el que se presenta con mayor preponderancia. Las metáforas lingüísticas de este primer sistema aparecen solo en ciertos datos, presentando los primeros dos tipos de participación, detallados en la primera parte de los resultados 4.1. “Formas de participación entre metáfora y estructura argumentativa”, a saber: “metáfora como dato” y “metáfora como eje de coherencia interna entre datos”.

La participación “metáfora como dato” se presenta, en un primer momento, en el dato 1, el cual ofrece una representación del sistema público de educación como una “construcción” o “edificación”, marcada por una “brecha” entre estudiantes de mayor y menor condición socioeconómica; sistema que, además, debía ser “fortalecido” por el gobierno de turno, pero, finalmente, a causa de la gestión de este, se presentaron “derrumbes”: “[los personeros del gobierno] terminaron por **derrumbar** las matrículas en ese sistema”. De esta forma, la administración de Michelle Bachelet es referida indirectamente como un agente destructivo, al que difícilmente se le puede reconocer algún tipo de efecto positivo en su gestión en educación.

El dato 4, que alude a la inestabilidad de las instituciones públicas de educación, también presenta la participación “metáfora como dato”. Se señala que las reformas del gobierno, que son “apoyadas” por determinados personeros políticos, “tienen en vilo” a los colegios públicos de mejores resultados. De acuerdo a la RAE (2014), la locución adverbial “en vilo” se refiere a algo “sin el apoyo físico necesario o sin estabilidad”, así, entendidas como parte de una construcción más grande, que correspondería al sistema público educativo, nuevamente se presentaría en la columna la idea de “derrumbe” o “peligro de derrumbe”, estado que sería causa del accionar del gobierno. De acuerdo a esto, se podría inferir que, anteriormente, los colegios públicos sí poseían una cierta “estabilidad”, la cual fue finalmente sabotada por las reformas de Bachelet. De acuerdo a esto, la responsabilización del gobierno por el estado regresivo en el que se encuentra la educación pública chilena adquiere mayor énfasis, siendo complementada por conocimiento de mundo sobre el dominio semántico de las “construcciones”.

Considerando que metáforas lingüísticas adscritas al sistema *LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UNA CONSTRUCCIÓN* emergen en diferentes datos de una misma estructura argumental (ver tabla 16) y que, además, se orientan a otorgar la misma imagen de la educación pública como una edificación sin estabilidad, que necesita ser fortalecida, o que, gracias a la mala gestión del gobierno, está presentando “derrumbes”, se establece la presencia del segundo

tipo de participación entre metáfora y estructura argumentativa, esto es, “metáfora como eje de coherencia interna entre datos”.

Conviene señalar que, en la conclusión de la estructura anterior, se presenta la metáfora lingüística “caída” en “me duele ver la gran **caída** de la educación pública, que tiene como responsable al gobierno de la Presidenta Bachelet”, la cual fue integrada a la agrupación de vehículos MATERIALIDAD-ABAJO. Si bien, no se logró establecer una agrupación sistemática de metáforas similares semánticamente a dicha agrupación, la metáfora “caída” tiene a reforzar y, aún más, consolidar la representación de la educación pública como una construcción que, en definitiva, se desmoronó por efecto de las medidas del gobierno de Michelle Bachelet.

Ahora, en la conclusión de la segunda estructura argumentativa propuesta para la presente columna, Pérez manifiesta la certeza que el próximo gobierno de la coalición política a la que pertenece retomará “el rumbo del país”, o sea que, en el campo educativo, mejorarán el estado de la educación pública chilena. El dato que respalda esta proposición apela a la implementación, considerada como exitosa, de los llamados “Liceos Bicentenario”, red de establecimientos públicos de enseñanza secundaria con alta inversión estatal que fueron implementados durante primer gobierno de Sebastián Piñera. En tanto, la garantía que permite el paso desde el dato a la conclusión alude a la creencia que si un determinado gobierno ejecutó reformas que resultaron beneficiosas

para un país, se puede confiar en que, durante una nueva administración, dicha experiencia se repita.

Tabla 17. Segunda estructura argumentativa presente en la columna de Pérez

DATO	<p>“En medio de esta debacle hay que darle reconocimiento a los Liceos Bicentenario, que son parte del legado del expresidente Sebastián Piñera (...). Para graficar parte del éxito, tres Liceos Bicentenario están ubicados entre los 10 mejores municipales, superando incluso a varios de los “emblemáticos”. Una prueba más de los resultados que se cosecharon durante nuestra conducción (DIRECCIÓN) en el período 2010-2014”.</p>
CONCLUSIÓN	<p>“En el próximo gobierno de Chile Vamos estoy convencido que como conglomerado retomaremos el rumbo (DIRECCIÓN) del país”.</p>
GARANTÍA	<p>Si un gobierno implementa medidas consideradas como exitosas, se puede confiar en que vuelva a hacerlo durante una nueva administración.</p>

En la tabla 17 se puede constatar cómo las metáforas que integran la agrupación que operan bajo la idea de DIRECCIÓN emergen tanto en datos como en la conclusión de la segunda estructura propuesta para la columna de Pérez. Si bien la referencia a la política gubernamental en términos de DIRECCIÓN se presenta en el dato de la estructura, se considera que no opera la interacción “metáfora como dato”, en la medida en que la metáfora no sintetiza o resume la información del dato. En contraste, sí se evidencia en esta segunda estructura, el tercer tipo de participación descrita, esto es, “metáfora como refuerzo de la garantía”. La conclusión de la presente columna apunta que una nueva administración realizada por el conglomerado político al que se adscribe Leonardo Pérez, lograría retomar un “rumbo” del país. Las definiciones más concretas o básicas para el término “rumbo” que integra la RAE (2014) son “dirección considerada o trazada en el plano del horizonte” o “camino o senda que alguien se propone seguir en lo que intenta o procura”. Es decir, la labor del gobierno de Sebastián Piñera se expresa, en términos concretos, como una senda definida, con una orientación clara, características que se pierden en referencia a la administración de Michelle Bachelet. En cualquier caso, esta ruta puede ser “retomada”, cuestión que se equipara con la información que expresa la garantía de la estructura: una nueva administración puede volver a ejecutar reformas beneficiosas para la educación chilena.

4.2.7. Columna 7: “NEP: ¿Nueva Educación Pública o... Neo Estado privatizador” de Marcelo Castillo

La columna de Marcelo Castillo aboga por la refundación de la educación pública chilena, donde el Estado asuma una asidua participación en la administración de la misma. Castillo habla de una “Educación Pública de Estado” que sea “encargada de educar en valores ciudadanos comunes, encaminar hacia un proyecto común de futuro”.

En el contexto chileno, el autor plantea que el Estado (en las últimas décadas) ha adoptado un rol netamente subsidiario, entregando la administración de la educación pública a intereses de orden privado: “a los distintos gobiernos post dictadura les ha parecido muy institucional y natural ver al sistema educacional convertido en un apetitoso botín de sectores edu-empresariales, sectores eclesiásticos y sectores políticos”. De esta forma, el autor propone la reapropiación de la educación pública por parte del Estado y de los actores educativos (entre los que se cuenta el gremio docente), para el futuro bienestar del país.

Posteriormente, la columna se centra en la gestión del gobierno de Michelle Bachelet desde 2014 y su propuesta de ley de desmunicipalización de la educación pública chilena. Se señala que la legislatura “tiene excesivos ingredientes de gatopardismo y no se advierte voluntad alguna por un cambio de

modelo”, agregando que esta no responde a la situación de urgencia en la que se encuentra la educación en Chile. Así, Castillo cierra su columna aseverando que “esta no es nuestra desmunicipalización”.

En la columna de Castillo se identificaron tres metáforas sistemáticas: *LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UN BOTÍN*, *LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UNA CONSTRUCCIÓN* y *EL ESTADO ES UNA PERSONA*. El primer sistema señala que la administración de la educación pública fue traspasada a instituciones privadas, representándola como un “botín” que debe ser “recuperado” por el Estado. El segundo sistema integra metáforas que se refieren a la educación pública como CONSTRUCCIÓN, otorgándole mayor realce a la necesidad que existan reformas profundas, que modifiquen ampliamente el funcionamiento del sistema educativo. Se habla, de esta forma, de la “refundación” de la educación pública chilena y que el gobierno solo ha ofrecido “parches” para solucionar el estado en la que se encuentra la misma. Finalmente, el tercer sistema, *EL ESTADO ES UNA PERSONA*, otorga cualidades humanas a los gobiernos de las últimas décadas, para acentuar una mala política de Estado en el ámbito educativo, especialmente en relación a su papel subsidiario y permitir la participación activa del mundo privado en educación. Considérese la tabla 18, la cual ofrece el detalle de las metáforas que presentan alguna clase interacción en estructuras propuestas para la columna de Castillo.

Tabla 18. Metáforas sistemáticas presentes en la columna de Castillo

METÁFORAS SISTEMÁTICAS Y NÚMERO DE MIEMBROS	EJEMPLOS DE METÁFORAS LINGÜÍSTICAS
<p><i>LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UN BOTÍN (5)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ El sentido común dice que es imposible que una educación atomizada y sistemáticamente entregada a intereses privados, pueda definir una identidad y un modelo de desarrollo país”. ○ “a los distintos gobiernos post dictadura les ha parecido muy institucional y natural ver al sistema educacional convertido en un apetitoso botín de sectores edu-empresariales, sectores eclesiásticos y sectores políticos (duopolio)”. ○ “Refundar la educación pública chilena implica recuperar el poder estatal y desde allí recuperar el poder de los actores educativos y del todo social, dejando atrás la lógica de botines, de paternalismos”.

<p>LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UNA CONSTRUCCIÓN</p> <p>(4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Me pregunto cuándo superaremos la alargada etapa de reformas administrativas y pasaremos de una buena vez a una refundación de la Educación Pública en Chile, cuándo se harán los cambios paradigmáticos y estructurales, sin omitir lo pedagógico”. ○ “Refundar la educación pública chilena implica recuperar el poder estatal y desde allí recuperar el poder de los actores educativos y del todo social”. ○ “El gobierno de la Nueva Mayoría está proponiendo una ley NEP (desmunicipalización), mirando con exigua responsabilidad el grave daño que ha provocado la municipalización, sus “expertos” insisten en hacer leyes para parchar y producir ajustes, pero no para resolver el enorme daño causado desde la municipalización iniciada desde 1981 en adelante”.
--	--

<p><i>EL ESTADO ES UNA PERSONA (4)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Desde la cultura, la historia y la diversidad social, [LA EDUCACIÓN PÚBLICA] es la encargada de educar en valores ciudadanos comunes, encaminar hacia un proyecto común de futuro”. ○ “Reitero, una Educación Pública de Estado, pero no hablo de éste Estado cobarde, subsidiario, que desde la dictadura hasta la actual “democracia” chilensis, ha vendido su alma a los grupos económicos” ○ “a los distintos gobiernos post dictadura les ha parecido muy institucional y natural ver al sistema educacional convertido en un apetitoso botín de sectores edu-empresariales, sectores eclesiásticos y sectores políticos (duopolio)”.
--	---

La estructura argumentativa central de la columna de Castillo aboga porque la educación pública sea refundada, es decir que se realicen cambios estructurales en la forma en la que esta opera regularmente. La argumentación está dada por dos datos que reafirman esa necesidad de cambio; estos señalan que: a) la administración de la educación pública en Chile ha sido

sistemáticamente entregada a sectores de interés privado y b) que dicho estado ha neutralizado la incidencia de los actores y comunidades educativas en la política educacional. De acuerdo a esto, se plantea que el poder estatal debe ser recuperado, para así refundar el sistema público chileno y asegurar el futuro del país. En tanto, la garantía se expresa parcialmente en la superficie textual de la columna; se asegura que, para responder a las necesidades educativas de la población, la educación pública no puede permanecer “atomizada y sistemáticamente entregada a intereses privados”, que es el Estado quien regula y garantiza el derecho de educación a la nación. Esta información se explicita en la tabla 19.



Tabla 19. Estructura argumentativa central de la columna de Castillo

DATO 1	En Chile ha existido un “Estado cobarde (PERSONA) , subsidiario, que desde la dictadura hasta la actual “democracia” chilensis, ha vendido su alma (PERSONA) a los grupos económicos y ha permitido que se concentre el poder a niveles que rozan con la voracidad y la indecencia (...)”.
DATO 2	“de vuelta a nuestra realidad, vemos que, tal como ha sucedido con el aparato Estado, a los distintos gobiernos post dictadura les ha parecido muy institucional y natural ver

	<p>(PERSONA) al sistema educacional convertido en un apetitoso botín (BOTÍN) de sectores edu-empresariales, sectores eclesiásticos y sectores políticos (duopolio)".</p>
DATO 3	<p>"por cierto unidos entre sí para neutralizar el poder real de quienes por derecho propio (con sustento teórico y práctico) somos los llamados a pensar y trazar el rumbo en materia de política educacional y el sentido de la escuela pública, llámese profesores, estudiantes, apoderados, académicos, investigadores y el mundo social".</p>
CONCLUSIÓN	<p>"Refundar (CONSTRUCCIÓN) la educación pública chilena implica recuperar (BOTÍN) el poder estatal y desde allí recuperar (BOTÍN) el poder de los actores educativos y del todo social, dejando atrás la lógica de botines (BOTÍN), de paternalismos, eso de que en esta fiesta "el que pone la plata pone la música". Cuando superemos la actual etapa de minoría enquistada y seamos la mayoría en situación de tener y ejercer el poder de decisión, entonces estaremos en condiciones de tener un nuevo sistema educativo de carácter público que, en un contexto democrático, nos proyecte a un futuro querido".</p>

GARANTÍA	<p>“El sentido común dice que es imposible que una educación atomizada y sistemáticamente entregada (BOTÍN) a intereses privados, pueda definir una identidad y un modelo de desarrollo país, porque ello es misión inherente e irrenunciable de una Educación Pública de Estado. Desde la cultura, la historia y la diversidad social, es la encargada de educar en valores ciudadanos comunes, encaminar hacia un proyecto común de futuro (...) Hablo de un verdadero Estado regulador e integrador, que garantiza el derecho a una educación integral y de alto nivel para todos y todas, independiente de la cuna de procedencia”.</p>
----------	--

En la columna presentada se evidenciaron las tres formas de participación de los sistemas de metáforas lingüísticas. Así, por ejemplo, en dato 1 de la columna, emerge la participación “metáfora como dato”, pues la información del mismo se limita a ofrecer una representación de los gobiernos que han asumido durante las últimas décadas, desde la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet, como una persona con características o cualidades negativas. Mediante el calificativo de “cobardes”, se acentúa la falta de tesón o vehemencia de estas administraciones para afrontar la situación en la que se encuentra la educación pública chilena. Se apunta que esta se encuentra entregada a la

influencia de los grupos económicos, situación ante la cual los gobiernos emergen como cómplices, en la medida en que han “vendido su alma” al sector privado. De esta forma, se critica una forma determinada de entender la administración del Estado y de la educación, que permite la participación de actores con intereses económicos particulares en educación.

El dato 2 también expresa la participación “metáfora como dato”, dado que este también se limita también a ofrecer una representación determinada, apuntando a la educación pública como “botín”. La RAE (2014) integra la siguiente definición de “botín”, en coherencia con el planteamiento de la columna: “beneficio que se obtiene de un robo, atraco o estafa”. Así, mediante esta metáfora se enfatiza la creencia que la administración de la educación pública le pertenece inherentemente al Estado y que, en el contexto chileno, ha sido, de forma impropia, puesta al servicio de los intereses particulares de los sectores privados. Considerando la definición otorgada, además, adquiere consistencia el entendimiento que estos últimos han obtenido beneficios moralmente incorrectos desde una posesión que es pública, o sea, que pertenece a toda la población.

Ambas representaciones, que expresan los datos antes referidos, apuntan a la crítica en la forma en la que funciona la gestión de la educación pública chilena y, considerando que las metáforas lingüísticas de ambos sistemas, *LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UN BOTÍN* y *EL ESTADO ES UNA PERSONA*, emergen en diferentes datos de una misma estructura, se propone que se presenta, también, la participación “metáfora como eje de coherencia interna

entre datos". Ambas representaciones, además, orientan el discurso a la conclusión de revertir la situación en la que se encuentra la educación pública. De esta forma, se señala en la conclusión que esta debe ser "refundada" y que el poder del Estado y los actores educativos debe ser "recuperado".

Operan en la conclusión de la estructura anterior las metáforas sistemáticas que refieren a la educación pública como CONSTRUCCIÓN y como BOTÍN, evidenciando la participación "metáfora como refuerzo de la garantía". Considérese que en la garantía de la estructura se plantea que la educación pública no puede repercutir de forma beneficiosa a un país si se encuentra bajo la influencia de sectores privados, pues es misión del Estado el que regule y tenga bajo tutela la forma en la que esta funciona. La metáfora "refundar" se orienta hacia esa interpretación, acentuando la necesidad que el sistema educativo se establezca como una nueva "construcción", con una nueva "forma" o "estructura", o sea, que más que reformas accesorias, se necesitan cambios sustanciales en educación. Por su parte, la metáfora lingüística "recuperar" sugiere que la administración de esta sea "traspasada" desde el sector privado hacia el Estado, de esta forma, se consolida una visión dicotómica planteada por la columna, donde la responsabilización del funcionamiento de la educación recae, o en el sector privado, o en el Estado.

4.2.8. Columna 8: “Nueva Educación Pública: ¿Dónde están los profesores de Chile?” de César Solís

En el comienzo de la columna de Solís se ofrece una contextualización donde se exponen una serie de antecedentes sobre qué ha ocurrido en Chile en materia de institucionalidad educativa. De esta forma, se desataca que en los años 20 los profesores participaron del establecimiento del sistema educativo de ese tiempo, siendo este desplazado por sistema que actualmente impera en el país, el cual fue fruto de la gestión administrativa de la dictadura de Augusto Pinochet. Solís señala que dicha institucionalidad en los últimos años ha resultado cuestionada por movimientos estudiantiles y ciudadanos, y que los gobiernos de post-dictadura buscaron su reformulación. Desde ahí, se consolida la argumentación, señalándose que el gobierno de Michelle Bachelet pretende implementar una reforma estructural en educación, en la cual destaca el proyecto de desmunicipalización de la educación pública. Sin embargo, esta agenda no aborda aspectos cruciales, como la “redistribución de recursos desde el fisco sin atender a las características particulares de los contextos locales y escolares diversos, la lógica del voucher [método de subsidio para la administración privada de la educación pública] y el pago de la deuda histórica” hacia los profesores. De esta forma, Solís señala que el gremio docente se siente disconforme con las políticas que plantea el gobierno, dando paso a la conclusión central de la

columna, la cual propende la participación vinculante de los profesores en legislaciones que reforman el sistema de educación pública.

Un primer sistema que emerge en la columna es *LOS SISTEMAS EDUCATIVOS SON CONSTRUCCIONES*, el cual integra metáforas lingüísticas que refieren a las instituciones educativas que se han establecido en Chile como una “construcción”. De esta forma, se señala que la constitución de 1925 adquirió “forma” mediante la participación de diferentes agrupaciones sociales (entre las que se cuentan los profesores), que “casas de estudio y facultades como el naciente Instituto Pedagógico de Chile fueron fundamentales en la construcción de la carta magna”. Posteriormente, se apunta que dicha “construcción” fue “desmantelada” por la dictadura de Augusto Pinochet, ofreciendo una imagen violenta sobre cómo operó el régimen y refiriendo a este como un agente destructivo, en la imposición de sus lineamientos políticos. Se señala, además, que el gobierno de Michelle Bachelet buscaba el “fortalecimiento” del sistema educativo actual, es decir que este emerge como una “construcción” que necesita ser “fortificada” o “mantenida” para responder a los cambios que necesita el país. Sin embargo, de acuerdo a la posición docente, la reforma educativa de Bachelet carece de ciertos “pilares” para cumplir dicho propósito, es decir que para que el sistema adquiriera mayor “estabilidad” debe integrar aspectos de regulación que no han sido considerados y que pueden aportar a dicho “fortalecimiento” del sistema educativo que busca el gobierno. Entonces, de acuerdo a esta orientación interpretativa, más que “fortalecer” la educación pública, los

profesores apuntan a un cambio de institucionalidad, señalándose que buscan cambios políticos, pero “de manera global y derribando los enclaves neoliberales montados por la dictadura”, en referencia a la institucionalidad educativa que impera en el país.

El segundo sistema de metáforas es *LA PROMULGACIÓN DE REFORMAS A LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UN RECORRIDO*. Las metáforas lingüísticas adscritas a este sistema emergen, principalmente, en los últimos párrafos de la columna y apuntan a representar a la implementación de reformas a la educación pública como un “camino” o “recorrido” en el que deben participar los docentes. De esta forma, se señala que los profesores no están de acuerdo con la “dirección que proyecta” la reforma de desmunicipalización de Michelle Bachelet, que los profesores deben iniciar un “camino de vanguardia” y que deben “llevar adelante” las reformas educativas. Es decir, la misión de los profesores es lograr que las reformas sean promulgadas, refiriéndolos como aquellos que “empujan” las políticas hacia el final de un recorrido, expresándose así una participación decididora y vinculante en materia de legislación educacional del gremio docente.

Los ejemplos de metáforas lingüísticas para cada sistema se presentan en la tabla 20.

Tabla 20. Metáforas sistemáticas presentes en la columna de Solís

METÁFORAS SISTEMÁTICAS Y NÚMERO DE MIEMBROS	EJEMPLOS DE METÁFORAS LINGÜÍSTICAS
<p><i>LOS SISTEMAS EDUCATIVOS SON UNA CONSTRUCCIÓN (9)</i></p>	<p>"diferentes agrupaciones dieron origen y forma a la Constitución Política de la República de 1925".</p> <p>"Casas de estudio y facultades como el naciente Instituto Pedagógico de Chile fueron fundamentales en la construcción de la carta magna".</p> <p>"Esta última [se refiere al partido político, Unidad Popular] (fracturada por la dictadura cívico-militar y desde 1981), presenció el desmantelamiento del antiguo sistema de educación".</p> <p>"La actual gestión de Michelle Bachelet comprometió una reforma estructural en educación que contemplaba el proyecto de ley de desmunicipalización como puntal de lanza para el fortalecimiento de la educación pública."</p>

	<p>"son pilares que no se han abordado a lo largo de este proceso"</p> <p>"¿Queremos desmunicipalizar? Por supuesto que sí, pero en serio. De manera global y derribando los enclaves neoliberales montados por la dictadura."</p> <p>"Ahora es cuando debemos golpear la mesa y recuperar, fortalecer y profundizar (...) la Educación Pública"</p>
<p><i>LA PROMULGACIÓN DE REFORMAS AL SISTEMA EDUCATIVO ES UN RECORRIDO (9)</i></p>	<p>"el 84% de los profesores colegiados encuestados (...) manifiesta un rechazo a la dirección que proyecta esta modificación estructural"</p> <p>"Una bancada de parlamentarios (...) es crucial para iniciar un camino de vanguardia, donde seamos capaces de llevar adelante las reformas"</p> <p>"Hoy debemos empujar lo que por décadas otros han dicho que harán, pero han fallado".</p>

	"Es la hora de avanzar hacia un tránsito como el iniciado por los docentes de principios del siglo XX".
--	---

En la columna de Solís operan dos estructuras argumentales que defienden la conclusión de que los profesores deben participar de forma vinculante en el diseño y promulgación de las reformas educativas que busca implementar el gobierno. El primero de ellos se presenta en la tabla 21 y resulta central para la columna de Solís.



Tabla 21. Estructura argumentativa central de la columna de Solís

Estructura argumental

DATO 1	“En la última consulta efectuada por el Directorio Nacional del gremio, el 84% de los profesores colegiados encuestados –a lo largo del país– manifiesta un rechazo a la dirección (RECORRIDO) que proyecta (RECORRIDO) esta modificación estructural (CONSTRUCCIÓN) , indicando que su opinión no es coincidente ni vinculante dentro de este debate”.
--------	--

DATO 2	<p>“Los antecedentes recientes demuestran que las reformas han fracasado, en gran medida, porque se diseñan, promulgan y despliegan sin el visaje y la participación vinculante y mayoritaria de los involucrados”.</p>
CONCLUSIÓN	<p>“Es momento de que las y los docentes vuelvan a ser actores desplegados en diversos escenarios dentro del debate nacional (...), donde seamos capaces de llevar adelante (RECORRIDO) las reformas y las transformaciones necesarias que reflejen los anhelos de justicia, equidad y libertad que se han perdido en los últimos años (...) Hoy debemos empujar (RECORRIDO) lo que por décadas otros han dicho que harán, pero han fallado. Es la hora de avanzar (RECORRIDO) hacia un tránsito (RECORRIDO) como el iniciado por los docentes de principios del siglo XX”.</p>
GARANTÍA	<p>El diseño y promulgación de políticas debe integrar la participación vinculante de los sectores sociales directamente involucrados en la materia que se regula.</p>

En la estructura anterior se presentan dos datos: primero, que el gremio docente no está de acuerdo con la reforma de desmunicipalización de la educación pública que busca implementar el gobierno y, segundo, que, los antecedentes recientes prueban que las políticas que han implementado los gobiernos han fracasado porque no se integra la consideración de aquellos actores que están directamente vinculados al ámbito de la educación, como lo constituye el sector docente. De acuerdo a esto, se plantea como conclusión que el mundo docente debe participar de forma efectiva y vinculante en el diseño y promulgación de las reformas al sistema educativo, que no pueden ser excluidos de este proceso. En tanto, la garantía que permite el paso de los argumentos a la conclusión expresa una regla general aplicada a cualquier política educativa: el diseño y promulgación de políticas debe integrar la participación vinculante de los sectores sociales directamente involucrados en la materia que se regula.

En la estructura central de la columna de Solís, emerge con mayor presencia el sistema *LA PROMULGACIÓN DE REFORMAS AL SISTEMA EDUCATIVO ES UN RECORRIDO*, presentándose la participación “metáfora como refuerzo de garantía”. La garantía de la estructura plantea que los actores directamente involucrados en una materia legislativa deben ser partícipes de las legislaciones que se lleven a cabo. En términos lingüísticos, en enunciados como “debemos **empujar** lo que por décadas otros han dicho que harán” o “seamos capaces de **llevar adelante** las reformas”, emergen verbos de carácter metafórico, cuyos predicados sitúan a los docentes como actantes, a las reformas

como el objeto de la acción y a la aprobación de las mismas como locación. Considérese en esto, también, el empleo de la primera persona plural “nosotros” que posiciona al autor del discurso como “docente” y, mediante su carácter “inclusivo”, involucra a los profesores del gremio en dicho propósito. De esta forma, la garantía adquiere más énfasis, pues ofrece una imagen que propone, en términos concretos, a la promulgación de las reformas hacia la educación pública como un “recorrido”, donde los profesores se establecen como la fuerza que permitirá que las reformas “avancen” (pues se erigen como los agentes de la acción de “empujar” y “llevar adelante”) y puedan ser implementadas de forma eficiente. De esta manera, mediante el empleo de metáforas lingüísticas y la asignación de papeles temáticos que estas ofrecen, se tiende a validar la participación de los profesores en el proceso de diseño e implementación de las políticas educativas.

En la columna de Solís, además, se manifiesta otra clase de argumento. Como dato, se asegura que en la creación de la constitución de 1925, y del sistema educativo de ese periodo, los profesores tuvieron una participación relevante, por ende, en el estado actual en el que se encuentra la educación pública, el sector docente debe volver a ser actor con injerencia en esta materia; Solís señala que “es la hora de avanzar hacia un tránsito como el iniciado por los docentes de principios del siglo XX”, añadiendo que, como profesores, deben “golpear la mesa y recuperar, fortalecer y profundizar –de una vez por todas– la Educación Pública para los niños y jóvenes de cada rincón de Chile”. En tanto, la

garantía que permite el paso del dato a la conclusión establece la regla que, si un sector social fue partícipe de la elaboración de un marco legal en el pasado, entonces, puede volver a realizarlo en el futuro. Esta argumentación, se presenta en la tabla 22.

Tabla 22. Segunda estructura argumentativa presente en la columna de Solís

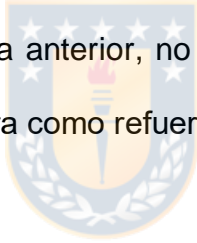
Estructura argumental

DATO	<p>“diferentes agrupaciones dieron origen y forma (CONTRUCCIÓN) a la Constitución Política de la República de 1925. Dentro de la misma, los docentes fueron un actor preponderante. Casas de estudio y facultades como el naciente Instituto Pedagógico de Chile fueron fundamentales en la construcción (CONTRUCCIÓN) de la carta magna que dio sustento a la política educativa que se plasmó y complementó -hasta 1980- con reformas”.</p>
CONCLUSIÓN	<p>“Es la hora de avanzar (RECORRIDO) hacia un tránsito (RECORRIDO) como el iniciado por los docentes de principios del siglo XX, que cristalizó en el modelo educativo chileno y la política pública más significativa de la historia de nuestro pueblo. Ahora es cuando debemos golpear la mesa</p>

	y recuperar, fortalecer (CONSTRUCCIÓN) y profundizar – de una vez por todas– la Educación Pública para los niños y jóvenes de cada rincón de Chile”.
GARANTÍA	Si un grupo social fue partícipe de la elaboración de una reforma en el pasado, reivindicando sus intereses, entonces, este puede volver a realizarlo.

Dentro de la estructura argumentativa anterior, se propone que las metáforas lingüísticas que integran la metáfora sistemática *LOS SISTEMAS EDUCATIVOS SON CONSTRUCCIONES* evidencian la participación “metáfora como dato”. Esto, dado que la información del dato anterior solo se limita a ofrecer una representación de la Constitución de 1925 como una “construcción” y de diferentes sectores sociales que estuvieron involucrados en su establecimiento, entre los que se cuenta el gremio docente de dicho periodo, como “constructores” o agentes de dicha “construcción”. De esta manera, mediante el empleo de metáforas lingüísticas, en enunciados como “diferentes agrupaciones **dieron** origen y **forma** a la Constitución Política de la República de 1925” o “Casas de estudio y facultades como el naciente Instituto Pedagógico de Chile fueron fundamentales en la **construcción** de la carta magna”, no solo ofrecen una representación de la Constitución de 1925 referida como una “edificación”, sino que, además, se propende a considerar su elaboración como un proceso

integrador, en el que pueden participar actores diferentes, además de validar al sector docente como “constructor” de la institucionalidad chilena, es decir como un agente social que posee todas las facultades para participar del diseño y promulgación de marcos legales que regulan el sistema político, cuestión que incluye el ámbito educativo. De acuerdo a esta lógica, la aceptabilidad de la conclusión adquiere más fuerza, pues si se considera que los docentes pueden establecerse como potenciales “constructores” de la carta fundamental del país, es válido que puedan participar en las reformas al sistema educativo actual. Se estima que el verbo “fortalecer” apunta a la misma lógica y, aunque aparece en la conclusión de la estructura anterior, no se considera que evidencie el tercer tipo de participación “metáfora como refuerzo de la garantía”.



5. CONCLUSIONES

Las metáforas lingüísticas miembros de metáforas sistemáticas presentaron tres tipos de participación dentro de las estructuras argumentativas propuestas para las columnas de opinión analizadas. Entre estas se cuentan, primero, la participación “metáfora como dato”, donde un determinado dato se limita a expresar información que refiere a algún tópico de discurso (o relación entre tópicos) de forma metafórica, para acentuar determinadas visiones sobre estos. Por ejemplo, se señaló que en la columna de Jaime Gajardo se agrega un dato que refiere a los estudiantes del país y las condiciones para asegurar su buen aprendizaje como “centro”, “corazón” o “alma” de la carrera docente, para enfatizar la importancia de dichos aspectos como fundamentales para la legislación, mediante nociones más concretas como la idea de “centralidad” (espacial y funcional). Desde dicha importancia o imprescindibilidad acentuada por las metáforas, la conclusión de que se incorporen dichos aspectos en el debate sobre la tramitación de la carrera docente en Chile también adquiere más aceptabilidad, o sea las metáforas aportan, mediante datos coherentes, a la visión que se intenta defender en la columna.

Como segunda interacción, se propone que metáforas lingüísticas adscritas a una misma metáfora sistemática emergen en diferentes datos de una misma estructura argumentativa, otorgándole coherencia semántica a la misma (y, por ende, a las columnas, en general), además de orientar reiteradamente el discurso

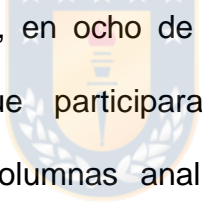
hacia la defensa de una determinada conclusión, dado que se acentúan, de forma parcial o total, las ideas o creencias que estas expresan constantemente, mediante el empleo de metáforas lingüísticas sistemáticas. Así, por ejemplo, en la columna de Leopoldo Pérez, emergen metáforas lingüísticas en diferentes datos de una misma estructura que refieren al sistema público de educación como una construcción y al Estado como un agente que no ha ofrecido la “estabilidad” que la institucionalidad educativa necesita. De esta forma, se afirma que el Gobierno ha “derrumbado” las matrículas del sistema, que ha “apoyado” malas reformas o que las instituciones educacionales están “en vilo” por su administración. Se ofrece, así, una idea negativa del Estado, apelando a su inoperancia en términos políticos y a la situación de la educación pública chilena como de “inestabilidad”. Esto, se condice con la conclusión central de la columna, la cual apela a la responsabilización del Gobierno de turno sobre la situación de mal funcionamiento en la que se encuentra el sistema público de educación.

Una tercera y última forma de participación repara en las metáforas lingüísticas sistemáticas como “reforzadoras” de las creencias que se expresan u operan como garantía de una determinada estructura. Esta participación puede funcionar de dos formas: mediante la aparición de metáforas en datos y, preponderantemente, en la conclusión de una estructura, reforzando, desde ahí, una regla de inferencia que funcionan como garantía, o bien, emergiendo directamente en porciones textuales que se establecen como garantía de la estructura.

Un ejemplo donde las metáforas refuerzan la garantía desde porciones textuales que operan como conclusión se evidencia en la columna de Marcelo Castillo, donde se aboga por la recuperación del poder estatal en relación a la administración de la educación pública, en detrimento de los sectores privados. En este sentido, se señala, en una de las conclusiones de la columna, la necesidad de “recuperar” el poder estatal y de los actores sociales y de superar la lógica de los “botines”, expresiones metafóricas que propenden a acentuar la idea que el Estado carece de influencia en la administración de la educación pública y que, por ende, debe nuevamente obtenerlo. Además, con las metáforas del sistema *LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UN BOTÍN*, se propende a otorgar una visión dicotómica de la administración pública, donde, o es el Gobierno, con todas sus facultades, quien gestiona el sistema educativo, o bien, son los sectores privados. Esta creencia refuerza la garantía que permite el arribo a la conclusión, la cual señala que resulta imposible que la educación sea entregada a intereses privados, pues su gestión es “es misión inherente e irrenunciable de una Educación Pública de Estado”.

El segundo caso de participación de “metáfora como refuerzo de la garantía”, se presenta en la columna de Mariana Aylwin, en la cual emerge, en la superficie textual, una garantía explícita: “El mundo político tiene el deber de escuchar y **articular** esas demandas en visiones más amplias que superen los intereses sectoriales y procuren el bien común”. Metáforas como “articular”, u otras como “encauzar” o “procesar”, que se manifiestan en la columna, apuntan

a referir a las demandas de los sectores sociales como “materialidad”, orientando su entendimiento como unidades aisladas, que no son atendibles por sí solas, sino que necesitan ser analizadas y direccionadas en virtud de aspectos que propendan hacia el bien común, cuestión que es tarea inherente del mundo político. Así, la garantía explícita adquiere más consistencia, pues se acentúa la noción de las demandas sociales como instancias aisladas, desarticuladas de las necesidades globales de población y desestimando la participación vinculante de sectores como el gremio docente en el diseño de las reformas educativas y la legislación, en general.



En términos generales, en ocho de once columnas se logró evidenciar metáforas sistemáticas que participaran de estructuras argumentativas preponderantes para las columnas analizadas. Es decir, el fenómeno de participación de la metáfora, entendida como recurso lingüístico y discursivo, resultó recurrente dentro del corpus seleccionado. Sin embargo, hubo metáforas sistemáticas que no evidenciaron alguna clase participación, dado que se concentraban, por ejemplo, en la contextualización de las columnas de opinión, como ocurre con la metáfora sistemática *LOS CURRÍCULUMS SON RECETAS* presente en la columna de Boric y López o con el sistema *EL NIVEL SOCIOECONÓMICO ES ALTURA* en la columna de Rossy.

El tipo de participación más frecuente resultó la denominada “metáfora como refuerzo de la garantía”, en la cual ciertas metáforas lingüísticas sistemáticas tienden a acentuar una creencia enunciada en la garantía de una

estructura determinada (implícita o explícitamente manifiesta), y, por ende, reforzar el paso desde los datos hacia la conclusión. Así, las metáforas tributan a otorgar más fuerza a los supuestos que subyacen a la defensa de ciertas conclusiones de las columnas, haciendo que estas resulten más aceptables o persuasivas.

Cabe señalar que, las metáforas sistemáticas tendieron a metaforizar, de forma recurrente, tópicos vinculados al ámbito de la educación, en específico, las reformas y la institucionalidad educativa (sistema educativo y educación pública), cuestión que se puede explicar considerando que uno de los criterios de selección del corpus era que los textos presentaran como tema central la ley de carrera docente y ley de Nueva Educación Pública; es decir, se presentan más frecuentemente metáforas sistemáticas relacionadas con el macrotema de las columnas. Además, las metáforas lingüísticas de dichos conjuntos sistemáticos, vinculados al área educativa, eran las que incidían, de manera preponderante, en el engranaje argumentativo de las columnas, evidenciando algún tipo de participación entre metáfora y estructura argumentativa.

En relación a los términos vehículos empleados, se tornó recurrente el uso de expresiones relacionadas con la idea de “construcción”, de “recorrido” y que utilizaban la personificación para referirse a aspectos educativos y políticos. En este sentido, destacan metáforas sistemáticas, presentes en más de una columna de opinión, que refieren a la institucionalidad educativa como una “construcción”, a la promulgación de reformas educativas como un “camino” o

“recorrido” y a las reformas como “personas”; aunque estas acentuaban diferentes aspectos de los tópicos metaforizados y, por ende, cumplían propósitos discursivos disímiles entre sí. Por ejemplo, en la columna de Maella emergen metáforas que se refieren a las reformas como “personas” para acentuar la visión que las políticas educativas deben “resguardar” o “cautelar” la protección de la salud dentro de los establecimientos educativos, como ocurriría con un “cuidador”, mientras que en la columna de Boric y López, haciendo uso de la personificación, se apunta a la desacreditación de las reformas, planteándose que las políticas “imaginan” a los profesores como personas envilecidas o que “ignoran” el agobio que estos sufren día a día.

Se puede sostener, entonces, que las metáforas expresan y acentúan visiones variadas sobre la política educativa y la educación en general, que emergen de posicionamientos también variados, aunque siempre orientando el discurso en coherencia con ciertas conclusiones o ideas centrales que se intentan defender en las columnas de opinión. Desde una visión global y resguardando las particularidades de cada columna, se puede sostener que las metáforas se emplean para criticar el estado de las reformas educativas y el accionar de sectores alineados al gobierno, así como ofrecer o incluir consideraciones particulares dentro de la discusión política sobre la educación, en la que destaca la necesidad que el profesorado posea una participación vinculante en el diseño y promulgación de las reformas, en especial en atención a la tramitación de la ley de carrera docente, defendida en las columnas de

Gajardo, Solís y Boric y López. Es así como la metáfora emerge como un recurso que no resulta inocuo dentro del género columna de opinión, más bien tiende a orientar argumentativamente el discurso hacia la defensa de determinadas ideas que se establecen como preponderantes dentro de las columnas, acentuando datos o reforzando creencias que operan como supuestos para la aceptación de ciertas conclusiones.

En relación a las proyecciones de la presente investigación, se puede señalar una serie de consideraciones: a) nuevos estudios pueden abordar el fenómeno de participación de la metáfora en columnas que refieran a otra clase de temas, alejados, incluso, del campo de la educación, de esta forma, se pueden establecer qué metáforas sistemáticas son más recurrentes en relación al ámbito abordado o qué visiones se expresan mediante la participación de las metáforas dentro del entramado argumentativo; b) se puede considerar el análisis de otros géneros de opinión, por ejemplo, editoriales, cartas al director, artículos, etc., indagando en qué porciones textuales emergen con más frecuencia las metáforas, en aquellas que operan como dato, garantía o conclusión, y qué características inherentes al género discursivo se pueden establecer; c) el análisis de más columnas de opinión (ampliación del corpus) para, así, profundizar en el fenómeno de participación entre metáfora y estructura argumentativa también resulta atendible, si se busca clarificar aún más las formas de participación descritas en este estudio y complementar su descripción.



6. REFERENCIAS

- Alarcón, P., Díaz, C. y Vásquez, V. 2018. Mártires y cocineros: metáforas sobre el profesorado en columnas de opinión. *Literatura y Lingüística*, 38, 231-250.
- Arancibia, M. C. y Montecino, L. 2013. El blog de comentarios a textos de opinión en ciberperiódicos: un género en constante reconstrucción. *Literatura y Lingüística*, 28, 123-148.
- Ayala, T. 2014. Redes sociales, poder y participación ciudadana. *Revista Austral de Ciencias Sociales*. 26, 23-48.
- Biscarra, C., Giaconi, C. y Assaél, J. 2015. El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14, 80-92.
- Calsamiglia y Tusón, H. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel
- Cameron, L. y Deignan, A. 2006. The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics*, 27, 671–690.
- Cameron, L. y Malsen, R. (eds.). 2010. *Metaphor analysis: Research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. London, U.K.: Equinox.

- Cameron, L., Maslen, R., Todd, Z., Maule, J., Stratton, P. y 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, U.K.: Palgrave-Macmillan.
- Charteris-Black, J. 2005. *Politicians & Rhetoric*. Basingstoke, U.K.: Palgrave-Macmillan.
- Cornejo, R. e Insunza, J. 2013. El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12, 72-82.
- Cornejo, R., Albornoz, 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, 72-83.
- Croft, W. y Cruse, D. A. 2008. *Lingüística Cognitiva*. Madrid, España: Akal.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. 1999. *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona, España: Ariel.
- De Bustos, E. 2014. *Metáfora y argumentación: Teoría y práctica*. Madrid, España: Cátedra.
- Escandell, V. 1996. *Introducción a la pragmática*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

- Fardella, C. y Sisto, V. 2015. Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Soceidade*, 27, 68-79.
- Gaiser, M. 2008. Aplicaciones de la Gramática Funcional al español. *Anclajes*, 11-12, 95-117.
- Halliday, M. 1982. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D.F., México: FCE.
- Hart, C. 2010. *Critical discourse analysis and cognitive science. New perspectives on migration discourse*. Basingstoke, U. K.: Palgrave-Macmillan.
- Hart, C. 2014. Discourse, Grammar and Ideology. Functional and Cognitive Perspectives. London, U. K.: Bloomsbury.
- Hernández, C., Fernández, C. y Baptista, P. 1991 (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed.) México D.F., México: McGraw-Hill.
- Ibarretxe-Antuñano, I. 2013. La Lingüística Cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 26, 245-266.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. 2012. Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Coords.), *Lingüística Cognitiva* (pp. 12-38). Barcelona, España: Anthropos.
- Kövecses, Z. 2002. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford and New York: Oxford University Press.

- Lakoff, G y Johnson, M. 1980 (2012). *Metáforas de la vida cotidiana* (9na ed.) Madrid, España: Cátedra.
- López Pan, F. 2005. El ethos retórico, un rasgo común a todas las modalidades del género columna. *Ínsula. Revista de Letras y Ciencias Humanas*, 703-704, 12-15.
- Mangueneau, D. y Charaudeau, P. 2005. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Amarrortu editors.
- Mejía, C. 2012. Géneros y estilos de redacción en la prensa. Desarrollo y variantes taxonómicas. *Correspondencias & Análisis*, 2, 201-2016.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). 2017a. *OCDE Revisión de recursos escolares: Chile*. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/12/OCDE-Revisi%C3%B3n-recursos-escolares.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). 2017b. *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf
- Montecino, L. y Arancibia, M. C. 2013. Representaciones discursivas en comentarios de blogs de ciberperiódicos chilenos, *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 14, 278-304.

Moser, K. S. 2000. Metaphor analysis in psychology: method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research*, 1. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00moser-e.htm>

Olave, O. 2012. La construcción retórica del conflicto armado colombiano: Metáfora y legitimación del carácter bélico del conflicto. *Revista Signos*, 45, 300-321.

Peña, S. 2012. Los esquemas de imagen. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Coords.), *Lingüística Cognitiva* (pp. 69-96). Barcelona, España: Anthropos.

Pragglejaz Group. 2007. MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22, 1–39.

Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la Lengua Española* (23a. ed.). Consultado en: <http://www.rae.es/>

Reisigl, M. 2014. Argumentation analysis and the discourse-historical approach: A methodological framework. In C. Hart and P. Cap (eds.), *Contemporary critical discourse studies*, 67–96. London, U.K.: Bloomsbury.

Saban, A. 2010. Prospective Teachers' Metaphorical Conceptualizations of Learner. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290–305.

- Saban, A., Kocbeker, B. N., y Saban, A. 2007. Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Sal Paz, J. C. 2016. La práctica discursiva del comentario digital y la configuración de representaciones sociales en los espacios de interacción de los cibermedios. En A. Parini y M. Giammatteo (Comps.), *El lenguaje en la comunicación digital* (pp. 16-55). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano.
- Salaverría, R. y Cores, R. 2015. Géneros periodísticos en cibermedios hispanos. En R. Salaverría (Coord.), *Cibermedios. El impacto de internet en los medios de comunicación en España* (pp. 145-185). Sevilla, España: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Santibáñez, C. 2009. Metáforas y argumentación: Lugar y función de las metáforas conceptuales en la actividad argumentativa. *Revista Signos*, 42, 245-269.
- Semino, E. 2008. *Metaphor in discourse*. Cambridge, U.K.: University Press.
- Seung, E., Park, S. y Jung, J. 2015. Methodological approaches and strategies for elicited metaphor-based research. A critical review. En W. Wan y G. Low (eds.), *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse* (pp. 39-64). Amsterdam: John Benjamins.

- Soriano, C. 2012. La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela, (Coords.), *Lingüística cognitiva* (pp. 97-121). Barcelona, España: Anthropos.
- Toulmin, S. 2003 (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Van Dijk, T. A. 1997. El estudio del discurso. En T. A. Van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso* (Vol. I) (pp. 21-65). Barcelona, España: Gedisa.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, S. y Jacobs, S. 1997. Argumentación. En T. A. Van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso* (Vol. I) (pp. 305-333). Barcelona, España: Gedisa.
- Yanes, R. 2004. El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 7, s/p.

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1. Columna “Proyecto de ley de carrera docente” de Jaime

Espinosa¹⁴

Proyecto de ley carrera docente

Autor: Jaime Espinosa

Se debe legislar para una carrera docente íntegra, que incluya los hitos más importantes en la vida de un profesor: acceso, ingreso al trabajo, perfeccionamiento, promoción, asignaciones, evaluaciones y retiro.

- 1) EL PROYECTO de ley de carrera docente, tal como está ahora en el Congreso, no resuelve los puntos fundamentales de la formación y el desarrollo laboral de los profesores. La pregunta que surge es si es posible mejorar la calidad docente sin antes regular la oferta académica que existe a nivel nacional, o si es factible desarrollar la carrera de todos los profesores sin que haya un reajuste significativo en sus salarios.
- 2) Las premisas esenciales del proyecto no responden estas interrogantes y sus propuestas son absolutamente insatisfactorias para los propósitos de

¹⁴ Los párrafos de cada columna fueron enumerados, exceptuando las bajadas de título (en negrita).

una mejor educación, centrada en la calidad de la formación de sus profesores y su desarrollo profesional. El estado del proyecto parcha un modelo que debería ser modificado desde sus cimientos.

- 3) Se debe legislar para una carrera docente íntegra, con una trayectoria profesional que incluya los hitos más importantes en la vida de un profesor: acceso, ingreso al trabajo, perfeccionamiento, promoción, asignaciones, evaluaciones y retiro.
- 4) Es necesario garantizar a quienes tienen vocación y competencias pedagógicas un recorrido laboral cuya evaluación sea aplicable al desempeño real, y no solamente como incentivo para el ingreso a la carrera de Pedagogía. Es urgente una carrera que asegure calidad y que sea suficientemente atractiva como para que los profesores quieran mantenerse en ella. No como consta actualmente, cuando casi el 20% de los nuevos profesores se retira de la profesión luego del primer año de trabajo, y alrededor del 40% antes de cumplir cinco años trabajando en las escuelas y liceos.
- 5) Estamos a favor de una prueba habilitante, pero el referente actual, que es la prueba Inicia, no da cuenta de todas las dimensiones del quehacer de un profesor, midiendo sólo conocimientos. Además, no existe evidencia de que una prueba de estas características pueda asegurar un buen desempeño docente, debido a que implica múltiples factores que sólo

pueden ser observados en la práctica, durante el transcurso de la carrera, y no solamente al final.

- 6) Es acertado elevar las exigencias para ingresar a las pedagogías, con el requisito de 550 puntos como puntaje de corte para entrar. Sin embargo, nos preguntamos: ¿Es ésta la mejor vía para mejorar la formación de profesores? Resulta necesario agregar a la PSU otros medios de selección.
- 7) Esta medida debe tener en cuenta que al aumentar los promedios PSU de corte, aumenta también el porcentaje de carreras que no cubren sus vacantes. En su mayoría, son las universidades regionales las que se ven más afectadas, por lo que deberían considerarse ciertas excepciones, realizando un proceso de ajuste a los puntajes de corte contemplando la realidad de su contexto regional.
- 8) A pesar de estas y otras consideraciones que deben tenerse en cuenta a la hora de aprobar responsablemente una ley de carrera docente, nuestro país aún sigue esperando un trato acorde con el trabajo sustancial que realiza un profesor. Para esto es fundamental que la profesión docente sea relevada, que los profesores tengan una carrera docente y una remuneración que les otorgue una perspectiva de desarrollo profesional continuo, progresivo y, por sobre todas las cosas, digno.

7.2. Anexo 2. Columna “¿Todo en manos de la vocación de los profesores? de Fernando Sáez

[OPINIÓN](#)

¿Todo en manos de la vocación de los profesores?

13.05.2014

Por [Fernando Sáez Espínola](#)



TEMAS: [Educación](#)

Índice

[INICIO](#)

Mientras se discuten los alcances de la reforma educacional que propone el gobierno, el autor de esta columna pone el acento en la retribución que reciben los docentes y la valoración social de su oficio: “Llevamos años gritando consignas y exigiendo y proponiendo reformas que pongan la calidad de la educación en el centro de las prioridades, pero nos ha faltado preguntarnos: ¿es aceptable que al cuarto año de ejercicio los docentes de mejor desempeño abandonen para siempre la sala de clases? ¿Es

aceptable que un profesional de la educación gane menos de \$500 mil y que no hagamos nada por modificar un panorama que, sabemos, repercute directamente en las condiciones de aprendizaje de nuestros niños?”.

- 1) Es común escuchar hablar de la retribución que significa para nosotros, los docentes con vocación, ver los aprendizajes de nuestros estudiantes y cómo, gracias a esos aprendizajes, se van transformando en parte activa de una sociedad. Pero que quede claro: un profesor no mantiene una familia con vocación y es un hecho rotundo que la remuneración que recibe un profesional de la educación no se condice con el aporte que hace al país.
- 2) Académicos de la Universidad de Harvard publicaron en 2011 los resultados de un proyecto que permitió clarificar la deuda pendiente del sistema educativo norteamericano respecto a los bajos sueldos que recibe su profesorado. How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project STAR es el nombre de este estudio, que calculó cuál debía ser la remuneración de un docente norteamericano de buen desempeño, valorando el impacto económico que a futuro tiene su labor. Así, el estudio relacionó la calidad del profesor de un grupo de estudiantes en la época de kindergarten con la trayectoria laboral de cada uno en los años posteriores ¿Resultado? El ejercicio confirmó que el docente era el factor de mayor impacto sobre el buen desempeño laboral posterior del estudiante. Dicho estudio determinó, además, que valorar

económicamente el efecto de un profesor óptimo en la primera edad de un niño, ameritaría un salario de US\$320 mil dólares, equivalente a más de \$12 millones al mes.

- 3) Si queremos hacer realidad el derecho social a una educación de calidad, debemos hacernos cargo como país de esta realidad. La educación no es un negocio, pero tampoco puede ser un voluntarismo vocacional de miles de profesores. Las buenas condiciones de enseñanza para los alumnos, van de la mano de buenas condiciones laborales para los profesores. Esto no es una cuestión solo gremial, como muchas veces tiende a simplificarse, y tampoco significa que los profesores quieran ser millonarios. Simplemente, vale para hacer el punto acerca de la total contradicción que existe en relación a la importancia que le damos a la educación y lo poco que valoramos el trabajo de los profesores.
- 4) Importantes estudios internacionales (Mckinsey, por nombrar sólo uno) nos dicen que los mejores sistemas educativos del mundo consideran como sueldo base inicial para sus profesores un monto promedio cercano al 97% de su PIB per cápita. Sin embargo las cifras promedio de Chile, aun considerando la desigualdad existente en este indicador, bordean el 50%, ubicándonos entre los países que ofrecen las remuneraciones más bajas a sus docentes.

5) Pero, tan importante como esa cuantificación económica, es la valoración social: ¿Estamos conscientes de la escasa valoración que le otorgamos a los pedagogos? Llevamos años gritando consignas y exigiendo y proponiendo reformas que pongan la calidad de la educación en el centro de las prioridades, pero nos ha faltado preguntarnos: ¿es aceptable que al cuarto año de ejercicio los docentes de mejor desempeño abandonen para siempre la sala de clases? ¿Es aceptable que un profesional de la educación gane menos de \$500 mil y que no hagamos nada por modificar un panorama que, sabemos, repercute directamente en las condiciones de aprendizaje de nuestros niños?

6) Siendo este el escenario, ¿no debiese ser este problema una arista principal de la reforma que discutimos? ¿No es un verdadero escándalo que dejemos que los buenos profesores, los más preparados, los que comienzan su carrera motivados, con ganas de transformar la vida de sus estudiantes, deserten de su vocación o -en el mejor de los casos- abandonen los colegios donde más se les necesita y opten por desempeñarse en establecimientos de mejor situación socioeconómica?

7) Los grandes profesores que Chile necesita existen. Muchos están en las salas de clases, otros se encuentran formándose en las universidades, otros son simplemente estudiantes de las más diversas escuelas de Chile esperando un empujón para hacer realidad su vocación. Nuestro país necesita urgentemente asegurarles una mejor realidad laboral y una

mayor valoración social que les motive a entrar a la docencia o mantenerse en las salas de clases, donde pocas personas y autoridades parecieran querer mirar. Así, el futuro de Chile no puede sustentarse sólo en la vocación de sus profesores, sino en una política de Estado que ponga el énfasis en el aprendizaje de sus niños y niñas y en la importancia de sus docentes. Necesitamos que en la reforma que hoy discutimos los actores claves sean la prioridad.



7.3. Anexo 3. Columna “El alma de la Carrera Docente” de Jaime

Gajardo

EL MERCURIO

Cartas

Jueves 23 de abril de 2015

El alma de la Carrera Docente



[29 Comentarios](#)



- 1) 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. Mucho nos ha sorprendido como Colegio de Profesores la favorable recepción que la iniciativa ha tenido en amplios sectores académicos, políticos y sociales; queda claro que mejorar las condiciones de enseñanza de las y los profesores es una prioridad, una urgencia incuestionable. Este apoyo transversal nos entrega una fortaleza

y una gran responsabilidad: otorga el piso para avanzar en esta reforma educacional estructural en la que está empeñado el país.

- 2) Sin embargo, me permito discrepar del ministro Eyzaguirre cuando dice que "los profesores son el alma del proceso educativo". Si hay algo que podemos decir sobre la necesidad de una Carrera Profesional Docente para Chile, es que el centro de esta carrera no somos los docentes; el alma y el centro del proceso educativo, el corazón de cualquier reforma son y deben ser siempre las niñas, niños y jóvenes de nuestro país, además de crear las mejores condiciones para la buena enseñanza.
- 3) Cuando, como Colegio de Profesores, levantamos la propuesta de Desmunicipalización y Carrera Docente, lo hicimos siempre pensando en el mejor modelo posible para que todos, niños, niñas y jóvenes, sin discriminación de ningún tipo, tuvieran igual acceso a una educación de calidad. Por lo mismo fuimos los primeros en alertar sobre el fracaso de la municipalización y sobre el gran daño que el lucro iba a causar a las familias chilenas. Nuestro sistema educativo, el más segregado del mundo, el que garantiza menores oportunidades a sus usuarios, devino en fracaso con la complicidad de los sucesivos gobiernos. Valoro que ahora, este gobierno, acogiendo una demanda del mundo social, tome la iniciativa mediante este proyecto de ley.
- 4) Cuando decimos que el centro de la Carrera Docente son los niños, lo planteamos con la altura moral que nos entrega ser el gremio que

representa a quienes día a día educan a los hijos del pueblo de Chile. ¿Acaso no impacta en la calidad de la educación que el profesor de un colegio particular subvencionado no tenga las mismas condiciones de enseñanza que el de una escuela pública?; ¿cuánto influye en la educación de nuestros hijos que las maestras y maestros no tengan acceso al teatro, la literatura, o el cine debido a la precariedad de su salario?; ¿acaso no influye en el desempeño de un niño la estabilidad laboral de sus docentes? La precarización de la labor docente, sin duda, afecta la calidad de la educación.

- 5) El centro del debate de la Carrera Profesional Docente son las condiciones de enseñanza que garantizamos a nuestros niños y niñas para que puedan tener igual acceso a una buena educación. Han pasado alrededor de diez años desde que se implementó la Evaluación Docente sin Carrera Profesional y no ha mejorado un ápice la calidad de la educación. Hoy que tenemos un proyecto de Carrera Docente debemos garantizar que la Evaluación Docente sea realmente formativa y que exprese realmente lo que sucede en las aulas; para esto es vital la participación de los profesores en la revisión y reconstrucción del instrumento y garantizar en lo inmediato los tiempos necesarios para su realización por parte de los docentes.
- 6) ¿Qué sentido tiene agobiar a nuestras y nuestros profesores nuevamente si aún no hay claridad del sentido del instrumento que los evaluará?

7) El Colegio de Profesores consideró el proyecto de Carrera Docente como un importante avance, pero con serias deficiencias; llamamos al Gobierno y al Parlamento a otorgar las garantías que los docentes necesitamos para apoyar este proyecto, pues lo que está en el centro, el alma de esta Carrera Docente, más que nuestras reivindicaciones gremiales, es el futuro de la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Jaime Gajardo Orellana

Presidente Colegio de Profesores de Chile A.G.



7.4. Anexo 4. Columna “El malestar docente” de Roberto Maella

El malestar docente

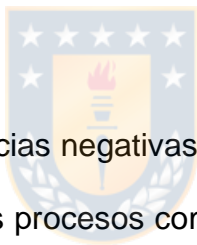
por [ROBERTO MALLEA](#) 20 junio, 2015

- 1) Se discute actualmente en el Congreso una Ley de Carrera Docente que en lo medular entregará un nuevo estatuto a los maestros y maestras en Chile. Sin lugar a dudas, la aspiración manifiesta de todos los involucrados es que este nuevo estatuto permita a los docentes ejercer una profesión de por sí compleja, con las herramientas adecuadas, para mejorar, en primer término, la calidad de los aprendizajes y, de paso, progresar en condiciones para este ejercicio.
- 2) Más allá de las consideraciones políticas, la pertinencia del proyecto o las diferentes visiones que se han expresado por parte del Gobierno y de los gremios, lo esencial de este esfuerzo nacional, a juicio de varios especialistas, tiene que estar enfocado en dotar a las escuelas de un marco de fondo que cautele y potencie el desarrollo profesional de los docentes. El producto de estas políticas estructurales, que consagran el derecho a la educación, 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, como un factor decisivo para obtener buenos resultados educativos y crecer como organizaciones saludables.

- 3) La irrupción del mercado en el ámbito de lo educativo ha conformado un modelo inmerso en contradicciones, en donde se impone la competencia mercantil como mecanismo de regulación profesional y de política de remuneraciones. Uno de los resultados más nefastos de esta conflictividad es la precarización del trabajo de los docentes.
- 4) En este escenario, la salud mental de los docentes y de otros muchos trabajadores chilenos se ve gravemente afectada por el desgaste emocional de las rutinas agobiantes y climas laborales corrosivos. Se calcula en el ámbito Municipal que, del total de las licencias médicas presentadas por los profesores, un 20% corresponden a licencias psiquiátricas y de estas la mayoría hacen referencia a algún trastorno del ánimo, especialmente la depresión.
- 5) Pero en la actualidad, la prevalencia de los trastornos de ansiedad, específicamente un tipo de estrés denominado Burnout, han aumentado su impacto entre los docentes. Benavente (2007) lo define como un síndrome por agotamiento emocional, despersonalización y reducido logro personal que puede ocurrir entre individuos que trabajan de alguna forma con personas, es decir, profesiones de servicio o asistenciales.

6) Se entiende la despersonalización como el desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, específicamente a los beneficiarios del propio trabajo. Se acompaña habitualmente de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación al trabajo. El profesional despersonalizado trata de distanciarse no sólo de las personas destinatarias del quehacer, sino también de los miembros del equipo con los que trabaja, mostrándose cínico, irritable, irónico e incluso utilizando etiquetas despectivas, al mismo tiempo que les atribuye la culpabilidad de sus frustraciones y de su descenso en el rendimiento laboral.



7) Visto así, las implicancias negativas respecto al buen trabajo pedagógico y todo lo referido a los procesos comunicacionales que acompañan a las comunidades educativas son evidentes. Se proyecta que en los próximos 10 años, esta enfermedad laboral que afecta decisivamente el desempeño general, podría constituirse en una de las principales dificultades para el desarrollo pleno de las instituciones educativas.

8) Desde esta perspectiva, las reformas impulsadas en la actualidad deben apuntar no solo a los aspectos de remuneraciones o disciplinares, sino, también, deben estar orientadas a entregar soportes robustos, para mejorar las relaciones interpersonales al interior de la escuela y transformarla en un círculo de relaciones beneficiosas para sus miembros,

pues en ella se deben cultivar vínculos que tengan como objetivo la protección, resguardo y desarrollo personal de sus integrantes.



7.5. Anexo 5. Columna “Profesores: más dignidad es más calidad” de

Gabriel Boric y Daniela López

CLINIC

Profesores: más dignidad es más calidad

Gabriel Boric y Daniela López 04 Junio, 2015

Tags: [Columnas y entrevistas, magisterio, paro de profesores, reforma educacional](#) Fotos: Agencia Uno

[Compártelo](#) [Tuitéalo](#)

Uno de los primeros problemas del proyecto es el establecimiento de pruebas -adicionales a todas las evaluaciones que el profesor titulado ya habría rendido en su casa de estudios- para ingresar a que se llama como Carrera Docente. La seducción de esta propuesta, apenas logra ocultar la oscura situación de las universidades que forman docentes. Si un título profesional entregado por una universidad reconocida por el Estado no sirve para ejercer esa profesión, ¿qué sentido tiene que el Estado

reconozca ese título? El proyecto de Carrera Docente hace responsable al profesor de la formación que recibió y no a su casa de estudios.



- 1) Durante los últimos 25 años las diversas reformas que se han realizado en educación han ido en la dirección(1) 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. El despojo del carácter de funcionarios públicos a fines de los 80' y la delegación a corporaciones

privadas (municipalidades) dibuja un camino de precarización laboral que no se detiene, continúa con la elaboración por parte de Gobierno y “expertos” en educación, de políticas públicas y discursos que sólo han socavado la dignidad profesional de los docentes. Esto, sumado a la incorporación de evaluaciones individuales por desempeño que esperan “incentivar” a los docentes para mejorar los resultados en las pruebas SIMCE y PSU, la implementación en los colegios de programas “recetarios” (4) que tienen como único objetivo mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas, transformando al profesor en un mero ejecutor de dichas recetas (4), la incorporación de una evaluación docente escasamente representativa de realidad laboral y la posterior clasificación a partir de esos resultados, son elementos que continúan y consolidan los pilares (2) 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.

- 2) La alta adhesión al paro indefinido que esta semana se está realizando a lo largo de nuestro país, manifiesta lo nefasto que este proyecto resulta para el mundo docente y el amplio rechazo que consecuentemente genera.
- 3) Uno de los primeros problemas del proyecto es el establecimiento de pruebas -adicionales a todas las evaluaciones que el profesor titulado ya habría rendido en su casa de estudios- para ingresar a que se llama como

Carrera Docente. La seducción de esta propuesta, apenas logra ocultar la oscura situación de las universidades que forman docentes. Si un título profesional entregado por una universidad reconocida por el Estado no sirve para ejercer esa profesión, ¿qué sentido tiene que el Estado reconozca ese título? El proyecto de Carrera Docente hace responsable al profesor de la formación que recibió y no a su casa de estudios.

- 4) Por otro lado se relaciona fuertemente el desempeño de los profesores con el sueldo que recibirán, nuevamente acá el argumento implícito es seductor, pues parece justo que los “buenos” profesores reciban una remuneración mejor que los “malos”, sin embargo para lograr aquello se contempla un sistema de “encasillamiento” con cuatro niveles de desempeño y de sueldos, que obviamente viene con letra chica, ya que la realidad de los docentes que están contratados por 44 horas es muy escasa, asociando también a las evaluaciones de conocimientos específicos y la elaboración de un portafolio que se deberán hacer de forma obligatoria, no considerando elementos centrales como el proceso de enseñanza, el contexto de desempeño laboral, los años de experiencia o las capacitaciones que pueda tener el docente. Esta sofisticada versión de la lógica de “garrote y zanahoria” es la que para el gobierno debiera ordenar la labor de los profesionales que van a educar a nuestros niñas y niños.

- 5) Queda de manifiesto en esta propuesta un prejuicio de la autoridad con respecto a los profesores. Pareciera que los imagina como personas envilecidas, incapaces de tener un real compromiso con su trabajo, teniendo como única motivación el aumento o la amenaza de ver reducidos sus ingresos.
- 6) Una afirmación que se ha instalado en el sentido común es que la calidad del trabajo de los profesores tiene mucho que ver con la calidad de la educación. Ello requiere necesariamente del mejoramiento de las condiciones laborales, salariales y materiales en la que los profesores hacen su trabajo. Sin embargo, el proyecto actual no se hace cargo de dichas áreas, contemplando un aumento exiguo de horas no lectivas (5%), relativizando el incremento salarial a mediciones estandarizadas y centralizadas, superponiendo dinámicas individualistas, por sobre el trabajo colectivo, ignorando el agobio que viven los docentes, institucionalizando la desconfianza respecto a su labor y limitando su autonomía profesional, entre otros aspectos.
- 7) El Gobierno, a través de su ministro de educación, se mostró “un poquitito sorprendido” por el 95% de rechazo que este proyecto tiene de parte del Magisterio. El entusiasmo que le embargaba lo conocimos a través de las folklóricas fotografías que se sacó el día en que se presentó esta reforma bajo el lema “día histórico” y junto a fundaciones como Educación2020, Elige Educar o personalidades como el destituido ministro de educación

de Piñera, Harald Beyer o Mario Weissbluth. Así el Mineduc coronaba un proceso de preferir el consejo tecnocrático que se expuso en los espacios de asesoría que convocó (consejo asesor llamado “Plan Maestro”, que a la postre no llegó a consenso precisamente por la oposición de algunos de sus miembros a esas recetas tecnocráticas) y de desoír la sistemática e histórica oposición del profesorado en general a una reforma que sólo profundizará los elementos de los cuales se quiere librar.

- 8) De tal modo, la “sorpresa” del Gobierno resulta injustificada. No es posible impulsar una agenda sin participación y contraria al interés de quienes sostendrán día a día la reforma. Desde la incipiente Agrupación de Profesores de Izquierda Autónoma creemos firmemente que una real reforma a la Carrera Profesional Docente exige mayor democracia en su discusión y elaboración, con espacios reales de participación y diálogo donde las propuestas que se presentan como docentes sean vinculantes.
- 9) Los docentes como actores activos del movimiento por la Educación han salido a las calles como medio para recuperar y construir una reapropiación de su condición como profesionales de la educación que día a día desarrollan en medio de grandes dificultades la educación del futuro de Chile que son nuestros niños y niñas, son especialistas que construyen conocimiento y que por tanto saben de educación, son una voz que no sólo reclaman por mejores sueldos sino por mayor dignidad y

reconocimiento. Solo con Unidad, movilización y democracia alcanzaremos los cambios que hoy se necesitan.

*Gonzalo Oyarzún es vocero de la campaña Alto al Simce y Profesor en Inglés; y Gabriel Boric es expresidente Fech y diputado por Magallanes.



7.6. Anexo 6. Columna “Carrera Docente: distancia permanente entre los profesores y Eyzaguirre” de Javier Insunza

Carrera Docente: distancia permanente entre los profesores y Eyzaguirre

Javier Insunza

24 Junio, 2015



Para el profesorado, esto no ha sido sólo un proceso de movilización, sino que también ha permitido avanzar en la reconstrucción del movimiento de las y los profesores de Chile, generando nuevos espacios de organización y fortaleciendo los ya instalados. Al parecer, esta fuerza y convicción es lo que precisamente hoy confunde al Ministro.

- 1) Luego de la primera sesión de la mesa tripartita convocada por la Comisión de Cámara de Diputados, el Ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, comentó a la prensa que estaba “a ratos confundido” con los argumentos entregados por el profesorado durante el desarrollo de la sesión. Más allá de la retórica utilizada y las estrategias de discusión propias de una instancia como esta, lo que el ministro instaló con su desconcierto fue la

imposibilidad de establecer un diálogo genuino. Invisibilizó los argumentos de los profesores, al no reconocerlos como válidos, restándoles márgenes de posibilidad por no responder a la lógica a la que sólo él está acostumbrado.

- 2) La distancia que hoy se observa en el debate en torno a la Carrera Docente devela dos posiciones que entienden de manera distinta los procesos educativos, que visualizan y se articulan desde dimensiones diferentes ante la necesaria modificación del sistema educativo nacional. Una mirada desde los actores sociales y otra, que hasta el momento se ha situado desde fuera de ellos.
- 3) El actual proceso de movilización que hemos desarrollado como docentes de Chile ha resituado el debate de fondo: cuál es el modelo de educación que el país necesita. ¿Por qué esta pregunta vuelve a situarse en el centro del debate educativo a pesar de que ya han existido al menos dos ciclos de movilización en los últimos 10 años (2006/2011) que la mencionaban. Básicamente porque el debate se ha centrado en las formas de implementación y los ajustes al actual sistema y no en la discusión sobre cuál es el modelo de desarrollo educativo que requiere el país.
- 4) A partir de lo anterior, se puede comprender qué es lo que confunde al ministro Eyzaguirre. Al parecer, le incomoda que los docentes hablemos del sentido de la educación, del modelo de escuela, de docencia, de pedagogía, del rol formativo, de la pertinencia de la acción educativa y de

la contextualización de los procesos de enseñanza – aprendizaje. 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 por sobre los que ellos prefieren, los de la administración, rendición de cuentas, estandarización, asignaciones por desempeño variable, certificación, etc.

- 5) En esta lógica, los docentes hemos logrado colocar en el debate público una idea central: el eje de nuestra movilización no reside en aspectos salariales. Esto no es menor. Se ha superado el sentido común de que los y las docentes de Chile, nos movilizamos constantemente por una defensa gremial o por el exclusivo aumento de nuestras remuneraciones.
- 6) La inclusión de nuevos elementos en el debate educativo desde el mundo docente es lo que el Ministerio de Educación no ha querido ver (y la tecnocracia educativa que no ha pisado una sala de clases en su vida no quiere aceptar) Cuando los profesores nos movilizamos y colocamos sobre la mesa temas como la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo pedagógico; la construcción de un sistema de evaluación docente formativo, que ayude a la mejora de nuestra práctica profesional, que sea pertinente a su realidad y al proyecto educativo de cada escuela, estamos estableciendo una nueva mirada.
- 7) Las y los docentes estamos hablando del desarrollo de una estructura de remuneración que valore el trabajo profesional realizado por los

profesores, considerando una remuneración base acorde a este rol. Hemos propuesto la existencia de un sistema de desarrollo docente que de cuenta de la trayectoria profesional y una carrera que no se defina desde la competencia y el individualismo, sino que desde el acompañamiento y el trabajo colaborativo. Definitivamente hemos avanzado en instalar nuestra perspectiva de un nuevo sistema educativo.

- 8) Considerar los contextos, romper la idea de la efectividad sin límite y de la estandarización como eje de la calidad, colocar la pertinencia y el quehacer pedagógico como las herramientas del desarrollo justo e igualitario del sistema educativo nacional, es lo que no ve el ministro. El movimiento docente ha comenzado a reenfocar su mirada, colocando en el centro su capacidad de acción como sujeto de cambio. Hoy los profesores nos movilizamos, responsabilizándonos de nuestra acción, redefiniéndola y exigiendo al Estado que nos otorgue condiciones para ello, desde la confianza y el valor de nuestro quehacer pedagógico.

- 9) Lo que se configura en el actual proceso de movilización es un choque de paradigmas educativos. Los esfuerzos sistemáticos del MINEDUC por re-instalar la lógica del control del mercado educativo por vía del fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de calidad, en base a la estandarización y el consecuente abandono del desarrollo de un Sistema

Nacional de Educación Pública que da cuenta de un proyecto educativo, se reafirma en la defensa a ultranza de su proyecto de carrera docente, de la defensa sistemática de sus fundamentos y sus ideas centrales –la certificación y la rendición de cuentas como modelo de productividad docente.

10) Valorable lo de Eyzaguirre y los “expertos”: nos permiten ver el esfuerzo por fortalecer su (no)proyecto educativo, el mismo de las últimas décadas.

11) Para el profesorado, esto no ha sido sólo un proceso de movilización, sino que también ha permitido avanzar en la reconstrucción del movimiento de las y los profesores de Chile, generando nuevos espacios de organización y fortaleciendo los ya instalados. Al parecer, esta fuerza y convicción es lo que precisamente hoy confunde al Ministro.

*Javier Insunza es profesor del Liceo José Victorino Lastarria y miembro de la Campaña “Por una Nueva Educación: ¡A dignificar la Carrera Docente!”

7.7. Anexo 7. Columna “El difícil parto de la nueva carrera docente” de

Mariana Aylwin

BLOG DE MARIANA AYLWIN.



Mariana Aylwin

El difícil parto de la nueva carrera docente

- 1) El rechazo a la idea de legislar el proyecto de carrera docente en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, en que tres diputados de la Nueva Mayoría no apoyaron al Ejecutivo, es otra expresión de los problemas que enfrenta la coalición de gobierno.
- 2) El primero de ellos tiene que ver con una equivocada interpretación de la función de la política. Algunos dirigentes y parlamentarios han claudicado de su rol de procesar, encauzar y articular las demandas de los movimientos sociales. Cuando parlamentarios de la Nueva Mayoría se abstienen de votar la idea de legislar poniendo en riesgo la discusión de

uno de los principales proyectos del gobierno, aduciendo la necesidad de informar a los docentes luego de 50 días de huelga y varios meses de discusión en la Comisión, debilitan su autoridad de representantes de la ciudadanía para convertirse en portavoces de un actor social. Además, aparece identificado con la disidencia más radical de un movimiento que está dividido y desgastado.

- 3) Por cierto que las movilizaciones de estudiantes, trabajadores, docentes y otros sectores sociales reivindicando sus aspiraciones, son expresiones legítimas y democráticas de intereses diversos de la ciudadanía. El mundo político tiene el deber de escuchar y articular esas demandas en visiones más amplias que superen los intereses sectoriales y procuren el bien común. Pero hay más. Esa votación fue un signo evidente de la falta de cohesión de la Nueva Mayoría y de la debilidad del gobierno, que para aprobar la idea de legislar tuvo que aceptar un protocolo con la oposición.
- 4) Felizmente la situación se revirtió en la discusión en la sala de la Cámara de Diputados. Primó la razón y la responsabilidad. Retrasar en un año la discusión del que es tal vez el más importante de los proyectos de la reforma educacional, habría significado una incoherencia con el compromiso de mejorar la calidad de la educación, manteniendo a los profesores -los actores más relevantes para ello- en las condiciones actuales.

- 5) Se inicia así un proceso democrático de diálogo en el lugar que corresponde (el Congreso) para mejorar el proyecto en cuestión. Hay mucho que se puede perfeccionar, sobre todo porque los recursos comprometidos son muy significativos y deberán distribuirse teniendo en cuenta aquello que efectivamente puede hacer de la carrera docente una profesión más atractiva: cómo retribuir mejor el esfuerzo de los profesores que se desempeñan en sectores vulnerables y cómo reconocer de la mejor manera el mérito en la trayectoria profesional.
- 6) El aumento de horas no lectivas es una reivindicación importante, y es un avance que el gobierno ha aceptado. Para una primera etapa se ha comprometido una flexibilidad en los recursos de la subvención preferencial, lo que en sí mismo puede tener un efecto importante, sobre todo porque el uso de los recursos SEP actualmente no puede superar el 50% al financiamiento de remuneraciones, lo cual es un contrasentido si se quiere mejorar la calidad.
- 7) Finalmente, el gobierno deberá cuidar que no pase con esta reforma lo que ha pasado con las anteriores, tanto con la tributaria como con la educacional (fin del lucro, selección y copago), que luego de aprobadas no han sido reconocidas ni valoradas por la ciudadanía. Para ello es necesario tener en cuenta que si bien es fundamental considerar los legítimos intereses de los profesores, los cambios que se implementen tendrán efecto en la sociedad. Por ello los legisladores deberán aprender

de la experiencia reciente: no basta aprobar leyes que no le hagan sentido a la gente. Aquí hay una oportunidad de hacer esa sintonía.



**7.8. Anexo 8. Columna “Docentes: el corazón de la reforma
educacional” de Fulvio Rossy**

EL MERCURIO

Tribuna

Viernes 22 de enero de 2016

Docentes: el corazón de la reforma educacional



Fulvio Rossi: "Este 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..."



- 1) Uno de cada tres niños de diez años en nuestro país no cuenta con las habilidades de comprensión de lectura básicas para su edad, según la prueba SIMCE. Más dramático aún, mientras solo uno de cada diez niños del nivel socioeconómico alto obtiene un resultado insuficiente en la prueba de lectura, prácticamente la mitad de los niños del nivel socioeconómico bajo obtiene este resultado. Esta realidad es la que queremos cambiar con el proyecto de ley de carrera docente.
- 2) La evidencia indica que son múltiples los factores que inciden en el proceso de aprendizaje de un alumno, pero al interior de la escuela el factor que más impacto tiene es el docente. Lamentablemente como país hemos abandonado a nuestros profesores. Hoy, las carreras de pedagogía matriculan, en su mayoría, a alumnos de bajo rendimiento académico, no existiendo en la práctica requisitos para llegar a ser profesor. A su vez, las instituciones que forman docentes no entregan, en general, una formación de calidad, titulando a estudiantes que presentan enormes falencias, tanto en el plano pedagógico como disciplinario. La mayoría de los establecimientos escolares no cuentan con un sistema de inducción que permita al joven docente insertarse en la comunidad educativa de forma efectiva y a través del acompañamiento de un docente mentor ir mejorando su desempeño en el aula. Por otra parte, la profesión docente carece de un desarrollo profesional atractivo; la carrera de profesor está entre las diez profesiones universitarias peor remuneradas,

el salario aumenta en gran medida por los años de experiencia, mientras que el mérito prácticamente no se reconoce, y no existe un sistema de formación continua de calidad, que proporcione las herramientas que los docentes necesitan para mejorar su desempeño en el aula y así impactar en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

- 3) Todos estos ámbitos están siendo abordados por el actual proyecto de carrera docente. Se aumentan considerablemente las exigencias para entrar a estudiar pedagogía, así como para las instituciones que forman profesores. Además, se crea un sistema de acompañamiento para el docente joven que ingresa a trabajar por primera vez a un establecimiento escolar y se mejora el actual sistema de perfeccionamiento continuo, de manera de garantizar que los cursos de perfeccionamiento respondan a las verdaderas necesidades de los docentes. Se crea una carrera docente que reconoce el desarrollo profesional, vinculando la remuneración a los años de experiencia de un docente, pero también al grado de desarrollo que haya alcanzado. Por último, se aumenta la proporción de las horas no lectivas; es decir, aquellas que dedican los profesores a preparar sus clases, diseñar evaluaciones, corregir, etc., mejorando así las condiciones laborales que permiten un buen desempeño en el aula.
- 4) Estas medidas bien implementadas deberían impactar en el corto plazo en la formación de los nuevos docentes y en el mediano y largo plazo en la calidad de la educación escolar. Sin embargo, estas medidas por sí solas

no sirven para mejorar la equidad del sistema escolar y entregar mejores oportunidades de aprendizaje a nuestros estudiantes más vulnerables, que es uno de los principales problemas de nuestro sistema educativo. Por el contrario, si logramos atraer a profesionales con mayores capacidades al sector educacional, pero no mejoramos la distribución de los buenos profesores, concentrándose estos en las escuelas con menor índice de vulnerabilidad, corremos el riesgo de aumentar la inequidad de nuestro sistema.

- 5) Este 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 un asignación que está orientada en esta dirección, tiene dos problemas que impiden satisfacer su propósito: los montos de la asignación son demasiado bajos (\$45.000 mensuales para una jornada de 44 horas para un docente joven) y se entrega a prácticamente todos los profesores que trabajan en sectores vulnerables. Si aumentamos de forma considerable los montos de esta asignación, por ejemplo, \$300.000 mensuales para una jornada de 37 horas para un docente joven que se desempeñe en un establecimiento con al menos 80% de concentración de alumnos vulnerables, y solo entregamos esta asignación a los docentes que acrediten excelencia, entonces efectivamente podremos atraer a buenos docentes a los

sectores más vulnerables y así no solo mejorar la calidad de nuestro sistema educativo, sino también hacerlo más justo.

Fulvio Rossi

Senador de la República



7.9. Anexo 9. Columna “La Nueva Mayoría cumplió, le quitó los patines a la educación pública” de Leopoldo Pérez

BLOG DE LEOPOLDO PÉREZ. ES DIPUTADO RN



Leopoldo Pérez

Diputado RN



La Nueva Mayoría cumplió, le quitó los patines a la educación pública

- 1) UN AMARGO 2017 recibirán varios de los liceos emblemáticos que por años pelearon mano a mano con los colegios de la elite los primeros lugares en el ranking PSU.
- 2) Este año el Instituto Nacional promedió 642,3 puntos y quedó por primera vez fuera de la lista de los 100 mejores colegios del país.
- 3) Como exalumno de este reconocido establecimiento me duele ver la gran caída de la educación pública, que tiene como responsable al gobierno de la Presidenta Bachelet.
- 4) Lo que anunció como una de sus grandes transformaciones ha terminado siendo una de las mayores decepciones de su segunda pasada por La Moneda.
- 5) Prometieron calidad, pero su reforma es una calamidad; que disminuirían la brecha entre ricos y pobres, lo que parece un mal chiste del Día de los Inocentes; y peor aún, que fortalecerían la educación pública, cuando en realidad terminaron por derrumbar las matrículas en ese sistema.

- 6) Por otro lado, han manejado a destajo su mal proyecto con la palabra inclusión y solo lograron segregar un modelo, que al menos en Chile funcionaba para aquellas familias que no tienen cientos de UF para pagar cuotas de incorporación, ni mucho menos millones al año para solventar costosos aranceles.
- 7) 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. Solo cinco colegios aparecen entre los 100 primeros. Ninguno de ellos entre los primeros 10.
- 8) Es un contraste que una vez al año revive las grandes diferencias entre quienes tienen plata para financiar la educación de sus hijos y quienes, simplemente, no cuentan con esos recursos. Complejo escenario que tiene un diagnóstico certero.
- 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 de la Nueva Mayoría: Alejandro Guillier, Ricardo Lagos y José Miguel Insulza, que apoyaron y siguen apoyando las malas reformas del gobierno, tienen en vilo a instituciones que por años se mantuvieron en la primera línea.
- 10) En ese sentido este gobierno sí cumplió una promesa: le quitó los patines a la educación pública, haciendo alusión a una de las tantas frases

desafortunadas del ministro Nicolás Eyzaguirre para promover la reforma educacional.

11) 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 sabiendo que los resultados han dado sus frutos en menos tiempo de lo esperado.

12) Para graficar parte del éxito, tres Liceos Bicentenario están ubicados entre los 10 mejores municipales, superando incluso a varios de los “emblemáticos”. Una prueba más de los resultados que se cosecharon durante nuestra conducción en el período 2010-2014.

13) En el próximo gobierno de Chile Vamos estoy convencido que como conglomerado retomaremos el rumbo del país.

14) Un importante eje programático será devolver el prestigio que con tanto esfuerzo y sacrificio consiguió en su momento la educación pública. Palabra de exinstituyente.

7.10. Anexo 10. Columna “NEP: ¿Nueva Educación Pública o... Neo Estado privatizador” de Marcelo Castillo



**NEP: ¿NUEVA EDUCACIÓN
PÚBLICA O ... NEO ESTADO
PRIVATIZADOR?**

12 Junio, 2017/

Por Marcelo Castillo Duvauchelle, Profesor de Educación General Básica

Junio 2017

1) Me pregunto cuándo superaremos la alargada etapa de reformas administrativas y pasaremos de una buena vez a una refundación de la Educación Pública en Chile, cuándo se harán los cambios paradigmáticos y estructurales, sin omitir lo pedagógico. El sentido común dice que es imposible que una educación atomizada y sistemáticamente entregada a intereses privados, pueda definir una identidad y un modelo de desarrollo país, porque ello es misión inherente e irrenunciable de una Educación Pública de Estado. Desde la cultura, la historia y la diversidad social, es la encargada de educar en valores ciudadanos comunes, encaminar hacia un proyecto común de futuro. Reitero, una Educación Pública de Estado, pero no hablo de éste Estado cobarde, subsidiario, que desde la dictadura hasta la actual “democracia” chilensis, ha vendido su alma a los grupos económicos y ha permitido que se concentre el poder a niveles que rozan con la voracidad y la indecencia. Hablo de un verdadero Estado regulador e integrador, que garantiza el derecho a una educación integral y de alto nivel para todos y todas, independiente de la cuna de procedencia.

2) Hay personajes que viven en una realidad –aparte- y con aires de seriedad hacen afirmaciones ridículas respecto a quiénes han lucrado y tomado la sartén por el mango en educación¹, pero de vuelta a nuestra realidad, vemos que, tal como ha sucedido con el aparato Estado, a los distintos gobiernos post dictadura les ha parecido muy institucional y natural ver al sistema educacional convertido en un apetitoso botín de sectores edu-

empresariales, sectores eclesiásticos y sectores políticos (duopolio), por cierto unidos entre sí para neutralizar el poder real de quienes por derecho propio (con sustento teórico y práctico) somos los llamados a pensar y trazar el rumbo en materia de política educacional y el sentido de la escuela pública, llámese profesores, estudiantes, apoderados, académicos, investigadores y el mundo social.

- 3) Refundar la educación pública chilena implica recuperar el poder estatal y desde allí recuperar el poder de los actores educativos y del todo social, dejando atrás la lógica de botines, de paternalismos, eso de que en esta fiesta “el que pone la plata pone la música”. Cuando superemos la actual etapa de minoría enquistada y seamos la mayoría en situación de tener y ejercer el poder de decisión, entonces estaremos en condiciones de tener un nuevo sistema educativo de carácter público que, en un contexto democrático, nos proyecte a un futuro querido.
- 4) El gobierno de la Nueva Mayoría está proponiendo una ley NEP (desmunicipalización), mirando con exigua responsabilidad el grave daño que ha provocado la municipalización, sus “expertos” insisten en hacer leyes para parchar y producir ajustes, pero no para resolver el enorme daño causado desde la municipalización iniciada desde 1981 en adelante. Se propone una ley NEP que mantiene el nocivo sistema de financiamiento, la lógica gerencial de sostenedores, el gobierno y sus tecnócratas no dan muestras de preocupación por el alarmante traspaso

de la matrícula pública hacia colegios de administración privada². Dicho proyecto de ley, actualmente en trámite legislativo, tiene excesivos ingredientes de gatopardismo y no se advierte voluntad alguna por un cambio de modelo, creo que se trata de una NEP que está muy lejos de lo que la educación chilena urgentemente necesita.

- 5) Es un imperativo revertir la tendencia de un gradual decrecimiento de la matrícula pública y un consecuente crecimiento de la matrícula en los colegios privados financiados por el Estado, si no somos capaces, en algunos años más estaremos lamentando una educación pública fragmentada y reducida a unos pocos establecimientos emblemáticos repartidos a lo largo del país ... quiero pensar de que sí seremos capaces.
- 6) Finalmente, me sumo al clamor: “Esta No Es nuestra desmunicipalización”.

1_La educación pública ha sido capturada históricamente por intereses particulares, como lo son los de los profesores. Los arreglos institucionales que se han ido configurando -el Estatuto Docente es el más obvio de ellos- están totalmente alejados de los intereses ciudadanos.

Harald Beyer, ¿Desmunicipalizar la educación? Opinión El Mercurio, domingo 18/11/2007

2_ “Esperamos recuperar parte de la matrícula que se ha perdido. Hay 600.000 alumnos que han emigrado de un sistema a otro. Es una adecuación a nuestra realidad geográfica territorial.

Adriana Delpiano, artículo diario electrónico T13 Radio, “Mesa Central”, martes 03/11/2015



7.11. Anexo 11. Columna “Nueva Educación Pública: ¿Dónde están los profesores de Chile?” de César Solís



Nueva Educación Pública: ¿Dónde están los profesores de Chile?

- 1) La década de los '80 se muestra como un período clave para entender la debacle en la que ha caído la educación pública. Hasta esa fecha, y con múltiples esfuerzos, el modelo educativo chileno se podía catalogar como de provisión mixta (con una clara preponderancia y rol orientador del

sector público, frente a las entidades colaboradoras del estado), que lograba –con dificultad– cubrir la matrícula nacional de niños y jóvenes de diversos lugares y realidades a lo largo de todo Chile.

- 2) La antesala de ese escenario fue alimentada por un nutrido debate de principios del siglo XX, donde 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 como el naciente Instituto Pedagógico de Chile fueron fundamentales en la construcción de la carta magna que dio sustento a la política educativa que se plasmó y complementó -hasta 1980- con reformas como las de Carlos Ibáñez del Campo, Pedro Aguirre Cerda, Eduardo Frei Montalva y la Unidad Popular. Esta última (fracturada por la dictadura cívico-militar y desde 1981), presenció el desmantelamiento del antiguo sistema de educación, materializándose la municipalización como la alternativa a la mejora en acceso, cobertura y ejecución de recursos públicos.
- 3) Hacia fines de los '90, se comenzó a discutir y poner en la palestra la posibilidad de desmunicipalizar para volver a un sistema similar al imperante hasta 1980. Las grandes protestas estudiantiles y manifestaciones sociales ocurridas durante 2006 y 2011, donde se reclamaba por el derecho a una educación gratuita, pública y de calidad,

fueron la antesala de lo desplegado –desde el ejecutivo y ambas cámaras– a partir del gobierno de Sebastián Piñera.

- 4) La actual gestión de Michelle Bachelet comprometió una reforma estructural en educación que contemplaba el proyecto de ley de desmunicipalización como puntal de lanza para el fortalecimiento de la educación pública. Luego de meses de debate y diálogo sobre esta materia, se aprecia una visible y profunda falencia. La redistribución de recursos desde el fisco sin atender a las características particulares de los contextos locales y escolares diversos, la lógica del voucher y el pago de la deuda histórica, son pilares que no se han abordado a lo largo de este proceso. El primero y el segundo simbolizan el nudo crítico del financiamiento público educativo (contra-demanda y no en favor de la oferta), mientras el tercero materializa la precarización y falta de valoración con la que se trató al profesorado nacional.
- 5) Debido a lo anterior, las y los docentes invalidan –tal cual está– este proyecto de ley. En la última consulta efectuada por el Directorio Nacional del gremio, el 84% de los profesores colegiados encuestados –a lo largo del país– manifiesta un rechazo a la dirección que proyecta esta modificación estructural, indicando que su opinión no es coincidente ni vinculante dentro de este debate. Los antecedentes recientes demuestran que las reformas han fracasado, en gran medida, porque se diseñan, promulgan y despliegan sin el visaje y la participación vinculante y

mayoritaria de los involucrados. Urge, por tanto, la necesidad de levantar voces que peleen y discutan, desde diferentes espacios y niveles, esta contradicción histórica.

- 6) ¿Queremos desmunicipalizar? Por supuesto que sí, pero en serio. De manera global y derribando los enclaves neoliberales montados por la dictadura. Para ello tenemos que crear y fortalecer (con recursos y atribuciones) una nueva institucionalidad que asuma la responsabilidad de las escuelas públicas. Es momento de que las y los docentes vuelvan a ser actores desplegados en diversos escenarios dentro del debate nacional. Desde ahí, una bancada de parlamentarios que reivindique los valores de la educación pública al interior del Congreso chileno es crucial para iniciar un camino de vanguardia, donde seamos capaces de llevar adelante las reformas y las transformaciones necesarias que reflejen los anhelos de justicia, equidad y libertad que se han perdido en los últimos años.
- 7) Hoy debemos empujar lo que por décadas otros han dicho que harán, pero han fallado. Es la hora de avanzar hacia un tránsito como el iniciado por los docentes de principios del siglo XX, que cristalizó en el modelo educativo chileno y la política pública más significativa de la historia de nuestro pueblo. Ahora es cuando debemos golpear la mesa y recuperar, fortalecer y profundizar –de una vez por todas– la Educación Pública para los niños y jóvenes de cada rincón de Chile.

