



# Discurso & Sociedad

Copyright © 2019  
ISSN 1887-4606  
Vol. 13(4) 670-712  
[www.dissoc.org](http://www.dissoc.org)

---

*Artículo*

---

## **Entre la higiene y la salvación: marcos cognitivos, metáforas y trabajo educativo de psicólogos en escuelas chilenas**

*Between the hygiene and the salvation: Cognitive framework, metaphors and educative work of psychologists in Chilean schools.*

*Diego Palacios Díaz*

Centro de Investigación en Ciencias Humanas y Educación – Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador.

*Felipe Hidalgo Kawada*

Departamento de Formación Pedagógica – Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

*Rodrigo Cornejo Chávez*

Departamento de Psicología – Universidad de Chile, Chile

*Patricia Guerrero Morales*

Facultad de Educación – Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

*Sebastián Ligüño Espinoza*

Departamento de Psicología – Universidad de Chile, Chile

*José Sandoval Díaz*

Escuela de Psicología – Universidad del Bío Bío, Chile

## Resumen

*El propósito del artículo es comprender las metáforas que producen psicólogos para organizar y dar sentido a la labor que desempeñan en escuelas chilenas. Considerando que la metáfora, más que un embellecimiento retórico, es una figura lingüística que afecta el modo en que percibimos, pensamos y actuamos en la realidad social, en esta investigación, posicionada desde los Estudios Críticos de Discurso, examinamos su potencial ideológico para construir y perpetuar particulares visiones de mundo. Para ello, se entrevistó a siete psicólogos que trabajan en escuelas clasificadas como "emergentes" en el contexto de la Ley de Subvención Escolar Preferencial y analizamos discursivamente la información producida con énfasis en los movimientos retóricos que develaban metáforas. Pesquisamos dos marcos que reúnen metáforas que explican la labor que realizan los psicólogos en las escuelas: marco-higienista y marco-salvación. Cada uno promueve particulares concepciones de educación, funciones de la escuela, participación de los actores y labor del psicólogo. Conflictivamente interconectados en torno a una metáfora estructural que concibe la educación como mercancía y la escuela como empresa, estos marcos son discutidos desde las interconexiones entre psicología y educación en un contexto de neoliberalización educativa y desde la necesidad de construir marcos alternativos a la hegemonía de mercado.*

**Palabras clave:** Discurso, Metáfora, Psicólogos, Educación.

## Abstract

*The purpose of the article is to understand the metaphors produced by psychologists to organize and define their work in Chilean schools. Considering that metaphor, rather than a rhetorical embellishment, is a linguistic figure that affects our ways of perceiving, thinking and acting in social reality, in this research, positioned from the Critical Discourse Studies, we examine its ideological potential to build and perpetuate particular visions of the world. According to this, we interviewed seven psychologists who work in schools classified as "emerging" within the framework of the Chilean Policy called "Ley de Subvención Escolar Preferencial". We analyze discursively the information produced with a special emphasis on the rhetorical movements that revealed metaphors. Our main findings were two frameworks that join metaphors that psychologists use to explain their work in the schools: hygienist frame and salvation frame. Each one promotes particular conceptions of education, roles of school, the participation of the actors, and psychologist's work. Conflictly interconnected around a structural metaphor that conceives education as a commodity and school as a company, these frames are discussed from the interconnections between psychology and education in a context of educational neoliberalization and from the need to build alternative frames to market hegemony.*

**Keywords:** Discourse, Metaphor, Psychologists, Education.

## Introducción

Lejos de ser un mero embellecimiento retórico, la metáfora es una parte importante del lenguaje que utilizamos en nuestra vida cotidiana, ya que afecta el modo en que percibimos, pensamos y actuamos en la realidad social (Lakoff y Johnson, 1980, 2012). Por esta razón, gran parte de lo que vivimos diariamente es un asunto de metáforas, aun cuando no seamos plenamente conscientes de ello. Apegados a modos dominantes de metaforizar la realidad social, es que hemos llegado a concebir, por ejemplo, la *educación como una mercancía*. De este modo, un concepto tan complejo como la práctica educativa queda explicado mediante las propiedades de un concepto perteneciente a otro campo semántico. Así, logramos comprender que educarnos es una *inversión*, damos forma a programas de formación en *capital humano*, nos especializamos para dar un *valor añadido* a nuestros perfiles profesionales, y esperamos recibir de parte de las instituciones el mejor *servicio educativo* posible. Lo relevante de las metáforas para nuestro lenguaje es que no solo nos limitamos a *hablar*, en este caso, de la educación *como si* fuera una mercancía, sino que realmente en nuestras prácticas la concebimos como tal y esto orienta nuestras formas de actuar y relacionarnos.

Considerando lo anterior, el propósito del presente artículo es describir y comprender las metáforas que producen psicólogos en su trabajo cotidiano para organizar y dar sentido a la labor que desempeñan en escuelas chilenas. Nos enfocaremos, fundamentalmente, en el trabajo de recontextualización (Braun, Ball y Maguire, 2011) que realizan estos profesionales para interpretar los mensajes y traducir en prácticas los llamados a la acción que promueve una política educativa del sistema educativo chileno: la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Esta regulación, orientada discursivamente hacia la igualdad de oportunidades y en lo práctico hacia la instauración de mecanismos de discriminación positiva de estudiantes en desventaja educativa (Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013; Ligüeno, Palacios y Sandoval, 2018), aboga por la necesidad de que las escuelas contraten profesionales del ámbito psicosocial para abordar las tareas y misiones de gestión educativa de escuelas que luchan por *sobrevivir* en el sistema de cuasi mercado educativo de Chile (Assaél *et al.* 2015). Con ello, nos interesa examinar cómo se construye la relación entre psicología y educación en este escenario específico de políticas educativas, en un marco argumental global donde se aboga fuertemente por una mayor presencia de profesionales del ámbito psicosocial como estrategia directa para la mejora de la productividad y rendimiento escolar (Bekerman y Zembylas, 2014).

El artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, presentamos un marco referencial que caracteriza el sistema educativo chileno con énfasis en la Ley de Subvención Escolar Preferencial y los llamados a la acción que de ella se desprenden para el trabajo de los psicólogos. En segundo lugar, presentamos nuestro enfoque teórico-metodológico, conceptualizando las metáforas y los procedimientos de producción y análisis que empleamos para su estudio. En tercer lugar, ofrecemos los principales marcos metafóricos pesquisados en el trabajo analítico para, finalmente, discutir sus implicancias para los modos en que es concebida la educación y el trabajo educativo y, con ello, plantear posibilidades de comprensión sobre la labor que realizan los psicólogos en las escuelas del Chile contemporáneo.

## **Marco Referencial**

### **El sistema educativo chileno: el caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial**

En un contexto global de neoliberalización educativa, los principios de la Nueva Gestión Pública (Verger y Normand, 2015) han ofrecido un set de discursos y prácticas que buscan homologar la gestión educativa con los principios que organizan la gestión empresarial en el mundo privado. La NGP, apelando a la necesidad de aumentar la eficiencia, efectividad y rendimiento de los servicios públicos, redefine en clave mercantil las lógicas de financiamiento de los sistemas educativos, las estrategias de evaluación de progreso curricular, las prácticas de formación y desarrollo profesional de los educadores, y las formas de participación de los distintos actores educativos (Ball, 2016).

En el caso del sistema educativo chileno, los principios de la NGP se han adaptado a contracorriente de las tendencias globales, pues mientras que en la mayoría de los casos su operatoria apunta a desburocratizar y mercantilizar los sistemas de educación pública, en Chile estos mecanismos se han adoptado como una forma de revertir los efectos en materia de desigualdad y segregación educativa que generó la implementación en la década de 1980 de la reforma pro-mercado articulada por la dictadura cívico-militar de 1973-1990 (Verger y Normand, 2015) y continuada por los gobiernos postdictatoriales. Sintéticamente, los cambios más relevantes de esta reforma pueden ser comprendidos en torno a cuatro ejes: primero, la redefinición del rol del Estado desde garante hacia subsidiario; segundo, la instalación de una nueva institucionalidad educativa y marco regulatorio que fortalece esquemas de

vigilancia y supervigilancia a través de lógicas de rendición de cuentas centradas en el desempeño y examinación contenidas en un sistema censal de evaluación de la calidad de los aprendizajes (SIMCE); tercero, el desarrollo de un modelo de financiamiento basado en la participación de proveedores públicos o privados (sostenedores) que compiten por fondos estatales para impartir el servicio educativo; y cuarto, la construcción de un ethos empresarial que gobierna los discursos y prácticas educativas y que integra a las familias en lógicas de libre elección y responsabilidad individual por la educación que entregan a sus hijos. El efecto, tras tres décadas de neoliberalización educativa, es un sistema caracterizado por lógicas de privatización, mercantilización y segregación educativa (Assaél *et al.*, 2011; Assaél *et al.*, 2015; Falabella, 2015; Villalobos y Quaresma, 2015; Verger, Bonal y Zancajo, 2016; Parcerisa y Falabella, 2017).

En este marco de políticas educativas, una de las regulaciones emblemáticas del sistema educativo chileno por su carácter pro-mercado es la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Ley N°20.248, 2008). Esta ley, bajo una retórica que mixtura discursos de igualdad de oportunidades y de gestión empresarial, logra instalar una serie de mecanismos mercantiles para abordar la problemática de la desigualdad educativa (Ligüeño, Palacios y Sandoval, 2018). Articulada en torno a prácticas de focalización y discriminación positiva, la Ley SEP posibilita que el Estado entregue a los establecimientos educacionales que subvenciona (de carácter público – privados o públicos) un monto de dinero extra por cada *estudiante prioritario* que asista y curse niveles de educación parvularia, primaria o secundaria (Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013). Esta subvención extra está condicionada a los logros de aprendizaje que los establecimientos propusieron y a su capacidad para demostrar una gestión responsable y transparente de los recursos asignados. Voluntariamente, las escuelas pueden acceder a esta subvención preferencial, para lo cual son evaluadas y clasificadas en torno a sus resultados educativos. El sistema de clasificación SEP queda expuesto en la Tabla 1.

Categoría de desempeño	Descripción
Autónomos (Desempeño Alto)	Han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos, de acuerdo con las mediciones que efectúa el Ministerio de Educación.
Emergentes (Desempeño Medio o Medio Bajo)	No han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos, de acuerdo con las mediciones que efectúa el Ministerio de Educación.
En Recuperación (Desempeño Insuficiente)	Han mostrado resultados educativos reiteradamente deficientes, de acuerdo con las mediciones que efectúa el Ministerio de Educación.

**Tabla 1:** *Categorías de desempeño SEP.* Elaboración propia.

Al ingresar al sistema SEP, las escuelas son clasificadas automáticamente como Emergentes. Tras ello, el sostenedor de cada establecimiento debe suscribir con el Ministerio de Educación un *Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa*, documento de carácter público que expresa los compromisos de gestión institucional que cada escuela deberá cumplir en el plazo de cuatro años, enfatizando especialmente en el apoyo a los estudiantes prioritarios. El mecanismo específico de regulación y vigilancia de las actividades desarrolladas para dar cumplimiento a las acciones comprometidas en dicho convenio es el *Plan de Mejoramiento Educativo (PME)*. En este documento se expresan las acciones a realizar en gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar y/o de recursos, bajo la premisa de que la escuela mejore en su productividad académica y que, además, utilice transparente y responsablemente los fondos otorgados por el Estado de Chile<sup>1</sup>.

Para lo que nos interesa en este estudio, es relevante señalar que en el artículo 8 – número 3 de esta regulación (Ley N°20.248, 2008) se indica que el sostenedor deberá desarrollar orientaciones y acciones en las áreas mencionadas, priorizando aquellas donde considere que existen mayores necesidades de mejora. Del mismo modo, en el artículo se sostiene que en el área de convivencia escolar se deben desarrollar lineamientos, tales como:

apoyo psicológico y asistencia social a los alumnos y a sus familias; mejoramiento de la convivencia y gestión del clima escolar; fortalecimiento del Consejo Escolar; fortalecimiento de las familias y de los apoderados en el vínculo educativo y afectivo con los alumnos y la escuela; apoyos a los aprendizajes de todos los alumnos, y contratación de personal idóneo para el logro de las acciones mencionadas en este número, entre otras (p. 6).

El llamado a la acción que presenta esta política educativa ha sido recontextualizado, vale decir, interpretado y traducido en prácticas por las escuelas<sup>2</sup> (Braun, Ball y Maguire, 2011; Perryman, Ball, Braun y Maguire, 2017), quienes han creado, en un movimiento desde abajo hacia arriba en la política educativa, un dispositivo específico con sus prácticas asociadas: las *duplas psicosociales*. Estas consisten en un equipo conformado por un psicólogo y un trabajador social, quienes se abocan a cumplir los compromisos definidos por el sostenedor y equipo directivo en el área de convivencia escolar del PME y a abordar las necesidades emergentes que aparezcan en la cotidianidad de la vida escolar. Recientemente, el Ministerio de Educación de Chile (2015) ha definido en líneas generales su función, la cual debe estar orientada a:

comprender y estar en disposición para abordar, de manera integral y desde una perspectiva pedagógica, los comportamientos y situaciones críticas de los estudiantes y familias que requieran apoyo psicosocial, siempre en coordinación con la labor de los docentes y privilegiando el aprendizaje integral de los estudiantes (p. 21).

Respecto del aporte específico que deben realizar las duplas a las regulaciones en materia de convivencia escolar, se distinguen con claridad dos supuestos que organizan buena parte de los discursos contemporáneos de política educativa en un contexto de reforma global: la noción de sujeto planteada en clave de gestión del riesgo (Ligüeño, Palacios y Sandoval, 2018) y las dificultades educativas presentadas como dificultades psicosociales individuales susceptibles de ser gestionadas por profesionales de la psicología (Bekerman y Zembylas, 2014; Ecclestone y Lewis, 2014). Esto queda de manifiesto a través de una metáfora de carácter médico (Acuña, Assaél, Contreras y Peralta, 2014) que también incluye matices policiales, en la definición de las principales tareas en convivencia escolar que debiesen desarrollar las duplas (Ministerio de Educación de Chile, 2015):

Estos profesionales deben conocer la realidad de las y los estudiantes del establecimiento escolar mediante la realización de entrevistas psicosociales individuales al estudiante, así como también a padres, madres y/o apoderados, que *recaben antecedentes* para *visualizar* los factores protectores y *prevenir* las conductas de riesgo de niños/as y adolescentes. Cuando estos profesionales *deriven casos* a otros especialistas, es importante que hagan un *seguimiento* oportuno de las derivaciones realizadas (p. 21).

## Los psicólogos en el contexto escolar chileno

El tradicional texto *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela* (Selvini, 1986) ofrece una excelente metáfora para representar el trabajo de los psicólogos en las escuelas. Se trata de un profesional que genera diversas expectativas en los actores que participan del proceso educativo, pero cuyas prácticas no siempre se ajustan a lo esperado. La necesidad de respuestas inmediatas a problemas mediatos genera una situación de caos y confusión respecto del real aporte del psicólogo a la educación. Aun cuando su posición en la escuela es la del mago curandero, no logra en lo concreto aplicar su *magia* sobre la problematicidad de la vida escolar. Esta metáfora es reforzada por Farrell (2009), quien argumenta que los psicólogos creen que su papel es generalmente malinterpretado, que se les realizan demandas poco racionales, que padres y profesores tienen expectativas irrealistas sobre su quehacer y que sus aportes no son tan valorados como los de otros profesionales. A esto se suma la falta de reflexividad sobre su quehacer práctico en las escuelas, soslayando, a su vez, las condiciones socio-estructurales que configuran las interacciones microsociales al interior de estas (Sandoval, Barriga, Wylie, Cuadra, Palacios y Storey, 2018).

En el caso del sistema educativo chileno, la psicología ha sido activa participante en la construcción de la práctica educativa escolar. Desde una perspectiva histórica, la relación entre psicología y educación en Chile tiene una larga tradición, ya que en los gabinetes de experimentación y escuelas normales de mediados del siglo XX se forjaron sus bases como disciplina y profesión (Salas e Insunza, 2013; Parra, 2015). Al alero de las necesidades del emergente Estado-nación, la psicología ofreció saberes y técnicas para abordar problemáticas de salud pública y para aportar elementos de comprensión de las problemáticas educativas. Ello derivó en un conjunto de tendencias higienistas y organicistas articuladas en torno al supuesto de que las dificultades educativas eran la expresión de anomalías individuales que debían ser abordadas con las tecnologías que ofrecía la naciente disciplina psicológica y que justificaba por sí misma la necesidad de que estos profesionales se hicieran parte del proceso educativo.

Tras décadas de vinculación entre psicología y educación, las dificultades contemporáneas de los psicólogos en las escuelas se manifiestan mediante complejos procesos de inserción. Al respecto, López, Carrasco, Morales y Araya (2011) sostienen que los psicólogos viven situaciones de *encapsulamiento* en la vida escolar, metáfora que expresa el encierro en el gabinete de atención y que



da cuenta de las prácticas de corte clínico-individual que gobiernan el quehacer de estos profesionales. Del mismo modo, otros autores han relevado estas dificultades (García, Carrasco, Mendoza y Pérez, 2012; González, González y Vicencio, 2014), a la vez que han enfatizado en los procesos de negociación y construcción del rol profesional en contextos escolares, donde se aprecia que las principales dificultades de ejercicio profesional se relacionan con que los sostenedores, y la comunidad educativa en general, exigen intervenciones psicológicas individuales para afrontar problemáticas que, eventualmente, se explican desde múltiples niveles.

Actualmente, por los diversos cambios de regulación en las políticas educativas y particularmente por la psicologización de las problemáticas educativas (Redondo, 2011; Zembylas, 2014), la relación entre psicología y educación está aún más alineada que en la traza histórica que hemos planteado, ya que asistimos a un cambio cualitativo que representa un tránsito desde el anterior modelo de asesoramiento externo de psicólogos a las escuelas hacia la necesidad de contar con puestos de trabajo financiados con fondos públicos y de carácter estable y permanente dentro de la vida escolar (Palacios, 2018). Bajo el supuesto de que los aprendizajes mejoran si se interviene psicológicamente al individuo, el Estado hoy conmina a las escuelas a contratar profesionales idóneos para cumplir con dicho requerimiento. En un contexto de prácticas de gestión empresarial, las diferencias culturales y sociales en el espacio escolar son producidas, gobernadas y gestionadas a partir de tecnologías psi (Apablaza, 2017). Una nueva relación entre psicología y educación emerge en el campo de las políticas educativas, y viejos y nuevos discursos se presentan y articulan para recontextualizarlas en la vida cotidiana de las escuelas.

### **Discurso, Cognición y Metáforas: aproximación teórica**

Nuestra investigación se inscribe en el marco de los Estudios Críticos de Discurso (ECD), desde donde nos comprometemos con el estudio del lenguaje como práctica social y su relación con las transformaciones estructurales y cotidianas de la vida social en las últimas décadas (van Dijk, 2016; Fairclough, 2014). Los ECD son un campo de investigación amplio que aborda los cambios semióticos y sociales contemporáneos (Flowerdew y Richardson, 2018), a partir de la denuncia las formas lingüísticas que producen y organizan el funcionamiento de la dominación y el consecuente anuncio de alternativas que transformen aquello que discursivamente se presenta como estable, necesario e inmodificable (Fairclough, 2018).

A fin de cumplir este objetivo, hemos definido la metáfora como nuestra unidad de análisis, específicamente por el potencial ideológico que esta figura tiene para naturalizar, estabilizar e incluso embellecer retóricamente, representaciones particulares en el sentido común de una sociedad determinada (Way, 2018) y, además, por el uso estratégico que los sujetos sociales le imprimen para construir y perpetuar visiones de mundo específicas en distintos campos de la realidad social (Haas y Lakoff, 2009; Alvesson y Spicer, 2010).

Específicamente, nos posicionamos en la Teoría Cognitiva de la Metáfora (TCM) de George Lakoff y Mark Johnson (1980, 2012), quienes plantean que más allá de la imaginación poética y los ademanes retóricos, la metáfora impregna no solo el lenguaje, sino que también influye el pensamiento y la acción. De hecho, los conceptos que construimos para pensar y actuar en el cotidiano son de naturaleza fundamentalmente metafórica, toda vez que estructuran lo que percibimos, la forma en que nos movemos en el mundo y los modos en que nos relacionamos con otros. Dicho de otro modo, gran parte de lo que vivimos día a día es, básicamente, un asunto de metáforas.

Desde una perspectiva cognitiva, la metáfora tiene central relevancia, pues participa en los procesos a través de los cuales construimos marcos/dominios, conceptos y esquemas (Haas y Lakoff, 2009). En el campo de la Lingüística Cognitiva, y particularmente desde la denominada “semántica de marcos” (Croft y Cruse, 2008) que emerge desde los desarrollos de Fillmore (1982, 1985), Langacker (1987) y Lakoff (1987), se considera *marco* a cualquier cuerpo coherente de conocimientos que es presupuesto por el concepto al que se refiere una determinada palabra. En tanto sistemas de elecciones lingüísticas (Fillmore, 1987), los marcos se constituyen como estructuras de conocimiento a través de las cuales pensamos y actuamos y que, además, nos permiten vincular aspectos específicos de la realidad para construir conceptos y esquemas de mayor amplitud y complejidad. En esta óptica, el conocimiento cultural puede modelar o influenciar decisivamente las conceptualizaciones subyacentes a las estructuras discursivas (Sharifian, 2001). Este conocimiento está organizado en esquemas, estructuras cognitivas determinadas por experiencias culturales y que son reflejadas en expresiones lingüísticas o en patrones discursivos específicos.

Desde dichos preceptos, Lakoff y Johnson (1980, 2012) argumentan que los conceptos no se definen de manera aislada ni rígida, sino más bien en términos de lo que de forma abierta surge en las interacciones que establecemos en nuestra experiencia cultural. Reconociendo este carácter experiencial de la metáfora y situándolas en el registro cultural, Lakoff y Johnson (2012) proporcionan una clasificación que permite distinguir algunos tipos de metaforizaciones:

- a) *Metáforas estructurales*: son aquellas en que un concepto está estructurado metafóricamente en términos de otros. Para ello sirve examinar la metáfora estructural *El trabajo como desgaste*, donde se aprecia que las apelaciones al fuego sirven para explicar el desgaste y la experiencia de estar desgastado.

Trabajo donde las papas *quemán*.  
Hoy me tocó apagar un *incendio*.  
Me siento *quemado* en este trabajo.

- b) *Metáforas orientacionales*: son aquellas que organizan un sistema global de conceptos en relación a otros. Para ello sirve examinar la metáfora orientacional *Feliz es arriba, triste es abajo*, donde se aprecia que, en la experiencia cultural occidental, los estados de ánimo se definen en una lógica arriba – abajo.

Este taller me *tiró para arriba*.  
Pensar en los niños me ayuda a *levantarme*.  
Me siento *bajo* y *deprimido* en el trabajo.

- c) *Metáforas ontológicas*: son aquellas que se organizan en torno a nuestra experiencia física con objetos y sustancias. Para ello sirve examinar la metáfora ontológica *La mente como un objeto frágil*, donde se aprecia que, en la experiencia cultural occidental, lo mental se asocia con recipientes de gran fragilidad.

La reunión *destruyó* todas mis ideas.  
Su cerebro *estalló* con tanta información.  
Hay que *manejar con cuidado* a ese profesor.

Por su ubicación en el seno de cada cultura, las metáforas impregnan nuestro lenguaje al punto que la familiaridad que establecemos con ellas nos impide identificarlas como tal. Esta particular capacidad para percibir y manejar áreas complejas de la experiencia se organiza a través de una amplia red conceptual donde confluyen creaciones metafóricas novedosas y otras fosilizadas. Al respecto, conviene presentar un ejemplo. Habitualmente, los psicólogos que desempeñan labores en escuelas refieren que “*trabajan donde las papas quemán*”. Esta declaración, situada culturalmente, representa más que una forma poética de aludir que la persona trabaja en condiciones complejas, pues advierte

también que el trabajo *quema* [Metáfora: EL TRABAJO COMO DESGASTE]. La metáfora está viva en el sentido de que da forma a un modo recurrente y socialmente compartido de caracterizar una particular posición social, a la vez que permite caracterizar, mapear conceptualmente y dar sentido a aspectos específicos de la experiencia cotidiana (Cameron y Deignan, 2006). Zoltan Kövecses (2015) agrega la relevancia que poseen los contextos en las construcciones, usos y percepciones de las metáforas, en donde los contextos relevantes, escena referencial, acción y atención conjuntas, base común, entre otros, son fundamentales para la creación metafórica en contexto. Asimismo, para Kövecses (2015) existen cuatro tipos experiencias donde los sujetos construyen sus metáforas: situacionales, discursivas, conceptuales-cognitivas y contextos encarnados, siendo este último de gran relevancia en estos procesos.

El *estudio* de las metáforas ha estado puesto durante los últimos años en cuatro grandes áreas: el lenguaje cotidiano, el contacto lingüístico, la comunicación visual y la cognición no-lingüística (Sullivan, 2017). Además, las investigaciones en el área se despliegan en campos muy diversos (Semino, 2017), como por ejemplo, el uso de metáforas para explicar los ciclos y crisis de las economías (Besomi, 2018), para comprender aspectos relacionados con experiencia de la enfermedad y la salud (Atanasova, 2018; Michaelson *et al.*, 2018;), para analizar las construcciones de género y discursos políticos en periodos históricos específicos (Box, 2018), para describir y explicar las distintas etapas de la vida humana (Sullivan, 2017), entre otros estudios.

En el campo educativo, las investigaciones que han utilizado las metáforas como modo de indagación han cubierto una serie de actores y fenómenos educativos. Jensen (2006) detectó cinco grandes líneas temáticas en educación que se aproximan desde las metáforas: estudios que tenían como propósito tomar conciencia de cómo las metáforas modernas legitimaban los discursos de poder; el uso de estas como una posibilidad de modificar las prácticas educativas, políticas y roles de las y los actores escolares; las metáforas como una estrategia de aprendizaje; el uso, implementación y/o análisis de ellas por parte de estudiantes y escuelas y; un quinto núcleo temático enfocado en cómo las metáforas permiten describir los distintos estados educacionales existentes, explorando a nivel de aprendizaje, organización, sala de clases y estudiantes.

Actualmente, dentro de las temáticas más recurrentes que se observan en la literatura relativa a educación y metáforas, podemos observar el uso de ellas para indagar las concepciones, identidades y prácticas docentes (Mellado *et al.*, 2017); las relaciones entre las metáforas que utilizan los docentes y sus paradigmas, ideologías y creencias de la educación y práctica pedagógica (Scorba, 2015); sus

usos por parte de los directores de escuelas para interpretar y tomar conciencia crítica de la agenda de reformas educativas de los últimos años (Ganon-Shilon y Schechter, 2017); el uso que los docentes les dan para fortalecer la comprensión de distintos tópicos curriculares que organizan la experiencia escolar (Lynch y Fisher-Ari, 2017), así como otros estudios centrados en otros actores de la escuela, como los desarrollados por Neuman y Guterman (2018), quienes, mediante el análisis de metáforas, analizan cómo aquellos padres que deciden educar a sus hijos en la casa definen y valoran la educación, en comparación a las metáforas construidas por aquellos padres que optan por llevar a sus hijos a la escuela.

## Método

A partir de las consideraciones teóricas previamente planteadas, articulamos un proceso de producción de información que siguió una estrategia abierta y flexible de incorporación de participantes interesados en contribuir a los propósitos de este estudio. En principio, establecimos un criterio geográfico y socioeducativo para delimitar nuestras posibilidades de producción, por lo que contactamos a profesionales que trabajan en escuelas públicas (denominadas “municipales”) y privadas con subsidio estatal (denominadas “particulares subvencionadas”), ubicadas en Santiago de Chile y clasificadas como “emergentes” en la ordenación provista por la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Escogimos este nivel de clasificación pues en dichas escuelas se requiere, prácticamente de modo obligatorio, que profesionales del ámbito psicosocial se integren para contribuir al logro de las misiones y objetivos de gestión educativa ante el riesgo de ser clasificados en el rango más bajo del sistema de ordenación. Del mismo modo, esta delimitación nos permitió, desde una perspectiva discursiva, profundizar en un mundo compartido de presiones y necesidades de gestión, a la vez que nos permitió captar singularidades de cada uno de los contextos institucionales en que nos insertamos. La tabla 2 ofrece una visión panorámica de los distintos participantes y las escuelas en las que trabajan, donde en cada caso se utilizan seudónimos para respetar los aspectos de confidencialidad convenidos en el Consentimiento Informado utilizado en el proceso investigativo.

Nombre	Edad	Años Servicio	Escuela	Dependencia administrativa	Modalidad de contratación
<b>Víctor</b>	36 años	4 años	Cerros	Público-privada	Contrato Plazo fijo – 40 horas semanales

<b>Constanza</b>	35 años	2 años	Colonia	Pública	Contrato Plazo fijo – 44 horas semanales
<b>Isabel</b>	28 años	3 años	Bosques	Pública	Contrato Plazo fijo – 44 horas semanales
<b>Javiera</b>	25 años	2 años	Plazas	Público–privada	Contrato Plazo fijo – 44 horas semanales
<b>Leonora</b>	27 años	3 años	Ciencias	Público	Contrato Plazo fijo – 30 horas semanales
<b>Eugenia</b>	36 años	4 años	Vientos	Público	Contrato Plazo fijo – 40 horas semanales
<b>Verónica</b>	25 años	2 años	Cruces	Público–Privada	Contrato Plazo fijo – 30 horas semanales

**Tabla 2:** *Caracterización de Participantes.* Elaboración propia.

Con cada uno de los participantes concertamos tres encuentros que respondían a distintos propósitos y donde se emplearon distintas técnicas de producción de información. Los encuentros 1 y 2 con cada participante fueron grabados (740 minutos) y transcritos íntegramente para conformar el corpus textual, el cual está compuesto de 125.484 palabras (17.296 por participante, en promedio), y dentro de las cuales se encuentra un total de 137 metáforas, tal como se expresa en la tabla 3.

<b>Nombre</b>	<b>Palabras</b>	<b>Metáforas encontradas</b>
<b>Víctor</b>	17.896 palabras	23 metáforas
<b>Constanza</b>	15.584 palabras	18 metáforas
<b>Isabel</b>	19.693 palabras	22 metáforas
<b>Javiera</b>	18.132 palabras	16 metáforas
<b>Leonora</b>	18.479 palabras	17 metáforas
<b>Eugenia</b>	17.066 palabras	24 metáforas
<b>Verónica</b>	18.670 palabras	17 metáforas
<b>Total</b>	125.484 palabras	137 metáforas
<b>Promedio</b>	17.296 palabras	20 metáforas

**Tabla 3:** *Estadísticas generales del corpus textual.* Elaboración propia.

El procedimiento de producción de información fue el siguiente:

- a) En el primer encuentro, a través de una entrevista semi-estructurada de carácter focalizado (Flick, 2012), desarrollamos un vínculo de trabajo con cada participante y caracterizamos los procesos de trabajo de psicólogos en escuelas. En esta entrevista indagamos en la trayectoria profesional de los participantes y en su experiencia laboral. A fin de caracterizar a cada

institución y la labor que cada psicólogo desarrollaba en ellas, profundizamos en tópicos como narrativa institucional (*cómo somos, qué problemas tenemos, qué desafíos nos planteamos*), historia y reputación de la escuela (*cambios relevantes, tensiones y desafíos actuales, comparaciones con otras escuelas*), y misiones profesionales (*necesidades de gestión educativa, impuestas y/o autoimpuestas, que los participantes abordaban en su trabajo*).

- b) Un segundo encuentro se realizó a través de entrevistas episódicas (Flick, 2003), dada la relevancia de indagar en aspectos emocionales, simbólicos, éticos, estéticos y políticos sobre los que se construye la labor del psicólogo en la escuela. A partir de esta técnica, logramos articular, en nivel creciente de complejidad, datos provenientes de narraciones de situaciones, episodios repetidos, ejemplos y metáforas sobre lo cotidiano y sobre la especificidad de la labor, y argumentaciones y justificaciones sobre el quehacer. Con ello en consideración, indagamos en las especificidades del relato, especialmente cuando emergían componentes metaforizados que explicaban asuntos cotidianos o de construcción de la labor profesional.
- c) En el tercer encuentro cerramos el proceso de producción ofreciendo un análisis preliminar de la información generada a fin de ser discutido con cada participante para evitar riesgos de sobre-análisis o infra-análisis. Estos encuentros favorecieron la posibilidad de mejorar algunas ópticas analíticas, detectar elementos que necesitaban mayor profundización y, especialmente, cerrar simbólicamente el vínculo entregando un reconocimiento por la participación.

### **Proceso de análisis de información**

El proceso analítico de la información producida se enfocó en articular coherentemente la dialéctica entre lo general y lo singular de la labor del psicólogo en la escuela, a la vez que permitió captar los elementos metafóricos emergentes en el discurso de los participantes. Articulamos distintos procedimientos analíticos para cumplir con este propósito:

- a) En principio, y siguiendo los elementos teóricos y conceptuales sobre las metáforas provistos por Lakoff y Johnson (1980, 2012), desarrollamos un procedimiento de análisis lingüístico para examinar expresiones metafóricas. Consideramos que la metáfora *producía* formas de describir, interpretar y explicar las complejidades vividas en el trabajo. Con ello, examinamos los efectos retóricos que cada metáfora propiciaba, conectándola con

especificidades discursivas del lenguaje de los psicólogos. Realizamos esto en apego a las consideraciones de Charteris-Black (2004, 2011), respecto de que toda metáfora contiene un carácter persuasivo, pues conllevan una evaluación encubierta que comunica opiniones, actitudes, emociones y valores. Con ello en vista, el análisis se orientó a develar las evaluaciones que se realizan en la selección de ciertos recursos lingüísticos para así captar la función persuasiva que cumplen las metáforas. Por dicha razón, hallamos mediante la analítica que, por lo general, las metáforas hablaban por sí solas (por ejemplo, *trabajo donde las papas queman*), aunque, en ocasiones, exigían mayores esfuerzos analíticos de nuestra parte (por ejemplo, *somos el apéndice de esta escuela*). Por ello, el trabajo analítico requirió articular momentos de verificación sobre los efectos reales que cada participante atribuía a lo dicho, junto con un debate colectivo respecto del sentido de lo metafórico. Con ello, en un ejercicio heurístico construimos marcos metafóricos de carácter general que contenían metáforas más específicas sobre el quehacer del psicólogo en la escuela.

- b) Luego, y con nuestros marcos metafóricos ya contruidos, elaboramos un análisis social que ofreciera una crítica explicativa y normativa del discurso (Fairclough, 2018). Mediante este procedimiento abordamos la forma en que los psicólogos interpretan y traducen la política educativa y las posiciones que construyen ante ella y explicamos cómo las metáforas que producen promueven, mantienen y/o transgreden los discursos hegemónicos.

## **Análisis y Resultados**

En esta sección presentamos dos marcos metafóricos que emergen en el discurso de los psicólogos sobre su labor en escuelas chilenas. Se trata del marco higienista y el marco de salvación. Cada uno de ellos, desde una perspectiva discursiva, cuenta con diversas producciones metafóricas sobre la educación, la escuela, los actores participantes y el trabajo del psicólogo. Para cada uno de estos marcos detallaremos las diversas metáforas que los estructuran, y analizaremos cómo estas se despliegan, enmarcan y posicionan el trabajo de los psicólogos en las escuelas.

Lo primero relevante de indicar es que estos marcos metafóricos se integran en una metáfora estructural que organiza el modo de funcionamiento del sistema educativo chileno: [Metáfora: LA ESCUELA COMO EMPRESA] (Assaél *et al.* 2011). Ello permite comprender que la contratación de los participantes mediante los fondos de la Ley SEP se justifica como una táctica para afrontar situaciones



complejas que no permitían que la escuela *avanzara* en materia de productividad escolar. La metáfora del AVANCE es recurrente en los distintos movimientos discursivos estudiados y conecta con lo promovido en los discursos de política educativa chilenos que caracterizan el funcionamiento del sistema mediante la metáfora del mejoramiento (Acuña, Assaél, Contreras y Peralta, 2014). La contratación de psicólogos y la conformación de duplas psicosociales en escuelas emergentes opera como una respuesta de los sostenedores y equipos directivos al supuesto de que lo que *impide* el *avance* de las instituciones son las dificultades psicosociales que *traen* los estudiantes. Esto representa una situación paradójica, toda vez que la presencia de estos estudiantes es necesaria para tener mayores niveles de subvención. Al contar con ellos dentro de la institución, el principal desafío de gestión educativa consiste en definir quiénes se quedan y quiénes salen. O, dicho de otro modo, a quienes se *salva* y a quienes se *limpia*.

Los desafíos que tenemos como dupla son poder encauzar bien el trabajo: hacia dónde vamos a trabajar como establecimiento, cuáles van a ser las metas, si las metas van a ser quedarnos con nuestros niños-problema o dejarlos y trabajamos con los que tienen buena conducta, buenas notas, pero ahí nos vamos a quedar sin colegio, porque se va a ir la mitad (Constanza, Escuela Colonia).

La labor de los psicólogos se inserta en el núcleo del PME donde deben desarrollar acciones para responder a los compromisos planteados en el área de convivencia escolar. Es interesante la referencia que los participantes realizan respecto de las justificaciones de la contratación. En principio, porque los contratantes desconocen cuál es el real aporte de un psicólogo y, luego, porque los mismos psicólogos no logran definir la especificidad de su labor ni tampoco cuentan con referentes ni legales ni gremiales que regulen la acción profesional (Palacios, 2018). De todos modos, sutilmente, el trabajo de los profesionales es evaluable a través de los *protocolos* que crean para abordar las diversas conflictividades que emergen en la vida escolar y cuáles son las *evidencias* que producen para justificar los recursos que posibilitaron su contratación. La siguiente cita expresa con claridad el espíritu que gobierna la labor de algunos psicólogos en las escuelas chilenas y su contribución a los distintos discursos y prácticas que promueven las voces oficiales:

Me hice cargo de un colegio sin saber nada. Entonces aquí el que quería trabajaba, el que quería venía, el que quería hacía algo, y el que no quería, no lo hacía. Ese era el colegio en 2013. Ahora todos trabajan, aquí nadie está con tiempo libre.

- “*No tengo nada que hacer*”. ¡Sale para allá! (expresión que denota ironía). Mira, te tengo todo esto (gesticula indicando una carpeta de documentos).

Esa es una frase que ya no se escucha. Aquí se analizan los datos, se revisan las pruebas, se generan ideas, acciones a partir de eso. Es mucho más participativo, es mucho más controlado. El tiempo está mucho más estipulado, está todo planificado y aquí nadie hace lo que se le da la gana.

- “*No, es que yo quiero...*”. No. Usted tiene que hacer en función de esto. ¿Cómo? Usted verá. Usted es el especialista de su área, pero en función de ese objetivo, en función de esa práctica, en función de eso me tiene que dar. Me lo tiene que demostrar. Demuéstrelo. Si no me lo puede demostrar, no sirve (Víctor, Escuela Cerros).

Esta tendencia a la demostración aplica también para los psicólogos, puesto que, por la fuerza material y discursiva que genera el PME en la vida cotidiana en la escuela emergente, todo debe demostrarse y justificarse. La acción misma sirve como prueba de que la contratación no es en vano y representa un aporte directo a lo comprometido ante el nivel central. De hecho, la acción en sí misma es justificadora tanto de la contratación como de la posible continuidad del profesional.

Nuestra labor, en el fondo, tiene que justificarse con acciones concretas del por qué nosotros estamos contratados. Porque, claro, en el PME sale “apoyo y contención psicosocial”, pero eso es cuando los alumnos están. ¿Qué hacemos cuando no están? En el fondo, la continuidad de nosotros tiene que justificarse. Por lo menos esa es la lógica que ellos tienen (sostenedores) (Leonora, Escuela Ciencias).

En definitiva, el caos que gobierna los distintos escenarios propicia que los psicólogos, en un nivel organizacional, contribuyan a delimitar quién es quién y qué le corresponde realizar. La lógica protocolar representa un acto inaugural de todo aquello que debe estar en las escuelas emergentes, pero que simplemente no existe y que expresa las dificultades de gestión que las escuelas en sus PME se han comprometido a superar.

Siempre me he preguntado cómo, si tienen como mil años (la escuela), hay cosas que no están hechas. Entonces, cuando yo llegué vi que el Manual de Convivencia era copiado de otro manual; los protocolos estaban exportados de otra escuela. Entonces, el año pasado nosotros empezamos recién a trabajar y yo he comenzado a arreglar el manual. Ponen las funciones del psicólogo, pero ponen funciones que tampoco están bien delimitadas. Nadie tiene idea qué es lo que hago yo y qué responsabilidades tengo y cuáles no. Todos aquí hacen de todo (Isabel, Escuela Bosques).

## Marco Higienista

El marco higienista se caracteriza por ser una integración de metáforas que promueven las siguientes construcciones discursivas:

<i>Marco Higienista</i>
LA EDUCACIÓN ES UN PROCESO DE LIMPIEZA DE MALES SOCIALES.
LA ESCUELA ES/TIENDE A SER UNA INSTITUCIÓN EFICIENTE, PULCRA Y LIMPIA.
PROFESORES, ESTUDIANTES, FAMILIAS Y BARRIOS SON ELEMENTOS CONTAMINANTES DE LA ESCUELA.
EL TRABAJO DEL PSICÓLOGO ES DESPLEGAR ESTRATEGIAS QUE CONTRIBUYAN A DESCONTAMINAR LA ESCUELA.

**Tabla 4:** *Marco Higienista*. Elaboración propia.

La metáfora de la TAZA DE LECHE planteada por Víctor en la siguiente cita condensa algunos de los principales elementos que caracterizan el marco higienista. La escuela en la que él trabaja es un lugar *puro, limpio e inmune* a las influencias que amenazan su *quietud*. Todos los contaminantes del mundo exterior (pobreza y problemas psicosociales asociadas como delincuencia, tráfico de drogas, pandillas) simplemente no ingresan a la escuela. Los estudiantes, agentes que en potencia representan dicha contaminación, son totalmente distintos dentro de la escuela en relación con su vida fuera de ella.

Una escuela que está con un índice de vulnerabilidad de sobre el 90%, entre el 90 y 93% en índice de vulnerabilidad. ¿Qué quiere decir eso? Que nueve de cada diez alumnos tienen condiciones de pobreza y extrema pobreza. El entorno es delictual, de tráfico, venta de armas, pandillas, asaltos. Ese es el contexto de los alumnos que tenemos acá: padres en la cárcel, ladrones internacionales. Y por mucho que sean enemigos de pandilla, nada de eso acá dentro ocurre. O sea, este colegio está considerado una taza de leche para lo que es el medio contextual en que se desarrollan (Víctor, Escuela Cerros).

En otros escenarios, la escuela es caracterizada como una institución en *decadencia*. *Moribunda* ante las nuevas regulaciones de política educativa que tienden hacia una mayor inclusión, la escuela hoy debe recibir a nuevos estudiantes que *entorpecen* a aquellos que se constituyen como buenos elementos. El papel obstaculizante que juegan los nuevos estudiantes se conecta con un sutil *efecto de contagio* respecto de aquellos que ya habitan la escuela: en ocasiones, suelen *transformar* a los buenos elementos. Es interesante cómo, en términos orientacionales, queda planteado lo positivo dentro de la escuela y lo

negativo fuera de ella. Esto favorece una visión limpia y pulcra de la institución, que queda tensionada por la incorporación de nuevos elementos.

Ahora está la visión de que la escuela, no sé si ha muerto, pero sí está en decadencia, está de mal en peor. Y tiene que ver con la clase de alumno que llega. Yo opino un poco distinto y a veces similar, pero a veces los profesores tienen la visión de que va a venir a educarse acá cualquier pelafustán, cualquier delincuente, que le van a quitar calidad a la educación. Puede sonar un poco fuerte, pero lo que sí es cierto es que llegan estudiantes que en el fondo entorpecen los procesos de otros chiquillos que son más lúcidos, que en realidad tienen ganas de progresar y que a veces transforman a los que eran buenos elementos (Leonora, Escuela Ciencias).

Lo mismo ocurre en la escuela de Constanza, donde actualmente están llegando *elementos* que no solo *obstaculizan* el normal *avance* de la escuela hacia sus metas educativas, sino que *contagian* a los buenos estudiantes. Es interesante indicar que este *efecto de contagio* se organiza desde el supuesto de que el funcionamiento de la escuela tiende a ser pulcro y eficiente, y que solo se ve alterado a propósito de la inserción de nuevos elementos a la cotidianidad escolar. De modo patógeno, estos agentes que simplemente no son recibidos en otras instituciones, afectan la inmunidad con que la escuela funciona y, especialmente, alteran el papel que desempeñan los “*chicos buenos*”, esto es, aquellos que facilitan el logro de las metas que la escuela de forma urgente debe lograr.

Actualmente, están llegando muchos chicos a nuestro colegio que son aquellos que simplemente no los reciben en otros colegios. Eso para nosotros es un problema grande, porque estos chicos son malos elementos y vienen de frente a obstaculizar nuestro funcionamiento, contagian a los chicos buenos de sus malos modales, te impiden avanzar y lograr las metas que de forma urgente necesitamos lograr (Constanza, Escuela Colonia).

La metáfora del PLAN MAQUIAVÉLICO planteada por Leonora expresa las estrategias que, con relativo éxito, sostenedores y directivos logran que algunos psicólogos desplieguen para descontaminar la escuela de los peligros que la amenazan. En su escuela, cuando un estudiante no es funcional, la *perversión* brota y advierte sobre la necesidad de limpieza. Los elementos que *podren* al resto –al modo de una manzana contaminando un cajón– deben ser colocados en otro sitio. Al respecto, es interesante observar que otras escuelas queden metaforizadas como BASURALES, como podría ser la de Constanza, pues cumplen la función social de recibir a aquellos estudiantes que contaminan escuelas que luchan por permanecer limpias.

Lo que ellos me piden es que un niño sea funcional, o sea, que no haga atados, que no pelee con nadie, que no llegue atrasado, y eso igual es medio perverso, porque, en ocasiones, tienen todo un plan maquiavélico, el equipo de gestión, para que un niño se vaya del establecimiento y ni siquiera hacer el esfuerzo para que se reintegre, con sus recursos o con el proceso que pudiera conllevar. Por ejemplo, acá está la Escuela El Ventanal (escuela cercana). Esa escuela es como un basural, en el sentido de que el estudiante de acá se porta mal y no funciona:

- ¿Qué hacemos? La Constanza, parece que ella vende drogas.

- Ya, tirémosla para El Ventanal. Usted, psicóloga, por favor, haga un informe de que la niña es disruptiva. Por favor, no queremos los malos hábitos acá, porque van a podrir al resto (Leonora, Escuela Ciencias).

Del mismo modo, la metáfora del SISTEMA referida por Víctor da cuenta de estrategias similares para limpiar la escuela, aunque, en lo aparente, contienen menores grados de perversión. El SISTEMA, en busca de la eficiencia y pulcritud, siempre es superior a luchas individuales. Es un dispositivo que no admite reclamos ni que las personas piensen. Es flexible, aun cuando para los profesores es más difícil adaptarse que para los estudiantes. Es portador, por lo demás, de una trampa: aun reconociendo que potencialmente puedes ser un contaminante, tu única opción es adaptarte.

Con el nuevo sistema no les dimos tiempo para que reclamaran, para que pensarán. En lo funcional, bueno, si no le gusta, ahí están los documentos, se puede ir. ¿Dónde se van a ir a esta altura del año? A ningún lado. No les queda más que adaptarse. Finalmente, tú puedes tratar de luchar con el sistema, pero el sistema siempre es más grande. Por lo tanto, puedes tratar de que funcione bien. Uno sabe cómo hacer que el sistema funcione (Víctor, Escuela Cerros).

En ocasiones, la contratación de psicólogos pasa por la necesidad de afrontar *todo lo que no les había tocado antes* a las escuelas. Posibles contaminantes emergen a propósito de cambios en las políticas de selección en Chile: niños de distintos estratos sociales, de distintos países, de distintas realidades socioculturales. El caos y la desesperación reinan ante aquello que es diferente y que, por tanto, puede amenazar el funcionamiento eficiente, pulcro y limpio de las escuelas.

Me pintaron la realidad como muy terrible: “es que estos niños si los vieras”, “¿estás dispuesta? porque son así”. “¿Tú qué crees que tenemos que hacer?” Bueno, les dije, tengo que conocer, no conozco nada más que lo que ustedes me están diciendo. “Es que los niños de hoy son muy distintos a los de antes”. Le pregunté a qué se refería, y se refería mucho más que los niños de hoy, a que ellos como colegio no habían tenido este tipo de chicos, que no venían con selección, entonces vienen de distintos estratos sociales, vienen de

distintos países, está llegando cada vez más chicos de fuera que están recién llegando a Chile también, no es como que lleven un tiempo en Chile, llegaron a Chile, llegaron al colegio; hijos de padres presos o con consumo problemático de alcohol o drogas; papás que no existen o mamás que no existen; chicos adoptados o trastornos como síndrome asperger. En fin, todo lo que no les había tocado antes (Verónica, Escuela Cruces).

### Marco Salvación

El marco salvación se caracteriza por ser una integración de metáforas que promueven las siguientes construcciones discursivas:

<i>Marco Salvación</i>
LA EDUCACIÓN ES UN PROCESO DE REIVINDICACIÓN DE LOS NIÑOS EN UN MUNDO ADULTOCÉNTRICO.
LA ESCUELA ES/TIENDE A SER UNA INSTITUCIÓN CAÓTICA Y DE INTENSAS TONALIDADES AFECTIVAS.
FUNDAMENTALMENTE, LOS ESTUDIANTES SON ELEMENTOS A RESCATAR POR PARTE DE LA ESCUELA.
EL TRABAJO DEL PSICÓLOGO ES DESPLEGAR ESTRATEGIAS EMOCIONALES PARA PROTEGER Y SALVAR PERSONAS.

**Tabla 5:** *Marco Salvación*. Elaboración propia.

De modo contrario al marco higienista, en este marco la escuela es presentada con un halo de familiaridad. De todos modos, no es cualquier familia, pues aun cuando sus miembros suelen ser más cercanos, cuentan con bastante desorganización. La metáfora sobre MENTHOLATUM que presenta Javiera indica un ungüento que, si bien está prescrito con fines descongestivos y analgésicos, es utilizado prácticamente para todo en la cultura popular chilena. La idea de que todos hacen de todo en esta escuela conecta, precisamente, con el uso universal de este ungüento, del cual se espera que solucione el caos de la vida escolar.

Es una escuela familiar, tiene poquísimos niños, doscientos por jornada. No sé si será en esta escuela, pero siento que todos funcionamos como Mentholatum. Todos hacemos de todo un poco. No sé si será en todas las escuelas igual o aquí como es pequeña, todos tienen como más desordenados sus roles y funciones (Javiera, Escuela Plazas).

El caos reinante en la escuela conecta con dificultades para definir la especificidad de la labor de los psicólogos. Concretamente, la metáfora del trabajo como GUARDERÍA que presenta Isabel da cuenta de que, prácticamente, cualquier dificultad que se presente en el cotidiano debe ser abordada por la

psicóloga. Aun cuando ha intentado negociar los límites de su quehacer, sigue presente la dificultad de que toda contingencia llega a ella para que sea abordada.

De repente me pasa que yo estoy acá (se refiere a su oficina) y me tocan la puerta:

- “No, es que hay un niño que se sube a la escalera y no se quiere bajar. Tú tienes que ir”.

O pasa cualquier cosa y:

- “Ya pues Isabel, ¿y el niño?”.

Entonces, de repente, no sé, esa sensación de que poco menos soy una guardería me choca.

Lo he hecho saber al director, por ejemplo, porque de repente como no está establecido qué hace la psicóloga propiamente tal, puede pasar cualquier cosa y la Isabel tiene que taparlo (Isabel, Escuela Bosques).

En línea con la metáfora de la guardería, Eugenia presenta su escuela como un ENTE DE PROTECCIÓN. Disputando con los fríos intereses del Municipio y del Equipo de Gestión, ella aporta algo de calidez. Mientras todos se quieren deshacer de los estudiantes conflictivos, ella despliega la estrategia del *lobby emocional*. Esta permite proteger, justamente, a aquellos estudiantes que muestran dificultades en su proceso educativo, pero que han demostrado ese algo más necesario de reconocer: las dificultades que arrastra desde su hogar, su forma de relacionarse con los demás y, en general, con su emocionalidad. Las emociones aparecen, en este registro, como una forma de salvación incluso en las adversidades más importantes que un estudiante puede afrontar en su vida escolar.

Yo sé que a la Municipalidad lo que le interesa es que el estudiante venga, porque le van a pagar, pero a nosotros en general nos ayuda, porque yo lo que necesito es que el niño esté en el colegio. Primero, porque es como un ente de protección. Nosotros estamos en un equipo de gestión que llega a fin de año y dicen que Juanito se tiene que quedar repitiendo porque no hizo nada, que es pesado, no hace nada, es irrespetuoso y no sé qué. Y hay veces que yo he planteado que podría pasar de curso, porque de verdad es inteligente, en realidad tiene una problemática grave en la casa y le afectaría quedar repitiendo. Yo hago *lobby emocional*. Si es irrespetuoso contigo y hace que lo pases mal, yo lo dejo repitiendo, pero si no es irrespetuoso y le va malísimo, yo lo paso igual. Mucho tiene que ver con la emocionalidad (Eugenia, Escuela Vientos).

La metáfora del NIÑO COMO MÁQUINA O NIÑO COMO OBJETO es tensionada por Isabel con una perspectiva emocional que está en línea con lo planteado anteriormente. Lejos de ser únicamente sujetos productivos y susceptibles de ser evaluados por sus rendimientos, los niños tienen emociones y sentimientos, al igual que los adultos. Esta concepción *alternativa* del niño permite establecer un

justo equilibrio en relación con una visión más productiva de la infancia. En este marco, los psicólogos deben desplegar sus esfuerzos en favor de los niños y no de los adultos que trabajan en las escuelas.

Es que me pasa que yo al niño lo veo como niño, no como objeto. Para mí es niño y es tan importante como el adulto y tienen emociones, tiene sentimientos y se va a portar mal; se va a portar bien, porque es niño y tiene que hacerlo. Yo creo que de repente esa visión ayuda un poco más a que lo vean como estas máquinas, que solo tienen que aprender, porque solo tienen que rendir, porque si no la escuela está mal valorada. Siento que de repente como esta visión alternativa que tenemos nosotros desde la emoción, de que el niño pueda dedicarse a otra cosa y no estudiar en la universidad, como que le da el equilibrio. Me da la sensación de que lo que nosotros podemos dar un poco el equilibrio, pero a los niños, no a los adultos, no a las personas que trabajan en las escuelas (Isabel, Escuela Bosques).

Finalmente, y pese a todo, los niños representan el MOTOR para el trabajo de los psicólogos. Si algo se puede hacer ante la adversidad, será en favor del *avance* de los niños, aun cuando la organización de la escuela y sus participantes hagan todo para *retroceder*. Por más que intente, Eugenia no logra sus propósitos y lucha por no desistir (*tirar la huincha*<sup>3</sup>).

Ya estoy que tiro la huincha. Me mueven los niños acá. Creo que trato, trato y siento que no avanzamos. Creo que retrocedemos y ahí se junta todo. Y los profesores, los inspectores, los auxiliares, ¿dónde están? Tomando té. Ya me tienen aburrida todos. Yo no tengo derecho a almorzar. Me da rabia. Todos vulneran los derechos de los estudiantes y nadie es capaz de preocuparse por ellos. (Eugenia, Escuela Vientos).

## Discusión y Conclusiones

### Entre la higiene y la salvación

Los marcos higienista y salvación que estructuran las formas de pensar y actuar la labor de los psicólogos no son una expresión natural ni una mera consecuencia de la implementación de la política educativa (Braun, Ball y Maguire, 2011). Por el contrario, representan la renovación de diversos discursos disponibles que organizan una historia disciplinar difusa y por, sobre todo, actualizan y ofrecen nuevas condiciones de complicidad (no necesariamente consciente) de la psicología con las lógicas mercantiles y de nueva gestión pública que estructuran el sistema educativo chileno (Aplaza, 2017).

La Ley de Subvención Escolar Preferencial promueve férreamente las argumentaciones de la racionalidad de Estado neoliberal donde el éxito escolar



es concebido principalmente como un asunto de gestión de recursos financieros y como un proceso acreditable mediante el cumplimiento de indicadores de calidad educativa. Los emprendedores educativos, sean públicos o privados con subsidio estatal, quedan habilitados, a sabiendas de los riesgos, para captar a los estudiantes problemáticos para el buen funcionamiento del sistema (Ligüero, Palacios y Sandoval, 2018). Problemáticos en tanto que su capital económico, social y cultural los sitúa en desventaja educativa, pero que *mágicamente* se tornan atractivos de incorporar en la matrícula, pues aportan fondos extra. Contando con dichos recursos, deviene el proceso de *depuración*: a quiénes salvamos y de quiénes nos limpiamos. La carrera por salir de las clasificaciones que dejan a las escuelas en situación de sospecha frente a los mecanismos de vigilancia que ha desarrollado y sofisticado el Estado chileno intensifica la necesidad por tomar decisiones con quienes, paradójicamente, *suman, pero restan*. La interrogante que inmediatamente se apertura tiene que ver no solo con qué ocurrirá con las *malas escuelas*, como plantean las voces oficiales, sino también qué sucederá con los *malos estudiantes* y *malas familias*. De todos modos, lo relevante es dejar de manifiesto que, desde una perspectiva económico-política, atraer a los estudiantes problemáticos (activo económico) representa para los sostenedores una oportunidad de acceder a mayor financiamiento estatal, asumiendo el riesgo colateral de no cumplir con las necesidades y misiones de gestión educativa comprometidas.

En la metáfora estructural que organiza la política educativa chilena, [Metáfora: LA EDUCACIÓN ES UNA MERCANCÍA], donde la educación es un bien de consumo, la escuela una empresa, los profesores técnicos formadores en competencias y los estudiantes y familias consumidores de saberes prefabricados, los marcos higienistas y salvación emergen para reforzar y traducir los supuestos básicos de la racionalidad neoliberal: no todos son aptos para el sistema y quienes se consideren aptos deben demostrarlo individualmente. En un marco cultural de competencia desenfadada entre escuelas por demostrar *performance* académica, entre familias presionadas por brindar la mejor educación para sus hijos (y aceptar que los hijos de otros tengan la peor), y entre estudiantes compitiendo por méritos y logros individuales, las tendencias higienistas y salvadoras que despliega la psicología en la vida escolar ofrecen justificaciones para lo injustificable y construyen las recomendaciones para que, mediante un aparente halo de cientificidad, se tomen decisiones neutras y objetivas que afectan drásticamente las trayectorias de los estudiantes y familias en desventaja educativa.

El carácter paradigmático de la Ley SEP, con su particular estructuración argumental pro-mercado, actualiza la problemática relación entre psicología y educación escolar en Chile. En condiciones de ausencia de un proyecto crítico y transformativo (Salas e Insunza, 2013), diversas perspectivas disciplinares conforman una amalgama difusa de estrategias y tácticas que la política educativa se apropia para construir líneas de acción que ofrezcan argumentos psicológicos para seleccionar a los más aptos, para orientar y adaptar a los sujetos a una sociedad segregada e injusta y para racionalizar la desigualdad social culpando al sujeto y su acción de lo que, en rigor, son los efectos de una problemática estructural. Hoy, ocupando un lugar estable en la vida escolar, los psicólogos o bien se acoplan servilmente a los requerimientos de los sostenedores (tensionados por una preocupante precariedad laboral), o bien persisten en un esfuerzo súper-heroico que expresa los compromisos personales y profesionales con la salvación de unos pocos. Esto, concretamente, se traduce en prácticas disciplinares orientadas a individualizar y naturalizar los bajos desempeños educativos como un efecto de las características personales y familiares de los estudiantes. Particularmente, y por las limitaciones propias de nuestro enfoque, consideramos que estas prácticas requieren ser estudiadas con mayor profundidad en estudios futuros a fin de pesquisar cómo las metáforas que las sostienen se constituyen como referentes que guían el pensamiento y la acción concreta en el trabajo cotidiano.

Es relevante considerar que estos marcos, a pesar de su gran potencial en la construcción de discursos y prácticas de los psicólogos en el escenario escolar, no son del todo estables y deben inter-textualizarse también a partir de discursos que transitan por las fronteras de estos marcos de inteligibilidad, colocando –en algunos casos– en tensión la estabilidad de los discursos pilares de estos marcos. Dentro de ellos destaca la genuina preocupación por el bienestar de la infancia y la necesidad de hacer algo distinto en favor de los niños ante las lógicas depurativas que muchas veces afectan sus trayectorias escolares. Sin embargo, esta posibilidad también contiene un matiz problemático, pues, por una parte, promueve la noción de niños sin agencia que deben recibir los insumos necesarios para ganar en condiciones de educabilidad, mientras que, por otra, configura posiciones de carácter superheróico en los psicólogos, quienes se muestran dispuestos a salvar sujetos específicos en una trama de tragedia mayor.

A partir de esta experiencia de investigación nos planteamos nuevas preguntas para futuras investigaciones: ¿cómo las nuevas políticas educativas y las nuevas configuraciones de la escuela devienen en la construcción de marcos metafóricos particulares para significar el habitar de los psicólogos en las

escuelas? ¿cómo dialogan los dos marcos metafóricos pesquisados en esta experiencia de investigación en otros contextos de recontextualización de la política educativa? ¿qué otros marcos metafóricos podrían, eventualmente, desplegarse en contextos educativos similares o en otros? ¿es posible que los psicólogos construyan formas de comprensión que desafíen y permitan desestabilizar la hegemonía de estos marcos que definen su trabajo cotidiano? ¿pueden las metáforas constituir la posibilidad de generar ‘razonamientos de umbral’ (Zemelman, 2012) respecto al quehacer de los psicólogos en el contexto educativo neoliberal de Chile?

Finalmente, sostenemos que la tarea primordial es comprender que, desde nuestras distintas posiciones, requerimos modificar la forma en que pensamos y actuamos en nuestro trabajo educativo, siendo la comprensión de las metáforas un potente ejercicio analítico para transformar nuestras concepciones y, a partir de ello, nuestras prácticas. Emerge una clara necesidad de, en el nivel macropolítico, disputar la formulación y evaluación de políticas educativas de corte psicosocial y, micropolíticamente, crear instancias de reflexión-acción personales y colectivas sobre el sentido de nuestro trabajo en las escuelas y que decididamente quiebren los silencios cómplices de nuestra disciplina ante la hegemonía de mercado. La tarea es ardua y requerirá el despliegue creativo de nuestras capacidades de pensamiento y acción. Con ello en vista, y como palabras al cierre, sostenemos que no es solo un mero embellecimiento retórico concebir un marco-liberador, sino un cálido compromiso con la tarea de forjar una educación que represente un ejercicio de liberación de seres humanos en comunión, una escuela que se constituya como espacio de construcción y fortalecimiento de sujetos individuales y colectivos, y el involucramiento de profesores, trabajadores de la educación, familias y estudiantes como activos agentes de problematización de las condiciones existentes y anunciantes del nuevo mundo.

## Notas

<sup>1</sup> Según la clasificación que recibe cada escuela, deben cumplir ciertas tareas de gestión educativa que quedan descritas en la siguiente tabla.

Categoría de desempeño	Tareas de gestión educativa
Autónomos (Desempeño Alto)	Deben presentar y cumplir el PME, elaborado con el director del establecimiento y el resto de la comunidad, que contemple medidas con especial énfasis en los alumnos prioritarios, impulsar una asistencia técnico pedagógica especial para mejorar el rendimiento escolar con bajo rendimiento

	académico y definir acciones de gestión en las áreas que el sostenedor decida.
Emergentes (Desempeño Medio o Medio Bajo)	Además de lo exigido para Autónomos, su PME debe ser profundizado y entregado a Ministerio de Educación y Agencia de Calidad, incluyendo: diagnóstico de la situación inicial del establecimiento; metas de resultados educativos para el período que cubra el PME; coordinar y articular acciones con instituciones y servicios competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de estudiantes prioritarios; establecer actividades docentes complementarias para mejorar rendimiento escolar de estudiantes prioritarios.
En Recuperación (Desempeño Insuficiente)	Además de lo exigido para Autónomos, deberán lograr los estándares nacionales correspondientes a la categoría Emergentes en 4 años, y su PME debe abarcar tanto el área administrativa y de gestión, además de las medidas de reestructuración organizacional que permitan superar las deficiencias detectadas.

**Tabla 5:** Tareas de gestión educativa según categorías de desempeño SEP. Elaboración propia.

<sup>2</sup> Siendo procesos dialécticamente interconectados en la recontextualización de las políticas educativas, la interpretación y traducción operan en conjunto para producir y modelar sujetos específicos y para transformar los discursos de la política en acciones concretas. Solo con fines didácticos, pueden establecerse ciertas distinciones entre ambos procesos. En primer lugar, mientras que la interpretación consiste en decodificar el mensaje (abordar preguntas, tales como: *¿qué significa este texto para nosotros? ¿qué debemos hacer? ¿es urgente y necesario hacer algo?*), la traducción apunta a recodificar (proceso iterativo de construcción de textos, artefactos y tácticas que guían la acción deseada). En segundo lugar, mientras que la interpretación tiene un carácter estratégico de elaboración de una ruta general que articule prioridades y valore las acciones necesarias de realizar, la traducción es una táctica que consiste en elaborar materiales, prácticas, procedimientos y orientaciones para recorrer la ruta trazada. Finalmente, la interpretación es un proceso de carácter racionalista orientado hacia la discusión de ideas y posiciones en la construcción de estrategias, en tanto que la traducción es un proceso realista orientado hacia la materialización y operacionalización de tácticas ante la política.

<sup>3</sup> La expresión “tirar la huincha” refiere a un modo coloquial en Chile de expresar cansancio y ganas de desistir en la realización de una actividad.

## Referencias

**Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014).** “La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis”, en *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55.

- Apablaza, M. (2017).** “Prácticas “Psi” en el espacio escolar: nuevas formas de subjetivación de las diferencias”, en *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011).** “La empresa educativa chilena”, en *Educación y Sociedad*, 32(115), 305-322.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüño, S. y Palacios, D. (2015).** “La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario”, en *Currículo sem fronteiras*, 15(2), 334-345.
- Alvesson, M. y Spicer, A. (2010).** *Metaphors we lead by: understanding leadership in the real world*. Abindong, UK: Routledge.
- Atanasova, D. (2018).** “Keep moving forward. LEFT RIGHT LEFT”: A critical metaphor analysis and addressivity analysis of personal and professional obesity blogs” en *Discourse, Context & Media*, 25, 5–12.
- Ball, S. (2016).** “Neoliberal education? Confronting the slouching beast” en *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059.
- Bekerman, Z. y Zembylas, M. (2014).** *Psychologized language in education. Denaturalizing a Regime of Truth*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Besomi, D. (2018).** “The metaphors of crises” en *Journal of Cultural Economy*, 11(5), 1-21.
- Box, Z. (2018).** “Metáforas de linealidad, género y fascismo español. Una propuesta de análisis socio-metafórico” en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 164, 41-56.
- Braun, A., Ball, S., y Maguire, M. (2011).** “Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox of theory and research” en *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32(4), 581-583.
- Cameron, L., y Deignan, A. (2006).** “The Emergence of Metaphor in Discourse” en *Applied Linguistics*, 27(4), 671-690.
- Charteris-Black, J. (2004).** *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Hampshire y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Charteris-Black, J. (2011).** *Politicians and Rethoric: The persuasive power of metaphor*. Hampshire y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2008).** *Lingüística Cognitiva*. Madrid: AKAL.
- Ecclestone, K. y Lewis, L. (2014).** “Interventions for resilience in educational settings: challenging policy discourses of risk and vulnerability” en *Journal of Education Policy*, 29(2), 195-216.
- Fairclough, N. (2014).** *Critical Language Awareness*. London: Routledge.

- Fairclough, N. (2018).** “CDS as dialectical reasoning”, en J. Flowerdew y J. Richardson (eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, pp. 18-38. Londres: Routledge.
- Falabella, A. (2015).** “El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)”, en *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Farrell, P. (2009).** “El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias”, en *Papeles del psicólogo*, 30(1), 74 – 85.
- Fillmore, C. J. (1982).** “Frame semantics”, en The Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistics in the Morning Calm*, pp. 111-137. Seúl: Hanshin Publishing Co.
- Fillmore, C. J. (1985).** “Frames and the semantics of understanding”, en *Quaderni di Semantica*, 6(2), 222-254.
- Fillmore, C. J. (1987).** “A private history of the concept of frame”, en R. Dirven y G. Radden (eds.), *Concepts of case*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Flick, U. (2003).** “Entrevista Episódica”, en M. Bauer y G. Gaskell (eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (2a ed., pp. 114 - 136). Río de Janeiro: Editora Vozes.
- Flick, U. (2012).** *Introducción a la investigación cualitativa*. Barcelona: Morata.
- Flowerdew, J. y Richardson, J. (2018).** *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. Londres: Routledge.
- Ganon-Shilon, S., y Schechter, C. (2017).** “Making sense while steering through the fog: Principals' metaphors within a national reform implementation”, en *Education Policy Analysis Archives*, 25(105), 1-33.
- García, C., Carrasco, G., Mendoza, M. y Pérez, C. (2012).** “Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de coconstrucción” en *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 169-185.
- González, M., González, I., y Vicencio, K. (2014).** “Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado”, en *Psicoperspectivas*, 13(1), 108-120.
- Haas, E. y Lakoff, G. (2009).** “Marcos, metáforas y políticas educativas”, en Pini, M. (ed.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 174-189). Buenos Aires: UNSAMEDITA.
- Jensen, D. (2006).** “Metaphors as a Bridge to Understanding Educational and Social Contexts”, en *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 36-54.

- Kövecses, Z. (2015).** *Where Metaphors Come From: Reconsidering context in metaphor*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987).** *Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980).** *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2012).** *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Langacker, R. (1987).** *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Standford, Carolina: Standford University Press.
- Ley N°20.248.** Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 25 de enero de 2008.
- Ligüeno, S., Palacios, D. y Sandoval, J. (2018).** “Discursos de la vulnerabilidad bajo el gerenciamiento educativo: Análisis Ley Subvención Escolar Preferencial”, en *Investigación Psicológica*, 19, 207-222.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M. y Ayala, A. (2011).** “El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela”, en *Revista Internacional Magisterio*, 53, 1-8.
- Lynch, H. y Fisher-Ari, T. (2017).** “Metaphor as pedagogy in teacher education”, en *Teaching and Teacher Education*, 66, 195-203.
- Mellado, L., De la Montana, J., Luengo, M. y Bermejo, M. (2017).** “Evolución de los modelos docentes personales, a través de la metáfora, de futuros profesores de orientación educativa de secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 367-398.
- Michaelson, V., King, N., y Pickett, W. (2018).** *SpringerBriefs in Well-Being and Quality of Life Research*. Nueva York: Springer.
- Ministerio de Educación de Chile (2015).** *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo*. Santiago: Ediciones MINEDUC.
- Neuman, A. y Guterman, O. (2018).** “Metaphors and education: comparison of metaphors for education among parents of children in school and home education”, en *Pedagogy, Culture & Society*, 26(3), 435-447.
- Palacios, D. (2018).** *Trabajando en la emergencia. Los procesos de recontextualización de las políticas educativas desde el discurso de psicólogas/os que trabajan en escuelas emergentes en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial* (Tesis Doctoral). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017).** “La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno”, en *Archivos analíticos de políticas educativas*, 25(89), 2-26.
- Parra, D. (2015).** “Un análisis historiográfico sobre las relaciones entre psicología y educación en Chile (1889-1973)”, en *Revista de Historia de la Psicología*, 36(2), 95-114.
- Perryman, J., Ball, S., Braun, A. y Maguire, M. (2017).** “Translating policy: governmentality and the reflective teacher”, en *Journal of Education Policy*, 32(4), 1-12.
- Redondo, J. (2011).** “Una psicología educacional al servicio de la calidad y equidad de la educación chilena”, en J. Catalán (ed.), *Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, pp. 305-322. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Salas, G. e Insunza, J. (2013).** “Antecedentes históricos de la psicología educacional en Chile”, en C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra y G. Salas (eds.), *Aproximaciones en psicología educacional. Diversidades ante la contingencia actual*, pp. 27- 42. Talca: Editorial Universidad Católica del Maule.
- Sandoval, J., Barriga, G., Wylie, C., Cuadra, D., Palacios, D. y Storey, R. (2018).** “Configuraciones subjetivas de psicólogos ante la vulnerabilidad escolar: El Programa HPV”, en *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 27(1), 1-13.
- Scorba, D. (2015).** “Metaphor in Science Education. Implications for teacher education”, en *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 765– 773.
- Selvini, M. (1986).** *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Semino, E. (2017).** “Corpus linguistics and metaphor”, en B. Dancygier (ed.), *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*, pp. 463-476. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharifian, F. (2001).** “Schema-based processing in Australian speakers of Aboriginal English”, en *Language and Intercultural Communication*, 1(2), 120-134.
- Sullivan, K. (2017).** “Conceptual metaphor”, en B. Dancygier (ed.), *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*, pp. 385-406. Cambridge: Cambridge University Press.



- Valenzuela, J., Villarroel, G. y Villalobos, C. (2013).** “Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación”, en *Pensamiento Educativo*, 50(2), 113-131.
- Van Dijk, T. (2016).** “Estudios críticos del discurso: un enfoque sociocognitivo”, en *Discurso & Sociedad*, 10(1) 137-162.
- Verger, A. y Normand, R. (2015).** “Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global”, en *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016).** “Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile”, en *Archivos analíticos de política educativa*, 24(27), 1-27.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015).** “Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado”, en *Convergencia*, 69, 63-84.
- Way, C. (2018).** “CDS Metaphor”, en J. Flowerdew y J. Richardson (eds.) *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, pp. 215-227. Londres: Routledge.
- Zembylas, M. (2014).** “Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: contributions of the affective turn”, en *Cultural Studies of Science Education*, 11(3), 539-550.
- Zemelman, H. (2012).** *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona: Anthropos Editorial.

## Notas biográficas

	<p><b>Diego Palacios Díaz</b> Investigador – Centro de Investigación en Ciencias Humanas y Educación, Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador). Doctor en Psicología, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a políticas educativas, trabajo cotidiano en la escuela, y estudios críticos del discurso.</p>
	<p><b>Felipe Hidalgo Kawada</b> Estudiante de Doctorado en Educación, University of Sydney (Australia). Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a los procesos de construcción de subjetividades y corporalidades en el espacio escolar, y estudios críticos del discurso.</p>



**Rodrigo Cornejo Chávez**

Profesor Asociado – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Investigador del Observatorio Chileno de Políticas Educativas, (OPECH), Universidad de Chile. Doctor en Psicología, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a trabajo docente, políticas educativas, movimientos sociales por la educación y estudios críticos del discurso.



**Patricia Guerrero Morales**

Profesora Asistente – Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Sociología, Universidad París 7 Denis Diderot. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a nueva gestión pública en educación, sociología clínica del trabajo y trabajo docente y directivo en nuevas políticas educativas.



**Sebastián Ligüño Espinoza**

Investigador de Junta Nacional de Jardines Infantiles (Chile), y del Observatorio Chileno de Políticas Educativas, (OPECH), Universidad de Chile. Doctor en Psicología, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a mercado y educación en Chile, salud mental y educación, y educación e historia de la psicología.



**José Sandoval Díaz**

Profesor Asistente – Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío Bío (Chile). Investigador de Centro de Estudios de Ñuble. Doctor en Psicología, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a metodologías de la investigación, psicología social, y riesgos y vulnerabilidades ante desastres sicionaturales.