

La fauna del *Ricardo Nixon School* (2016): un análisis desde la Teoría de la Metáfora Conceptual^{* **}

Paola Alarcón Hernández

<https://orcid.org/0000-0001-7217-5668>

Universidad de Concepción, Chile

palarco@udec.cl

Yenny Ariz Castillo

<https://orcid.org/0000-0003-0421-8907>

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

yariz@ucsc.cl

Cristhian Espinoza Navarrete

<https://orcid.org/0000-0003-3451-7238>

Universidad de Concepción, Chile

cristhianbernes@udec.cl

^{*} Este estudio se enmarca en el proyecto Interdisciplinario “Imaginaris pedagógicos: metáforas y figuraciones de la pedagogía en tres escritores chilenos contemporáneos” (código 2022000707INT, Universidad de Concepción, Chile).

^{**} Paola Alarcón Hernández y Yenny Ariz Castillo realizaron conjuntamente la construcción del marco teórico; junto a Cristhian Espinoza Navarrete, desarrollaron el análisis del corpus y la discusión crítica de los resultados. Los tres autores participaron en la redacción, revisión y aprobación de la versión final del texto.



RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar las metáforas pertenecientes al dominio ANIMAL identificadas en la novela *Ricardo Nixon School* (Geisse 2016). El marco teórico está constituido por la teoría de la metáfora conceptual y su relación con los estudios literarios. Se aplicó un procedimiento de análisis que consta de las siguientes etapas: etiquetado, agrupación de términos metafóricos en dominios fuente, vinculación de dominio fuente a dominio meta, foco de la metáfora. Se analizan las metáforas LOS/AS ESTUDIANTES SON ANIMALES, EL PROFESOR ES UN ANIMAL, LAS MUJERES SON ANIMALES. El análisis contribuye a obtener una comprensión de cómo, mediante la metáfora conceptual, se construye la degradación del protagonista en el transcurso de su experiencia de vida y profesional.

Palabras clave: metáfora conceptual, animales, novela, sistema escolar

The fauna of *Ricardo Nixon School* (2016): An Analysis from the Conceptual Metaphor Theory

ABSTRACT

The article aims to analyze the metaphors belonging to the ANIMAL domain identified in the novel *Ricardo Nixon School* (Geisse, 2016). The theoretical framework is based on the Conceptual Metaphor Theory and its relationship with literary studies. The analysis procedure consists of the following stages: labelling, grouping of metaphorical terms into source domains, linking source domain to target domain, and metaphor focus. The metaphors analyzed include STUDENTS ARE ANIMALS, THE TEACHER IS AN ANIMAL, and WOMEN ARE ANIMALS. The analysis contributes to gaining an understanding of how, through conceptual metaphor, the degradation of the protagonist is constructed throughout their life and professional experience.

Keywords: conceptual metaphor, animals, novel, school system

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio es analizar las metáforas pertenecientes al dominio ANIMAL identificadas en la novela *Ricardo Nixon School* (Geisse 2016)¹ desde la perspectiva de la teoría de la metáfora conceptual. La obra de Geisse forma parte del diverso panorama de la narrativa chilena contemporánea, que reúne tanto proyectos literarios disímiles entre sí, como autores consagrados con algunos que recientemente han comenzado a publicar. Ternicier (2017) propone que Geisse pertenece a una “posible generación de 2017” (3), continuadora de las líneas narrativas desarrolladas por la generación del 2002, en la que destacan Alejandro Zambra y Álvaro Bisama. Para Ternicier, Geisse se sitúa en un grupo de escritores cercanos al proyecto literario de Bisama, es decir, a la exploración de una realidad que perciben compleja y distorsionada. A juicio de la estudiosa, este grupo de escritores representa la mayor novedad en las letras chilenas; los conceptúa “ligados a una lumpenización que busca marcas de reconocimiento en lo delirante, experimental y próximo al mundo de las drogas” (6). Dentro de este grupo, Geisse se destaca por exacerbar la marginalidad, junto a los autores Natalia Berbelagua (n. 1985) y Daniel Hidalgo (n. 1983).

Como su primera obra data de 2011, la narrativa de Geisse ha sido abordada en escasos estudios. Tanto Contardo (2018) como Yancovič (2018) coinciden en proponer que su obra corresponde a una narrativa realista y social que se desarrolla en un contexto postmoderno, aunque trabaja con narradores premodernos, en los que está muy presente la oralidad. Contardo (2018) plantea además que en la obra de Geisse se reconocen guiños a las técnicas del relato de horror y al relato fantástico, con los que desarrolla una narrativa desde la ficcionalización de la experiencia personal. En específico, la novela que se analiza remite a una ácida crítica al modelo neoliberal y a la lógica de mercado que afecta a la educación chilena, ambas

¹ Cristián Geisse es un escritor chileno nacido en Vicuña en 1977. Ha publicado volúmenes de cuentos como *Pobres diablos* (2018) y novelas, y también poesía, como *Thus Spoke Robert Sapolsky. Poemas de Pedro Araniva Paravian* (2022).

consecuencias vigentes de las políticas de la dictadura de Pinochet, según remarca la novela. Por ello, Contardo (2018) señala que esta obra forma parte de “narrativas a contracorriente” que resisten el sistema imperante, “autoritario y mercantilizado” (23).

La obra relata las experiencias personales y profesionales de Arturo Navarro, licenciado en letras y estudiante de magíster que, por razones económicas, llega a trabajar como profesor de lenguaje al Ricardo Nixon School, un colegio particular subvencionado² de Chile. La novela describe la precariedad de las condiciones materiales del establecimiento, propiciadas por el afán de lucro de su dueña, así como el bajo nivel de docentes y estudiantes: “Allí llegaba lo que botaban de los otros colegios. Y me parece que eso último incluía también al cuerpo docente” (Geisse 2016: 17).

La narración transcurre en Viña del Mar y Valparaíso, donde vive el protagonista con su pareja Andrea. Ella tiene pretensiones personales, profesionales y económicas que contrastan con la visión que tiene Arturo: “Confesión: no me gusta trabajar. No me pregunten por qué, simplemente no me gusta. Nunca hasta entonces había tenido la necesidad y me parecía una verdadera idiotez desgastarme así. De puro patudo en realidad. Pero a todos nos llega la hora” (12).

A medida que avanza el relato de su experiencia en el colegio, Arturo va apropiándose de la visión que se le presentó desde el inicio: el estudiantado es una fauna con la cual él mismo se irá identificando. Luego, asistimos al relato de los efectos que le provoca el deseo por Laura, una estudiante que tiene una relación con Terri, un alumno que es un perro, de lo cual solo Arturo se extraña, pues sus colegas y alumnos lo asumen como estudiante aun cuando saben que es un perro. Arturo comienza a beber desmedidamente. Termina su relación con Andrea y comienza un deambular por Valparaíso, de bar en bar. Finalmente, abandona el colegio. Tanto en las reflexiones del protagonista como en la narración de los

² En Chile, los establecimientos subvencionados particulares son “administrados por personas jurídicas de derecho privado, cuyo objeto social único es la educación” (Superintendencia de Educación Escolar 2013: 16).

acontecimientos es posible identificar diferentes metáforas, constituyendo aquellas que tienen como dominio fuente los animales una de las más frecuentes.

El artículo consta de cuatro secciones. En la primera se describe la teoría de la metáfora conceptual y su relación con los estudios literarios. Luego se expone el procedimiento de análisis, los resultados y, finalmente, las conclusiones del estudio.

2. LA TEORÍA DE LA METÁFORA CONCEPTUAL

La metáfora ha sido objeto de reflexión de retóricos, filósofos, semánticos y lingüistas en el transcurso de más de dos mil años (Caracciolo 2017, Eco 1983, Fernández-Cozman 2022, Lakoff y Turner 1989, Ricoeur 1975, Vandaele 2021). Sería, por tanto, ambicioso pretender reseñar todos los enfoques desde los que se la ha abordado. Podemos, en cambio, referirnos a algunos aspectos que son pertinentes para comprender el surgimiento de la teoría de la metáfora conceptual.

De acuerdo con enfoques para la metáfora como el de significado literal (Davidson 1978), desviación (Chamizo 1998) y reserva (Le Guern 1990), se asume que: las expresiones metafóricas no son literales; son desviaciones del lenguaje literal; los significados de las expresiones metafóricas son paráfrasis, es decir, son significados de otras expresiones literales: primero intentamos comprenderlas literalmente y recurrimos a una lectura metafórica solo si una lectura literal es imposible. Dadas estas asunciones, el enfoque pragmático (Searle 1979) sostiene que se llega al significado de una metáfora al tomar su significación literal y aplicar a ella principios pragmáticos de conversación que proporcionan, como resultado, el significado de la metáfora.

Una alternativa frente a estas perspectivas es la teoría de la metáfora conceptual (en adelante, TMC), que lleva más de cuatro décadas de desarrollo, desde las publicaciones seminales de Reddy (1979) y Lakoff y Johnson (1980). Estos trabajos permitieron mostrar la productividad y sistematicidad de la metáfora en el

lenguaje cotidiano, ya no solo como un recurso retórico sino como una poderosa herramienta de comprensión de la realidad.

La TMC es una de las líneas precursoras y más investigadas en lingüística cognitiva (en adelante, LC). La LC no es una teoría lingüística única, sino un enfoque amplio en el que confluyen varias líneas que comparten principios orientadores o hipótesis fundamentales que guían el estudio del lenguaje y la mente. Algunos de estos principios son: el lenguaje no es una facultad cognitiva autónoma, sino una parte principal de la cognición humana; el conocimiento del lenguaje surge fundamentalmente del uso de este; el significado es central en el análisis lingüístico; la construcción de significado es conceptualización; la gramática está moldeada por el uso (Xu y Taylor 2021). En este enfoque, el lenguaje se entiende como un medio para organizar, procesar y comunicar conocimiento (Geeraerts y Cuyckens 2007).

La metáfora no se basa necesariamente en la similitud, sino que está motivada por correlaciones en la experiencia corporal y social. De acuerdo con esta perspectiva, la metáfora conceptual está conformada por un conjunto de correspondencias sistemáticas entre dos dominios de conocimiento: el dominio fuente (o de origen), que está más anclado en la experiencia y que proyecta elementos, propiedades y su lógica específica a un dominio más abstracto, el llamado dominio meta. De esta forma, la metáfora otorga una forma particular de comprender el dominio meta, pues destaca ciertos aspectos de este y facilita algunas inferencias mientras que hace otras más improbables (Semino, Demjen, Hardie, Payne y Rayson 2018: 29). En síntesis, en este marco, la metáfora se entiende como una herramienta conceptual que permite estructurar, reestructurar e incluso crear la realidad (Kövecses 2020: 1). Se observa entonces, un cambio de perspectiva: las metáforas lingüísticas son el producto de las correspondencias, las que dan lugar a la manifestación lingüística, así como a imágenes y gestos. Dada su ubicuidad, se han realizado un conjunto importante de estudios en ámbitos como la educación, política, economía, salud (ver Semino y Demjén 2017 para una visión amplia de las aplicaciones).

Desde la perspectiva socio-cognitiva, Gibbs (2014: 30) plantea que, aunque los conceptos metafóricos sean esenciales para ciertos aspectos del pensamiento abstracto, típicamente emergen en contextos específicos en los cuales las personas pretenden coordinar mejor sus propias acciones y sus interacciones con otras. De esta forma, las metáforas conceptuales son cognitivas, en el sentido de modelar el pensamiento, y sociales, en el sentido de facilitar las conductas de las personas. En consecuencia, al indagar en las metáforas accedemos no solamente a las formas de concebir la realidad, sino que también podemos vincular su aparición con factores del contexto y con los marcos conceptuales predominantes en determinados momentos.

2.1. Metáfora conceptual y estudios literarios

A pesar del énfasis inicial en el habla cotidiana de la TMC, sus precursores también abordaron el análisis las metáforas en el ámbito literario (Lakoff y Turner 1989). La relación entre la TMC y la literatura devino en lo que se ha llamado la *poética cognitiva*, “una rama de la lingüística cognitiva que busca estudiar y erradicar la distinción existente entre literatura y lingüística” (Parra 2022: 309).

En términos generales, la poética cognitiva, también llamada “estilística cognitiva” (Porto-Requejo 2012, Semino y Culpeper 2002), se entiende como el esfuerzo interdisciplinario por comprender los efectos poéticos o las cualidades estéticas de los textos literarios como productos de las interacciones entre la mente humana (y sus principios cognitivos) y los textos literarios con su composición específica (Vandaele 2021: 450).

En palabras de Porto-Requejo (2012), la poética cognitiva “nace de la Lingüística Cognitiva, al aplicar a los textos literarios los principios de esta última acerca del funcionamiento del lenguaje y de la relación entre lenguaje y pensamiento” (241). Según esta autora,

es crucial entender que la literatura es algo más que el procesamiento de un texto, lo que no constituiría más que un estudio de lingüística. Se trata de comenzar por un estudio sistemático y razonado del texto para dar siempre un paso más allá y desde ese

análisis, fundamentado en las propuestas de la lingüística cognitiva, poder emitir juicios sobre el valor literario de una determinada obra o consideraciones sobre las posibles lecturas de un texto, desenrañar al fin en qué consiste el efecto literario, de dónde provienen las emociones que un texto puede despertar en el lector y en definitiva desvelar el placer de la literatura (Porto-Requejo 2012: 241).

De esta manera, quienes se adscriben a la poética cognitiva emplean en sus investigaciones enfoques tales como la gramática cognitiva, la integración conceptual, la teoría de esquemas o la metáfora conceptual (Freeman 2014: 319).

Por su parte, luego de una revisión de varias perspectivas que analizan la metáfora en la literatura, Semino y Steen (2008: 245) concluyen que, aunque todas ellas reconocen que la metáfora no es un fenómeno exclusivamente literario, enfatizan la discontinuidad entre la metáfora en la literatura y la metáfora en otros campos, centrándose en ejemplos literarios altamente creativos, originales y a menudo complejos. Según estos autores, el objetivo de aquellos trabajos es investigar los usos de la metáfora en textos, géneros o autores particulares, y explicar cómo elecciones lingüísticas particulares en contextos particulares conducen a efectos particulares. Por lo tanto, enfatizan la singularidad de cada uso particular de la metáfora en la literatura y ofrecen análisis e interpretaciones que a menudo pueden apreciarse por su profundidad y riqueza, independientemente de si se comparten sus supuestos teóricos particulares. Estos estudios también proporcionan explicaciones extensas de la variedad de estructuras metafóricas que se pueden encontrar en la literatura y de sus efectos potenciales. Cuando consideran la relación entre metáforas literarias y no literarias, los estudios discutidos tienden a atribuir primacía a la metáfora en la literatura y, por lo tanto, a ver las metáforas fuera de la literatura como en gran medida derivadas y, por lo tanto, menos dignas de investigación.

Esta discontinuidad entre la metáfora en la literatura y la metáfora en otros campos es reevaluada por la TMC, que ha brindado una nueva perspectiva de la metáfora en la literatura (Kövecses [2002] 2010, Lakoff y Turner 1989, Semino y Steen 2008).

En su estudio de la metáfora en la poesía, Lakoff y Turner (1989) afirman que las expresiones metafóricas producidas en poesía, a menudo, pueden verse como usos novedosos de las metáforas conceptuales convencionales que también subyacen a gran parte de nuestro lenguaje metafórico cotidiano. Más específicamente, identifican cuatro modos principales de creatividad metafórica en la poesía, a saber, la extensión, elaboración, cuestionamiento y combinación de metáforas conceptuales convencionales (1989: 67-72). Estos autores enfatizan que los escritores desafían y amplían las formas cotidianas en que pensamos y nos expresamos utilizando creativamente las mismas herramientas metafóricas que todos empleamos en el lenguaje cotidiano. En términos de Semino y Steen (2008), este enfoque considera a la metáfora en el lenguaje cotidiano como algo primario y la metáfora en la literatura como la explotación creativa de metáforas ordinarias y no literarias.

En consecuencia, en esta investigación se exploran las posibilidades de análisis que puede otorgar la metáfora conceptual a una obra literaria, entendiendo que las especificades de la relación entre lenguaje cotidiano y lenguaje literario en cuanto al nivel de elaboración consciente y creatividad son temas de discusión aún abiertos.

3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Las metáforas se analizaron considerando las propuestas de Cameron y Maslen (2010), Moser (2000), Rivano (1999) y Saban (2010), a partir de las cuales se definieron las siguientes etapas para la investigación:

1. Etiquetado. Se revisó el texto y se identificaron unidades — ítems léxicos o enunciados— que, no siendo del dominio, se usaron para configurarlo. Para ello, se siguió el procedimiento de Pragglejaz Group (2007), mediante el cual se estableció el contraste entre el significado básico o concreto y el significado contextual, esto es, aquel que tiene en otro dominio. Si la unidad léxica tenía un significado más básico en otros contextos además del contexto en revisión y si el significado

contextual contrastaba con el significado básico pero podía entenderse en comparación con él, entonces la unidad se etiquetaba como metafórica (3).

2. Agrupación de términos metafóricos en dominios fuente. Las unidades metafóricas se reunieron sobre la base de la semejanza de su significado concreto y se les asignó un dominio fuente. En particular, en este estudio, se determinó trabajar con el dominio ANIMALES. Siguiendo a Rivano (1999), el análisis se detuvo en el dominio fuente para establecer cuáles eran las propiedades de sus componentes y las inferencias que podían surgir de él.
3. Vinculación del dominio fuente al dominio meta. Se asociaron las agrupaciones de unidades del dominio fuente con tópicos determinados. Estos, a su vez, se agruparon en dominios meta. Las unidades que compartían dominios meta y fuente se postularon como una metáfora conceptual, con la forma EL DOMINIO META ES EL DOMINIO FUENTE (por convención, en versalitas). Luego, se establecieron las correspondencias entre ambos dominios.
4. *Eliminación*. Se excluyeron del análisis los enunciados que no eran metafóricos, sino descripciones literales y las metáforas mal estructuradas, esto es, aquellas en las que no se logró consenso en la identificación de los dominios.
5. *Foco de la metáfora*. Una vez obtenidas las metáforas, se volvieron a revisar los datos y se identificaron las características más prominentes de ellas.

4. RESULTADOS

A partir de la aplicación del procedimiento de análisis, en esta sección se presentan los resultados obtenidos según la determinación de los dominios conceptuales involucrados y las propiedades de los dominios fuente. La metáfora conceptual LAS PERSONAS SON ANIMALES se especifica en metáforas que tienen a estudiantes, profesores y mujeres como dominio meta. Para cada metáfora, se detallan

las correspondencias entre dominios meta y fuente, así como los aspectos destacados, con ejemplos del corpus. A fin de proporcionar mayor claridad, se subrayaron las expresiones metafóricas.

4.1. Metáfora conceptual LOS/AS ESTUDIANTES SON ANIMALES

Gran parte de las unidades metafóricas aparecen en la narración del ingreso del profesor protagonista al Ricardo Nixon School. Ante una pregunta de la sostenedora, Arturo afirma que él le respondió que sí tiene “manejo de curso” y agrega: “Con manejo de curso se refería a si era capaz de controlar a una jauría de adolescentes indómitos, llenos de hormonas y problemas conductuales” (Geisse 2016: 17)³.

En el primer día de clases, Alfredo, el director del colegio, le advierte a Arturo acerca de las características de los estudiantes.

“No te pongas nervioso, no muestres ansiedad, huelen el miedo a kilómetros y eso se paga caro. Pero no te preocupes, no te preocupes, ¿me oíste?”. Así me decía, apretando fuerte mi brazo y avanzando casi atrás mío, como protegiéndose. Desde afuera, frente a la puerta cerrada, no se escuchaba sonido alguno. “No te confíes, así son las primeras clases. Te van a escuchar con atención, hazles alguna actividad, la van a hacer, ya vendrá la hora en que muestren sus garras. Y nosotros, las nuestras. Aprovecha estos momentos de paz, no estés nervioso, te repito, no estés nervioso, todo va a estar bien”, me dijo Alfredo. Entramos. La sala era pequeña y estaba hasta los topes con la fauna colegial más extraña que había visto hasta entonces. Frente a mí tenía a una treintena de estrambóticos y amenazantes seres que me miraban fijo o con indiferencia, o bien, no miraban, ni a mí ni a nada. Y qué pintas, compañero (p. 24).

La actitud del director —avanzar detrás de Arturo, como si este fuera quien lo protege de los estudiantes— devela el temor que le tiene al curso; es decir, los considera un peligro, cual si fueran animales salvajes. Es destacable, además, que el enfrentamiento

³ Todas las citas se han extraído de la única edición de la novela (2016); en adelante, solo se citará el número de página.

docente-curso se presenta en términos de desigualdad numérica, pues los estudiantes actúan en grupo, aunque el docente también tenga “garras” (“y nosotros, [mostraremos] las nuestras”), es decir, rasgo animales que connotan mecanismos de defensa y agresividad.

Los conflictos en el establecimiento no solo se producían entre alumnos y docentes, sino también entre estudiantes, tanto en sus instalaciones, como en sectores aledaños. Cuando Arturo interviene en una pelea entre alumnos, en las afueras del colegio, el profesor de física le dice: “Para qué se metió, colega. Mejor hubiera dejado que se mataran esos guarenes. Yo no meto en una cosa así ni por plata” (40).

Mientras la expresión *fauna* remite a un conjunto de animales sin especificar de cuáles se trata, *guarenes* identifica a un animal en concreto: grandes roedores (*rattus norvegicus*) que abundan en las alcantarillas y bodegas, por lo que se asocian a la suciedad y a la transmisión de enfermedades. Son ratas bastante comunes, de cuerpo tosco y que, en ocasiones, se han transformado en plagas. Además, es notoria su agresividad: “Es muy agresivo atacando a todo tipo de animal, incluso al hombre” (Figueroa, Corales, Cerda y Saldivia 2001: 68); resulta interesante que esta especie se caracteriza por “conflictos y a veces verdaderas guerras entre dos grupos” (“Guarén”, *iNaturalist Chile* s.f.).

Arturo generalmente se refiere a sus estudiantes como *fauna*, en este caso añadiendo el adjetivo *exótica* para enfatizar la extravagancia y lo chocante de aquel grupo “[...] un nuevo alumno, un espécimen de antología dentro de la exótica fauna del Ricardo Nixon” (51); asimismo, en un diálogo con Arturo, su colega de la asignatura de física utiliza la expresión *guarenes*:

De todas formas, había un par de imbéciles que me caían bien. Creo que ni ellos ni yo sabíamos dónde estábamos parados realmente. Pero eso ya se entiende hace rato. Llegué a la clase que recién dejaba el profesor de Física. “Ahí le dejo a esos guarenes”, me dijo cuando me lo encontré en el pasillo” (71).

Las propiedades del dominio fuente ANIMALES que selecciona esta metáfora son: su naturaleza indómita, su capacidad de oler el miedo a kilómetros y provocar daño, su carácter amenazante y desagradable, entre otras. A partir de esta perspectiva que destaca la peligrosidad de los animales, se posibilitan las siguientes inferencias: si el animal percibe el temor en otro ser vivo, lo atacará; si el otro ser vivo no quiere ser atacado, no debe mostrar temor; si el animal es más feroz, tiene mayor facilidad de atacar a la presa y dominarla.

De acuerdo con las correspondencias que despliega esta metáfora en la novela, los estudiantes son conceptualizados como animales, perros, guarenes u otros, a los que se les atribuyen propiedades negativas; en consecuencia, un grupo de estudiantes es entendido como una jauría cuando se trata de perros, o de fauna cuando se trata de animales en general. El establecimiento escolar es el recinto que alberga a estos animales, los profesores serían cuidadores que deben estar siempre en alerta para evitar ser atacados por estos animales al acecho. En el caso de los guarenes, la metáfora destaca algunas características específicas como la agresividad, la falta de aseo o la hediondez.

Es evidente la conceptualización negativa del estudiantado que se presenta en la novela, particularmente al inicio de la narración, cuando Arturo llega al Ricardo Nixon School para ejercer la docencia. La metáfora LOS/AS ESTUDIANTES SON ANIMALES pone de relieve los rasgos de falta de control e impulsividad de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes, en la que operan prejuicios, en especial, de clase⁴. Se debe observar que él recibe esta forma de ver a los estudiantes de las personas que ya trabajan allí, es decir, él se inserta en un medio que ya está animalizado y que tiende a esperar lo peor de los estudiantes.

⁴ Así lo ha notado la crítica: “Constantemente, el narrador y los personajes de otros profesores tildan a los alumnos con apelativos degradantes como «estos malditos», «especímenes», «pelafustán», o a veces relacionándolos con animales, diciendo que «huelen el miedo», «fauna colegial» o «jauría de adolescentes indómitos» [...] el profesor adopta una postura estigmatizante de su estudiantado a partir del poco conocimiento que tiene de ellos y prejuicios sociales” (Contardo 2018: 88).

En este marco, los estudiantes se presentan como enemigos de los profesores. Desde la perspectiva de esta metáfora, se desarrolla una dinámica de oposición de fuerzas, afín a la metáfora LA CLASE ES UN ASALTO DE BOXEO.

Hice mi mediocre clase con el vapor saliendo de mi boca por el frío. Cada clase era un triste round de boxeo. En esa ocasión bailé torpemente por el ring evitando los golpes, sin emoción ni ganas. Di pocos y recibí pocos. Tocaron la campanilla y nos fuimos a nuestras esquinas: recreo (72).

De acuerdo con esta metáfora, ejercer docencia corresponde a pelear un asalto de boxeo: los contrincantes corresponden al profesor y al grupo curso, el aula corresponde al cuadrilátero, la campanilla que anuncia el recreo corresponde a la campanilla que informa el término del asalto. El extracto da cuenta de que el protagonista asume la docencia como un enfrentamiento con los estudiantes, sus adversarios, pero lo hace sin energía, de manera defensiva y rutinaria. Cabe señalar que esta metáfora remite más bien a un simulacro de una pelea de boxeo, pues, en este deporte, como en cualquier otro, se busca vencer al rival. En la sala de clases del Ricardo Nixon School, tanto los alumnos como el docente se perciben vencidos: el profesor entrega sus contenidos de modo mediocre, asumiendo de antemano que su clase no motiva a los estudiantes ni genera aprendizajes significativos en ellos; por su parte, los alumnos deben asistir a clases, aunque esto no les atraiga. Ambos contrincantes están soportando la situación, más que buscando estrategias para vencer. Lo único que representa la victoria para ambos bandos es la pausa en el asalto, el recreo, pues se liberan de la pelea permanente que implica la clase.

La dinámica del ambiente escolar permite contextualizar los ánimos de venganza que los profesores manifiestan en sus reuniones: “Era en los consejos cuando mejor lo pasaba yo, siendo testigo y protagonista de las pequeñas y tristes venganzas de los profesores contra los alumnos” (45).

Puntualizar todas las faltas de los estudiantes en reuniones significa una pequeña victoria o, al menos, un desahogo para los docentes.

Aun así, son insuficientes, en palabras del narrador: “pequeñas”, es decir, no lograrán modificar la situación, y “tristes”, pues su inutilidad las convierte en un alivio momentáneo. A diferencia de la sala de clases, el profesor está acompañado de sus pares en las reuniones; en sus colegas, cada profesor encuentra la comprensión necesaria, debido a que todos comunican similares vivencias con sus alumnos. De este modo, se sienten acompañados y la reunión de profesores se transforma en un grupo de apoyo ante problemas sin solución, antes que en una asamblea resolutoria de conflictos.

Desde la perspectiva de Arturo, el cuerpo docente es incomprendido, culpabilizado injustamente y víctima del maltrato de sus estudiantes:

Quizás nadie sepa muy bien que muchas veces los pobresores son chivos expiatorios de la crueldad de algunos alumnos sádicos que gozan haciéndolos sufrir, o bien, sacándolos de sus casillas. Siempre parece ser el profesor el ogro, el malo, el que no sabe hacer la pega. Y nadie toma en cuenta que muchas veces es un grupo entero el que complota para verlo a la mitad del desespero y la frustración (46).

En este fragmento se reafirma la confrontación entre alumnos y profesor; este último se califica como *ogro*, es decir, un monstruo mitológico que gruñe, es desagradable y capaz de devorar personas; a ello se agrega la incompetencia, en otras palabras, el profesor es malvado e inepto. Para Arturo, en el hipotético caso de un conflicto entre profesor y estudiante, la sociedad concibe de esta manera a un profesor, mientras que el estudiante es la víctima. No obstante, en ocasiones, la situación es a la inversa, según el protagonista. En esta lógica, el profesor no es ogro, sino *chivo expiatorio*, conocida metáfora de la cultura popular: es quien paga las consecuencias de la posición favorecida del estudiante, a quien la sociedad respalda. Es así como la verdadera víctima en estos casos es el *pobresor*, término que fusiona pobreza y docente, y que entrega información de la clase socioeconómica a la que pertenece el profesor desde la perspectiva de la sociedad chilena. Al mismo tiempo, *pobre* tiene el significado

de infeliz, desdichado y triste (Real Academia Española s/a), y puede usarse como expresión de lástima y compasión.

Un interesante aspecto de la novela es el juego entre lo literal y lo metafórico al presentar como personaje a Terri, un estudiante que es, literalmente, un perro. Cuando es informado que este estudiante ingresa al colegio, Arturo no da crédito a lo que ve.

Miré directo hacia la esquina del fondo, donde estaba esa mancha difusa y turbia. Sentí un olor fuerte sacudiéndome la nariz. Y lo vi. Me dieron ganas de restregarme los ojos. ¿Era lo que yo creía? ¿No estaría delirando? Era imposible, incluso en un colegio semejante. Allá, a lo lejos, sin que yo pudiera convencerme del todo, se veía un perro de pelo gris grasoso, vestido con una chaqueta de mezclilla, mal sentado en la silla (54).

Esta frontera difusa entre lo humano y lo canino ha sido desarrollada en la novela chilena *Patas de Perro* (1965) de Carlos Droguett. Narra la historia de Bobi, un niño híbrido: siendo humano, nació con extremidades de can. Al igual que Bobi, Terri también posee un nombre de perro bastante extendido en la cultura popular chilena, sin embargo, a diferencia del personaje de Droguett, Terri es un perro que usa chaqueta. Su relación con lo humano se relaciona no tanto con el uso de esta prenda, sino con su pertenencia a una comunidad escolar como alumno regular.

Tras su incredulidad con respecto a la condición de estudiante de Terri, el protagonista reacciona con indignación y se enfrenta al director, quien lo recrimina: “—¿Cómo dijo, Navarro? ¡Que si ese sucio perro pulguiento es el nuevo alumno!” (55). Arturo le añade dos adjetivos a *perro*, que son consistentes con la visión que tiene del estudiantado: *sucio* y *pulguiento*. El director trata de modo severo al docente:

Navarro, esto es muy serio, si no hace lo que le estoy solicitando, me veré en la obligación de pedirle la renuncia. Terri es un alumno como los demás, y no podemos prejuizarlo de la manera atroz e indecorosa en la que usted lo ha hecho (57).

La crítica literaria sobre la novela ha propuesto algunas interpretaciones sobre el personaje. Contardo (2018) enuncia que corresponde a una alucinación del atribulado profesor: “Terri, el alumno-perro que irrumpe en la vida del protagonista y que es el punto donde la vorágine de malos acontecimientos comienza, podría entenderse como el evento de alucinación en este viaje a los infiernos” (48). Luego, la estudiosa añade que Terri es “una especie de Gregorio Samsa posmoderno, un estudiante que ha sido tratado con desprecio por la sociedad y el sistema escolar al punto de volverlo literalmente un perro” (Contardo 2018: 96).

Por nuestra parte, nos resulta llamativo que Terri destaque positivamente en el curso, mientras son otros estudiantes los que manifiestan conductas negativas como desobediencia a normas del colegio, peleas, irresponsabilidad, falta de respeto con los docentes y los pares. ¿Por qué representar a este alumno como perro y no a los alumnos conflictivos? Terri no es como los estudiantes metaforizados negativamente, sino que es un perro que, según Arturo, era muy buen alumno: “Terri resultó ser de los mejores alumnos. Yo no tenía nada qué decir, no molestaba mucho en clases, llegaba con las tareas, sacaba buenas notas” (59).

Si bien no se puede descartar que Terri es un ser maltratado ni que es un perro, tampoco se pueden ignorar rasgos “humanos” positivos en él: su cumplimiento de tareas —quién sabe cómo las hacía— y sus buenas notas, lo que motiva la pregunta por las formas de evaluación del profesor e instala el cuestionamiento por cómo serán las conductas y evaluaciones de los demás alumnos si un perro es un alumno aventajado. A esto se agrega la capacidad de perdón de Terri cuando Arturo le pide disculpas: “me levantó la pata para que se la diera” (58), con lo que se destaca el discurso de que en un animal se puede encontrar más humanidad que en un ser humano. Asimismo, resulta importante la relación sentimental que Terri establece con Laura Contreras, alumna de gran belleza y deseada en secreto por Arturo, pues este vínculo provoca los celos del profesor:

Yo no podía entender, no podía. Como digo, yo esperaba continuamente despertar de un mal sueño, pero nada sucedía, todo seguía tal cual: el perro con chaqueta era un alumno regular dentro del colegio y a nadie le parecía extraño. Pero sentí que todo llegaba a su colmo cuando pasó lo que pasó entre Terri y Laura Contreras, la niña indiscutiblemente más bonita del colegio y la única por la que yo me hubiese decidido a arriesgar la pega y mi relación con Andrea (60).

Es así como la figura del alumno-perro podría leerse de diversas formas: como representación del maltrato sufrido por un joven vulnerable y como una alucinación, pero también como una exageración de las escasas capacidades intelectuales de los estudiantes de Arturo; es decir, Terri demostraría el deterioro cognitivo y ético de ese grupo de jóvenes, dado que un perro es más exitoso que ellos en los estudios y posee una mejor conducta. Asimismo, no se puede descartar un sutil sarcasmo sobre la inclusión, pues los docentes del sistema escolar, en su mayoría, no han sido educados para tratar las particularidades de cada caso que deben enfrentar en las aulas actualmente. Otra interpretación posible es que los celos de Arturo a causa de Laura provoquen que animalice totalmente a Terri. Por último, se puede leer a Terri como fiel representante de Valparaíso, a decir de Arturo, ciudad de los perros: “Valparaíso es el patrimonio de la perrunidad”. Difícilmente se va a encontrar una ciudad con más perros callejeros. Lo malo es que están feos, llenos de tiña, flacos y machucados” (100). En el enfrentamiento entre Arturo y Terri en las calles de Valparaíso, cada uno se muestra como el líder de una jauría de perros, disputando por Laura, pero también por el poder de ser el mejor líder de la jauría.

4.2. Metáfora conceptual EL PROFESOR ES UN ANIMAL

Como se ha señalado, la novela presenta dos bandos en constante enfrentamiento. Sin embargo, a medida que avanza la experiencia del protagonista en el colegio, Arturo se configura conceptualmente como un perro de la calle, ya sea al equipararse con los alumnos —metaforizados como perros— o por asociación de rasgos como la

hediondez, la condición de vago y sin domicilio, luego de la ruptura con su pareja. Otra forma de asimilarse con los animales es tener a Terri, el alumno-perro, como contendor en su deseo por Laura.

La desorientación de los jóvenes y la irresponsabilidad de Arturo conduce al docente a percibir una equivalencia entre él y los estudiantes: “Yo —a la larga— me sentía uno más de ellos. A veces soñaba que era su compañero y no su profesor” (51). Por ello, se refiere a su vida con adjetivos que lo animalizan: “Caminamos unos pasos hasta que llegamos a la minúscula oficina del director, donde nos esperaba sentado un tipo al que no había visto en mi perra vida” (41).

Como se ha apuntado, un rasgo que permite asimilar a estudiantes y animales es la hediondez. Un docente dice: “Hay que decirles a los guarenes que se bañen de vez en cuando. Ese flaco chico que parece quiltro y se cree la muerte tiene olor a pichí” (48). Se destaca un episodio en que los alumnos le confiesan a Arturo que tienen las ventanas abiertas de la sala a causa de la hediondez de un compañero, Jhony; luego, el protagonista se refiere a este estudiante situándolo dentro de la “fauna” del colegio: “Pedí un café en el kiosko y me puse a mirar la fauna Nixon. Ahí estaba el Jhony, solo [...]” (74).

El caso de este alumno conduce a Arturo a la reflexión sobre los alcances metafóricos del mal olor. El protagonista se ve a sí mismo como un ser maloliente, no solo físicamente, sino también moralmente, a través de la metáfora LA INMORALIDAD ES HEDIONDEZ, afín a la metáfora LA INMORALIDAD ES SUCIEDAD.

Quizás cuántas veces he sido un hediondo. Y para qué hablamos de la hediondez moral. Al igual que la otra, patea fuerte, pero es preferible soportarla a enfrentarla. No sé cómo será en otros lados, pero así es acá. Y para qué andamos con cosas. Lo más seguro es que mi olor a mierda se sintiera a kilómetros y nadie se atrevía a decírmelo. Qué vergüenza (76).

La hediondez moral a la que se refiere el personaje tiene que ver con su irresponsabilidad, docencia deficiente, falta de propósito y al fracaso con su pareja. Posteriormente, cuando vaga borracho

por bares y calles, el protagonista relata haberse encontrado con Andrea, su exnovia:

Debo haber estado feo, bien feo. Y hediondo. No habíamos hablado mucho, la Andrea se había ido de ahí sintiendo vergüenza ajena. Ella estaba bonita, yo estaba feo. Ella estaba olorosa, yo estaba hediondo. Ella era grande, yo, pequeño (108).

Andrea resulta un punto de comparación negativo para él, porque ella ha superado la ruptura rápido y ha continuado con su vida; es, además, una mujer exitosa y por eso “grande”.

El deambular de Arturo por Valparaíso implica su frecuente contacto con perros callejeros. Los seres humanos son asimilados a estos a través del excremento: “Y cagan en todos lados [los perros], ¡cuánta mierda pisé en Valparaíso! Y estoy seguro de que también más de alguna vez pisé mierda humana” (100).

La atribución de rasgos negativos al protagonista se observa con mayor claridad cuando él mismo se concibe como perro:

Muchas de las personas que vivimos ahí no estábamos mejor que los perros. Una buena parte éramos quiltros lanzados a las calles, tristes o alegres, hambrientos o satisfechos, siempre a la buena de Dios. Yo me sentía así: un quiltro sin dueño, que no sabía a dónde ir, qué hacer, dónde estar (105).

El proceso de asimilación a un animal que había comenzado en el colegio se completa en su recorrido por calles y bares. Arturo ahora es un perro vago, un quiltro, sin objetivos vitales. Más adelante, se encuentra con un grupo de perros, de los cuales se siente el líder: “Pronto me vi caminando por las calles del plan de Valparaíso seguido por mi jauría personal. Yo era el macho alfa” (118), “[...] el macho alfa de la manada, la cabeza de la jauría, el más libre de los quiltros, el más pobre de los perros” (119).

El fragmento subraya por una parte la libertad al ser parte de una jauría, pero por otra parte la pobreza: ambos aspectos están presentes en una existencia al margen del sistema social. En este sentido, se destaca, según Ternicier (2017), que la narrativa de Geisse

utiliza la animalización “como un procedimiento para subrayar una condición marginal que no necesariamente se vincula con la clase, sino más bien con un rol menospreciado dentro de la organización social y desechado por disfuncional” (222). Aunque la estudiosa realiza esta afirmación a partir de un cuento, en la novela que nos ocupa se cumple, tanto en Arturo como en sus estudiantes.

La pobreza del personaje, su fracaso como docente y el patetismo de su liderazgo en la jauría se refleja en la forma en que había atraído a los perros: “Era el jefe de una manada de perros a los que había comprado con vienasas” (120). A diferencia de su docencia frustrada, encuentra en estos perros una agrupación más receptiva, pero que lo sigue por interés.

Cuando termina su deambular, se lamenta y queda clara su evaluación sobre su vida en cuanto perro:

Lloré y lloré por un buen rato, sentado ahí frente a la puerta del cajero. Los perros se sentían incómodos, pero no se fueron. No entiendo muy bien por qué era que lloraba así. Tal vez por Laura. Tal vez por mí. Tal vez por lo absurdo de toda esa situación. Tal vez por lo triste de mi condición. Tal vez por todo eso junto: por la horrible hora del quiltro que me encontraba pasando (127).

El protagonista conceptualiza su situación de decadencia como *la hora del quiltro*, de modo que este perro vago, sin raza definida, es la metáfora más adecuada de la pobreza, el fracaso y la marginalidad. El perro vago es, para el autor de la novela, un símbolo en Chile: “el perro callejero y abandonado puede ser un símbolo potente en este país, que tiene todavía una fijación importante con los quiltros. Le gustan y hasta se enorgullece de ellos, aunque no suele hacerse verdaderamente cargo” (Geisse, entrevistado por Escobar 2016: s.p.). Es así como en esta obra, la condición del docente en Chile y de los estudiantes vulnerables se ilustra en la figura del quiltro.

4.3. Metáfora conceptual LAS MUJERES SON ANIMALES

En esta sección se aborda la conceptualización metafórica de la mujer en general y de los personajes Andrea y Laura, a quienes,

dependiendo del desarrollo de la experiencia del protagonista, se les asignan valores positivos o negativos.

Antes de su declive anímico, Arturo, en su trayecto al trabajo, coincide en el bus con un colega, profesor de matemáticas, quien le narra sus aventuras sexuales.

Pero sabes, no me puedo aguantar. Yo soy así. Me gusta el enamoramiento. Y con el enamoramiento, el riesgo. Un día debíamos salir juntos y agarrarnos unas perras, ¿ah? (78)

Mira, Arturo: a mí no me parece que esté mal agarrarse a alumnas. Ahora la responsabilidad penal es a partir de los catorce años. ¿Y la responsabilidad sexual? ¿Por qué no puede ser también a esa edad? (79)

Es como siempre nos hubiera gustado que fueran. No tienen miedo. Experimentan. Son locas. A mí me parece que uno les hace un favor. Todas ellas quieren ser iniciadas. Y para las mujeres, ¿quién mejor que uno? Alguien que sabe, que les va a dar seguridad, que les va a enseñar cosas, las va a tratar bien y no les va a hacer pasar el manso fiasco. Después quedan leonas. Y no se enamoran, no creas, ahora la cosa no es así (80).

El deseo sexual producido por la mujer se conceptualiza como una fuerza de atracción, a la cual el sujeto no puede resistirse. El verbo *agarrar* se usa de manera coloquial en el español de Chile para referirse a las relaciones sexuales. Semánticamente, implica la aplicación de fuerza, pero no necesariamente de manera violenta, sino que focaliza la intensificación del contacto. En este caso, el profesor de matemáticas se concibe a sí mismo como el agente de tal acto, quedando la mujer en un rol pasivo. Esta capacidad de agencia queda de manifiesto también en la capacidad que se atribuye de “iniciar” a las mujeres para luego dejarlas convertidas en un animal feroz, una leona.

El profesor argumenta que son las alumnas las que desean aquello, lo que le permite distanciarse teóricamente de la condición de menores de edad de las alumnas y del compromiso ético de todo docente. En este contexto, que una mujer se transforme en

“leona” remite a la activación del deseo y a la experiencia sexual que adquiere. El rol de docente se aplica al “iniciador”, es decir, va a ser su “maestro” en lo referente al sexo, y la alumna, la “iniciada”. Este esquema remite a la visión patriarcal de los sexos, pues el principio activo y de conocimiento se atribuye al hombre, y el pasivo y de aprendizaje a la mujer.

Se debe añadir que la falta de dominio propio —“no me puedo aguantar”— revela la aceptación de que el hombre obedece a su instinto “animal” sin que pueda resistirse, lo que se interpreta como una señal de hombría en una cultura patriarcal⁵. Arturo crítica a este hombre no por lo que hace, sino por la falta de cuidado al hablar en público: “Y este gandul de mierda hablando a todo chanco. ¿No le daba miedo que alguno fuese del colegio donde hacía clases? ¿Que otro fuese su alumno en la sede adonde viajaba? Pero no. Hablaba fuerte” (78).

El trato de “perras” implica en el léxico chileno denostación y menoscabo de las mujeres a las que se aplica; subyace en él la concepción de las alumnas como objeto sexual, no como seres humanos. El profesor de matemáticas vocifera además su condición de mujeriego, lo que causa admiración en Arturo:

El hombre tenía un hijo. Y una ex. Y una polola menor de edad. Y varias amantes. Sinceramente me hubiera gustado poder haber hecho algo así. Tener la cara así de dura para ser corno él. O bien la obsesión y el impulso para hacer algo así. O bueno, la decisión suficiente nada más para dejarme llevar. Y el hombre seguía. Transmitía como radio: Un día de estos salgamos a agarrarnos unas peras, colega (79).

En cuanto al protagonista, se releva que atribuye rasgos de animales tanto a Andrea, su pareja, como a Laura, la alumna objeto de su deseo. Con respecto a la primera, cuando Arturo aún

⁵ En un estudio con perspectiva de género, los entrevistados permitieron a los estudiosos deducir uno de los rasgos de las masculinidades en Chile: “Los hombres son heterosexuales, les gustan las mujeres, las desean; deben conquistarlas para poseerlas y penetrarlas. La naturaleza del hombre, su animalidad, le señala que el deseo puede ser más fuerte que su voluntad” (Valdés y Olavarría 1998: 15).

vivía con ella, la describe a través de diferentes características positivas, entre ellas, la atribución de rasgos felinos: “Yo hediondo, ella [Andrea] olorocita. Tan suave, tan dulce, tan firme, decidida, demandante a la vez. Una fiera, una gata, una delicia” (61). Ambos términos subrayados aluden a la sexualidad de Andrea; el término *fiera* remite a su experiencia sexual y la relaciona con un principio activo, como sujeto demandante y deseante; no obstante, también es una *gata*, vocablo que disminuye la actividad que connota *fiera* y enfatiza la sensualidad, el erotismo y su cualidad de complaciente con el hombre: “Algunos días irradiaba una luz felina que encandilaba a primera vista” (64). De esta forma, Andrea es conceptualizada a partir de los rasgos semánticos connotativos de una “felina”: sensual, astuta, experimentada.

Con respecto a Laura, el protagonista se refiere a su inteligencia en términos de animalidad: “Laura era el misterio. Silenciosa, de piel morena y ojos miel. Una mirada siempre sugerente, de una inteligencia extraña, que no sé cómo describir, quizás le calzaría el adjetivo animal; una inteligencia animal, llena de astucia y profundidad” (64). Aunque en la novela se habla de su notoria belleza, el protagonista asocia la animalidad de Laura con su inteligencia y astucia, rasgo asociado a los gatos. No es conceptualizada como una “gata”, lo que puede obedecer a la diferencia de edad, pues mientras Andrea es adulta, Laura es adolescente. A pesar de que el docente admire la inteligencia de la joven, igualmente la menoscaba por tratarse de una inteligencia animal o instintiva, y no humana, que más bien apunta a la racionalidad. Así, Arturo asocia lo femenino con lo instintivo, creencia propia de una cultura patriarcal.

Más adelante, cuando el protagonista ha iniciado su descenso por las escaleras de Valparaíso para llegar al centro donde están los bares y también por la escalera anímica y moral, usa el apelativo de *perras*, de manera insultante, para referirse a Andrea y Laura: “Ese par de perras de la Andrea y de la Laura habían rechazado mi cerveza” (117). La frustración de Arturo y el enojo consigo mismo transforma el deseo por ambas en resentimiento, pues se cree menospreciado y desechado por ellas; al maltrato que percibe

en sus relaciones laborales y académicas se suma el ámbito íntimo, lo que le causa profundo dolor.

La metáfora LAS MUJERES SON ANIMALES no solo refleja la cosificación sexual de las mujeres, sino que, al asociarlas con lo instintivo y lo salvaje, las deshumaniza y las sitúa en un plano inferior. La animalidad asignada a las alumnas —como “perras” o “leonas”— proyecta una concepción de lo femenino vinculada al deseo masculino, que mezcla erotización y desprecio, y que se legitima mediante un imaginario patriarcal, arraigado en la cultura escolar representada en la novela. Como afirman Tipler y Ruscher (2017), las mujeres son frecuentemente objeto de dos tipos de deshumanización: por una parte, son cosificadas cuando se niega su naturaleza humana y se enfatiza su uso como herramientas disponibles para los objetivos del observador; por otra, son animalizadas cuando se las representa como criaturas de emoción, naturaleza y deseo, especialmente cuando se destacan sus funciones sexuales y reproductivas. Esta representación permite tanto enfatizar la agresividad de las mujeres cuando asumen agencia (como depredadoras), como reforzar su vulnerabilidad pasiva (como presas). La animalización, por tanto, no se limita a reproducir una imagen de lo femenino como carente de razón o civilidad, sino que configura un campo de significación que oscila entre la subordinación sexual y la amenaza simbólica. Términos como *zorra* o *gatita*, usados para referirse a mujeres, articulan a la vez la disponibilidad sexual y la distribución de poder en términos de sumisión o dominio (López Rodríguez 2009).

Desde esta perspectiva, como han señalado Lacalle, Gómez-Morales, Vicent-Ibáñez y Narvaiza (2024), la animalización mediante metáforas zoomorfas funciona como una práctica discursiva ambigua que puede emplearse tanto para elogiar como para vilipendiar, pero que, al igual que la cosificación, constituye una de las estrategias más eficaces de deshumanización simbólica, al negar al sujeto su capacidad de acción y agencia. De este modo, en la novela, la metáfora permite entender el cuerpo femenino en tanto objeto de apropiación y dominio, reducido a su potencial

sexual y desprovisto de agencia. En este marco, la escuela, lejos de funcionar como un espacio ético de formación, se presenta como un escenario de reproducción de violencias simbólicas, donde el rol docente se distorsiona. El profesor, ya sea el protagonista o sus colegas, no actúa como guía formativo, sino como sujeto que ejerce poder amparado en la jerarquía del aula, en su condición de adulto y varón, y en la supuesta autoridad del saber. De esta forma, la metáfora visibiliza al sistema escolar como un espacio en el que las relaciones entre docentes y estudiantes están atravesadas por dinámicas de poder marcadas por el machismo y la desigualdad estructural. La animalización de las mujeres, entonces, las despoja de humanidad y así justifica su subordinación dentro de un orden social jerárquico que se naturaliza mediante el lenguaje.

5. CONCLUSIONES

El análisis de las metáforas con dominio fuente *ANIMAL* en la novela *Ricardo Nixon School* contribuye a obtener una comprensión de cómo se construye la degradación del protagonista en el transcurso de la narración de su experiencia de vida y profesional.

Al inicio de su ejercicio docente en el colegio, el protagonista asume la forma ya existente allí de conceptualizar a los estudiantes como animales. A través de las metáforas, se observa cómo la concepción de Arturo sobre los estudiantes como “fauna” impacta en su desarrollo personal y profesional. A medida que avanza en su experiencia comienza a identificarse con ellos, en cuanto animales. Luego, entra en una profunda crisis gatillada por la presencia de Terri, un estudiante-perro, y su relación con Laura.

Según Kövecses [2002] (2010), parte del comportamiento humano puede entenderse metafóricamente en términos del comportamiento animal, en lo que Qi (2021) define como la metáfora zoológica, esto es, “la utilización del concepto estructurado de los animales para desarrollar otro concepto basándose en nuestra experiencia e imaginación” (s/p.). Según este autor, sería un fenómeno lingüístico universal.

En el caso de la novela *Ricardo Nixon School*, es relevante que del dominio fuente ANIMAL solo se seleccionen propiedades negativas. Esta metáfora participa de la creación de un mundo metafórico al articularse con otras que siguen la misma línea. Por ejemplo, la metáfora LA CLASE ES UN ASALTO DE BOXEO concuerda con la visión de la dinámica entre alumnos y profesores en términos de oposición de fuerzas.

El estudio presentado es una aproximación a la poética cognitiva, en el entendido de que esta contribuye a la interdisciplinariedad debido al doble objetivo “de dilucidar los procesos cognitivos que operan en la creatividad humana para dar cuenta de sus productos como totalidades gestálticas y cómo es que la creatividad estética puede iluminar el funcionamiento del lenguaje y de la cognición humana” (Aleman 2019: 74).

Es importante destacar que en la novela escogida se imita el habla de docentes y estudiantes; es por eso que, aunque se trate de un constructo artístico, la ficcionalización de la oralidad nos acerca al habla cotidiana chilena, ya que estas expresiones metafóricas se arraigan en la cultura popular de Chile.

No obstante, quedan varios aspectos teóricos por dilucidar. La TMC se centra en la ubicuidad de la metáfora en el lenguaje cotidiano. Sin embargo, es más difícil establecer las particularidades de las metáforas en literatura. Vandaele (2021) indica, incluso, que es improductivo y reduccionista afirmar que las metáforas literarias son básicamente lo mismo que las metáforas en el discurso cotidiano, es decir, una realización superficial lingüística de una estructura conceptual (456). Junto con esto, se requiere una profundización sobre el carácter inconsciente del uso de la metáfora, que sería lo propio del habla cotidiana, pero no de la literatura, donde hay una producción deliberada del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEMÁN, Araceli

2019 “Poética cognitiva: un campo de estudio en la intersección”. *Diseminaciones*. 2, 4, 53-77.

CAMERON, Lynne; y MASLEN, Robert (eds.)

2010 *Metaphor Analysis*. Londres: Equinox.

CARACCILO, Marco

2017 “Creative metaphor in literature”. En *Routledge Handbook of Metaphor and Language*. Eds., Elena Semino y Zsófia Demjén. Nueva York: Routledge, 206-218.

CHAMIZO, Pedro

1998 *Metáfora y conocimiento*. Málaga: Universidad de Málaga.

CONTARDO, Irene

2018 “Para terminar bailando y pateando piedras. Análisis a las representaciones de la escuela en cuatro novelas chilenas en tiempos de la educación de mercado”. Tesis de maestría. Universidad de Chile.

DAVIDSON, Donald

1978 “What Metaphors Mean”. *Critical Inquiry*. 5, 1, 31-47.

DROGUETT, Carlos

1965 *Patas de Perro*. Santiago de Chile: Zig Zag.

ECO, Umberto

1983 “The scandal of metaphor: Metaphorology and semiotics”. *Poetics Today*. 4, 2, 217- 257.

ESCOBAR, Benjamín

2016 “Cristian Geisse, escritor: A la chucha con la moda, pienso que para escribir uno tiene que tratar de ser de verdad y no de cartón”. *Colera.cl*. <<http://letras.mysite.com/cgei311217.html>>. Consultado: 12 de noviembre de 2025.

FERNÁNDEZ-COZMAN, Camilo

2022 “El motor metafórico en *Otoño, Endechas* de Javier Sologuren y el legado de Stéphane Mallarmé”. *Metáfora. Revista de literatura y análisis del discurso*. 9, 1-15. <https://doi.org/10.36286/mrlad.v3i6.130>

FIGUEROA, Ricardo; CORALES, Soraya; CERDA, Julio; y SALDIVIA, Hernaldo
2001 *Roedores, rapaces y carnívoros de Aysén*. Servicio Agrícola y Ganadero, Gobierno Regional de Aysén, Chile.

FREEMAN, Margarite
2014 "Cognitive poetics". En *The Routledge Handbook of Stylistics*. Ed., Michael Burke. Londres: Routledge, 313-328.

GEERAERTS, Dirk; y CUYCKENS, Hubert
2007 "Introducing Cognitive Linguistics". En *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Eds., Dirk Geeraerts y Hubert Cuyckens. Oxford: Oxford University Press, 3-21.

GEISSE, Cristián
2016 *Ricardo Nixon School*. Santiago: Emecé.

GIBBS, Raymond
2014 "Conceptual metaphor in thought and social action". En *The power of metaphor: Examining its influence on social life*. Eds., Mark Landau, Michael Robinson y Brian Meier. American Psychological Association, 17-40.

INATURALIST CHILE
s/a *Guarén (Rattus norvegicus)*. <<https://inaturalist.mma.gob.cl/taxa/44576-Rattus-norvegicus>>. Consultado: 20 de diciembre de 2023.

KÖVECSES, Zoltán
[2002] 2010 *Metaphor: A practical introduction*, 2da. ed. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.

KÖVECSES, Zoltán
2020 *Extended Conceptual Metaphor Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

LACALLE, Charo; GÓMEZ-MORALES, Beatriz; VICENT-IBÁÑEZ, Mireya; y NARVAIZA, Sara
2024 "«Seals», «Bitches», «Vixens», and Other Zoomorphic Insults: The Animalisation of Women as an Expression of Misogyny in the Spanish Manosphere". *Cogent Arts & Humanities*. 11, 1. <https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2298056>

LAKOFF, George; y JOHNSON, Mark
1980 *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

LAKOFF, George; y TURNER, Mark

1989 *More than cool reason. A field guide to poetic metaphor.*
Chicago: The University of Chicago Press.

LE GUERN, Michel

1990 *La metáfora y la metonimia.* Madrid: Cátedra.

LÓPEZ-RODRÍGUEZ, Irene

2009 “Of women, bitches, chickens and vixens: Animal metaphors for women in English and Spanish. Cultura”. *Lenguaje y Representación: revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume.* 7, 77100.

MOSER, Karin

2000 “Metaphor analysis in psychology: method, theory, and fields of application”. *Forum: Qualitative Social Research.* 1, 2.

PARRA, Ignacia

2022 “La proyección subjetiva a través de la personificación en *Inquietudes sentimentales* (1917) de Teresa Wilms Montt: Una aproximación desde la poética cognitiva”. *Lingüística y Literatura.* 43, 81, 302-324. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n81a14>

PORTO-REQUEJO, María Dolores

2012 “Metáforas, categorías y otras hierbas en poética cognitiva”. En *Lenguaje, literatura y cognición.* Eds., María Luisa Calero y María Ángeles Hermosilla. Córdoba, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 239-252.

PRAGGLEJAZ GROUP

2007 “MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse”. *Metaphor and Symbol.* 22, 1-39.

Qi, Lu

2021 “Estudio del contraste de la metáfora zoológica en español y en chino”. *Relingüística aplicada.* 29. <[https://relinguistica.azc.uam.mx/no029/art07\(Qi\).htm](https://relinguistica.azc.uam.mx/no029/art07(Qi).htm)>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

s/a *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>>.

REDDY, Michael

- 1979 "The conduit metaphor. A case of frame conflict in our language about language". En *Metaphor and thought*. Ed., Andrew Ortony. Cambridge: Cambridge University Press, 284-324.

RICOEUR, Paul

- 1975 *La métaphore vive*. París: Seuil.

RIVANO, Emilio

- 1999 "Un modelo para la descripción y análisis de la metáfora". *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*. 9, 41-51. <<https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/341>>.

SABAN, Ahmet

- 2010 "Prospective Teachers' Metaphorical Conceptualizations of Learner". *Teaching and Teacher Education*. 26, 290-305.

SEARLE, John

- 1979 "Metaphor". En *Metaphor and thought*. Ed., Andrew Ortony. Cambridge: Cambridge University Press, 92-123.

SEMINO, Elena; y CULPEPER, Jonathan (eds.)

- 2002 *Cognitive Stylistics: Language and cognition in text analysis*. Ámsterdam: John Benjamins.

SEMINO, Elena; y DEMJÉN, Zsófia (eds.)

- 2017 *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. Nueva York: Routledge.

SEMINO, Elena; y STEEN, Gerard

- 2008 "Metaphor in literature". En *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Ed., Raymond Gibbs. Cambridge: Cambridge University Press, 232-246.

SEMINO, Elena; DEMJÉN, Zsófia; HARDIE, Andrew; PAYNE, Sheila; y

RAYSON, Paul

- 2018 *Metaphor, cancer and the end of life: A corpus-based study*. Nueva York: Routledge.

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN ESCOLAR

- 2013 *Circular N°1*. Establecimientos Educacionales Subvencionados Municipales y Particulares. Gobierno de Chile.

TERNICIER, Constanza

2017 “Sujetos y espacios en dos sistemas de preferencia de la narrativa chilena reciente: exhortar al campo literario del 2006 en adelante”. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona / Pontificia Universidad Católica de Chile.

TIPLER, Caroline; y RUSCHER, Janet

2017 “Dehumanizing Representations of Women: The Shaping of Hostile Sexist Attitudes through Animalistic Metaphors”. *Journal of Gender Studies*. 28, 1, 109-118. <https://doi.org/10.1080/09589236.2017.1411790>

VALDÉS, Teresa; y OLAVARRÍA, José

1998 “Ser hombre en Santiago de Chile: a pesar de todo, un mismo modelo”. En *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Eds., Teresa Valdés y José Olavarría. Santiago de Chile: FLACSO-Chile, 12-35.

VANDAELE, Jeroen

2021 “Cognitive poetics and the problem of metaphor”. En *The Routledge handbook of cognitive linguistics*. Eds., Wen Xu y John Taylor. Nueva York: Routledge, 450-483.

YANCOVIĆ, Carolina

2018 “El diablo como alegoría del capitalismo en la obra de Cristián Geisse”. Tesis de maestría. Universidad de Chile.

XU, Wen; y TAYLOR, John

2021 “Introduction. Cognitive Linguistics: Retrospect and Prospect”. En *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics*. Eds., Wen Xu y John Taylor. Nueva York: Routledge, 1-15.

Recepción: 31/01/2024

Aceptación: 22/07/2025