

CLAUDIA GONZÁLEZ-CASTRO

## Discurso acerca del perfeccionamiento docente en la transición a la democracia en Chile

Esta investigación interpela el concepto de perfeccionamiento docente utilizado en el periodo de la transición a la democracia en Chile (1990-1998). Para ello, se realizó un análisis del discurso en tres etapas. La primera, utilizando el corpus de referencia CREA 3.2, propone demostrar que el concepto de perfeccionamiento docente es un recurso del discurso educacional de la época. En una segunda etapa se realizó un análisis gramatical con enfoque pragmático del concepto en estudio en un corpus de 23 artículos pertenecientes a publicaciones del Ministerio de Educación chileno. La tercera etapa reconstruye el concepto de perfeccionamiento como discurso político. Entre los resultados se identificó el uso de la metonimia como estrategia discursiva que desdibuja las responsabilidades del Estado en un discurso ideológico.

**Palabras clave:** Chile; formación docente; lingüística cognitiva; transición democrática.

**Palavras-chave:** Chile; formação de professores; linguística cognitiva; transição democrática.

### Introducción

El plebiscito realizado en Chile en 1988 pone fin a diecisiete años de dictadura militar e inicia la transición a la democracia. El nuevo gobierno dio continuidad al modelo económico neoliberal impuesto por el régimen (Burton, 2012; Richard, 2001) y desplazó la polarización ideológica hacia consensos políticos que neutralizaron las fuerzas en disputa para un aparente equilibrio social (Alarcón-Leiva et al., 2014; Moulian, 1997).

El gobierno de transición recibió un profesorado que mantenía una relación conflictiva con el Estado. Las políticas educativas del modelo económico impuesto durante la dictadura afectaron la valoración social de la educación y la docencia (Inzunza et al., 2011; Moreno-Doña y Gamboa Jiménez, 2014; Reyes et al., 2010; Slachevsky Aguilera, 2015). Era necesario reinventar la relación con el cuerpo docente, establecer nuevas confianzas

y nexos entre el Estado y el profesorado, limitados por las dificultades propias de un periodo cautelado militarmente.

Ante la inviabilidad de los cambios se difunde la premisa de no partir de cero y asignar valor a la continuidad. “La construcción de una nueva educación tendrá un punto de partida: las reestructuraciones modernizantes introducidas especialmente desde 1979-1980” (PIIE, 1989, p. 16).

Con este objetivo se impulsa una segunda profesionalización que crea expectativas respecto a la redefinición de la docencia y la educación en el país (Departamento de Estudios Pedagógicos, 2012). El optimismo fue alimentado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a partir de un nuevo Estatuto Docente como regulación laboral especial, más una serie de políticas que apuntaron a fortalecer la infraestructura y los recursos. A pesar del aumento progresivo del gasto en este ámbito, no hubo reversiones legales a la educación y la transición apostó por modificar la experiencia escolar cotidiana de los profesores desde las voluntades individuales y la motivación personal (Bellei, 2016). Se implementaron programas destinados a escuelas y liceos, como por ejemplo el Programa de Apoyo Pedagógico a las 900 escuelas con más bajo desempeño y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), que tuvieron como eje y protagonismo el trabajo docente.

De esta manera, se levanta un discurso que pone de relieve la importancia de las prácticas e interacciones entre los actores del sistema educativo por sobre las reformas políticas. Se realza la responsabilidad de los protagonistas de la enseñanza, la escuela y la comunidad, por sobre las responsabilidades del Estado (Contreras & Villalobos, 2010).

Los verdaderos cambios educacionales son los que ocurren en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y en las interacciones formativas que deben producirse entre educadores y educandos. En términos del sistema formal, son los procesos que se dan en el aula y en la escuela, en su cotidianeidad. Allí radica la esencia de lo educativo. Todo lo demás son condiciones y recursos de apoyo que deben subordinarse a la “relación pedagógica”, que es el corazón o núcleo de la realidad educativa. (PIIE, 1989, p. 18)

Una de las áreas prioritarias de la segunda profesionalización fue el perfeccionamiento docente (en adelante P.D.) entendido como el conjunto de macro- y microacciones que obedecen a un proyecto gubernamental dirigido a reorientar, fortalecer o alinear las prácticas docentes acorde al diseño político.

La importancia del perfeccionamiento del profesorado es una idea reiterada en los discursos de la época. Patricio Aylwin, primer presidente en democracia, lo refuerza en sus alocuciones sobre educación.

El instrumento fundamental para realizar la función educacional son los maestros, los profesores, y los profesores no podrían cumplir su elevada misión si ellos mismos se sienten subestimados socialmente, si no tienen el reconocimiento de la sociedad, si se sienten inseguros en su propio diario vivir, si están expuestos a la arbitrariedad, si no tienen la posibilidad de hacer una carrera que les signifique, que con los años y el perfeccionamiento, van a ir teniendo cada vez una mayor posición, una mayor influencia, una mayor respetabilidad, mejores condiciones de vida. (Aylwin, 1991)

Si bien se advierte un discurso compensatorio hacia la docencia, se omiten alusiones respecto a la precarización de la labor docente en la dictadura (Núñez, 1999; Reyes Jedlicki, 2018). La estrategia de retribución al profesorado consistió en un sistema de becas ofertadas a instituciones educativas financiadas por el Estado para la especialización avanzada (pasantías nacionales e internacionales, programas de especialización); la conformación de redes profesionales (Red Maestros de Maestros y modalidades de trabajo escalar), más otros cursos y talleres de corta duración.

La jibarización<sup>1</sup> del Estado dejó el P.D. supeditado a la economía de mercado. Las actividades fluctuaron de acuerdo a la ley de la oferta más los intereses de lucro de los ofertantes. El Estado se desliga, hasta cierto punto, de la planificación y desarrollo del P.D. y solo impone un marco regulatorio resguardado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) (Blanco Hadi & Cisterna Cabrera, 1999). Las instancias de formación relegaron el perfeccionamiento al acotado espacio del mérito individual, se fomentó la visión individualista y competitiva del profesional, sin una concepción colaborativa que incentive la correspondiente sinergia entre los diferentes actores (Alarcón-Leiva et al., 2014; Orellana-Fernández et al., 2020).

Entre 1996 y 1998 se implementó una Reforma Educativa con énfasis en la actualización curricular (Donoso Díaz, 2005). Dentro de las estrategias del Estado para acercar la reforma al profesorado, las publicaciones distribuidas gratuitamente en escuelas y liceos con el objetivo de difundir las nuevas políticas educativas, cumplieron un rol relevante. Ejemplo de ello es la Revista de Educación. Como boletín informativo existe desde 1928 y su dependencia transitó desde el MINEDUC al CPEIP para, posteriormente,

---

<sup>1</sup> Esto es, reducir el tamaño, la cuantía o la importancia de algo.

alojarse en la Subsecretaría de Educación. A partir del número 174 de 1990 (primer ejemplar posdictadura) la revista asume el reto de informar sobre la nueva etapa que enfrentaba la educación chilena (Revista de Educación, s.f.). Asimismo, se implementaron boletines y publicaciones esporádicas, tales como *El Reloj*, *Reforma en marcha*, *El CPEIP y la educación*, entre otros, con el objetivo de comunicar reflexiones y sugerencias para las escuelas y el cuerpo docente.

Con los límites impuestos políticamente, la transición se vio confinada a actuar en el marco de las reformas heredadas (Alarcón-Leiva et al., 2014; Candina, 2018). Esto implicó refundar la educación en democracia desde una forma de decir, en vez de una forma de actuar. Fue necesario un discurso político que, en la imprecisión del lenguaje, construyera sentidos incompletos y cumpliera con las expectativas docentes sin responder a ellas. Una forma de narrar que en el lenguaje aparente cambios mientras la realidad se mantenga inamovible.

El fin de la transición es un tema en discusión, sin embargo, para efectos de esta investigación se considerará como coyuntura histórica la detención de Augusto Pinochet en Londres, en 1998, ya que se trata de un hito que irrumpe en la pasividad social, marca el inicio del retiro progresivo del dictador de los relatos noticiosos y se retoman posiciones ideológicas que abren nuevos debates (Witker, 2005).

Partiendo de la reflexión anterior, este trabajo propone como objetivo interpretar el discurso referente al perfeccionamiento docente dentro de un contexto político específico, como lo fue la transición a la democracia en Chile. Considerando los límites político definidos en los párrafos anteriores, además de la literatura en el área previamente revisada, es posible establecer el supuesto de que el perfeccionamiento docente fue una idea priorizada en el periodo de transición para redirigir responsabilidades respecto de las reformas reclamadas en posdictadura. La iteración del concepto y la falta de antecedentes explícitos en la política educativa lleva a la presunción de un discurso metonímico en el que se visibiliza una parte (el profesor perfeccionado) invisibilizando el todo (políticas ministeriales, agendas, procedimientos, entre otras acciones y actores necesarios para concretar el perfeccionamiento del profesorado chileno).

Las preguntas que guían esta investigación son las siguientes:

- 1) ¿Fue el P.D. un discurso político de la transición a la democracia para compensar al profesorado marginado en la dictadura?;
- 2) ¿Qué elementos discursivos se pueden interpretar a partir del análisis gramatical y pragmático del concepto de P.D. en la etapa de transición a la democracia?;

3) ¿Es posible considerar la nominalización P.D. como una metonimia?

En la primera parte de este artículo se desarrollará una revisión teórica de la relación entre el P.D. como estrategia ideológica y las posibilidades discursivas de la metonimia. En una segunda parte, se abordará la metodología en tres fases:

- 1) Revisión de la nominación *perfeccionamiento* a través de la lingüística de corpus;
- 2) Análisis gramatical desde un enfoque pragmático del concepto *perfeccionamiento* en el lenguaje utilizado por MINEDUC en el corpus establecido;
- 3) Interpretación del razonamiento metonímico que guía el uso del concepto en el periodo en estudio.

## 1. Revisión de literatura

### 1.1. Perfeccionamiento e ideología

Toda decisión referente a la organización y enseñanza del estudiantado tiene fuertes bases ideológicas (Ball, 1990; Gee, 2005). Dado que la educación es una función del Estado, cada gobierno, desde su posición, define políticas públicas que modelan no solo el proyecto formativo, sino también el proyecto social.

Efectivamente, la educación en sí es un discurso ideológico que guía acciones y prácticas transformadas en políticas educativas (Santos Guerra, 2002). A partir de una visión de mundo, tales políticas educativas ordenan a los actores que convergen en la escuela, legitimando determinadas acciones que impelen un proyecto social.

El profesorado, como protagonista y responsable del acto educativo, ha sido el canalizador del ideario social y gubernamental a través de la apropiación de una propuesta política y su consecuente ejecución. Las diferentes transiciones ministeriales redefinen su rol y los compele a reorientar sus prácticas acorde al modelo político económico en curso.

Si bien el P.D., como decisión ministerial, apela a las necesidades del contexto y a la continua ampliación del mundo interno y externo del docente (Miranda et al., 2010), no es posible considerarlo aparte de la circulación y diseminación de la ideología en la que se inserta. El P.D. obedece a discursos ideológicos que enmarcan las identidades profesionales y sus responsabilidades sociales.

Michel Foucault (2007) identifica la existencia de redes de poder como formas de dominación, más allá de la concepción jurídica, que actúan con diferentes alcances a través de tecnologías de poder. En esta concepción foucaultiana estos poderes no derivan de uno central, sino que es el poder

central el que se erige desde pequeñas regiones de poder, constituyendo una sociedad sostenida por la yuxtaposición de poderes. Dentro de este sistema la educación conjuga un sistema de procedimientos inventados, desarrollados y perfeccionados para disciplinar al individuo y a la población. Esto implica la construcción de un sujeto jurídico –profesor–, cuerpo adiestrable por la anatomopolítica, que actúa a su vez como elaborador de un producto –estudiante– que integra una población constituida por una red de identidades funcionales a la concepción mercantil de la sociedad (Foucault, 1999).

María E. Barros (2009) define lo político como el predominio de lo colectivo por sobre lo individual. Sin embargo, la profesionalización y el perfeccionamiento de la docencia se han sido atados a discursos técnicos de eficiencia y efectividad individual. De esta manera, el Estado impone una moralidad que exige responsabilidades individuales en los resultados educativos por sobre las obligaciones comunitarias (Butler, 2017).

En Chile la instrumentalización del P.D. por ideologías gubernamentales ha estado presente desde sus inicios, en la década de los sesenta. La fuerte impronta desarrollista, propia de la década, durante la reforma del entonces presidente Frei Montalva, concebía la educación como una herramienta social capaz de elevar los índices económicos a través de una educación tecnicista. Para ello, el profesorado se perfeccionó en metodologías *modernas* que aportarían a estos fines (Juventud Demócrata Cristiana, 1965).

En el fallido gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), la visión socialista y la concepción de las responsabilidades ciudadanas canalizaron un modelo de autoperfeccionamiento sustentado en la reflexión y el análisis de sus propias prácticas dentro de las escuelas (Carrasco Aguilar et al., 2019).

En el periodo dictatorial, las políticas públicas educacionales se orientaron casi exclusivamente hacia una reestructuración de carácter neoliberal y la relación con el profesorado se sigiló principalmente a través de la represión, el control del ingreso a la docencia, los nombramientos, las remuneraciones, la categorización, etc. (Blanco Hadi & Cisterna Cabrera, 1999).

Con la llegada de la democracia se retomó el concepto de educación como puente hacia el desarrollo y el P.D. se orientó nuevamente hacia la modernización de metodologías con enfoques tecnocientíficos orientados hacia los índices de calidad capitalista.

## 1.2. Metonimias desde la lingüística cognitiva

La comprensión de la naturaleza de la cognición humana y su relación con el lenguaje ha suscitado un creciente interés a partir del giro lingüístico de las ciencias sociales en el siglo xx. La fusión entre ambos campos de estudio (lenguaje y psicología del conocimiento) transita desde el paradigma

objetivista hacia el experiencialista. Para los experiencialistas, la construcción de significado acontece dentro de una estructura conceptual convencionalizada que surge de la experiencia corporal y el entorno. Desde esta posición emerge la lingüística cognitiva como cuerpo teórico que aúna estudios de diversos autores. Entre ellos destacan Charles Fillmore (semántica de marcos); Gilles Fauconnier (dominios conceptuales); Eleanor Rosch (teoría de prototipos), y George Lakoff (modelos cognitivos idealizados), entre otros.

La lingüística cognitiva concibe la significación de las unidades léxicas a partir de una experiencia que las organiza y encuadra en esquemas mentales. Dicho encuadre ha sido definido como *dominio conceptual* y constituye un campo cognitivo en el que se construyen significados y en el que cada palabra, imagen o concepto activa información contextual (Cienki, 2007; Croft & Cruse, 2008).

En el decurso de los estudios de lingüística cognitiva, tanto las metáforas como las metonimias han sido vinculadas a los actos de pensamiento. Su encuadre en el paradigma cognitivista experiencial acontece en el siglo XX, tras los aportes de Ivor Richards (1936), Dan Sperber y Deirdre Wilson (1991), Ronald Langacker (1997) y en especial los trabajos de Lakoff y sus colaboradores (Lakoff & Johnson, 2007; Lakoff & Thomson, 1975; Lakoff & Turner, 1989), quienes, además de profundizar las dimensiones cognitivas del lenguaje, repensaron las metáforas y metonimias como principios estructuradores de sistemas conceptuales convencionalizados (Ruiz de Mendoza, 1999). Los estudios focalizados en metonimias son posteriores a los realizados sobre metáforas. Por ello, los parámetros que uniforman la teoría de las metonimias no están del todo acabados (Barcelona, 2016).

Ambos tropos establecen puentes entre dominios conceptuales. Por ejemplo, el concepto profesor actúa como dominio que activa otros conceptos relacionados como escuela, enseñanza, estudiantes, pizarra, libro, etc. La amplitud del dominio depende del sujeto y su experiencia. Es probable que el dominio profesor, en un profesional de la educación, considere, además de los conceptos mencionados, otros tantos en comparación con un sujeto que no esté inserto en la profesión, como por ejemplo metodología, didáctica, contenidos, competencias, leccionario, etc. Por tanto, los dominios conceptuales son abiertos, flexibles y en constante cambio acorde al contexto discursivo. Los dominios actúan como redes que pueden construir estructuras cada vez más complejas al interconectarse.

Mientras la metáfora involucra dos dominios diferentes, la metonimia es la proyección asimétrica dentro de un mismo dominio conceptual (Barcelona, 2016). La pragmática determina la fortaleza de la conexión y, por lo tanto, si la metonimia se consolida como tal. En una expresión cotidiana como

“la escuela te educa”, la conexión metonímica entre escuela y proceso educativo es más fuerte que en la expresión “el aula te educa” y esta es, a su vez, más fuerte que “el pupitre te educa”. A pesar de que las tres refieren al espacio físico en el que acontece la acción de educar, la primera y la segunda expresión tienen conexión metonímica y la tercera no la tiene.

En el ejemplo “la escuela te educa” se reduce todo el proceso de enseñanza, aprendizaje, actores involucrados, gestión institucional, espacios físicos, concepciones políticas y objetos involucrados en el concepto escuela, que refiere a la construcción arquitectónica en donde converge todo ello (la parte representa el todo). Así, un signo adquiere el significado del otro que aparece junto a él, estableciendo una correspondencia. Esta característica también está presente en algunas metáforas, pero es más frecuente que en ellas las correspondencias sean múltiples. La correspondencia única caracteriza a la metonimia. La correspondencia se establece a través de un realce selectivo, definido como la dirección de la atención hacia un aspecto específico del dominio, y puede ser utilizado por el hablante para orientar el interés hacia un aspecto por sobre otros (Croft, 1993).

Esta latente intencionalidad la convierte en objeto de estudio relevante por su rol en la producción de inferencias o presupuestos. Juan Ruiz de Mendoza expone el siguiente ejemplo: “la Casa Blanca quiere evitar otro escándalo” (1999, p. 110). Aunque en el edificio citado trabajan jardineros, personal de mantenimiento, administrativos y autoridades, lo más probable es que se refiera a los altos mandos que controlan el poder político. Existe un grado de imprecisión que no determina quiénes de los que frecuentan la Casa Blanca son los que quieren evitar el escándalo, pero a la vez cierta precisión al comunicar que son aquellos que se relacionan con el poder ejecutivo.

Lakoff y Johnson (2007) especifican diferentes tipos de conexiones metonímicas, como por ejemplo LA INSTITUCIÓN POR LAS PERSONAS; EL LUGAR POR LA INSTITUCIÓN; EL LUGAR POR EL EVENTO; LA PARTE POR EL TODO, entre otras. Sin embargo, desde un criterio más amplio de abstracción, todos aquellos modelos pueden clasificarse en solo tres tipos de metonimias: (1) EL TODO POR LA PARTE; (2) LA PARTE POR EL TODO; (3) LA PARTE POR LA PARTE (Barcelona, 2016).

La elección de una metonimia, como opción lingüística, actúa como productora de realidades dentro del entramado discursivo. Su uso forma parte de un relato que, a través de operaciones de censura, construye representaciones culturales y simbólicas que se entretajan con los sentidos compartidos en una comunidad. Dichas representaciones determinan la relación establecida entre las cosas en el mundo, la gente, los objetos, las acciones,

etc., que al estar mediadas por el lenguaje transforman el proceso autoral en una experiencia narrativa determinante del ideario social (Hall, 2013).

Esta latente intencionalidad en el uso del tropo la convierte en estrategia metodológica relevante por su rol en la producción de inferencias o presupuestos.

### 1.3. Metodología

Esta investigación se asume como un análisis del discurso del concepto de P.D. desde la lingüística cognitiva. Específicamente, desde la teoría de la metonimia conceptual desarrollada en el acápite anterior.

El análisis se realizó sobre un corpus constituido por textos escritos divulgados gratuitamente por el Ministerio de Educación en los establecimientos educacionales subvencionados por el Estado, entre 1990 y 1998. La revisión previa a la construcción del corpus permitió identificar tres tipos de textos escritos:

- 1) Impresos ocasionales: textos de una o dos publicaciones, generalmente con fines informativos sobre la reforma educativa de los últimos años de la etapa de transición a la democracia (1997-1998), distribuidos habitualmente como insumo para la reflexión y discusión entre los docentes en los establecimientos, en jornadas destinadas para esos fines;
- 2) Impresos periódicos: revistas de aparición mensual o semestral que abordan distintas voces ligadas al MINEDUC sobre temas que van desde políticas públicas hasta la cotidianidad del aula;
- 3) Libros: investigaciones realizadas en Chile y en el extranjero referentes a temas curriculares, pedagógicos y políticos.

Para efectos de esta investigación se seleccionaron publicaciones del primer y segundo tipo (ocasionales y periódicos), ya que cumplen con el objetivo de abordar temas coyunturales del momento histórico y político del país. Se escogieron acápite que hacen mención explícita al perfeccionamiento docente para construir un corpus de 12 artículos de publicaciones ocasionales y 11 artículos de publicaciones periódicas (23 artículos en total).

La Tabla 1 identifica las publicaciones seleccionadas (ocasionales o periódicas), el nombre del artículo analizado y las páginas de su locación.

El análisis del corpus construido se realizó en tres etapas metodológicas. Con la intención de identificar la recurrencia del concepto *perfeccionamiento* en el lenguaje del contexto chileno, en una primera etapa se exploró su aparición en diversos textos nacionales. Para ello se utilizó el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) versión 3.2. El CREA almacena textos de diversa procedencia en soporte digital. Se compone de fuentes escritas y orales producidas en países de habla hispana entre 1975 y 2004. Los textos

escritos son seleccionados de libros, periódicos y revistas. La lengua hablada está representada por transcripciones de textos de la radio y la televisión. Como corpus referencial permite estudiar las palabras, sus usos y significados en sus contextos. Considerando que el corpus referencial anclado en CREA se inicia en 1975 y que el último año del gobierno de transición se estableció para efectos de este estudio en 1998, las búsquedas se realizaron dentro de ese rango cronológico.

**TABLA 1 – Corpus en estudio**

N.º	Año	Publicación	Tipo de publicación	Artículo	Páginas
1	1989	Revista de Educación n.º 171	Periódica	La función de los pedagogos: Un verdadero privilegio	24-28
2	1989	Revista de Educación n.º 171	Periódica	Al profesor de ayer y de hoy	17
3	1989	Revista de Educación n.º 172	Periódica	Profesores premiados en el día del profesor	16-18
4	1991	Revista de Educación n.º 184	Periódica	Jornada de análisis del perfeccionamiento docente	5-9
5	1991	Revista de Educación n.º 185	Periódica	Estudio de la acción docente	17
6	1991	Revista de Educación n.º 187	Periódica	El consejo de profesores	37-38
7	1991	Revista de Educación n.º 188	Periódica	Promulgado el estatuto docente	5
8	1991	Revista de Educación n.º 189	Periódica	Estatuto docente: Una ley con proyección de futuro	2-3
9	1991	Revista de Educación n.º 189	Periódica	Carácter y temperamento del estatuto de los profesionales de la educación	16-24
10	1991	Revista de Educación n.º 190	Periódica	Calidad de la educación y perfeccionamiento docente	3
11	1991	Revista de Educación n.º 193	Periódica	Ahora la campana llama a los profesores	34
12	1997	El CPEIP y la educación Vol. I	Ocasional	Saludo al CPEIP en el 30 aniversario	9-10
13	1997	El CPEIP y la educación Vol. I	Ocasional	El CPEIP y la reforma educacional	11-15
14	1997	El CPEIP y la educación Vol. I	Ocasional	El rol del profesor ante los cambios educacionales	76-81
15	1998	Jornada escolar completa diurna: Material de apoyo para la formulación del proyecto	Ocasional	Presentación	6

(cont.)

(cont.)

N.º	Año	Publicación	Tipo de publicación	Artículo	Páginas
16	1998	Jornada escolar completa diurna: Material de apoyo para la formulación del proyecto	Ocasional	Los profesores	15-26
17	1998	Jornada escolar completa diurna: Material de apoyo para la formulación del proyecto	Ocasional	Las necesidades de intercambio y desarrollo profesional de los docentes	30-31
18	1998	Jornada escolar completa diurna: Material de apoyo para la formulación del proyecto	Ocasional	Tiempo de los profesores	39
19	1998	El Reloj	Ocasional	La experiencia profesional de los docentes	21-22
20	1998	El Reloj	Ocasional	El tiempo de los profesores	26
21	1998	El CPEIP y la educación Vol. II	Ocasional	Hacia una conceptualización de perfeccionamiento-actualización	61-69
22	1998	Reforma en marcha: Buena educación para todos	Ocasional	Situación de los docentes	18-19
23	1998	Reforma en marcha: Buena educación para todos	Ocasional	Desarrollo profesional de los docentes	66-74

Fuente: Elaboración propia.

Primero se cuantificó la aparición del término *perfeccionamiento* en cada uno de los años del periodo de tiempo establecido (1975-1998). Una vez determinada la recurrencia se procedió a consultar el contexto semántico en el que se insertan las apariciones. Esto permitió relacionar el concepto *perfeccionamiento* con el agente perfeccionado. El objetivo de esta búsqueda es responder a esta pregunta: ¿quién o qué es aquello que se perfecciona? En última instancia se analizaron las referencias que aludían exclusivamente al P.D. en comparación con el perfeccionamiento referente a otros profesionales. La cuantificación final permitió concluir los años en que las alusiones orientadas exclusivamente al perfeccionamiento docente se distribuyen por año.

En una segunda etapa se revisó el concepto *perfeccionamiento* y su presencia en el corpus de estudio. El objetivo de este nivel de análisis fue interpretar, desde un enfoque pragmático gramatical, la aparición de la unidad léxica *perfeccionamiento* en los textos seleccionados. Para ello, y con el apoyo del programa Atlas.Ti 22 como herramienta de desagregación textual, se registraron las apariciones de la unidad lingüística en su contexto discursivo para posteriormente

interpretarlas en la condición de verbo transitivo. Esto permitió identificar las acciones y objetos involucrados en el perfeccionamiento docente – como acción y efecto de perfeccionar– y el rol atribuido en el discurso del MINEDUC para distinguir el esquema cognitivo que invoca el concepto.

Finalmente, y acorde con los resultados anteriores, en esta fase se interpretó el sintagma *perfeccionamiento docente* como construcción metonímica del discurso ministerial de los años en estudio. Se reflexionó sobre los alcances cognitivos del tropo en el contexto sociohistórico y el uso de metonimias en discursos políticos.

## 2. Resultados

En la primera etapa metodológica, el ingreso de la palabra *perfeccionamiento* al sistema informático en el rango cronológico establecido arrojó 69 menciones en 47 documentos. La distribución diacrónica de esas referencias demuestran su inserción gradual y progresiva en el discurso (ver Tabla 2). Aunque el CREA considera documentos desde 1975, solo aparecen resultados a partir de 1978 y la preeminencia se encuentra en los años 1995, 1996 y 1997.

TABLA 2 – Apariciones del término *perfeccionamiento* en CREA por año

Año	Número de apariciones
1978	3
1979	0
1982	2
1983	2
1984	3
1985	4
1986	1
1990	5
1991	2
1993	1
1995	11
1996	14
1997	17
1998	4
<b>Total</b>	<b>69</b>

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se exploró cada aparición del término *perfeccionamiento* en su correspondiente contexto semántico. Al ser el corpus de referencia un amplio repositorio con documentos de diversas temáticas, el concepto aparece relacionado con múltiples objetos. Para efectos del análisis se agruparon de la siguiente manera: (1) Instituciones, (2) Procesos, (3) Profesionales (ver Tabla 3). En el primer grupo se contaron universidades, organizaciones, fundaciones y asociaciones, entre otras. En el segundo, se agruparon intenciones de perfeccionar diversos procesos como trámites o actividades que no tienen un actor involucrado. En el tercero, se agrupan desempeños profesionales de diversas áreas. En este último convergen 36 de las 69 apariciones del concepto en estudio. El predominio del uso del término *perfeccionamiento* asociado a profesionales es ampliamente superior al resto de las relaciones establecidas, por lo que es posible anteceder la presencia de una relación sintáctica entre ambos conceptos.

**TABLA 3 – Número de menciones del concepto *perfeccionamiento* en CREA según el objeto perfeccionado**

Objeto o agente perfeccionado	Número de menciones	Ejemplos
Instituciones	10	El presidente de Brasil, Ernesto Geisel, planteó en su visita a Montevideo la posibilidad de que se prorrogue el plazo establecido en el Protocolo de Caracas, para el perfeccionamiento de la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio ( <i>Revista Hoy</i> , 07/02/1978).
Procesos	23	Respecto de las tarifas, el hecho de [que] las empresas pasen al sector privado evidentemente obliga a tomar una serie de medidas de perfeccionamiento para asegurar la transparencia del sistema y la protección de los usuarios (Senado de Chile, sesión 34, 23 de enero de 1996).
Profesionales	36	He aquí una tarea prioritaria para la futura democracia: crear una red audiovisual de enseñanza que, optimizando y multiplicando los contenidos, ayude a su mejor comprensión y permita el perfeccionamiento de los maestros al ritmo y nivel de las tecnologías actuales (Ediciones EACE, La tevedécada de los '80, 1990).
<b>Total</b>	<b>69</b>	

Fuente: Elaboración propia.

Si bien las apariciones relacionan *perfeccionamiento* con actores especialistas en diversas áreas, el filtro aplicado para identificar aquellas menciones que se refieren exclusivamente al perfeccionamiento profesional de docentes

muestra que son ampliamente mayoritarias. De los 36 casos, 21 se vinculan a la docencia y los 15 restantes se asocian a diversas profesiones (ver Tabla 4).

**TABLA 4 – Número de apariciones del concepto *perfeccionamiento* asociado a la docencia en CREA**

Profesional perfeccionado	Número de casos	Ejemplo
Profesionales de la educación	21	Por eso estamos preocupados del perfeccionamiento docente. El año pasado, por primera vez en muchos años, 600 profesores salieron a unos 15 países en todo el mundo a experiencias de perfeccionamiento (prensa, <i>Revista Caras</i> , 09/06/1997).
Otros profesionales (médicos, deportistas, artistas, militares, abogados, entre otros)	15	Entre el estudio del inglés y el perfeccionamiento dirigido a la carrera de técnico, Rubén Espinoza se plantea su carrera profesional fuera de las canchas (prensa, diario <i>La época</i> , 11/07/1997).
<b>Total</b>	<b>36</b>	

Fuente: Elaboración propia.

Al establecer una relación entre el número de veces que se alude al perfeccionamiento de profesionales docentes y el rango cronológico de los textos del corpus de referencia, queda en evidencia la correlación entre dichas apariciones y los años correspondientes al periodo de transición a la democracia (ver Tabla 5).

**TABLA 5 – Aparición del concepto *perfeccionamiento* docente en CREA por años**

Años	N.º de apariciones	Periodo
1978	1	Dictadura
1979	1	Dictadura
1990	1	Transición a la democracia
1995	2	Transición a la democracia
1996	3	Transición a la democracia
1997	11	Transición a la democracia
1998	2	Transición a la democracia
<b>Total</b>	<b>21</b>	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el análisis cuantitativo anterior es posible aseverar que *perfeccionamiento* es un concepto que aparece en el corpus en estudio principalmente asociado a la profesión docente, conformándolo como la unidad léxica que se presenta con mayor énfasis en el periodo de transición a la democracia.

De acuerdo con la Real Academia Española, el concepto *perfeccionamiento* se define como “acción y efecto de perfeccionar” (RAE, s.f.a). El término *perfeccionar* tiene 3 acepciones: (1) “mejorar algo o hacerlo más perfecto”; (2) “acabar enteramente una obra, dándole el mayor grado posible de bondad o excelencia”, y (3) en el campo del Derecho “completar los requisitos para que un acto civil, especialmente un contrato, tenga plena fuerza jurídica” (RAE, s.f.b).

En esta segunda etapa se analiza el concepto *perfeccionamiento* en su calidad de verbo transitivo. Esto implica un esquema de transferencia prototípico –sujeto/verbo/objeto– en que el escenario presupone un estado de cosas anterior y un estado posterior a la acción (Montaner Montava, 2004). En el contexto del P.D. se deduce que el personal de gobierno, a través de los profesionales adscritos al Ministerio de Educación (sujeto), advierte una necesidad en el profesorado (objeto), que lo motiva a realizar intervenciones o acciones para que transite de su estado imperfecto a otro perfecto/perfeccionado. El profesorado (objeto), como complemento directo, está claramente identificado en la unidad léxica. Sin embargo, en el discurso político no se identifica con precisión el sujeto que activa la acción de perfeccionar.

El análisis discursivo de las apariciones del concepto P.D. en los 21 textos identificados en el análisis cuantitativo anterior demuestra esta ambigüedad en la alocución. Del total de los textos analizados, solo un artículo refiere explícitamente al sujeto que perfecciona a través de una metonimia del tipo “LA INSTITUCIÓN POR SUS ACTORES” (“EL TODO POR LA PARTE”).

En nuestro país la actividad de perfeccionamiento es supervisada y acreditada, en conformidad con las disposiciones del Estatuto Docente, por el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, fundado por el Presidente Eduardo Frei Montalva y su Ministro de Educación, Dr. Juan Gómez Millas, en 1967. Este Centro, conocido por su sigla CPEIP, también lo imparte conjuntamente con instituciones autorizadas y acreditadas por él para impartirlo, como las universidades y las FIDES. (n.º 21 del corpus)

La acción de impartir el perfeccionamiento se endosa al MINEDUC e instituciones asociadas.

En otros fragmentos el sujeto se construye gramaticalmente a través del elemento *se*, que como pronombre reflejo lleva consigo la indistinción de número y persona. Habitualmente, esto actúa como silenciador de identidades para evitar mencionar un referente específico (Serrano, 2006).

El perfeccionamiento se otorga a los profesionales de la educación. (n.º 11 del corpus)

Pareciera que, en la mayoría de los casos, se están formando y perfeccionando profesores para una realidad histórica social que ya no existe. (n.º 14 del corpus)

El perfeccionamiento, por otra parte, además se planifica para satisfacer la necesidad del establecimiento escolar o del sistema educacional. (n.º 21 del corpus)

Al ser publicaciones que representan la voz del MINEDUC, el pronombre reflexivo actúa como anáfora. Sin embargo, como sujeto, MINEDUC es ambiguo y un número considerable de las acciones que el perfeccionar implica quedan despersonalizadas.

Por su parte, la Ley 19.070/1991 (Estatuto Docente)<sup>2</sup>, en su artículo 12, define al sujeto como colaborador, no como responsable.

El Ministerio de Educación a través de su Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas colaborará al perfeccionamiento de los profesionales de la educación mediante la ejecución en las regiones de programas y cursos [...] La ejecución de los programas, cursos y actividades de perfeccionamiento podrán ser realizadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas o por las Instituciones de educación superior que gocen de plena autonomía dedicadas a estos fines. Asimismo podrán hacerlo otras instituciones públicas o privadas que estén debidamente acreditadas ante dicho Centro.

Otro aspecto relevante de destacar, a causa de su frecuencia en el corpus, es la animacidad que se asigna al perfeccionamiento. Como categoría gramatical transita desde la nominalización hacia la personificación. Su realización lingüística se acompaña de verbos asociados a sustantivos animados que le otorgan cierta independencia y voluntad en la retórica.

El perfeccionamiento debe preparar para la modernidad, pero debe hacerlo dentro de los marcos éticos que toda sociedad civilizada reclama. (n.º 4 del corpus)

<sup>2</sup> Ministério de Educación Pública. (1991). Ley 19070. Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación. <https://bcn.cl/2idqn>

El perfeccionamiento propende a elevar la calidad de la educación, aportando su grano de arena sobre el desarrollo personal y profesional del profesor y su necesaria transferencia al aula. (n.º 4 del corpus)

La animacidad es un atributo habitual de las metonimias, sobre todo en las del tipo “LA INSTITUCIÓN POR LAS PERSONAS”. En el caso del *perfeccionamiento*, la personificación desconecta a las instituciones de las acciones. La retórica endosa la responsabilidad de perfeccionar al mismo perfeccionamiento (es el perfeccionamiento el que perfecciona).

El perfeccionamiento ha de tener claridad meridiana en cuanto a los objetivos que se propone, siendo el fundamental [...] mejorar la calidad del proceso educativo-formativo. (n.º 21 del corpus)

El perfeccionamiento debe respetar el pluralismo, la libertad y el sentido de bien común que está en el corazón y la mente de cada profesor. (n.º 4 del corpus)

En los textos del corpus en estudio se identifica con claridad el objeto receptor del perfeccionamiento (docente, maestro, profesor, profesionales de la educación).

El perfeccionamiento es para y por los profesores, y desde ello se debe gestar participativamente. (n.º 10 del corpus)

En este contexto, el perfeccionamiento a los docente debe ser una de las ayudas permanentes al desarrollo de la acción pedagógica cotidiana del profesor en el aula y en la escuela. (n.º 10 del corpus)

Estas iniciativas, en conjunto, implican un mejoramiento y una renovación sustancial de los procesos de formación inicial y perfeccionamiento de los educadores chilenos. (n.º 17 del corpus)

La alocución es precisa e identifica inclusive el número de docentes que se espera perfeccionar.

Se espera que en los próximos tres años un número cercano a 1500 docentes acceda a este tipo de perfeccionamiento. (n.º 23 del corpus)

Se contempla [...] el perfeccionamiento de 25 mil maestros –en un universo de 120 mil– en cinco años. (n.º 14 del corpus)

El Estatuto Docente es igualmente específico al definir al objeto a perfeccionar. En él se declaran los requisitos para que el profesorado pueda ser receptor del perfeccionamiento, como por ejemplo trabajar en el sector subvencionado y contar con el patrocinio del empleador.

Las acciones involucradas en el discurso asociado al perfeccionamiento no aparecen explícitas. Para responder a la pregunta ¿cuáles son las acciones que realiza el sujeto para perfeccionar al objeto?, los textos deben ser abordados desde un marco interpretativo:

- 1) Impartir cursos: “Antes de Navidad se conocerá a nivel nacional el listado de los primeros cursos de perfeccionamiento que se impartirán” (n.º 11 del corpus).
- 2) Otorgar recursos para su financiamiento: “se reconocerá a los profesores el bono mencionado que sólo servirá para el apoyo de cursos y actividades de perfeccionamiento” (n.º 11 del corpus); “el reconocimiento del derecho del profesor al perfeccionamiento, el otorgamiento de recursos para este fin, [...] son elementos que tendrán incidencia positiva en la calidad de la educación que se imparte” (n.º 8 del corpus).
- 3) Planificar: “[el perfeccionamiento] se planifica para satisfacer la necesidad del establecimiento escolar o del sistema educacional y en directo beneficio de ambos” (n.º 21 del corpus).

La acción 3 (planificar) presenta mayor grado de abstracción que las acciones 1 y 2, cuya concreción es posible situar en un tiempo y espacio acotado. En cambio, la planificación es bastante más ambigua, pues no da cuenta del momento en que acontece, siendo posible situarla en varios escenarios.

El Estatuto Docente también reconoce las acciones de impartir cursos y otorgar recursos para el financiamiento. Sin embargo, aparte del reconocimiento del medio (cursos) y la alusión al financiamiento (recursos), no hay más referencias a otras actividades asociadas al proceso.

El Ministerio de Educación a través de su Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas colaborará con el perfeccionamiento [...] y otorgamiento de becas de montos equitativos para todos los profesionales de la educación subvencionada, especialmente para quienes se desempeñan en localidades aisladas. (Ley 19.070/1991, artículo 12)

A partir de los análisis anteriores es posible sugerir que el recurrente uso del término *perfeccionamiento/perfeccionamiento docente* en los textos analizados en el corpus en estudio obedece a un razonamiento metonímico. Se advierte un discurso referente a políticas educativas que declara acciones e intenciones. Estas convergen en un concepto más amplio –*calidad de la*

*educación*— factible de interpretar como dominio conceptual. Dentro de ese dominio, el P.D. se releva en un proceso de realce selectivo.

El perfeccionamiento es un elemento fundamental en el logro de una mejor calidad de la educación. (n.º 10 del corpus)

Como construcción metonímica, en esta proyección es factible identificar características propias del tropo, como por ejemplo la ambigüedad de la agencia. El P.D. es una acción y posee un resultado esperado (profesor perfeccionado) que se realza por sobre el proceso complejo que consiste en desarrollar tal política pública reconociendo en esta estrategia discursiva una metonimia del tipo “LA PARTE POR EL TODO”.

Al visibilizar al docente perfeccionado por sobre otros elementos relacionados con los resultados educativos esperados en el periodo, se transfiere a los enunciatarios una asociación cognitiva entre P.D. y calidad de la educación, a la vez que se invisibiliza el sujeto que perfecciona.

Es así como se conjugan en los textos analizados los conceptos de P.D. y calidad de la educación, estableciéndose un puente entre ambos.

Todo el perfeccionamiento propuesto está estrechamente ligado a los objetivos de elevar la calidad y equidad educativa. (n.º 23 del corpus)

El proceso de Reforma Educacional parte de la premisa [de] que el perfeccionamiento de los docentes constituye un elemento fundamental en el éxito de la misma y es una condición para la transformación cualitativa de la educación. (n.º 23 del corpus)

De esta manera, el perfeccionamiento implica obligaciones ineludibles que el razonamiento metonímico instala sobre el docente perfeccionado.

En este contexto, el perfeccionamiento docente debe ser una de las ayudas permanentes al desarrollo de la acción pedagógica cotidiana del profesor en el aula y en la escuela. (n.º 10 del corpus)

El perfeccionamiento debe tener claridad meridiana en cuanto a los objetivos que se propone. (n.º 21 del corpus)

## **Discusión y conclusiones**

El análisis realizado permite demostrar que el P.D. es una propuesta priorizada en el periodo de transición a la democracia. Esto coincide con lo declarado explícitamente por el PIIE (1989). Asimismo, coincide con lo expuesto

por Cristian Bellei (2016) quien, en una reflexión retrospectiva, reconoce que el énfasis del periodo fue estimular las voluntades individuales del profesorado a través del perfeccionamiento. El P.D., instalado como un topo en las alocuciones del periodo en estudio, establece un puente discursivo entre el profesorado y los resultados educativos esperados que podría interpretarse, de manera errónea, como una relación de causa y efecto. Autores como Arthur Levine (2006) comprueban a través de sus estudios que el impacto del P.D. está mediado por las instituciones educativas y la comunidad escolar, y no solo por la participación de los docentes. Por su parte, Sebastián Donoso Díaz (2008) reafirma esta posición al declarar que la formación continua de los docentes tuvo una importancia de tercer orden en el periodo en estudio. Las políticas nacionales sobre la materia fueron funcionales, sin visión sistémica. El rol del ministerio no fue consistente con los discursos oficiales sobre el protagonismo de los maestros en favor de la calidad de la educación.

El P.D., en el contexto estudiado, se utiliza como metonimia del tipo “LA PARTE POR EL TODO”. La necesidad de actualizar al profesorado es el realce selectivo sobre otras acciones necesarias para compensar la precarización de la educación durante la dictadura.

Alan Croft y William Cruse (2008) y Ruiz de Mendoza (1999) refieren al uso de metonimias de este tipo, “LA PARTE POR EL TODO”, como una estrategia discursiva utilizada a menudo con la intencionalidad del enunciador de desplazar la atención del enunciatario. Esto coincide con la reflexión de Donoso Díaz (2008), quien expone que el Gobierno de la transición a la democracia eludió responsabilidades que transfirió al profesorado.

Responsabilizar al profesorado por la calidad del sistema educativo responde a la característica propia del contexto neoliberal en que se inserta el fenómeno en estudio. La gobernanza se fundamenta en las responsabilidades individuales por sobre las colectivas (Butler, 2017). En Chile, el gobierno de la transición erigió un discurso para reinventar la identidad docente y reorientar su ejercicio profesional de acuerdo con la moralidad impuesta por el sistema.

Esta discusión permite interpelar la construcción del discurso del Estado como estrategia ideológica. La gestión política de la transición en Chile acudió al discurso descabulado para compensar las demandas que emergieron de una sobredimensionada confianza en la llegada de la democracia. Al relevar, dentro de una cadena de sucesos, necesariamente concatenados, solo el resultado esperado (profesor perfeccionado) se impone un tamiz o filtro sobre los otros aspectos que son importantes de esclarecer para alcanzar el efecto. Se deja fluir un discurso inacabado sin responsabilidades delegadas. Se impone un razonamiento metonímico que fragmenta

la visión conjunta de un proceso. Al quedar la docencia en el centro del discurso se impone un modelo de tres etapas. La primera se inicia con la promulgación del Estatuto Docente; el Estatuto Docente instala al P.D como idea priorizada; el P.D se asocia a la calidad de la educación. El estatuto otorga la facultad de perfeccionamiento al docente, a quien se le visibiliza, se le nombra y se trae su profesionalidad al centro de la discusión. Pero este aparente reposicionamiento trae consigo un cometido: el presupuesto de su imperfección y su responsabilidad en la calidad de la educación. El profesorado reaparece en el entramado discursivo del Estado a cambio de ser signado como gestor de la calidad.

Esta investigación deja pendiente el análisis de otras metonimias que forman parte del ecosistema discursivo de la transición a la democracia, como por ejemplo la calidad de la educación, que también fluye en el espacio de las ambigüedades discursivas. Además, sería relevante complementar con el eco de este discurso en los docentes subjetivados en la metonimia del P.D.

Revisado por José Morales

### **Conflictos de interés**

La autora declara no existir ningún conflicto de interés.

### **Financiación**

La investigación que da lugar a este artículo contó con financiamiento de Fondecyt (Proyecto n.º 11200190).

### **Referencias bibliográficas**

- Alarcón-Leiva, J., Johnston, E., & Frites-Camilla, C. (2014). Consenso político y pacto educativo. Pospolítica y educación en Chile (1990-2012). *Universum*, 29(2), 37–48.
- Aylwin, P. (1991, 27 de junio). *Discurso de S.E. el Presidente de la Republica, D. Patricio Aylwin Azocar, en Ceremonia de Promulgación del Estatuto Docente*. <https://fundacionaylwin.cl/wp-content/uploads/2022/03/9.-Discurso-Ceremonia-Promulgacion-Estatuto-Docente-27-jun-91.pdf>
- Ball, S. (1990). *La micropolítica en la escuela* (N. Míguez, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1987)
- Barcelona, A. (2016). La metonimia conceptual. In I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela (Eds.), *Lingüística cognitiva* (pp. 123–146). Siglo XXI.

- Barros, M. E. (2009). Politizar o repolitizar la educación. La formación docente y su currículum, aunque pueda parecer un desatino. In J. A. Yuni (Ed.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 47–62). Encuentro.
- Bellei, C. (2016). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Blanco Hadi, E., & Cisterna Cabrera, F. (1999). El perfeccionamiento del profesorado en Chile. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 95–101.
- Burton, G. (2012). Hegemony and frustration: Education policy making in Chile under the Concertación, 1990–2010. *Latin American Perspectives*, 39(4), 34–52. <https://doi.org/10.1177/0094582X12439048>
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea* (M. J. Viegas, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 2015)
- Candina, A. (2018). Transición e instalación democrática en Chile contemporáneo. *Revista Anales*, 15, 37–51.
- Carrasco Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de *accountability*: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121–139. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Cienki, A. (2007). Frames, idealized cognitive models, and domains. In D. F. Cuychens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 170–187). Oxford University Press.
- Contreras, G., & Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397–417
- Croft, W. (1993). The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. *Cognitive Linguistics*, 4, 335–370.
- Croft, W., & Cruse, A. (2008). *Lingüística cognitiva* (A. Benítez Burraco, Trad.). Akal.
- Departamento de Estudios Pedagógicos. (2012). *La formación de profesores en la Universidad de Chile: Una mirada desde el Departamento de Estudios Pedagógicos*. DEP; Universidad de Chile.
- Donoso Díaz, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 113–135. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>
- Donoso Díaz, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 437–454. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300003>
- Foucault, M. (1999). *Obras esenciales* (M. Morey, F. Álvarez Uría, J. Varela, & Á. Gabilondo, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1994)
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica* (M. Senellar, Ed.; H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2004)
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Morata.

- Hall, S. (2013). *Sin garantías* (E. Restrepo, C. Walsh, & V. Vich, Eds.). Corporación editora nacional.
- Inzunza, J., Assaél, J., & Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *RMIE*, 16(48), 267–292.
- Juventud Demócrata Cristiana. (1965). *La democracia cristiana y la revolución en libertad*. La Nación. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-9080.html>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2007). *Metáforas de la vida cotidiana* (C. González Marín, Trad.). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1980)
- Lakoff, G., & Thomson, H. (1975). Introduction to cognitive grammar. *Berkeley Linguistic Society*, (1), 295–313.
- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1997). The contextual basis of cognitive semantics. In J. Nuyts & E. Pederson (Eds.), *Language and conceptualization* (pp. 229–252). Cambridge University Press.
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. The education schools project. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504144.pdf>
- Miranda, C., Rivera, P., Salinas, S., & Muñoz, E. (2010). ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz?: Factores que inciden en su impacto. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 135–151. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200008>
- Montaner Montava, M. A. (2004). La importancia de lo cognitivo en la clasificación de los verbos del español. *ELUA – Estudios de Lingüística*, (Anexo 2), 401–419. <https://doi.org/10.14198/ELUA2004.Anexo2.18>
- Moreno-Doña, A., & Gamboa Jiménez, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educación en Revista*, (51), 51–66. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Moulian, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. LOM.
- Núñez, I. (1999). Políticas hacia el magisterio. In J. García-Huidobro (Ed.), *La reforma educacional chilena* (pp. 177–194). Editorial Popular.
- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E., Berríos-Villaruel, A., & Almonacid-Fierro, A. (2020). Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250007. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250007>
- PIIE – Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. (1989). *Educación y transición democrática. Propuestas de políticas educacionales*.
- RAE – Real Academia Española. (s.d.a). Perfeccionamiento. In *Diccionario de la lengua española*. Consultado el 17 de junio 2025, en <https://dle.rae.es/perfeccionamiento>
- RAE – Real Academia Española. (s.d.b). Perfeccionar. In *Diccionario de la lengua española*. Consultado el 17 de junio 2025, en <https://dle.rae.es/perfeccionar>

- Revista de Educación. (s.f.). *Historia de la Revista*. <https://www.revistadeeducacion.cl/historia-de-la-revista/>
- Reyes Jedlicki, L. (2018). El profesor efectivo en Chile: ¿profesionalización o disciplinamiento? (1980-2018). In C. Ruiz Schneider; L. Reyes Jedlicki, & F. Herrera Jeldres (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar* (pp. 209–236). LOM.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A., & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, (27), 269–292.
- Richard, N. (2001). La problemática del feminismo en los años de la transición en Chile. In D. Mato (Ed.), *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización* (vol. 2; pp. 227–239). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/12029/1/estudios2.pdf>
- Richards, I. (1936). *The philosophy of rhetoric*. Oxford University Press.
- Ruiz de Mendoza, F. (1999). *Introducción a la teoría cognitiva de la metonimia*. Método ediciones.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Grao.
- Serrano, M. J. (2006). *Gramática del discurso*. Akal.
- Slachevsky Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(especial), 1473–1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1991). Loose talk. In S. Davis (Ed.), *Pragmatics. A reader* (pp. 540–549). Oxford University Press.
- Witker, I. (2005). Homo Loquax Pinochet. Imágenes y estereotipos en la prensa chilena. *Universum*, 20(1), 204–224. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762005000100015>

---

### Claudia González-Castro

Escuela de Pedagogía, Universidad de Los Lagos  
Av. Fuchslocher 1305, Campus Osorno, 5311157, Chile  
Contacto: [claudia.gonzalez@ulagos.cl](mailto:claudia.gonzalez@ulagos.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3946-1843>

Recibido: 26.08.2024

Aceptación comunitada: 08.05.2025

<https://doi.org/10.4000/146cn>



***Discourse about teacher training in the transition to democracy in Chile***

This research examines the concept of teacher training as employed during the transition to the democratic period in Chile (1990-1998). For this purpose, discourse analysis was conducted in three stages. The first stage, via the exploration of the CREA 3.2 corpus, aims to demonstrate that the concept of teacher improvement is a resource of the educational discourse of that era. In the second stage, a grammatical analysis based on a pragmatic approach was conducted, using a corpus of 23 articles from the Chilean Ministry of Education. The third stage reconstructs the concept of training as a political discourse. Among the results, it was evident that metonymy is employed as a discursive strategy to evade the responsibilities of the State in an ideological discourse.

**Keywords:** Chile; cognitive linguistics; democratic transition; teacher training.

***Discours sur le perfectionnement des enseignants dans la transition vers la démocratie au Chili***

Cette recherche questionne le concept de perfectionnement des enseignants, utilisé pendant la période de transition vers la démocratie au Chili (1990-1998). Pour cela, une analyse du discours a été réalisée en trois étapes. En utilisant le corpus de référence CREA 3.2, la première étape propose de démontrer que le concept de perfectionnement des enseignants est une ressource dans le discours éducatif de l'époque. Dans une deuxième étape, une analyse grammaticale avec une approche pragmatique du concept a été réalisée à travers l'étude d'un corpus de 23 articles appartenant à des publications du ministère de l'Éducation chilien. La troisième étape reconstruit le concept de perfectionnement comme discours politique. Parmi les résultats, l'utilisation de la métonymie comme stratégie discursive qui détourne les responsabilités de l'État vers un discours idéologique a été identifiée.

**Mots-clés:** Chili; formation de professeurs; linguistique cognitive; transition démocratique.

