

TESIS DE  
MEMORIA  
2014

SEMINARIO DE TÍTULO PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO  
DE LICENCIADA EN LETRAS CON MENCIÓN EN LINGÜÍSTICA  
Y LITERATURA HISPÁNICAS

***Del discurso al aula: recontextualización  
de textos escolares en materia de  
Dictadura militar y derechos humanos  
para sexto año básico en Chile***

---

SANNDY INFANTE REYES



## COLECCIÓN TESIS DE MEMORIA

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

Director de la colección

Ricardo Brodsky

Editora

Mireya Dávila

Diseño

Valentina Iriarte

© del texto

Sanndy Infante Reyes

© de esta edición

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

Impresión y encuadernación

Andros Impresores

ISBN 978-956-9144-32-5

Inscripción Registro Propiedad Intelectual N°259566

Santiago, Octubre 2015

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

Matucana 501, Santiago, Chile

(562) 2 597 96 00

[info@museodelamemoria.cl](mailto:info@museodelamemoria.cl)

[www.museodelamemoria.cl](http://www.museodelamemoria.cl)

El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos cuenta con el financiamiento del Gobierno de Chile a través de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam).

TESIS DE  
MEMORIA  
2014

SEMINARIO DE TÍTULO PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO  
DE LICENCIADA EN LETRAS CON MENCIÓN EN LINGÜÍSTICA  
Y LITERATURA HISPÁNICAS

***Del discurso al aula: recontextualización  
de textos escolares en materia de  
Dictadura militar y derechos humanos  
para sexto año básico en Chile***

---

SANNDY INFANTE REYES

---

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE  
Facultad de Letras  
Departamento de Ciencias del Lenguaje

Profesor Guía:  
Lésmer Montecino Soto

OCTUBRE 2015



*A la memoria de mi abuelo, Armando Reyes*



*Un relato de memoria  
un onse por la mañana  
masacre mas inhumana  
noa he registrao la historia  
aviones sin pas ni gloria  
bolaron a la moneda  
la desploman como greva  
con bomba y metralleta  
se pusieron mas jineta  
los pacos en la moneda.*





# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	11
1.1. <i>Presentación del tema</i>	11
1.2. <i>Preguntas de investigación y objetivos</i>	11
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	15
2.1. <i>Aspectos generales de la Lingüística Sistémico Funcional y los Estudios Críticos del Discurso</i>	15
2.1.1. <i>El lenguaje como sistema de significación: Lingüística Sistémico Funcional</i>	15
2.1.2. <i>Estudios Críticos del Discurso</i>	16
2.2. <i>Género y Registro</i>	17
2.2.1. <i>Contexto de cultura: Género</i>	17
2.2.2. <i>Contexto de situación: Registro</i>	20
2.2.2.1. <i>Campo</i>	21
2.2.2.2. <i>Tenor</i>	22
2.2.2.3. <i>Modo</i>	22
2.3. <i>Representación de la experiencia</i>	23
2.3.1. <i>Transitividad e Ideación</i>	23
2.3.1.1. <i>Transitividad</i>	23
2.3.1.2. <i>Ideación</i>	25
2.3.2. <i>Actores sociales</i>	26
2.4. <i>Aspectos cualitativos de investigación</i>	29
2.4.1. <i>Contexto histórico</i>	29
2.4.2. <i>Memoria</i>	32
2.4.3. <i>Poder</i>	33
2.4.4. <i>Ideología y Hegemonía</i>	34
<b>3. METODOLOGÍA</b>	37
3.1. <i>Descripción del corpus.</i>	38
3.1.1. <i>Producción de material de estudio por parte del MINEDUC: políticas públicas</i>	39
3.1.2. <i>Currículo nacional para la constitución del material escolar</i>	41
3.2. <i>Descripción del tipo de investigación en cuanto al método</i>	42
3.3. <i>Metodología y criterios de análisis</i>	43
3.3.1. <i>Actores sociales</i>	43
3.3.2. <i>Ideación y Transitividad</i>	44
<b>4. ANÁLISIS DE AMBOS CORPUS DE FORMA CONTRASTIVA</b>	45
4.1 <i>Análisis de los títulos presentes en los textos licitados por el Ministerio de Educación en los años 2000 y 2013.</i>	45

<b>4.2. Análisis de contenidos</b>	51
4.2.1. Análisis del contenido sobre el contexto previo al Golpe de estado de 1973	51
4.2.2. Análisis del contenido sobre el Golpe militar	55
4.2.3. Análisis del contenido sobre los primeros años de la Dictadura militar	62
4.2.4. Análisis del contenido sobre las violaciones a los Derechos Humanos cometidas en la dictadura militar	64
4.2.5. Análisis del contenido sobre la época final del Régimen militar e inicio de la transición.	68
<b>4.3. Análisis de actividades</b>	69
4.3.1. Texto EDEBÉ 2000	69
4.3.2. Texto Zig-Zag 2013	73
<b>5. DISCUSIÓN Y PROYECCIÓN</b>	81
<b>6. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL</b>	81
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	89
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	91

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA

El estudio de los Derechos Humanos en las aulas escolares, tras el cese de la dictadura militar, es un asunto que ha generado controversia, despertado disputas y suscitado gran revuelo. Abordar el período de la dictadura militar (1973-1990) y las diversas consecuencias políticas y sociales se ha cuestionado desde múltiples sectores, en cuanto qué es lo que se debe decir y el cómo se debe referir lo acontecido. A partir del año 2000 se incluye en el currículum nacional el pasado traumático reciente como una forma de entender y explicar el desarrollo de Chile en las últimas décadas. Esto se ha incorporado en los niveles de sexto año básico y de tercer año medio.

La presente investigación busca dar cuenta de cómo se da tratamiento, desde la Lingüística, a la dictadura y la violación a los DDHH en una primera instancia formal, es decir, dentro de los textos para estudiantes de sexto año básico. Dentro de esto, se pretenderá contrastar y ver cuánto se ha avanzado desde su primera implementación en el nivel considerado hasta la actualidad, por lo que se considera el primer texto que habla sobre este período (2000) y, también, el último (2013). Es importante precisar que los libros considerados son solamente aquellos licitados y difundidos por la entidad gubernamental responsable, el Ministerio de Educación.

Entender de qué manera se está enseñando a los estudiantes el pasado reciente no implica, únicamente, el que se incluya dentro de las calendarizaciones y contenidos mínimos: requiere revisar si se está avanzando en cuanto cómo se plantean las consecuencias sociales de este período y sus repercusiones hasta el día de hoy. Por tanto, la perspectiva teórica que se empleará está enmarcada en la orientación de los Estudios Críticos del Discurso, dentro de una línea informada por la Lingüística Sistémico Funcional. Esto con el fin de describir e interpretar las posibles problemáticas que afloran desde los diversos actores y eventos en cuanto al cómo son tratados dentro de los discursos señalados.

## 1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Se han consignado cuatro preguntas bajo una tesis inicial: cómo se desarrolla a nivel discursivo la recontextualización de la memoria en la dictadura militar (1973-1990) y los DDHH, específicamente, a partir del posicionamiento de los actores sociales en el discurso pedagógico oficial para estudiantes de sexto año básico.

¿Cómo son representados los actores sociales en el discurso pedagógico?

¿Se lleva a cabo, en un plano textual, una conducción visible del discurso hacia la asociación suceso-responsabilidad para algún(os) actor(es) en relación a este período?

¿Cómo y a cuáles actores sociales se incluye/excluye del discurso en base a los intereses y propósitos con los receptores ideales, por parte de los emisores?

¿Se logra dilucidar, en un nivel léxico-gramatical, quiénes son los responsables de los sucesos acaecidos en dictadura con el discurso utilizado en el aula?

A estas preguntas se suman ciertos objetivos que buscan una solución consistente. Los de carácter general son los siguientes:

- Comprender cómo se está presentando la problemática del golpe militar de 1973 –sus consecuencias dentro de los DDHH– en estudiantes regulares de sexto año de enseñanza básica.
- Dar cuenta de los actores y eventos sociales al interior del discurso pedagógico oficial<sup>1</sup>.
- Dilucidar de qué manera el discurso configura la cosmovisión, apreciación y significación de los estudiantes en relación al pasado traumático reciente.
- Entender de qué forma se logra posicionar a las víctimas y victimarios en la dictadura militar en relación a la violación de DDHH desde la voz hegemónica al interior de un texto.
- Los objetivos específicos son los siguientes:
- Determinar los actores sociales excluidos dentro del discurso.

---

1 Se considerará como discurso oficial aquel respaldado por el Ministerio de Educación mediante los procesos de licitación que se tiene para la selección de textos escolares.

- Especificar la forma en la cual se formaliza a quién lleva a cabo los múltiples hechos enmarcados dentro de ciertas circunstancias, en favor de diversas finalidades.
- Contrastar ambos textos, a fin de dar cuenta de cuánto se ha progresado en la manera de llevar hacia el aula el pasado traumático.
- Buscar en favor a qué corriente de pensamiento se conduce el discurso pedagógico oficial sobre esta temática, ya sea a partir del significado del discurso, o también, desde el énfasis que se presenta la narrativa.
- Precisar qué elementos lingüísticos dan cuenta de una práctica social en cuanto a las políticas públicas relacionadas a la pedagogía, evidentemente en la asignatura y nivel ya consignadas.



## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. ASPECTOS GENERALES DE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL Y LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DEL DISCURSO

#### 2.1.1. EL LENGUAJE COMO SISTEMA DE SIGNIFICACIÓN: LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL

El lenguaje es un elemento fundamental que no solo es utilizado para comunicarse, sino también, para representar la realidad por parte de quienes lo emplean. Si existe algo transversal a todo sistema de lengua es el significado que emana desde su uso. Sin embargo, no se le puede observar como un producto aislado: se debe comprender al lenguaje como una manera de construir un sentido que se halla motivado de forma contextual, es decir, bajo cierta cultura, sociedad y hablante, entre otros factores. La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) plantea una concepción del lenguaje como un recurso utilizado para la construcción e interpretación de significados en situaciones sociales (Ghio y Fernández, 2008; 13).

Para la LSF el lenguaje está estructurado en cuatro estratos:

- El contexto (categorías de la situación social en las que se enmarca el empleo del lenguaje).
- La semántica (los sistemas de significado).
- La léxico-gramática (los sistemas de expresión).
- La fonología (el sistema de sonido que se utiliza por parte de los interlocutores).

Si bien es cierto, estos niveles han sido estudiados bajo diversas ramas de la Lingüística, la diferencia que plantea la LSF radica en su carácter funcional, el cual pone énfasis en una perspectiva de tipo sociosemiótico que lo define por su rol comunicativo. Simplificar lo recién señalado a la etiqueta de "uso lingüístico" sería simplista: se debe observar, a su vez, el funcionamiento interno de la lengua como sistema. Desde la LSF se contempla la existencia de metafunciones, las cuales "son abstracciones basadas en un análisis de la situación social dentro de la cual se inserta el lenguaje, lo que técnicamente se denomina el contexto de situación, que es una abstracción de la situación



comunicativa" (Ghio y Fernández, 2008; 25). Observar la lengua, como sistema, implica entenderla en cuanto a un conjunto de opciones con un requisito de entrada, es decir, la posibilidad de escoger uno de sus elementos en relación a las condiciones que más/menos lo favorecen e implican un final abierto.

### 2.1.2. ESTUDIOS CRÍTICOS DEL DISCURSO

Los Estudios Críticos del Discurso (ECD) nacen a raíz de la preocupación por las complejas relaciones que se dan entre el saber y el origen del poder. Esto se encuentra vinculado con lo que son los distintos tipos de discurso y el cómo estos se organizan en base a ciertos órdenes y maneras de ser, dentro de diferentes áreas y disciplinas. Desde este enfoque, emana el interés por las múltiples vías de acceso a la palabra, ya sea por la marginalidad de algunos discursos o por la controvertida voluntad de verdad que existe en la sociedad occidental a nivel general (Foucault, 1999:27-29).

En congruencia con lo anterior, el discurso implica una preferencia. Dicho de otra manera, la posibilidad de escoger una opción que otorga la lengua al momento de construir significados. Por lo tanto "un texto puede definirse como un potencial de significado realizado" (Halliday, 1982: 144). Los discursos, como tal, conllevan cierta coerción tanto en su interior como en los efectos que produce. Estos, al ser una práctica social, no sólo deben entenderse en términos verbales, puesto que se encuentra provisto un carácter multimodal —o multisemiótico—. Ello significa develar y comprender las diversas formas de construcción del significado, pero también, los distintos tipos de representación del sentido que se consignan en estos medios. En consecuencia, el discurso se entenderá como "una manera especulativa de denominar el posible conjunto real de bloques lingüísticos específicos susceptibles de emisión o ya emitidos por los hablantes" (Cortés y Camacho, 2003: 20).

Cabe señalar que, desde la perspectiva de algunos entendidos en la materia (Van Dijk, 2009), la teoría aplicada en esta investigación no tendría una metodología única, debido a que posee un carácter interdisciplinario. No considerar la lengua como un producto asilado involucra que la realización de todo esto se puede ver cristalizada en el discurso y, es por ese motivo, que genera interés entender qué se está diciendo sobre ciertos asuntos y cómo están siendo tratados en base a alguna finalidad. Desde esta perspectiva, el objetivo general de los Estudios Críticos del Discurso reposa en "estudiar el abuso de poder discursivo" (Van Dijk, 2009: 20). A partir esta consideración, el objeto de

estudio se encuentra en relación con áreas que suscitan controversia, problema, disputa y conflicto. Esto es fundamental para entender la manera en la cual se procederá dentro de la presente investigación, puesto que, si bien podría enmarcarse el análisis únicamente dentro de las Ciencias del Lenguaje, también es necesario el apoyo de elementos pertenecientes a otras disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades.

## **2.2 GÉNERO Y REGISTRO**

### **2.2.1. CONTEXTO DE CULTURA: GÉNERO**

El comportamiento de los seres humanos, en contacto con su entorno social, implica procedimientos de carácter lingüístico. La construcción de la realidad vendría siendo inseparable del medio sociocultural dentro del cual es adquirido el lenguaje (Ghio y Fernández, 2008: 31). Compartir una misma lengua no sólo significa poder comunicarse con los que también la emplean, sino que implica ver cómo se estructura una cosmovisión y una perspectiva común de la realidad. Por lo mismo, es fundamental contemplar el trasfondo cultural que posibilita interpretar y dar sentido tanto a lo dicho como a lo hecho (Ghio y Fernández, 2008: 33).

Los textos poseen nexo con alguna de las múltiples esferas de la actividad humana, por tanto, es posible agruparlos en base a ciertos rasgos. Esto se corresponde con la acepción que Martin (1984) otorga para la definición de Género, definiéndolo como “una actividad orientada hacia un determinado propósito y formada por fases en las que los hablantes intervienen en tanto que miembros pertenecientes a una cultura” (Eggins, 2002; 73). Así, “requiere considerar al texto en su «proceso», es decir como un evento de la interacción social, como forma del intercambio social de significados, y la forma fundamental que adopta es la del diálogo (la interacción entre hablantes)” (Ghio y Fernández, 2008: 36). Por lo tanto, el texto de apoyo —ya sea para estudiantes o docentes— figura como un recurso frecuentemente utilizado en los contextos de aprendizaje. En esta oportunidad, se considerará este elemento bajo el rótulo de texto escolar.

Al interior de los textos de estudio, para el uso escolar, se encuentran múltiples elementos que lo componen y orientan, lo que va haciendo que tenga un manejo acorde a estudiantes y maestros según el nivel correspondiente. El propósito, o meta, que posee este tipo de discurso es ser una herramienta de apoyo para el docente y facilitar el proceso de aprendizaje para los aprendientes. Así es como se tipifica en esta investigación el

texto escolar, el cual almacena en su interior diversos géneros que lo conforman y le dan una finalidad en sí. Es decir, no tan solo posee una cualidad de texto, sino que también, una finalidad social que lo lleva a orientar sobre algún hecho comprendido dentro de las bases y currículos propuestos por el organismo institucional correspondiente. En este caso, el Ministerio de Educación posee un currículo nacional, lo que constituye un hecho de suma importancia para el acontecer de la sociedad, que norma las actividades y contenidos académicos a nivel general en beneficio de los diversos intereses y enfoques propios de un contexto social. Aquella información que lo compone va en directa relación con un programa de estudio nacional. Sin embargo, el desarrollo dentro del aula es ajustado a un marco institucional —es decir, acorde a dónde se está enseñando—. Por lo tanto, “la especificidad de la didáctica consiste en reflexionar para actuar adecuadamente respecto a la enseñanza / aprendizaje sistemáticos, es decir, en relación con el desarrollo de competencias generales o específicas” (Álvarez, T., 2003: 79).

La estructura de los textos se compone habitualmente de Unidades, las que están estipuladas a partir de compuestos segmentados. Dentro de ellos se encuentran múltiples géneros que van desde la actividad hasta la evaluación. En consecuencia, es necesario considerar la noción de patrón para conocer los elementos —o fases, desde ahora en adelante— que constituyen al elemento de estudio. Martin y Rose (2008) contemplan las categorías de patrones globales y locales. Los patrones globales son aquellos que posibilitan la distinción de una clase de texto frente a otro, por ejemplo, la unidad temática del subtema, mientras que los patrones locales permiten distinguir etapas al interior de un texto. Es decir, los patrones globales corresponden al género —patrones recurrentes de significado—, mientras que, los locales a la estructura esquemática. Según Eggins (2002), hay ciertos patrones realizativos —equivalentes a los locales de Martin— que se distinguen a lo largo de la estructura esquemática. La identificación de dichos patrones lingüísticos permite, en suma, diferir entre las distintas fases. Éstas tienen que ser etiquetadas de manera funcional de acuerdo con el rol que cada una de ellas cumple dentro del género y, a su vez, propósito que éste persigue. Dentro de estos parámetros, en el texto de estudio se puede observar lo siguiente:

1. Unidades: se perfilan como una proposición de trabajo que planifican, dentro de cierto tiempo, la enseñanza de alguna temática acorde con las bases y contenidos propuestos por el MINEDUC.

2. Secciones/Tema: buscan desarrollar el aprendizaje e impulsar el conocimiento del estudiante a partir de variadas maneras de adquisición de los contenidos. Con esto se pone en marcha diversas capacidades propias de la edad del aprendiente en congruencia a la complejidad propuesta dentro del texto.

- a. Inicial/Diagnóstica: propone rasgos generales del contenido que se profundizará y plantea las capacidades deseadas que se deben alcanzar.
- b. Central: postula temáticas esenciales del asunto central de la unidad, y con esto se van otorgando los contenidos más duros/densos de la materia. No es, necesariamente, una parte breve ya que se observó que su extensión puede variar.
- c. Contenidos generales: Es acá donde se encuentran los elementos que se espera el alumnado adquiera, organizados de forma coherente y cohesionada, en tanto se va presentando un número variado de detalles acorde a la necesidad propia del nivel educacional en desarrollo.
- d. Evaluación intermedia/Actividades: se localizan dentro de los contenidos y pretenden ir revisando detalles de cada elemento nuevo. Son medios para abordar los objetivos de aprendizaje.
- e. Evaluación final: se ubican, por lo general, hacia el final de la Unidad y pretenden revisar aspectos de diversa profundidad desarrollados entre los contenidos. A su vez, muchos de estos poseen preguntas orientadas a la práctica de pruebas de medición a nivel nacional, como la PSU, el SIMCE y otros.

Cabe señalar que, entre las categorías propuestas, puede variar su extensión y presencia. Es decir, no todas las fases poseen la misma obligatoriedad, por lo que en la siguiente cadena las fases prescindibles se encuentran entre paréntesis. La estructura esquemática sería de este modo:

Unidad^(Sección/Tema)^(Inicial)^Central^Contenidos^(Evaluación  
Intermedia)^Evaluación final

### 2.2.2. CONTEXTO DE SITUACIÓN: REGISTRO

Existe un escenario material de la realización del lenguaje, esto quiere decir "todo lo que ocurre en torno a la producción de un evento discursivo determinado, e incluye

tanto los fenómenos externos como los estados internos de los participantes" (Ghio y Fernández, 2008; 2). Acorde a la LSF no importa la variedad del habla que se considere, puesto que, todas se verán imbuidos de una u otra manera por ciertos determinantes. En relación a lo último, se hace referencia a la naturaleza que posee un proceso social, las relaciones existentes entre los participantes discursivos y el manejo semiótico de la interacción como evento humano.

El constructo esquemático conocido como Contexto de Situación, o Registro, se corresponde con las categorías de Campo, Tenor y Modo. Cada una de ellas se condice con una determinada metafunción, por lo que las formas lingüísticas de un registro determinado se configuran en relación a los componentes de la situación, tanto en las categorías señaladas como las metafunciones correspondientes. Dentro de los tipos de Registro, Ghio y Fernández (2008) enfatizan dos: unos donde los significados posibles son fijos o finitos, mientras que, otros presentan un campo más amplio y menos restringido. Se entenderá que por *Registro Cerrado* existirá una pequeña cantidad de significados posibles, es decir, limitados. La importancia de ellos radica en cuanto se trata de "lenguajes especiales que reflejan su origen cultural" (Ghio y Fernández, 2008: 48). En cambio, los Registros de carácter abierto se encuentran en múltiples formas de producción escrita, como por ejemplo, las tarjetas de saludo navideño, los titulares de periódicos, entre otros.

En suma, se entenderá que las tres variables registrales ya señaladas consideran solo aquellos aspectos del contexto que se hallan insertos en el texto. Por tanto, es posible rastrear de una u otra medida el contexto dentro del texto, de ese modo, se tratará de identificar ciertas marcas de carácter discursivo que den cuenta de este punto.

#### 2.2.2.1. CAMPO

Existe una relación entre la selección de opciones y la naturaleza de la actividad ejecutada: Halliday (1982) define al Campo como la situación que está en marcha "y que tiene un significado reconocible en el sistema social; típicamente, un complejo de actos en alguna configuración ordenada, en que el texto desempeña algún papel y que incluye el 'asunto', como aspecto especial" (1982: 187).

Según Ghio y Fernández (2008) el Campo precisa "el evento social que está ocurriendo, mediante la identificación de los participantes, la actividad en la que están involucrados"

(42). Por otro lado, Eggins (2002) lo explica como aquello “sobre lo que se trata al hacer uso del lenguaje” (107). Sumado a esto, se puede entender que la realización de los significados de la experiencia se corresponde con lo que Martin y Rose (2008) denominan como significados de tipo ideacional. El Campo, emana desde dos factores clave:

- 1. Los términos léxicos:** pueden ser más o menos especializados, sea mediante expresiones coloquiales o sustantivos. Esto sirve para comprender, dentro del texto escolar, la presencia de dos tipos de mundo a partir de la significación del discurso: uno apuntado a nivel de contenido curricular y otro que es referido por el autor como interlocutor con un posible receptor. La manera en la cual se disponen los múltiples elementos léxicos, que componen el discurso, sirve para comprender cuando el emisor está haciendo alusión a uno u otro mundo.
- 2. La transitividad gramatical:** trabaja con dos subcomponentes. El primero de carácter experiencial, en tanto se va manifestando “la experiencia humana como un proceso en el que interviene un actor como participante activo y las circunstancias de ese proceso” (Ghio y Fernández, 2008: 92). El segundo subcomponente es de carácter lógico y otorga los diversos recursos para la formación de complejos gramaticales. En concordancia con lo anterior, la transitividad gramatical “expresa la experiencia humana como un ‘proceso’ en el que interviene un ‘actor’ como participante activo y las ‘circunstancias’” (Ghio y Fernández, 2008: 92), es decir, da cuenta de lo que se está abordando en cuanto manifiesta el qué (proceso), el quién (actor), a quién (meta/beneficiario) y el cómo/dónde/cuándo (circunstancias).

#### 2.2.2.2. TENOR

Todo discurso contempla participantes, ya sea en calidad de emisor y/o receptor. Las relaciones que se establecen entre los interlocutores involucrados y la manera en la cual interactúan, es decir, sus roles discursivos, determinan aspectos como el comportamiento, actitudes frente al otro y hasta el qué dice una u otra persona (Ghio y Fernández, 2008: 43). Halliday lo acota como una estructura de papeles, vale decir, “el conjunto de relaciones de participantes socialmente significativas, tanto de atributos permanentes de los participantes, como de relaciones de papeles específicas para la situación” (1982: 187). Existe una selección de opciones interpersonales que se halla determinada por estos roles, lo que conlleva a una elección de alternativas dentro de un sistema modal.

Egins (2002: 107) alude a este aspecto del contexto de situación como el rol de las relaciones entre quienes interactúan en un proceso comunicativo. Esto hace que se relacione con la construcción de significados interpersonales, los cuales se realizan de manera lingüística a través de los patrones gramaticales de modo. A partir de esto, es posible dividir el Tenor en tres componentes:

1. Grado de contacto.
2. Vinculación afectiva.
3. Poder.

Según Egins (2002) estos determinan si los papeles entre los interlocutores pueden ser frecuentes u ocasionales, si implican un grado de afectividad según la complicidad dentro de quienes se ven involucrados y, por último, si el poder entre los actantes es de manera proporcional entre ellos o no.

### 2.2.2.3. MODO

Desde lo señalado por Ghio y Fernández (2008) "...refiere a la manera en que ocurre el evento en lo que concierne al lenguaje. Tiene que ver con el medio de comunicación (oral o escrito) y con los canales de comunicación (si es en presencia o a distancia, una carta o por teléfono) a través de los cuales se realiza la actividad en curso" (Ghio y Fernández, 2008: 43). Este aspecto se vincula íntimamente con la construcción de significados de carácter textual, los cuales se realizan mediante los patrones gramaticales de tema. Dentro de esta categoría, se pueden encontrar recursos que propician los significados interpersonales e ideacionales como una información organizada. Ésta puede ser intercambiada entre los actantes del proceso sobre la base de dos maneras:

- Sistema temático (Tema/Rema).
- Sistema de información (Dado/Nuevo).

A su vez, existen dos tipos de distancia en relación a la situación comunicativa y al lenguaje:

1. **Distancia experiencial:** a partir de los planteamientos de Egins (2002: 109) se puede entender que considera las múltiples circunstancias en función de la separación entre el lenguaje y el proceso social en desarrollo. Por lo mismo, este

factor se vincula a la densidad léxica que puede tener un discurso y el grado de complejidad gramatical que puede conllevar. Estas dos variantes son sumamente sensibles al modo, puesto que la manera en la cual se emite un discurso determina su grado de espontaneidad y, por lo tanto, qué tan denso y/o complejo puede llegar a ser para el receptor.

- 2. Distancia interpersonal/espacial:** se entiende como las posibilidades de respuesta entre quienes se ven involucrados dentro del proceso discursivo (Eggins, 2002: 109).

## **2.3. REPRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **2.3.1. TRANSITIVIDAD E IDEACIÓN**

#### *2.3.1.1. TRANSITIVIDAD*

El sistema de Transitividad considera a la cláusula como representación. Esto quiere decir, procesos, participantes y circunstancias en cuanto al flujo de la experiencia. El rango o campo de acción del proceso se encuentra vinculado a quienes los realizan o padecen, es decir, los participantes. Desde este punto, se contemplan tres maneras de representar la realidad en cuanto a la metafunción ideacional —es decir, aquella que se encuentra vinculada a la noción de Campo—. Si bien, las tres metafunciones se manifiestan de manera simultánea en el complejo clausal (Ghio y Fernández, 2008: 91), al combinarse se proyectan en bloque para lograr una expresión verbal, la cual se encuentra compuesta de elementos de carácter textual. Se juzga la experiencia humana como un proceso, que se encuentra relacionada con un actor que interviene en él dentro de determinadas circunstancias (Ghio y Fernández, 2008: 92).

Ghio y Fernández (2008), basándose en los estudios de Halliday ([1985] 1994), clasifican los procesos al interior de la cláusula según los siguientes criterios:

#### **A) Procesos básicos**

- Procesos materiales.
- Procesos mentales.
- Procesos relacionales.



## B) Procesos intermedios

- Procesos de comportamiento (entre materiales y mentales, manifestaciones externas de lo interno).
- Procesos verbales (entre mentales y relacionales).
- Procesos existenciales (entre materiales y relacionales).

A su vez, existen tres tipos de sujeto dentro de la estructura oracional:

- Psicológico: aquello de lo que habla el mensaje, y es llamado de tal forma puesto que "Es lo que el hablante tiene en su mente al empezar, cuando se embarca en la producción de la cláusula." (Halliday, 2004: 56)
- Gramatical: aquello acerca de lo que se predica algo, vale decir, en donde se apoya la veracidad del argumento. En particular, "En el momento de la construcción del sujeto y predicado se ha pensado como una relación gramatical puramente formal, ha sido visto para determinar otras características gramaticales (...)" (Halliday, 2004: 56)
- Lógico: Aquel que ejecuta la acción. El clasificarlo como lógico pasa porque "En el sentido este término ha tenido desde el siglo XVII, en el «tener que hacer relaciones entre las cosas» en oposición a las relaciones gramaticales, que eran las relaciones entre los símbolos." (Halliday, 2004: 56).

### 2.3.1.2. IDEACIÓN

La Ideación, planteada por Martin y Rose (2003: 66), refiere a las relaciones entre elementos de carácter léxico que erigen el campo de la experiencia en un texto. El cómo estos representan las vivencias de los seres humanos tiene directa relación con el cómo los campos de la actividad social son construidos discursivamente.

Desde lo consignado por Halliday (1999), se entiende que esta metafunción "Tiene que ver con la promulgación de las relaciones interpersonales a través del lenguaje, con la apropiación y asignación de los roles de habla, con la negociación de actitudes y otros. Es el lenguaje en la praxis de la intersubjetividad, como un recurso de interacción con los demás." (Halliday, 1999: 7). Por lo tanto, el fenómeno de la experiencia se construye como categorías de relaciones de significado, los que están compuestos por elementos léxico-gramaticales y que, a fin de cuentas, involucra múltiples subjetividades al interior del acto comunicativo.

Dentro de las cláusulas se pueden considerar tres tipos de relaciones léxicas:

- a. Taxonómicas: maneras de relación entre cláusulas dentro del texto. Pueden ser de repetición, sinonimia, contraste, clase o parte.
- b. Nucleares: formas de relación de los elementos al interior de la cláusula en base a la función que desempeñan. Se consideran las categorías de proceso, médium y range.
- c. Secuencias de actividades: hace referencia a las relaciones que se demandan una serie de pasos o procedimientos en conjunto.

También en de este punto se consideran otros aspectos que contribuyen a la construcción de la experiencia:

- Participantes: "Son inherentes en el proceso. Ellos provocan o median la ocurrencia" (Halliday, 1999: 54). Un aspecto clave es comprender que los distintos tipos de participantes son las bases para una tipología de las clases de procesos.
- Circunstancias: "En ellas se indica la ubicación espacial o temporal del proceso, su extensión en el espacio o tiempo, su causa, la forma en que ocurre, y así sucesivamente." (Halliday, 1999: 54).

Halliday explica que, tras encontrar los participantes y las circunstancias, se reflejan a nivel gramatical como el proceso nuclear y los constituyentes dentro de la cláusula, respectivamente. Es por esto que señala tres tipos de roles en cuanto al proceso que está expresado<sup>2</sup>:

- Doing: implica los roles de actor, meta y beneficiario.
- Saying: implica los roles de emisor, receptor y verbosidad.
- Sensing: sensor y fenómeno.

### 2.3.2. ACTORES SOCIALES

¿Quiénes, y de qué manera, son representados a nivel de la cláusula? A partir de "Representing social actors", Theo Van Leeuwen (2008) indaga sobre el cómo los

---

2 Los términos sin traducción son actor, goal, recipient para doing; sayer, receiver, verbiage para saying; senser, phenomenon para sensing (Halliday, 1999: 57)

participantes se manifiestan a nivel discursivo. El inventario que entrega el autor implica una perspectiva sociosemántica sobre la manera en que estos pueden ser representados. Por lo tanto, en congruencia con Halliday, se desprende que "un texto es un suceso sociológico, un encuentro semiótico mediante el cual se *intercambian* los significados que constituyen un sistema social. El miembro individual, por ser miembro, es un 'significador', alguien que significa (...) la realidad social se crea, se mantiene en un orden adecuado y se conforma y modifica continuamente" (Halliday, 1999: 182). Las categorías que se presentan son fundadas a partir de la observación de los agentes dentro del discurso, versus los sujetos gramaticales al interior de las cláusulas. Van Leeuwen comprobó que no de forma necesaria coinciden los actores sociales con los roles gramaticales, es decir, hay una falta de correspondencia biunívoca del lenguaje en cuanto a su realización. De este modo, es fundamental aclarar que estos parámetros corresponden, en rigor, a aspectos de carácter sociológico y no lingüístico.

Una cultura, al poseer cierta lengua, tiene una manera en la cual representa el mundo. De este modo, particulariza variadamente a quienes actúan dentro de las acciones, por lo que pueden ser visibilizados o no a simple vista. Este punto constituye un asunto elemental para la presente investigación, puesto que la omisión o no de ciertos actantes, al interior de las narrativas históricas, son una manera en la cual se construye memoria.

Van Leeuwen (2008: 28) postula diversas categorías para su clasificación socio-semántica, las que se pueden ordenar en dos clases básicas: la representación de los actores sociales es observable o no desde el significado construido en la cláusula, por tanto, esto se realiza en congruencia a los propósitos que se posee con los receptores del discurso. Estas categorías son la de Exclusión e Inclusión.

- Exclusión: es posible suprimir de manera absoluta o parcial un actor social en el complejo clausal. Para esto da dos sub-categorías:
- Supresión: no existe una mención al actor, pero, sí a una acción determinada. Para este fin se utilizan recursos gramaticales como la voz pasiva, las nominalizaciones, las cláusulas no finitas o con verboide y las representaciones de procesos como adjetivos, sustantivos o adverbios. Por ejemplo: "¿Por qué se produjo el golpe de estado de 1973? (Benítez, 1999: 118).
- Backgrounding: el actor es mencionado, pero, no en relación a una acción. Usualmente,

se efectúan elipsis en cláusulas no finitas o con parataxis (es decir, aquellas con iniciador y continuativo dentro de un mismo status). Ejemplo: "Nuevos actores sociales y políticos" (Álvarez, G, 2012: 137).

-Inclusión: el actor es mencionado de uno u otro modo al interior de la cláusula. Acorde con lo señalado, hay diversas formas para etiquetarlo a partir de su interacción con los otros elementos funcionales dentro de una estructura dada.

-Activación/Pasivación: es posible señalar la asignación de roles (role allocation) al interior de la cláusula, lo cual es imprescindible para comprender quién está ejerciendo la acción y quién la está padeciendo, sin necesidad de una congruencia entre los roles que juegan los actores. Mientras la activación hace uso del pronombre posesivo, la pasivación muestra dos mecanismos para su reconocimiento:

-Sujeción: actor como objeto. "La clase media es el grupo social que se ubica entre la oligarquía y los sectores populares" (Álvarez, G, 2012: 138).

-Beneficialización: actor beneficiado. "La evolución de la sociedad chilena durante el siglo XX se caracterizó por profundos cambios sociales, culturales y políticos" (Benítez, 1999: 119).

-Participación/Circunstancialización/Posesivación: el actor puede verse involucrado en cuanto a la relación con un proceso determinado, a la designación de él a partir de una circunstancia o, también, en relación a la posesión de algo. Por lo tanto, un ejemplo concreto de participación es "¿Durante qué gobiernos se aplicó esta política económica?" (Álvarez, G, 2012: 149). En cuanto a la circunstancialización, un caso adecuado es "Este camino de revolución extremo significó el derrocamiento de Salvador Allende, quien se suicidó en el palacio de La Moneda luego de que este fuera bombardeado por la Fuerza aérea" (Benítez, 1999: 52). Por último, la Posesivación se encuentra en frases como "los obreros salitreros y sus familias se resistieron a deponer la huelga..." (Álvarez, 2012: 142).

-Generalización/Especificación: los actores pueden representarse de manera indeterminada, mediante el uso de sustantivos y/o adjetivos en plural sin hallarse determinado por un artículo. O, a su vez, puede ser precisado mediante enumeraciones, por ejemplo.

- Asimilación/Individualización: se presenta a los actores como un conjunto, ya sea mediante una estadística, es decir, lo que se clasifica como Colectivización, o a través la cuantificación de los participantes, lo que se denomina Agregación. La Colectivización puede ejemplificarse en la siguiente frase: "La historia es nuestra y la hacen los pueblos..." (Benítez, 1999: 133). Por otro lado, la Agregación se ve reflejada dentro de este enunciado: "Diversas mujeres demandan mejores condiciones de vida" (Álvarez, G, 2012: 144).
- Determinación/Indeterminación: se puede lograr la identificación de sus características en forma explícita o, asimismo, se puede hacer anónimo al actor a través de la no especificación de él (uso de pronombres indefinidos en función nominal).
- Asociación/Disociación: es posible representar a los actores como grupos formados de manera circunstancial (mediante parataxis, pronombres posesivos o cláusulas atributivas) o, por el contrario, no representarlos como actores unidos dentro de una acción.
- Nominación/Categorización: los actores pueden ser manifestados en cuanto a una identidad única o a una identidad en relación a lo que comparte con otros.
- Funcionalización/Identificación/Evaluación: se presenta al actor en base al cargo o función que desempeña o, a su vez, puede ser expresado en los términos de lo que es. En relación a lo último se explica que los actores tienen la posibilidad de representarse en cuanto a una categoría específica, como estrato socioeconómico, sexo, entre otros (Clasificación); en virtud a una relación con otros actores (Identificación relacional); y a partir de una identificación en cuanto a la caracterización (Identificación física). En último lugar, uno o más actores pueden ser evaluados en cuanto a la valoración que se desprende desde el discurso.
- Personalización/Impersonalización: principalmente, los actores pueden representarse como seres humanos o como significados que no incluye lo humano per se.
- Sobredeterminación/Determinación singular: este factor hace referencia a cómo los actores son representados en cuanto a partícipes de una práctica

social al mismo tiempo. En cuanto a la Sobredeterminación, un ejemplo es la siguiente oración: "En la segunda mitad del siglo XX la población crece rápidamente" (Álvarez, G, 2012: 154). Por otro lado, para Determinación singular se puede ejemplificar con la siguiente cláusula: "Este proyecto llega al poder con el candidato Jorge (SIC) Alessandri Rodríguez quien gobierna en los años 1958-1964" (Álvarez, G, 2012: 162).

## **2.4. ASPECTOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN**

### **2.4.1. CONTEXTO HISTÓRICO**

Para comprender los corpórea analizados es fundamental explicar en qué contexto surgen, a qué responden y cuáles consecuencias tuvieron. Por lo tanto, cabe señalar que "Los textos son producidos en sentidos específicos dentro de contextos sociales específicos" (Fairclough, 2009: 78). Desde lo señalado se consigna que los discursos están en total congruencia con lo que el mismo Fairclough denominó práctica discursiva. Sin embargo, ¿qué es el contexto, propiamente tal?

Halliday basó sus planteamientos a partir de los estudios realizados por Raymond Firth, etnólogo neozelandés, quien al momento de llevar a cabo sus investigaciones consideró imperativa la naturaleza social del lenguaje. Por lo mismo, el profesor de Antropología precisó que la Lingüística debe iniciarse con la participación activa del hombre en el mundo, lo que sirvió como un antecedente para que el lingüista inglés se aventurara con una línea de tipo sistémica. Los actantes implicados evento de habla son parte del contexto de situación. Dicho suceso se ve como un «constructo esquemático». Aun así, esto no ha estado exento de críticas: Van Dijk (2011) enfoca su observación en cuanto al empirismo inglés, línea a la que pertenecía Firth. A saber, señala que "...es interesante que su interés en los actos y eventos «observables» no considere el hecho de que estos actos y eventos también son abstracciones, interpretaciones o construcciones de la realidad que no se pueden observar inmediatamente o instancias en términos de las ondas físicas «que perturban la atmósfera»" (Van Dijk, 2011: 64). El contexto no es una situación social objetiva, pero si hay algo claro es que este factor determina cómo se permite y/o restringe los discursos. Por tanto, es este el punto en el cual se quiere hacer hincapié, ya que "se ha propuesto que los factores sociales de la variación lingüística y discursiva deben estudiarse en términos de las comunidades de práctica" (Van Dijk, 2011: 174).

El contexto nacional chileno es, sin duda alguna, un elemento fundamental dentro de la reconstrucción de la narrativa vinculada al pasado traumático que constituye una dictadura militar. Las representaciones de ésta han tópicos de discusión durante un gran tiempo, sobre todo al momento de determinar un marco curricular en la asignatura de Historia. Hay quienes señalan que “durante la dictadura la historia fue intervenida toda, asegurando así una efectiva ‘depuración’ de todo lo que recordara a la Unidad Popular en el sistema educacional” (Reyes, 2002: 2). Tras este período, se produjeron ciertos hitos que marcaron la pauta dentro del relato educacional: la creación de la Comisión de Verdad y Reconciliación en 1990, la detención de Pinochet en 1998, la censura a la comisión redactora de objetivos transversales dentro del año 1992 y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza promulgada el último día en que Pinochet estuvo en el poder.

El debate por cuál es la verdad oficial que se quiere transmitir en relación a los hechos acaecidos afloró con el libro de 6to año básico aprobado por el MINEDUC en el año 2000. Se le atribuyó el poseer un sesgo ideológico con tendencia izquierdista por parte de personeros de la Unión Demócrata Independiente (UDI). A su vez, voces académicas simpatizantes con la derecha chilena se manifestaron en repudio al texto: Gonzalo Vial, quien fue Ministro de Educación en la dictadura durante el año 1979, enfatizó que “En vez de Historia, significaría prédica pasional y política, de un bando o de otro”<sup>3</sup>; entre tanto, Gonzalo Rojas, académico de la Pontificia Universidad Católica, argumentó que dentro del texto se “interpretan, valoran y relacionan acontecimientos de la historia contemporánea cuando eso es lo que no se debería hacer. Termina apareciendo un texto totalmente desfigurado”<sup>4</sup>. Las voces opositoras a que se hablara de un pasado traumático fueron más fuertes: ante la ausencia de voces impugnatorias el texto fue reemplazado por otro, y con ello los 300.024 textos quitados de los establecimientos beneficiados. Si se observa con cuidado, todo esto se precisa con lo señalado por Oteíza (2011), en cuanto el lenguaje es un instrumento que se construye en sociedad, para así ir permitiendo la inserción social. Por lo tanto “las escuelas y las prácticas allí desarrolladas entre sus actores no constituyen únicamente sistemas de transmisión de conocimientos, sino que conforman instituciones sociales en las que sus participantes se afectan mutuamente estando el lenguaje en uso en el centro crítico de esta interacción” (Oteíza, 2011: 27).

---

3 Reportaje EMOL, junio del 2000: <http://diario.elmercurio.com/detalle/index.asp?id={55279f55-6c6f-4779-a45c-b68af2c07ff8}> revisado el 10 de Octubre del 2013.

4 Reportaje EMOL, junio del 2000: <http://diario.elmercurio.com/detalle/index.asp?id={55279f55-6c6f-4779-a45c-b68af2c07ff8}> revisado el 10 de Octubre del 2013.

Casi una década después renace la polémica en cuanto a cómo se rotula este período histórico: ¿Dictadura o régimen militar? Más allá de ser mera semántica, como señaló en su momento el presidente de ese entonces, Sebastián Piñera, se dejó el libre albedrío a los profesores con respecto al uso de la terminología<sup>5</sup>. No obstante, al interior de las bases curriculares ya no figuraba como tal<sup>6</sup>. La propuesta nació desde el Ejecutivo y fue aprobada por los miembros del Consejo Nacional de Educación. El mencionado organismo, autodenominado como público y autónomo, se compone por quince miembros que hacen la labor de representar los distintos sectores de la sociedad. Dicho grupo es una de las herencias que pasan desde la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (n°18.962) a la actual Ley General de Enseñanza (n°20.370). Casi el 50% de los integrantes son designados por el Presidente de la República y ratificados por la Cámara Alta, además de representantes determinados por las universidades estatales, privadas y las fuerzas armadas. Anterior a este conflicto, dentro del mismo año 2011, surgió la polémica tras proponerse la reducción de las horas de clase para la asignatura de Historia. Posterior a esto se concretó el cambio en las bases curriculares en cuanto al cómo se denominaría este período.

Una dificultad que se considera al momento de estudiar la historia reciente es “la complejidad que se evidencia en el discurso de la explicación de los puntos de vista de los autores o la expresión de la subjetividad e intersubjetividad en el discurso de la historia” (Oteíza, 2011: 29). En conexión a esto, es posible explicar la controversia en relación al pasado traumático dentro del período político denominado transición. En un comienzo el problema era tratar o no el tema de la memoria. Ahora el problema es otro: cómo debe ser tratada.

## 2.4.2. MEMORIA

Precisar una definición de memoria es una tarea inasible en pocas páginas. Hay quienes señalan que la construcción de la memoria se ve fuertemente permeada por los textos educativos, puesto que, marcan una continuidad entre lo sucedido y lo que sucede, por lo que priorizan su relato en virtud a diversos intereses (Reyes, 2002: 10).

---

5 Reportaje EMOL, Mayo del 2000: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/01/05/520252/beyer-aclara-los-profesores-pueden-seguir-usando-la-palabra-dictadura.html>revisado el 10 de Octubre del 2013.

6 Noticia El día, abril del 2012: <http://www.eldinamo.cl/2012/01/04/el-dia-que-el-mineduc-saco-la-palabra-dictadura-de-las-bases-curriculares-de-ensenanza/>revisado el 5 de Noviembre del 2013.



Por lo general, dentro de las unidades se acotan los siguientes ejes: las causas del Golpe de estado en 1973, el proyecto económico en la dictadura y, por último, la reconciliación nacional y los Derechos Humanos.

La memoria se forja mediante la narrativa, sin embargo, la instancia para desarrollar este aspecto fundamental dentro de la sociedad se ha transformado en “una instrucción histórica y cívica que determina una manera de ver y participar de la sociedad” (Reyes, 2002: 14). Los sujetos dentro del contexto rememoran y olvidan, sin embargo, el qué se recuerda y el qué se deja de lado es un aspecto elemental para entender el concepto de Memoria. El discurso pedagógico, al responder a procesos dinámicos, se va entrelaza a los cambios sociopolíticos que vive una sociedad (Oteiza, 2011: 151). La complejidad de esto está en que la disposición discursiva de las narrativas, y el cómo son éstas erigidas, construyen los significados del pasado y, por tanto, de qué manera se perpetúa la memoria en las generaciones futuras (2011: 164).

Desde lo señalado por Jelin (2002), la memoria comprende aspectos como la identidad, con la cual se alimentan mutuamente. El olvido es otro factor a considerar, puesto que “no es ausencia o vacío. Es la presencia de esa ausencia, la representación de algo que estaba y ya no está” (Jelin, 2002: 28). Todo esto se juega en el terreno de las luchas políticas en nombre de la memoria: el pasado ya está finalizado, pero el sentido que se le da a éste es el cómo aquella es forjada. El proceso de conducción de la memoria se ve enfrentado a diversos actores que se encuentran vinculados a la experiencia pasada, “se trata de actores que luchan por el poder, que legitiman su posición en vínculos privilegiados con el pasado, afirmando su continuidad o ruptura” (Jelin, 2002: 40). Frente a lo señalado, se fragua un contexto donde se despliegan las narrativas en torno a la memoria y, a su vez, “la lucha se da, entonces, entre actores que reclaman el reconocimiento y la legitimidad de su palabra y de sus demandas” (2002: 42). Por tanto, es necesario entender que hay un trasfondo más complejo en el entramado de las narrativas y la memoria: el Poder.

### **2.4.3. PODER**

El poder es un elemento complejo y central dentro de la sociedad. En efecto, “no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes” (Foucault, 2000: 115). Lo difícil es dilucidar en qué medida y de qué manera se hace manifiesto este aspecto, a lo que se

puede agregar que “no existe prácticamente relación social en la cual no esté presente, de alguna manera, la influencia voluntaria de un individuo o un grupo sobre la conducta de otro individuo o grupo” (Bobbio, 1981: 1224). En términos de Clastres (1978), el poder dispone de una matriz coercitiva en términos de orden y obediencia: es algo que se ejerce o se sufre, el cual, en su forma moderna y capitalista, reposaría sobre dicha matriz. El matiz o inflexión que dará Clastres es que el poder coercitivo es solo una forma regional de poder político. La palabra es el lugar donde circula el poder, por lo tanto, el discurso vendría siendo una pieza clave en torno al ejercicio del poder: “...los textos son, literalmente, la consolidación del poder comunicativo en la mayoría de los contextos institucionales” (Van Dijk, 2009: 94). En virtud de esto, un caso es el saber y, en rigor, la enseñanza. Michel Foucault (2002: 113) aborda el ejemplo del “examen académico”, o prueba de contenidos, y todo lo que conlleva como una forma más de poder: la posesión del saber otorga cierta preeminencia. El poseer conocimiento sobre algo hoy se valida mediante la academia, las entidades que son sindicadas como oficiales o los organismos que constituyen una fuente fiable y comprobable en cuanto a alguna materia. En relación a la historia, los historiadores profesionales son quienes escriben las narrativas oficiales, no obstante, el nexo con el poder es “central en la intencionalidad de la constitución de la narrativa de la nación. Las interpretaciones contrapuestas y las revisiones de las narrativas históricas se producen a lo largo del tiempo, como producto de las luchas políticas, de los cambios de sensibilidad de época y del propio avance de la investigación histórica” (Jelin, 2002: 41).

En cuanto al saber, la censura es también una forma de poder. El desconocer algo, lo que sea, vulnera al sujeto, por lo mismo, este espacio vacío puede llenarse con otra información –haciéndola calzar, obviamente– por alguien que desee hacer uso de esa vulnerabilidad. El poder y el saber están articulados en el discurso a través del silencio y el sentido que se le da a una narrativa. Crear un discurso implica una *selección*. Elegir lo que se dice y con qué signos se lleva a cabo es un acto de poder. Qué se elige y por qué es algo que va más allá de él: “Las relaciones de poder pueden, en principio, ser afectadas por las prácticas de distribución de cualquier tipo, inclusive científicas o teóricas” (Fairclough, 2009: 91), a su vez “el ejercicio y mantenimiento del poder social supone un marco ideológico. Ese marco, que consiste en cogniciones socialmente compartidas fundamentales relacionadas con los intereses de un grupo y sus miembros se adquiere,

confirma o cambia principalmente a través de la comunicación y el discurso" (Van Dijk, 2009: 63). Existe un control sobre la producción y distribución de los textos en favor a otros factores. Dentro de este apartado se ha consignado a la ideología y a la hegemonía como los elementos claves que van en relación al poder dentro del discurso.

#### **2.4.4. IDEOLOGÍA Y HEGEMONÍA**

El discurso es una práctica social. Los procesos mediante los cuales este se elabora e interpreta son en base a un doble sentido. Es decir, bajo las estructuras sociales en las cuales nos encontramos insertos, pero también, en cuanto a las convenciones de producción, distribución y consumo de los textos. En este contexto, las prácticas discursivas no son en contraste con la praxis social, por tanto, existe una congruencia entre éstas y, en consecuencia, el discurso "...Como una práctica política establecida, sostiene y cambia las relaciones de poder, y las entidades colectivas, entre las que las relaciones de poder obtienen. El discurso es como una práctica ideológica que constituye, naturaliza, sostiene y cambia significaciones del mundo a desde las diversas posiciones en las relaciones de poder." (Fairclough, 2009: 67).

Las múltiples prácticas que posee la sociedad implican discursos que se adecúan en relación a ciertos fines, desde los más inocentes hasta los más complicados. Estos ayudan a construir las relaciones sociales entre las personas (Fairclough, 2009: 64). Concatenándose con lo anterior, es posible acotar que "Las ideologías residen en los textos" (2009:88), por lo que se determina el cómo y en función de qué un discurso es enunciado, distribuido y reproducido. Señalar que un texto posee un trasfondo ideológico significa que lo precede un conglomerado de ideas fundamentales que lo distinguen de otro. Éstas se encuentran en el seno del entramado textual: para Martin y Rose (2008) uno de los aspectos más abstractos es la ideología. En conjunto con lo anterior, se entiende que "...el discurso no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo; pues el discurso no es aquello que traduce las luchas o sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse" (Foucault, 1999: 15). La ideología se naturaliza a través del discurso, por lo tanto, "...Los procesos ideológicos pertenecen a los discursos como eventos sociales, son procesos entre personas, no solo de los textos que tienen este tipo de eventos" (Fairclough, 2009: 89). Ésta se encuentra junto a las estructuras

del texto englobándolas y dirigiéndolas, las que “se reproducen a través del uso cotidiano por los miembros de un grupo en sus prácticas sociales y en discursos particulares” (Oteíza, 2006: 165). Los procedimientos que conllevan a la reproducción y masificación de este fenómeno tienen que ver con lo que se entiende por Hegemonía.

El discurso es una forma de reproducción del poder social, lo que se vincula íntimamente con el control. Cuando quienes lo detentan hacen ejercicio de él en su propio beneficio y en detrimento de quienes son controlados, entonces, se habla de un abuso de poder. ¿Cuál es el fin de esto? En palabras de Van Dijk (2009), tendría relación con que “...quienes controlan el discurso pueden controlar indirectamente las mentes de la gente. Y puesto que las acciones de las personas están controladas por sus mentes, el control mental también implica el control indirecto de la acción” (37). Sin un prejuicio de lo anterior, es imperativo considerar que al decir *control mental* no se está presuponiendo un hecho de la ciencia ficción o mucho menos, sino más bien se está enfatizando en la supremacía de unos por sobre los otros dentro del conjunto social. El agente que controla la producción y masificación del discurso posee un poder de carácter simbólico, por tanto, hay que percibir las sutilezas que duermen entre las líneas del texto: “...La hegemonía es el poder sobre la sociedad en conjunto desde una de las clases económicamente-definidas en alianza con otras fuerza sociales, pero nunca se logra más que parcial y temporalmente como equilibrio inestable.” (Fairclough, 2009: 92).

La ideología puede materializarse mediante procesos en cuanto manifiesta y proyecta cierta cosmovisión. Su proliferación depende de las relaciones sociales en las que ésta se enmarca y, por sobre todo, las relaciones de poder al interior de la sociedad: los procesos sociocognitivos de producción e interpretación discursiva tienen directa relación con la hegemonía. Por lo tanto, “...El concepto de hegemonía ayuda a hacer esto, proporcionando en el discurso una matriz de análisis de la practica social en que el discurso pertenece en términos de relaciones de poder, en términos de si se reproducen, reestructuran o desafían a las hegemonías existentes. (...)” (Fairclough, 2009: 95). Van Dijk (2009) al ir rescatando el concepto de Gramsci en cuanto a hegemonía, consigna que ésta es “...el modo en que se reproducen las ideologías y cómo la gente puede actuar, por propia voluntad, defendiendo los intereses de los que están en el poder” (Van Dijk, 2009: 37). La hegemonía provee de modelos y matrices para cada caso: por ejemplo dentro la educación, en cuanto a la constitución del orden discursivo bajo los intereses de cierto

grupo. Esto se entrelaza íntimamente con lo que se entenderá en esta investigación por ideología, la que vendría siendo "un conjunto de ideas, creencias, conceptos y demás, destinado a convencernos de su 'verdad', y sin embargo, al servicio de algún interés de poder inconfeso" (Žižek, 2005: 17).

Es imperativo entender que el poder, la ideología y la hegemonía funcionan en bloque. A saber, no son aspectos escindibles, sino que su desarrollo dentro de la sociedad es de forma conjunta. Entender de qué manera el discurso padece estos aspectos o, más bien, en qué medida es una suerte de agente frente a ciertos procesos, es lo que se ha intentado explicar a través de estos conceptos.

### 3. METODOLOGÍA

La presente investigación estructura su Metodología en base a los procedimientos de Wodak (2011) y las especificaciones de Van Dijk (2009) sobre los Estudios Críticos del Discurso. En cuanto a lo desarrollado por Wodak, se lleva a cabo un proceso de triangulación. Es decir, un enfoque que intenta trascender la dimensión puramente lingüística. Ella consigna diversos pasos para este propósito: recolección de corpus (integración de antecedentes históricos, sociales y políticos de los eventos discursivos), consideración del contexto inmediato (relación de intertextualidad e interdiscursividad en cuanto a las variantes sociopolíticas) y, por último, cuatro niveles de análisis (análisis de temas pertinentes presentados en las entrevistas, análisis de la expresión lingüística de conocer y del conocimiento, análisis de los *topoi* empleados y análisis de los actores sociales).

En continuidad con lo anterior, dentro del desarrollo metodológico es necesario explicar las estrategias de análisis en relación al texto (Van Dijk, 2009: 21). Para los fines de esta ocasión el análisis se situará sobre los aspectos léxico-gramaticales que están al interior de los datos seleccionados en relación al cómo se interpreta y organiza el pasado traumático, todo esto a partir de ciertas narrativas. Por lo tanto, ante esta dimensión lingüística es pertinente incluir de manera sistemática cuestiones de carácter histórico, filosófico y sociológico, para dar un entendimiento global y multisemiótico del discurso. Esto se fundamenta en el modelo de contexto postulado por Wodak (2011), el cual se encuentra argumentado "...en la selección de una teoría particular de gramática, para el establecimiento y explicación de los objetos bajo investigación" (2011: 171). A partir de ello se contempla al cotexto inmediato, la relación intertextual e interdiscursiva entre enunciados, las variables extralingüísticas con sus respectivos marcos institucionales y, por último, los contextos sociopolíticos e históricos atinentes al estudio (2011: 172).

El proceso de triangulación ya descrito considera los aspectos señalados en el apartado anterior y, en conjunto con ellos, el análisis en cuestión. Para comprender la manera en la cual se realizará este procedimiento se invita a leer la presente sección.

#### 3.1. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS.

En este trabajo se quiere observar diversos aspectos en cuanto a las prácticas pedagógicas relacionadas con memoria, dictadura y DDHH en Chile. Para este fin se han

contemplado dos corpus de estudio, los que analizados tanto en su carácter textual como contextual, dan cuenta de múltiples elementos que remiten a estos aspectos altamente contingentes. El problema del cómo abordar el pasado traumático a 40 años del golpe militar es, sin duda, un elemento clave que se ha puesto en discusión desde su primera implementación en el marco educacional dentro de la vuelta a la democracia. Es por lo mismo que se pretende dar cuenta no tan sólo del cómo se mira desde la narrativa oficial y legitimada por la máxima autoridad nacional respecto a la materia, sino también, cómo se ha progresado desde que se quitó el velo respectivo a este asunto en favor de la educación de nuestros estudiantes.

Tras lo señalado, se procedió a la recolección de dos corpus: el primero corresponde al texto *Comprensión de la Sociedad EGB 6*, a cargo de las autoras Teresita Benítez y Andrea Donoso, perteneciente a la editorial EDEBÉ, año 2000. El segundo corpus corresponde al texto *Historia, Geografía y Ciencias sociales: texto del estudiante, 6° básico*, bajo la responsabilidad de los autores Gonzalo Álvarez, Macarena Barahona y Luz Eliana Cisternas, perteneciente a la editorial Zig Zag, año 2013. Ambos textos son los aprobados, licitados y distribuidos por el Ministerio de Educación. A su vez, cabe señalar que son entregados de forma gratuita a todos los estudiantes de educación pública y con media subvención a lo largo de todo el país. Por tanto, se entiende que este material de estudio representa la narrativa hegemónica en cuanto a materia educacional, visión histórica y realidad nacional que se pretende instaurar en el conocimiento de los estudiantes beneficiados con estos textos. Esto tiene directa relación con las políticas oficiales, en cuanto a la enseñanza e implementación de recursos públicos, para los estudiantes regulares de nuestro país.

### **3.1.1. PRODUCCIÓN DE MATERIAL DE ESTUDIO POR PARTE DEL MINEDUC: POLÍTICAS PÚBLICAS**

Los textos entregados por el Ministerio de Educación son de carácter público y gratuito, además de sometidos a concurso. Es decir, todo ciudadano puede acceder de manera libre a ellos –por tanto, no están restringidos en ninguna medida a su observación o análisis–, son otorgados a estudiantes de establecimientos con subvención completa o media a lo largo de todo el país y, por último, son elegidos a través de un llamado a licitación, el cual se detalla *in extenso* en la página misma del Ministerio. Dicha entidad presenta a este material como un *beneficio para el grupo familiar*, es decir, el

provecho de producir y distribuir los textos favorece a la población y a la familia como elemento nuclear de la sociedad. El Ministerio de Educación se enfoca en tres puntos para sostener este argumento: el ahorro monetario que constituye el acceso gratuito al libro –en contraste al alto valor que poseen los otros textos de estudio no licitados por la entidad ejecutiva, pero, que sí son considerados válidos para su implementación en la enseñanza formal chilena–, el acceso a la cultura –como factor clave para el enriquecimiento cultural del país– y, por último, el derecho garantizado a alumnas y alumnos del sector público a contar con este material –en consideración con esto, de forma implícita, las altas diferencias dentro del sistema educacional chileno, relacionado con la posibilidad de obtención de recursos básicos para el aprendizaje, en este caso, un libro de estudio–.

El procedimiento que plantean estos textos se ve guiada por un “Manual del Docente”, el que planifica y estructura, de cierta forma, el cómo se debe actuar en cuanto a la impartición de los contenidos correspondientes al currículo nacional. Esto, sin embargo, debe ser en cuanto a la práctica de forma congruente con el currículo particular de cada colegio, el que se halla en una u otra medida sujeto a las corporaciones educacionales de cada municipio. Por lo mismo, la entidad rectora en la materia, consigna que “el profesor puede hacer un uso lineal o completo del texto y/o acudir a material complementario como guías, manuales o lecturas de apoyo, entre otros”.<sup>7</sup>

El proceso de selección, elaboración y formalización pasa por un concurso de carácter público. En esta instancia se convoca a las editoriales y los textos son licitados de forma anual por la entidad gubernamental. Son alrededor de cinco procesos y, en algunas oportunidades, se licita más de un texto para un nivel. En el caso del primer y segundo corpus, sólo fueron aprobados bajo este protocolo los dos mencionados. Este método de selección se sintetiza en los siguientes pasos:

- a. Adquisición: con el propósito de adquirir las ofertas editoriales más adecuadas, se ha implementado un proceso de licitación evaluado como *exigente, equitativo, objetivo, transparente y eficaz* por parte del mismo ministerio. El desarrollo de este procedimiento se plasma en el portal [www.mercadopublico.cl](http://www.mercadopublico.cl)

---

7 Fuente: página del Ministerio de Educación, [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=65&id\\_seccion=3748&id\\_contenido=15677](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=65&id_seccion=3748&id_contenido=15677) revisado el 27 de Septiembre del 2013



- b. Evaluación: su objetivo central es asegurar que los materiales dispensados desde la entidad responsable cumplan con los estándares de calidad y los requisitos técnico-pedagógicos que ellos mismos estiman convenientes para la población. Con el fin de asegurar esto, esta tarea se desarrolla de forma externa por instituciones presentadas como altamente competentes en cuanto al campo educativo. Sin embargo, nunca se hace mención directa a quiénes constituyen o cuáles son las entidades en cuestión.
- c. Acta de compromiso y elegibilidad: el Ministerio esgrime un documento mediante el cual compromete a los establecimientos educacionales beneficiados a recibir y entregar a sus estudiantes y profesores el material proveído por ellos. En cuanto a la elegibilidad, la entidad oficial hace referencia a la posibilidad de las autoridades en cada colegio y/o liceo de elegir entre dos alternativas de textos escolares en ciertas asignaturas, esto con el propósito de optar por la que consignent como institución la más idónea y adaptable a las prácticas pedagógicas, realidad estudiantil y proyecto educativo de cada establecimiento. El proceso debe ser certificado por el/la director(a) del establecimiento.
- d. Adjudicación: las editoriales convocadas proceden a la adjudicación respectiva según los resultados de los procesos de evaluación y elegibilidad. El ministerio indica a las editoriales la cantidad de textos que les comprará con fondos del estado.
- e. Seguimiento: los textos se han encomendado a diversas instituciones especializadas en investigación dentro del área de la educación. En cuanto a esto, se ha enfatizado en la realización de estudios de diversa índole en vista de retroalimentar su quehacer e indagar sobre posibles nuevas líneas de acción.

### **3.1.2. CURRÍCULO NACIONAL PARA LA CONSTITUCIÓN DEL MATERIAL ESCOLAR**

El currículo nacional es estructurado desde la entidad rectora a nivel nacional. El nuevo plan, para el año 2013, se constituye a través del Decreto 2960, promulgado el 19 de Diciembre del 2012. Éste exige la presencia de 152 horas pedagógicas anuales para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales. El presente currículo se funda sobre tres ejes: bases curriculares, programas de estudio y planes de estudio.

Por parte de la autoridad oficial, son señalados algunos cambios de carácter “significativo”: el fomento al pensamiento crítico a través del incentivo a desarrollar habilidades de investigación, de procesamiento progresivo del contenido y el énfasis en el uso de evidencia para formular opiniones. En cuanto al énfasis puntual que reposa sobre la asignatura, el Ministerio señala que se busca integrar un sentido de identidad a la comunidad y al país que pertenecen los estudiantes, ampliar el horizonte cultural e incentivar la exploración de la diversidad en múltiples ámbitos, fomentar el pensamiento crítico e impulsar la formación ciudadana.

En cuanto al nivel de 6to año básico, dentro de la asignatura en estudio, según el Ministerio de Educación “...es que el alumno se familiarice con su herencia cultural y desarrolle un sentido de pertenencia a la sociedad chilena”<sup>8</sup>. No obstante, en cuanto a DDHH no se hace referencia explícita, sino, que se encauza el tema desde el respeto a la diversidad humana, buscándose que los estudiantes tengan la capacidad de reconocer la riqueza de la diversidad y la comprensión de que aspectos como el género, origen étnico, creencias o nivel socioeconómico no deben ser un objeto de discriminación o diferencia en cuanto a oportunidades. Se articula, además, un eje de respeto y defensa de los derechos a nivel general: “...se promueve, además, un compromiso activo con la defensa de estos derechos y la capacidad de reconocer y actuar en aquellas situaciones cotidianas en que estos son vulnerados. Asimismo, se apropian de la Declaración universal de los Derechos humanos y de su concreción en la Constitución Política de Chile”<sup>9</sup>.

### **3.2. DESCRIPCIÓN DEL TIPO DE INVESTIGACIÓN EN CUANTO AL MÉTODO**

La naturaleza de la presente investigación es de carácter cualitativo. Si bien es cierto, dentro de las herramientas de análisis se aplicarán parámetros de tipo cuantitativo también, se ha decidido adoptar este enfoque en cuanto refleja “...diversas concepciones acerca de la realidad y acerca de cómo conocerla y de cuánto de ella puede ser” (Vasilachis, 24; 2006). Se considera idóneo este tipo de investigación por ir acorde a los preceptos elementales en cuanto a los estudios críticos del discurso.

---

8 Fuente: página web Ministerio de Educación, <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-14570.html> revisado el 27 de Septiembre del 2013

9 Fuente: página web del Ministerio de Educación <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-14570.html>. revisado el 27 de Septiembre del 2013

El enriquecimiento y finalidad que persigue esta investigación no aspira solamente a explicarla mediante un análisis lingüístico. Por tanto, esto ha sido pensado en cuanto a los siguientes aspectos: en primer lugar, tanto el corpus EDEBÉ 2000 como Zig-Zag 2013 han sido constituidos en diversos momentos políticos del país. Si bien es cierto, se enmarcan dentro del período consignado como transición a la democracia, el texto 1 fue difundido en el gobierno de Ricardo Lagos Escobar –perteneciente a la Concertación de partidos por la Democracia–, mientras que, el texto 2 cumplió los mismos fines dentro del gobierno de Sebastián Piñera Echeñique –afiliado a la Alianza por Chile–. En segundo orden, al ser una temática delicada en un contexto postraumático, suscita alta controversia debido a las variadas cosmovisiones que se solapan en cuanto a cuál es la narrativa oficial que los futuros ciudadanos de la nación deben preservar, va causando todo esto gran polémica, conflicto y debate en múltiples espacios del país. Por último, al tener como muestra el primer y el último texto que ha abordado esta temática, es posible contrastar la manera en que se ha tratado a lo largo de 13 años. Dados estos motivos, como señalan Denzin y Lincoln (54; 2006), se está atisbando a la investigación como un proceso interactivo, por lo que es necesario poner en funcionamiento múltiples mecanismos de acción para su desarrollo.

El nivel lingüístico que se observará es de carácter discursivo, de manera que se buscará obtener desde el análisis léxico-gramatical los diversos aspectos necesarios para una interpretación coherente desde los postulados del Análisis Crítico del Discurso.

### ***3.3. METODOLOGÍA Y CRITERIOS DE ANÁLISIS***

La metodología de análisis se sustenta en una rúbrica, que se encuentra basada en los aspectos correspondientes a Actores sociales, Ideación y Transitividad.

En cuanto a la división de los corpus de análisis, se ha estipulado bajo los parámetros textuales de microsegmentación y macrosegmentación (Adam, 1999: 41). En relación a esto, los textos han sido sometidos a evaluación acorde a parámetros semántico-sintácticos, lo que quiere decir que ha sido dividido de acuerdo a las reglas gramaticales de la lengua y, también, a aspectos que son visibles como los signos de puntuación. A partir de este último aspecto se han dividido los corpus de texto 1 y 2 sobre los criterios de separación fuerte –punto seguido, signos de interrogación o exclamación– y separación

media –punto y coma, dos puntos, guion corchetes que conforman subunidades internas (comas)–. Si bien es cierto, no se alude de forma explícita en alguno de los anexos, es el criterio que se ha implementado para dividir los textos sometidos a análisis.

### **3.3.1. ACTORES SOCIALES**

El análisis de actores sociales se basa en la clasificación propuesta por Theo Van Leeuwen (2008) en *Representing Social Actors*. Dentro de los enunciados se puede observar la cantidad de actores presentes –en caso de haber más de uno se ha precisado mediante la numeración de estos–, los procesos respectivos. Cabe señalar que en variadas ocasiones hay actores sociales que figuran en dicha categoría, sin embargo, a nivel de cláusula no aparecen como sujetos. De todas formas, serán considerados los actores que no figuran como sujeto gramatical en el apartado dentro del análisis. Por ejemplo, “Las medidas sociales y económicas impulsadas por el Gobierno de la UP” (Benítez, 1999: 131).

### **3.3.2. IDEACIÓN Y TRANSITIVIDAD**

En lo que respecta a Ideación y Transitividad se ha plasmado, al interior de las rúbricas anexas, los criterios de actor, proceso, selección léxica y clasificación. A diferencia del tratamiento de los Actores sociales, la Transitividad se ha elaborado solamente sobre las secciones que abordan la dictadura y los derechos humanos. En cuanto a esto, se consideró a quienes figuran como sujeto gramatical y, al mismo tiempo, que susciten controversia: Salvador Allende, Gobierno de la UP, Augusto Pinochet, Junta militar, oposición al régimen. La idea de solo acotar este punto del análisis es para poder comprender, a partir de los elementos léxicos y los tipos de proceso, cómo se representa a los actores que son sindicados como protagonistas en este punto de la historia. Todo lo anterior es considerando el contexto dentro del cual se enmarca la enseñanza del pasado traumático: con frecuencia se alude a esos actores, ya sea en los medios o en los mismos textos, por lo que su tratamiento es de sumo interés para los fines de la investigación.



## **4. ANÁLISIS DE AMBOS CORPUS DE FORMA CONTRASTIVA**

Al interior de los dos corpus analizados existe cierta estructura, la cual se ha explicado en detalle con anterioridad. A saber, es importante la consideración de este punto, puesto que es la forma en la cual se va presentando a los estudiantes la información contenida en cada unidad. Tanto uno como otro libro abordan el período de la Dictadura Militar como una subunidad. En efecto, en ninguno de los dos se plantea este período como algo sin precedentes: es importante que el lector vaya adentrándose y familiarizándose con cierto contexto sociopolítico antes de comprender el cómo se llegó a este momento clave dentro la historia chilena. De ese modo, discursivamente, ambos materiales de estudio proceden de forma similar, en tanto van entregando una explicación en cuanto los gobiernos anteriores al de Salvador Allende y a las diversas reformas que se vieron influidas por el contexto global de la Guerra fría. Así, se llega hasta la sección en cuestión, que busca hacer una revisión de los sucesos acaecidos a partir del 11 de septiembre de 1973. A fin de analizar ambos libros de forma contrastiva, se ha decidido unificarlos en cuanto a la estructura y no en cuanto a textos, es decir: se revisarán títulos, contenidos y actividades de forma comparativa entre ambos materiales de estudio, con el propósito de comprender de forma crítica cuánto se ha avanzado en el tratamiento discursivo de este período en un lapso de 13 años (2000-2013).

### ***4.1 ANÁLISIS DE LOS TÍTULOS PRESENTES EN LOS TEXTOS LICITADOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN LOS AÑOS 2000 Y 2013.***

Existen diversos elementos tanto a nivel gramatical, como semántico, que componen la textualidad de ambos discursos pedagógicos. No obstante, bajo la perspectiva funcional de este trabajo, se busca ir más allá de estos aspectos a modo de ir pudiendo dilucidar las convergencias y divergencias que se encuentran en las dos unidades de estudio. Dicho de otra manera, más allá de las estructuras tradicionales que se encuentran en la cláusula (sujeto, predicado, complementos, etc.), hay presente en el texto una forma de construir el mundo. He aquí la relevancia de esta clase de análisis: no se busca pesquisar la posición en que se manifiesta un actor social, sino que comprender de qué manera se está codificando un mensaje para los estudiantes en una primera instancia. Los títulos de por sí son la carta de presentación de un texto, la forma en que puede suscitar

interés en el receptor o dar por descartada la intención de ir más allá de ese enunciado. A continuación se revisarán los aspectos en los cuales ambos textos convergen. Por lo pronto, se plasmará mediante ejemplos las diferencias que ambas unidades poseen al momento de abordar el pasado reciente dentro de sus títulos.

En primer lugar, ambos corpus tienen maneras similares de aludir a la presencia de actores sociales, pero sin hacer mención explícita a ellos. Obsérvense los siguientes ejemplos:

- a. "Los actores políticos" (EDEBÉ, p.121).
- b. "Los Gobiernos democráticos" (EDEBÉ, p.126).
- c. "Nuevos actores sociales y políticos" (ZIG-ZAG, p.137).
- d. "Nuevos grupos organizados" (ZIG-ZAG, p.138).
- e. "Desarrollo y crecimiento de los sectores medios" (ZIG-ZAG, p.153).

Los títulos seleccionados muestran, a través de nominalizaciones, cómo se alude a grupos sociales, pero estos no se especifican de una forma explícita, sino generalizada. Todos los ejemplos se enfocan en el rol que cumplían estos conjuntos humanos; se funcionaliza su quehacer de ese entonces, pero no se da cuenta de quiénes eran o de qué forma ejercieron esos roles. Debido a esto, es necesario entrar en el cotexto para saber a quiénes se refiere el emisor al momento de calificar a alguien como "actor político" o cuáles gobiernos fueron "democráticos". Es más, en el enunciado (b) se está haciendo referencia al período de 1932 a 1973, sin hacer patente que esos años corresponden a las décadas entre lo que se conoce como la *Caída de Montero* (1932) y *La junta militar* (1973).

Así, ya no es solamente un desafío el intentar aproximarse a la información sin tener referente de quién o quiénes se está hablando, sino que tampoco se sabe qué se está hablando de esos *quiénes*. Todos los enunciados, además de ser imprecisos, requieren de una fuerte conexión con los otros textos contiguos dentro de la misma unidad, por lo que tampoco pueden usarse como una manera de buscar información de forma rápida dentro de cada libro: si alguien desea entender de qué se habla necesita mirar el cotexto. De algún modo se está pasando a llevar el concepto de información relevante; todos los títulos informan desde la generalización.

Otra similitud entre el texto EDEBÉ y ZIG-ZAG es la clara ausencia de actores sociales en forma explícita. El uso de títulos nominalizados oculta la agentividad; no conocemos más que abstracciones, información empaquetada. Qué y cómo interpreta un estudiante –lector – no lo sabemos es un proceso que no conocemos.

- a. "¿Evolución política?" (EDEBÉ, p.119).
- b. "República Parlamentaria" (EDEBÉ, p.120).
- c. "Crisis política" (EDEBÉ, p.124).
- d. "Nuevas tendencias políticas" (EDEBÉ, p.128).
- e. "El descontento social" (EDEBÉ, p.137).
- f. "La lucha por el derecho a sufragio" (ZIG-ZAG, p.140).
- g. "Conflictos sociales y laborales" (ZIG-ZAG, p.141).
- h. "El problema de la vivienda popular" (ZIG-ZAG, p.143).

Si se lee con detención cada enunciado, en todos tanto el actor como el beneficiario están absolutamente elididos. De esta forma, puede despertar curiosidad al receptor un mensaje como (f), pero por otro lado, confundirlo ante un enunciado como (l). ¿Por qué? En principio, porque no es casual el uso de una frase interrogativa como título: está desafiando al lector a desprender un contenido adicional al que se explicita en el corpus mismo. En otras palabras, ¿hubo una evolución en el plano político de la nación tras leer toda esta información del cotexto?. Por otra parte, el caso (l) muestra una circunstancia y su especificación, pero nada más: no se explica un contexto, un agente o quiénes se vieron afectados por estos problemas, por lo que es necesario tomar el libro y leer. Así también, tampoco se explicita al actor social en enunciados como (k), ni siquiera mediante una generalización, lo que implica que nuevamente el estudiante requiere del cotexto para darle sentido al enunciado. Por último, una cláusula como (m) puede ser imprecisa: no se sabe cuál habría de ser el problema, qué se entiende por vivienda popular o quiénes se ven afectados a la situación, tal como sucede también con el enunciado (k). No obstante, lo que sí nos queda en cierta medida claro es que el ámbito de práctica social: emerge la circunstancialización temática, temporal o causal, entre otras.



Como se mencionó con anterioridad, hay elementos en los cuales ambos textos de estudio divergen. Es interesante revisar esto, puesto que es una forma de entender de qué manera ha cambiado el cómo se presentan los actores y los procesos a través de distintas estrategias discursivas en los títulos.

- a. "Gobierno de Arturo Alessandri" (EDEBÉ, p.123).
- b. "Gobierno de Augusto Pinochet" (EDEBÉ, p.135).
- c. "El Gobierno de la Unidad Popular" (ZIG-ZAG).
- d. "El Régimen militar" (ZIG-ZAG, p.167).
- e. "Los Gobiernos democráticos" (ZIG-ZAG, p.172).

Mientras que en el texto del año 2000 (EDEBÉ) se plantean los períodos políticos asociados a un actor social individualizado, en el del 2013 (ZIG-ZAG) se vincula a colectivos o formas de gobierno. Esto tiene relevancia el sentido de que se va marcando una época con un sujeto particular o con una ideología, por lo que se va modificando la manera en la cuál se presenta la información de entrada al estudiante. Esto porque al decir "...el gobierno de Alessandri, de Pinochet, etc..." se está dejando más allá de la cláusula a otros implicados, dado que la gobernabilidad no es solamente de un hombre, sino de un grupo humano. Si bien, hay períodos que tienen de manera remarcada la imagen de un individuo, también es cierto que se deberá adentrar en el discurso ulterior para poder observar otros aspectos clave, como la ideología o grupos adherentes a ese momento. Por el contrario, los enunciados (p), (q) y (r) muestran a la cosmovisión o forma de gobernabilidad antes que a actores explícitos. Es decir, en trece años de producción textual se logró extremar la situación: se pasó de tener a un solo involucrado a tener actores indeterminados. Nuevamente la nominalización empaqueta datos que se tornan más abstractos, por tanto más ambiguos o a veces más sugerentes. Si hablamos de gobiernos unipersonales, se resta complejidad a los procesos sociales referenciados. En todos los casos se hace referencia a tipos de órdenes sociales; se hablan de gobiernos y de régimen. Se entiende por régimen el "conjunto de normas que gobiernan o rigen una cosa o una actividad" (RAE); mientras que por gobierno solo en su acepción de *absoluto* se hace referencia a "aquel en que todos los poderes se hallan reunidos en una sola persona o cuerpo, sin limitación, especialmente en un monarca" (Ibíd.). Si los autores

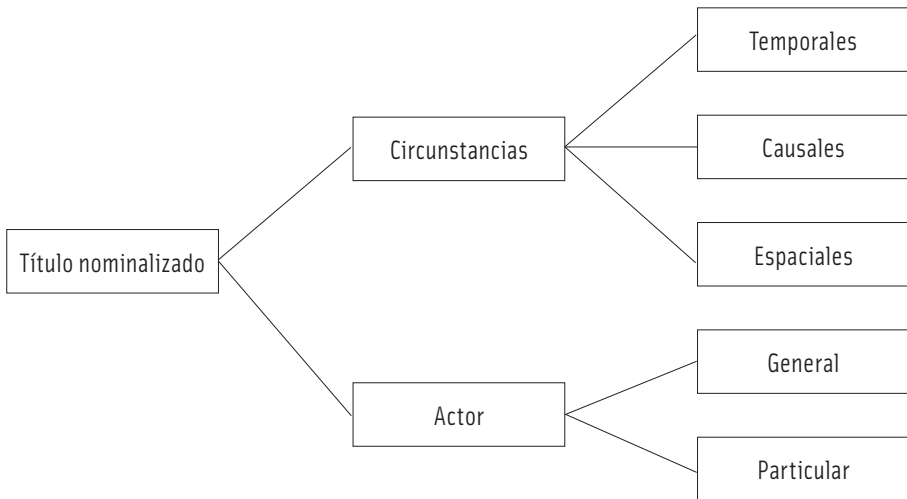
quisieron atenuar la información, se trataría de un intento fallido, pues la noción de gobierno resulta en su undécima acepción mucho más explícita y precisa que régimen.

Otro contraste entre los textos del año 2000 y 2013 es la progresión temática que se produce a nivel macroestructural. Para explicar esto observemos los siguientes casos:

- a. "Chile: construcción democrática" (EDEBÉ, p.118).
- b. "Los Gobiernos democráticos" (EDEBÉ, p.126).
- c. "Quiebre democrático" (EDEBÉ, p.133).
- d. "Reconstrucción democrática" (EDEBÉ, p.139).
- e. "Las grandes transformaciones: quiebre y recuperación de la democracia" (ZIG-ZAG, p.156).

La progresión temática se da en la medida en que, al interior de un corpus, se avanza en la información que es dispensada al lector. En este caso, la estructura misma de la unidad en el texto de EDEBÉ ayuda a que se vaya desarrollando, punto por punto, una prosecución de los antecedentes históricos. Así, se observan cuatro momentos en la historia del país dentro del siglo XX: cómo se va erigiendo un orden democrático (s), quiénes lo llevan a cabo en cierto momento (t), la forma en que este se pierde (u) y la manera en que se recupera (v). Es decir, bajo un mismo tema se adecuó el discurso a nivel macroestructural, de forma que el estudiante fuese entendiendo los procesos como un todo al mirar a simple vista los títulos de la unidad. Por otro lado, en un plan más económico el libro de ZIG-ZAG toma todo este proceso y lo marca bajo un único título nominalizado con evolución procesual y menos abstracto (w). Ambos textos no hacen una mención explícita a actores sociales dentro de estos enunciados, sino más bien se enfocan en las circunstancias. Esto es clave, porque no está asociando de manera directa los procesos a ciertos individuos o grupos, es decir, no hubo un implicado en el quiebre del sistema democrático, sino varios; así también, la recuperación de la democracia no fue tarea de un solo grupo político o social, sino de todo un país.

A continuación, las siguientes figuras muestran una síntesis de las maneras en que actores y acciones se manifiestan al interior de las cláusulas elegidas:



Ahora, la manera en que esto se manifiesta dentro de ambos discursos se puede sintetizar así:

EDEBÉ		ZIG-ZAG	
ACTOR	CIRCUNSTANCIA	ACTOR	CIRCUNSTANCIA
Mayor presencia de actores generalizados	Temporal, causales, espacial + abstracta	-----	Temporal, causal, espacial.
Estrategia discursiva			
+ actor, + circunstancia abstracta		+ circunstancia, - actor	

Funcionalmente, la relevancia de esto implicaría la forma en la cual se manifiestan los actores y acciones. La consecuencia inmediata es la manera en la cual se logra decodificar

el contenido de cada enunciado, a fin de que el estudiante pueda comprender en una primera instancia de qué o quién se hablará en el texto ulterior. Que la estrategia discursiva implique mayor presencia de actores antes que circunstancias, conlleva a entender que se destaca a los implicados, por lo que es necesario ir al contexto para aprender cuáles fueron las acciones que llevaron a cabo. Así es como el estudiante ya sabe, de antemano, de quién se está hablando y todo lo que se dice sobre él, cuál fue su relación con uno u otro contexto, entre otros aspectos. Por otra parte, destacar las circunstancias antes que un individuo o conjunto de actores sociales, sirve para adentrar más al estudiante en un contexto a través de los hechos, pero de esa forma no hay un encuentro con agentes o beneficiarios de los acontecimientos: es algo indeterminado los responsables o afectados por cada acto, lo que podría repercutir al momento de buscar información a primera vista sobre los actores. No es menor que se explicita más en el texto del año 2013 la acción antes que el actor, dado que esto muestra un claro énfasis utilitarista de la información, lo que va acorde al cambio de cosmovisión que tiene la educación en el país. Es decir, más importante es qué pasó y en qué grado es mayor/menor favorable/útil un episodio histórico, antes que quiénes lo ejecutaron. Esto implica centrarse en los hechos y no en los agentes, enfrentarse en primera instancia al “cómo te/me afecta” antes que “quién te/me afectó”, lo que es un vuelco importante al momento de hacer pedagogía en el discurso.

#### **4.2. ANÁLISIS DE CONTENIDOS**

En esta sección contrastaremos ambos textos con el fin de observar cómo ha ido cambiando o manteniéndose el tratamiento del período 1973-1990 en los textos elegidos. A saber, solo se contemplan las subunidades que muestran este momento histórico y no la unidad completa en cada libro, debido a los fines mismos de esta investigación. A continuación se irá contraponiendo uno y otro texto no en cuanto a las convergencias y divergencias que puedan tener, sino en relación a la progresión temática que estos presentan. Esto debido a la extensión del corpus y los distintos matices que los diferencia. Por lo tanto, se situará el análisis en 5 momentos: el contexto previo al golpe de estado de 1973, el Golpe militar, los primeros años de la Dictadura militar, las violaciones a los Derechos Humanos cometidas en este período y, en último lugar, la época final del régimen militar e inicio de la transición.

#### 4.2.1. ANÁLISIS DEL CONTENIDO SOBRE EL CONTEXTO PREVIO AL GOLPE DE ESTADO DE 1973

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>a. "La evolución de la sociedad chilena durante el siglo XX se caracterizó por profundos cambios sociales, culturales y políticos" (EDEBÉ, p.119)</p>	<p>En el caso (a) se suele generalizar a quienes constituyen el conjunto humano del país, además de situarlo en cuanto beneficiación, simbolizado y pasivizado. Este recurso es usado a lo largo del texto, como se puede ejemplificar acá: "a lo largo del siglo XX, en diversas oportunidades la sociedad chilena ha debido enfrentar dificultades y vaivenes políticos" (p.119). Se colectiviza a los grupos humanos, hecho que después se observa en el ejemplo de Fidel Castro y la Revolución cubana.</p>
<p>b. "Para las elecciones de 1964 el candidato del partido Demócratacristiano, Eduardo Frei Montalva, logró el triunfo con la más alta votación de la historia: 56% de los sufragios" (EDEBÉ, p.130)</p>	<p>Así también, mediante funcionalización, afiliación y nominación, se aprecia cómo el actor social se encuentra en relación a un partido al mirar el caso (b). Es interesante la individualización que se hace de él mediante una frase sustantiva yuxtapuesta: este recurso se ve también cuando hacen mención de los integrantes de la Junta. Sin embargo, acá la posición del actor es fundamental: está como sujeto, no como complemento, por lo que la atención que se le puede dar a la información implicaría una desigualdad. Es decir, si se pregunta por quién fue electo, de inmediato se podrá aseverar que fue Frei Montalva, mientras que en el otro, si se pregunta quién asume el poder, se dirá la Junta militar antes que los cuatro representantes que se mencionan.</p>

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>c. "Por otra parte, en estas décadas influyó en nuestro país el triunfo de la revolución cubana que en 1959 llevó al poder a Fidel Castro" (EDEBÉ, p.131)</p>	<p>Dando paso al ejemplo (c), en el corpus las autoras incluyen como actor-antecedente la Revolución cubana, va mencionando al actor social más representativo, además de continuar entregando como información la influencia del Che Guevara en la constitución de grupos como el MIR y el rol mismo que ejercían: ser "bastión de lucha contra el modelo imperialista de los EE.UU" (p.131). De este modo, luego agregan que "El triunfo de Allende causó gran expectación en el mundo..." (p.131), por lo que a través de una sujeción y nominación es posible sintetizar que el actor representado acá, Allende, se suma a la asociación discursiva entre acción política y líder, como si todo esto fuese una suerte de reacción en cadena, para que posteriormente se incluya en el discurso al gobierno de la Unidad popular, volviendo a usar el recurso de generalizar a la sociedad chilena para señalar que ésta se dividió.</p>

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>d. "Tradicionalmente, los acontecimientos ocurridos en otras partes del mundo han tenido un impacto en nuestro país" (ZIG-ZAG, p.157)</p>	<p>Observando el texto de ZIG-ZAG 2013, es posible apreciar en (d) que se acude al recurso de mostrar al país como un complemento circunstancial antes que como sujeto. Hay una supresión del actor social. De esta manera, se hace una operación similar a la del otro texto: mostrar al país como circunstancia de lugar y no como actor. Sin embargo, mientras en el libro de EDEBÉ se impersonaliza al conjunto geopolítico como "sociedad chilena", acá se hace una vinculación con el lector mediante un adjetivo posesivo: nuestro. Ahora bien, la manera en la cual se dan antecedentes de un contexto global al surgimiento de la Unidad Popular como una coalición política que alcanza el poder, es distinto al cómo se revisa en el libro EDEBÉ 2000.</p>
<p>e. "La Revolución cubana y la Guerra de Vietnam fueron resultados de las profundas diferencias entre los países de uno y otro bloque" (ZIG-ZAG, p.157).</p>	<p>Tal como se puede observar en (e), no se menciona de forma explícita a actores internacionales, a diferencia del texto EDEBÉ 2000, sino que más bien se alude a un contexto general, en donde el foco de atención se sitúa en el conflicto de Estados Unidos y la Unión Soviética. Mediante simbolización y sujeción se alude a actores de forma metafórica y no en conexión a un líder u otro, como era el caso de Fidel Castro o Ernesto Che Guevara. Igual situación se presenta con (g), en cuanto alude a un contexto global para reforzar la información que se da en (e).</p> <p>Existe similitud en la estrategia discursiva: en colores políticos los diversos colectivos ideológicos que había en el país. A diferencia de EDEBÉ 2000, acá se asocia de forma explícita cada proyecto político a un líder, a un sector social interpelado y a un objetivo. Esto es importante, ya que incluye de diversas maneras a variados actores sociales y agentes políticos de ese entonces.</p>

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>f. "Las brigadas muralistas chilenas son una experiencia absolutamente original. Nacieron*con una finalidad práctica: hacer publicidad política" (ZIG-ZAG, p.160) *Nacieron (ellas).</p>	<p>Un antecedente nuevo en el texto ZIG-ZAG 2013 es la asociación semántica entre el arte y la política (f). Este factor es importante, puesto que se está aludiendo a un actor pocas veces mencionado. A saber, los colectivos alternativos de oposición política jugaron un rol importante dentro de la Dictadura, por lo que este antecedente marca un precedente dentro de los discursos en torno a la problemática en cuestión. A su vez, se mencionan otras figuras artísticas de renombre, como Violeta Parra. Si bien, no se incluye posteriormente a los colectivos artísticos en la subunidad de Dictadura Militar, queda la información aludida mediante el recurso de colectivización, evaluación y categorización.</p>
<p>g. "La polarización a nivel mundial en el contexto de la Guerra Fría, influye en los partidos políticos de nuestro país, constituyéndose tres proyectos que representaban a sectores distintos de la sociedad" (ZIG-ZAG, p.162)</p>	<p>Se utiliza, como se ha señalado con anterioridad, la mención al contexto global para reforzar la información que es dispensada a los lectores.</p>



CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>h. "Iniciada en el año 1962, fue ampliada durante el gobierno de Eduardo Frei y luego profundizada durante el gobierno de Salvador Allende. La Reforma agraria pretendía lograr una distribución de la tierra con el fin de mejorar la producción y crear nuevos propietarios" (ZIG-ZAG, p.163)</p>	<p>Finalmente, el ejemplo (h) muestra una supresión en cuanto a los actores que iniciaron o llevaron a cabo las reformas. En efecto, en la cláusula siguiente se plantea la Reforma como una nominalización, como un sujeto agente. No obstante, es interesante entender esto como una metáfora. Lo mismo ocurre con los párrafos ulteriores que tratan este tema, diferenciándose entre ellos solamente gracias al título (La chilenización del cobre, La reforma educativa). Sin embargo, hay supresión de los actores en gran parte del texto, por lo que solamente está poniéndose en conocimiento sobre ideas y medidas, y no sobre agentes.</p>

#### 4.2.2. ANÁLISIS DEL CONTENIDO SOBRE EL GOLPE MILITAR

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>i. "... se producían violentas manifestaciones tanto a favor como en contra del gobierno" (EDEBÉ, p.132)</p>	<p>En el ejemplo (i) se muestra una supresión total. Es decir, no se dice quiénes se enfrentan, por lo que se entiende hay una omisión de los actores sociales implicados. Sin embargo, ¿implicados en qué? Tampoco se dice bajo qué forma o mediante cuál acción estos actores, que están omitidos, se enfrentaron. Es decir, hay una información que está completamente vacua de significación: es un enunciado con contenido gramatical y semántico, pero realmente no constituye un significado plausible para el lector. - Se suma a esto lo siguiente: "los dirigentes políticos demostraban su incapacidad de lograr entendimientos para resolver el grave conflicto que afectaba a toda la sociedad" (p.132). Nuevamente, se generaliza a los actores como un solo grupo -la sociedad- y, además de eso, lo sitúan de forma pasivizada. Hay una formalización y funcionalización del actor principal en esa cláusula, el cual es asimilado en virtud a estas dos características mencionadas. Así, se alude como responsable de la debacle, va saliendo la sociedad absolutamente pasivizada.</p>
<p>j. "Hacia 1973 el país vivía una profunda crisis política, social y económica" (EDEBÉ, p.133)</p>	<p>En el caso (j), mediante asimilación y semiformalización el grupo no se elide ni se asocia a un sector social, simplemente se habla de un todo geopolítico: independientemente de si se estaba a favor o en contra del Gobierno electo en 1970, todos vivieron la crisis. A medida que hay una progresión de la narrativa, es posible ver que mediante agregaciones, asociaciones, funcionalizaciones, y nominaciones se abre paso a los nuevos actores sociales que se vuelven protagonistas.</p>

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>k. "Mientras en el Congreso se preparaba una acusación constitucional contra el presidente Allende, el 11 de septiembre de 1973 las tres ramas de las Fuerzas armadas a las que se sumó Carabineros exigieron el abandono del poder al mandatario elegido democráticamente" (EDEBÉ, p.133)</p>	<p>En simples palabras, en el caso (k) se alude a las Fuerzas armadas y Carabineros, en tanto agentes nominales de la cláusula y sujetos que derrocan el poder para tomarlo por la fuerza. Por otro lado, el Congreso no posee mayor información: es más, en ambos libros se alude al poder legislativo, pero nunca se menciona a líderes políticos asociados a ese estamento del estado, a diferencia de lo que sucede con el poder ejecutivo. No es menor, tampoco, que luego del caso (k), en el cotexto se utilice como correferencia sinonímica para Allende de "mandatario elegido democráticamente". La relevancia de esto es clave, puesto que está haciendo un contrapunto entre quienes iban a tomar el poder y quién lo detentaba al momento del golpe.</p>
<p>l. "... Salvador Allende, quien se suicidó en el Palacio de La Moneda luego de que fuera bombardeado por la Fuerza aérea" (EDEBÉ, p.133)</p>	<p>Ya en el caso (l) se ve el juego discursivo que se lleva a cabo en el texto: se individualiza a Salvador Allende, además de situarlo en posición nuclear de la cláusula, mientras que los culpables –sea de forma directa o indirecta – figuran como complemento: "con la intervención militar se produjo un quiebre profundo" (p.133), señala a continuación el cotexto del enunciado elegido. Así, se ve que hay supresiones en los enunciados ulteriores, no mencionándose a la Junta propiamente tal, sino dejando el hecho planteado mediante una nominación, casi como una idea o hecho sin agente directo.</p>

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>m. "El mismo 11 de septiembre se constituyó una Junta Militar de Gobierno integrada por el comandante en jefe del ejército, General Augusto Pinochet Ugarte, el comandante en jefe de la armada, Almirante José Toribio Merino, el comandante en jefe de la Fuerza aérea, Gustavo Leigh, y el general director de Carabineros, César Mendoza" (EDEBÉ, p.134)</p>	<p>En el ejemplo (m) se aprecian distintos recursos estilísticos para dar cuenta de los actores y agentes del Golpe militar: Indeterminación (preferencia del indefinido en posición central del enunciado), Funcionalización, Clasificación, formalización, sujeción (los actores, per se, figuran como complemento de un gran enunciado con cláusulas subordinadas). En palabras más sencillas, esto quiere decir que se habla en tanto colectivo y no en cuanto sujetos individuales que llevaron a cabo un quebrantamiento del sistema democrático. Así, asociándolos a instituciones uniformadas, el discurso se enfoca en la institución antes que en el personaje mencionado, lo que más adelante será clave a nivel textual, puesto que es ésta la única oportunidad en que se menciona a uno por uno y se le vincula a una u otra fuerza armada.</p>

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>n. "El programa de gobierno de la Unidad Popular contemplaba" (ZIG-ZAG, p.164)</p>	<p>En (n), ya perteneciente al texto del año 2013, se aprecia que existe una alusión al programa de gobierno, no al Gobierno propiamente tal. Es interesante esta circunstancialización, dado que la manera en la cual se representa a la coalición política acá es similar a la forma en que se trata, posteriormente, a Allende: "El gobierno de Salvador Allende intentó llevar a cabo su programa de profundas transformaciones estructurales" (p.164). Es decir, no se está haciendo una asociación del individuo/grupo a una idea/rol, sino de una idea/rol a un actor social. Más de alguien puede pensar que esto es irrelevante, pero no lo consideramos de ese modo: esto porque la manera en la cual se sitúa a los componentes del discurso influye en la forma que los receptores van construyendo su propio relato y, de ese modo, aprenden de una u otra forma la narrativa en cuestión. Esto es altamente sensible al momento de poder estudiar un texto, puesto que son variados los factores que se ven implicados al momento de desprender un contenido semiótico del discurso. En otras palabras, no solamente influye el cómo un estudiante se enfrenta a un texto y lo procesa cognitivamente, sino la disposición misma que se otorga en la textualidad a modo de que vaya edificando su ideación en torno a un contenido.</p>

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>o. "Pero en la medida en que aplicaba su programa de gobierno, la polarización aumentaba; un sector era partidario de acelerar el proceso de cambios y otro buscaba detener esos procesos." (ZIG-ZAG, p.164)</p>	<p>Por lo señalado en el punto anterior, en el caso (o), la manera en la que se representa a los actores en conflicto es indeterminada. En primer lugar, va en relación a una nominalización, por lo que al señalar "un sector" solamente se está indeterminando y hasta impersonalizando a los agentes que se vieron enfrentados en este contexto político. Esto es clave, puesto que el problema político-social queda sin manifestación de actores sociales, solamente enfatizándose en quién era el líder del oficialismo (Allende) y, posteriormente, quiénes tomaron el poder por la fuerza (Junta militar). De este modo, es prácticamente un deus ex machina el cómo se despliegan los conflictos desde sus protagonistas. De este modo, los actores que se plasman son simbolizados o colectivizados: "Paro de camioneros. Diversos gremios empresariales del transporte pararon sus actividades en oposición al gobierno, situación que agravó aún más la crisis económica del país", "La tensión existente llevó en 1973 a la Conferencia Episcopal señalar lo siguiente", "la Cámara de Diputados aprobó un Acuerdo donde acusaba al gobierno de quebrantamiento del orden institucional legal del país..." (p.165).</p>

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>p. "El día martes 11 de septiembre de 1973, las Fuerzas Armadas y de Carabineros dan un golpe de Estado que pone fin a un largo período de vida democrática en Chile" (ZIG-ZAG, p.166)</p>	<p>Ya en el ejemplo (p), mediante funcionalización, afiliación y asimilación, el recurso discursivo que se emplea para dar cuenta de quiénes son los que quiebran al Estado democrático es igual al del texto EDEBÉ. No obstante, esto después va transformándose a medida que existe una progresión temática. Es decir, este mismo actor social (Junta militar), que en un comienzo se explica mediante funcionalización quiénes eran sus constituyentes, luego se asocia completamente a un individuo: "Tras el golpe de Estado, la Junta Militar liderada por el general de Ejército Augusto Pinochet, instauró un nuevo gobierno que concentró el poder en la persona del presidente en la Junta Militar y los partidos políticos afines al nuevo orden", "El gobierno del general Pinochet se prolongó por más de 17 años" (p.167). Así, mediante una circunstancialización y una sujeción, discursivamente se termina vinculando todo un grupo político-militar a una figura líder, suprimiéndose también a otros actores y agentes que participaron de forma activa en la Dictadura militar en cuanto al control del Estado.</p>

#### 4.2.3. ANÁLISIS DEL CONTENIDO SOBRE LOS PRIMEROS AÑOS DE LA DICTADURA MILITAR

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>q. "También se inició la persecución de líderes políticos y sindicales que habrían apoyado al Gobierno de la Unidad Popular" (EDEBÉ, p.135)</p>	<p>Ya avanzando temáticamente con el texto EDEBÉ, es posible observar en el caso (q) una antesala a lo que es las violaciones a los DDHH ocurridas en el contexto dictatorial. La indeterminación del actor en la cláusula, que es manifestado mediante pronombre relativo, muestra a los afectados en tanto beneficiarios, pero el agente ejecutor está completamente ausente. No obstante, esta temática es tratada ulteriormente, tal como procede ZIG-ZAG también.</p>
<p>r. "En 1974, la Junta de gobierno otorgó al general Pinochet el título de jefe supremo de la nación, y, luego, de Presidente de la República" (EDEBÉ, p.135)</p>	<p>Así, el ejemplo (r) muestra a Pinochet, quien es individualizado, como pasivo y beneficiario por la Junta militar. Es decir, discursivamente el actor principal del enunciado no es el sujeto gramatical – quien también es un actor social –, lo que es interesante al momento de entender lo dinámico que es la textualidad del discurso más allá de las marcas gramaticales tradicionales.</p>
<p>s. "Esta labor fue encomendada a un grupo de juristas que estuvo encabezado por Enrique Ortúzar" (EDEBÉ, p.135)</p>	<p>Finalmente, el caso (s) habla sobre la derogación de la antigua constitución y la implementación de una nueva carta fundamental: se aprecia una indeterminación total, en solamente se menciona, en unas oraciones más adelante, a Jaime Guzmán como inspirador de la nueva constitución. Aún así, el tema de la Constitución de 1980 se trata de forma tangencial.</p>



CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>t. "la Junta Militar, apoyada por un grupo de civiles vinculados al gremialismo y a economistas de pensamiento neoliberal, llevó a cabo una refundación política y económica que se tradujo en medidas concretas" (ZIG-ZAG, p.167)</p>	<p>En el caso (t) se da cuenta de un antecedente no menor: el apoyo de civiles a una institución armada, lo que implica que no fue solamente un Golpe ejecutado por las cuatro ramas del ejército, sino que fue llevado a cabo por ellos, pero impulsado desde sectores diversos de la sociedad chilena. Ahora bien, acá se aprecia una pasivización del actor social –Junta militar–, mientras que los otros actores –grupo de civiles– son absolutamente indeterminados. Es más, ni siquiera figuran como elemento nuclear en la frase. Entonces se está dispensando al receptor de una información nueva, relevante, pero que se trata de forma superficial y vacía de sentido.</p>
<p>u. "La idea de un cambio y reemplazo a la Constitución de 1925 se venía estudiando desde el momento en que las Fuerzas Armadas y de Orden asumieron el gobierno" (ZIG-ZAG, p.168)</p>	<p>Algo similar ocurre con (u) y el tema de la nueva constitución, dado que no se menciona quién conforma la comisión redactora, a diferencia del otro texto; tampoco se explicita quién pidió este cambio de constitución. Es más, se pasiviza el asunto al ir diciendo que era algo que estaba estudiándose, pero no dice quiénes y por qué lo estaban estudiando. "En 1980, luego de un plebiscito se aprobó la creación de la nueva Constitución Política" (p.168)</p>

#### 4.2.4. ANÁLISIS DEL CONTENIDO SOBRE LAS VIOLACIONES A LOS DERECHOS HUMANOS COMETIDAS EN LA DICTADURA MILITAR

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>a. "Durante el Gobierno militar, encabezado por el general Augusto Pinochet, se cometieron atropellos a los derechos de las personas" (EDEBÉ, p.136)</p>	<p>En cuanto a materia del tratamiento de Derechos humanos al interior de ambos textos, cabe señalar que lamentablemente es un contenido pobre, sin mayor profundización. En (v), a través de supresión y circunstancialización del actor social, se produce una responsabilización nula de quienes llevaron a cabo estas acciones. En efecto, se nominaliza el tema: se habla de Derechos de las personas antes que de las personas mismas. Posteriormente se generaliza a los afectados en tanto "opositores al gobierno" o "detenidos" que fueron sometidos a desapariciones. Se expresa quienes ejecutaron medidas contra los opositores de forma indeterminada, es decir, del siguiente modo: "como una forma de resguardar el orden y la seguridad, el gobierno militar creó organismos que se constituyeron en un sistema de vigilancia y de represión a la ciudadanía" (p.136), a lo que luego se especifica fueron la DINA y CNI. Posteriormente, se menciona a quienes defendieron la lucha por los derechos de las personas: iglesia católica. Mención específica al cardenal Raúl Silva Henríquez. No es menor que la Iglesia y el Cardenal vayan en posición nuclear en cada frase, además de ser honorificados, funcionalizados y determinados. A diferencia de la DINA y CNI, que nunca se mencionan más que como instituciones, sin agentes tangibles y no en posición nuclear.</p>

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>w. “Durante el régimen militar se produjeron graves violaciones a los derechos de las personas, tal como lo avalan los datos arrojados por la investigación que realizara “La Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación” en los años 1990–1991 y la “Comisión Nacional sobre prisión política y tortura” en los años 2003 – 2004” (ZIG-ZAG, p.169).</p>	<p>Mientras tanto, en el caso (w), se ve un sin número de recursos discursivos para presentar a los actores sociales: ambas comisiones, las cuales figuran en rol agentivo, están bajo los parámetros de asimilación, formalización, participación, nominación, entre otros. Así como en el texto de EDEBÉ, se enfocan en una idea, en el derecho, antes que en los individuos. Hay supresión de actores sociales en todo el resto del texto. Solamente se generaliza y se usa como backgrounding, o telón de fondo, datos empíricos de víctimas dentro del cotexto: “2.025 personas detenidas y asesinadas, 957 personas detenidas y luego hechas desaparecer, 90 personas asesinadas por civiles, debido a motivos políticos, 164 personas muertas a consecuencia de “la violencia política”, entre ellas, también se cuentan miembros de las Fuerzas Armadas y Carabineros, 32.000 personas detenidas ilegalmente o torturadas” (p.169). No es menor, tampoco, señalar que hay una diferencia de 13 años entre ambos textos, lo que ha implicado también otra comisión (Valech) entre este período y, así, se ha obtenido más datos sobre las víctimas del período. Sin embargo, no deja de ser interesante ver que toda la información acá se remite a datos, más allá de buscar hacer presente a los actores, se dejan en tanto categorías. Es decir, más allá de haber sido un sujeto afectado por una de estas violaciones a los Derechos Humanos, está el que cada víctima cae en una categoría, mucho más allá del factor traumático que puede implicar esto. →</p>

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
	<p>Es evidente que no se puede, por una cosa obvia de criterio, poner con detalle explícito la manera en la cual los organismos de inteligencia procedían en ese entonces para torturar, perseguir y hacer desaparecer a las personas implicadas, mas no por ello es necesario irse al otro extremo y situar todo este conflicto en meras cifras y datos duros. Al igual que en EDEBÉ, también se menciona a actores como la Iglesia católica, en cuanto defensores de las personas perseguidas. Solamente a través de un cuadro de información adjunta en la misma página se da mayor antecedente de todo el conflicto que implicaron los detenidos y perseguidos políticos: "Las detenciones y desapariciones de cientos de personas provocaron que los familiares y amigos de las víctimas, organizaran diversos movimientos para defender los Derechos Humanos. Entre estos, la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos" (P.169). Situándose a los actores como backgrounding, y así pasivizándolos, o como colectivización, solamente se sigue dejando en un sentido muy abstracto a quienes defendieron y buscaron a sus familiares, proceso que continúa hasta el día de hoy. Es necesario reconocer, también, que esta información no se ve en EDEBÉ: en efecto, solamente se mencionó a la Iglesia y al Cardenal Raúl Silva Henríquez, pero se da antecedentes de las organizaciones sociales no afiliadas a nada más que el parentesco con las víctimas. →</p>

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
	<p>-En la página 171 recién se menciona a uno de los organismos encargados de ejecutar estas medidas de persecución, detención y tortura: "Los Tribunales de Justicia condenaron a algunos militares y miembros responsables de violaciones a los DDHH. De esta forma fue condenado a prisión el jefe de la Dirección Nacional de Inteligencia Nacional DINA, el general Manuel Contreras S". En efecto, acá es primera vez que se menciona a un sujeto individual en relación a estos organismos: la nominación de Manuel Contreras sitúa un referente tangible para los estudiantes, cosa que puedan hacer asociación, así como cuando se utiliza a la figura de Allende o Pinochet para vincular uno u otro grupo perteneciente a la historia.</p>

#### 4.2.5. ANÁLISIS DEL CONTENIDO SOBRE LA ÉPOCA FINAL DEL RÉGIMEN MILITAR E INICIO DE LA TRANSICIÓN.

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>x. "Durante la década del '80 se formaron alianzas entre diversos sectores políticos y sociales del país" (EDEBÉ, p.137).</p>	<p>Hacia el final de ambos corpus, comienza a sistematizarse el contenido en virtud a dos temas: el primero es la oposición a la Dictadura y, posteriormente, el triunfo de la Concertación en el Plebiscito de 1988. En efecto, observando el caso (x), solo a continuación de esto se especifica el panorama político de forma contrastiva, separándose en tres "corrientes" políticas: izquierda, centro, derecha. Así, se clarifican sus objetivos y se individualiza a solo a un líder de ese entonces: Jaime Guzmán. Los otros movimientos aparecen vinculados a partidos políticos. Se presenta a la Concertación de partidos por la Democracia como la coalición que buscaría sacar a Pinochet del mando en el plebiscito de 1988. Así, discursivamente se va presentando a este último como una figura ligada a aspectos negativos, no obstante, acá se sitúa como una beneficiación a la concertación, a modo de que se muestra como un conjunto íntegro y positivo que logró sacar del poder al ente dictatorial. Otra figura política que se menciona es quien encabezó esta contienda política: Aylwin. A él se van asociando procesos de recuperación de la democracia. Transición y búsqueda de la verdad mediante las comisiones que constituyó: "Para ello el presidente Aylwin nombró una comisión de personas destacadas" (p.139). Sin embargo, cuando se alude a la recepción del documento redactado por la comisión liderada por Raúl Rettig, señalan: "Estos antecedentes fueron dados a conocer públicamente en 1991 y ninguna persona ni institución han expresado su rechazo ante ellos" (p.140). Este enunciado puede resultar sumamente confuso.</p>

CONTENIDO DEL CORPUS	REPRESENTACIÓN DE ACTORES SOCIALES
<p>a. "Esto, sumado al descontento político de estudiantes, trabajadores y opositores al régimen, permitió que se produjeran las primeras jornadas de protestas contra el gobierno militar" (ZIG-ZAG, p.170)</p>	<p>En cuanto al texto ZIG-ZAG, el ejemplo (y) muestra una supresión de los actores de forma total. Posteriormente se agrega que se formó, en oposición al régimen, la Concertación de partidos por el No, pero no se da mayor detalle. En un cuadro anexo se muestra qué colectivos o partidos políticos eran adherentes a esta coalición, mas no existen nombres concretos de líderes u otros. Así, se pasa abruptamente al período de transición, va situando luego a la figura del ex presidente Aylwin como candidato ganador, en contraposición a Hernan Büchi apoyado por los sectores que pertenecían al Sí. -Hay total ausencia de quiénes o qué grupos constituían la coalición del Sí, a diferencia de lo que sucede cuando se habla del No.</p>

### 4.3. ANÁLISIS DE ACTIVIDADES

Dentro de este último apartado se revisará lo más elemental en cuanto a las actividades que se proponen al interior de ambos textos, EDEBÉ 2000 y ZIG-ZAG 2013. De esta forma, se buscará observar en qué manera se va incitando al estudiantado a adentrarse más en los contenidos referentes al Golpe de Estado, Dictadura militar y violaciones a los DDHH, por supuesto, con la consideración también del cotexto en que se encuentra cada tarea. Para los fines señalados se han tomado en cuenta muestras que sean relevantes y significativas para los propósitos de la investigación.

#### 4.3.1. TEXTO EDEBÉ 2000

Desde un principio, ambos textos buscan sondear el contenido anterior que han revisado los estudiantes. Esto lo hacen mediante estrategias discursivas, tales como "revisa lo aprendido". En cada unidad, o subunidad, se puede apreciar que hay una intencionalidad comunicativa de hacer un proceso de reminiscencia: es necesario que el alumno vaya construyendo un relato propio en concordancia con las narrativas que ha conocido.

Recuadro 1, p.120



En el recuadro 1 es posible apreciar que las autoras se preocupan de hacer un orden esquemático-temporal en la medida que se van asociando agentes, períodos y acciones, y con ello van dejando como misión del estudiante averiguar este último punto. En efecto, el enunciado que acompaña al recuadro en revisión señala lo siguiente: "Averigua una obra o medida implementada durante el gobierno de cada uno de los personajes que aparecen en las fotos" (EDEBÉ 2000, p.120).

Si se observa con detención, la relación agente-período sólo considera a algunos actores sociales: los ex mandatarios Jorge Montt, Arturo Alessandri Eduardo Frei Montalva y Patricio Aylwin son consignados dentro del esquema, así como el ex General de Ejército Augusto Pinochet. Sin embargo, no se hace mención al ex presidente Salvador Allende. Lo interesante es que se impulsa el rol investigativo del estudiante, a modo de poder ayudarlo a comprender el contexto de los hechos y, de esa forma, no ingresar sin un background anterior al contenido textual. También, se rescata el que no lo están haciendo actuar bajo un juicio subjetivo, como si fue bueno o malo un mandato, sino que solamente se le pide una medida concreta de éste. Así, en primer lugar se logra que el estudiante indague y seleccione información. Por otro lado, se impulsa a que la ordene en cuanto a un fin específico. Y, en último lugar, dé una valoración sobre lo que escogió y, con ello, analice el porqué hizo selección de tal o cual hecho.



## Recuadro 2, p.129

**21** Reflexiona y comenta con tus compañeros/as y con el profesor/a.

- 1 ¿Qué significa *polarización*?
- 2 ¿Cómo se puede evitar que una sociedad se polarice?
- 3 ¿Qué ocurre si en una sociedad se pierden los valores de la tolerancia y del respeto por las diferentes personas e ideas?

Al detenernos en el recuadro 2, es posible ver que se fomenta el diálogo colectivo al interior de la sala de clase. No obstante, para que esto sea fructífero, es necesario que el estudiante indague sobre ciertos puntos que se piden: qué significa polarización. Así, posteriormente se puede hacer vínculos entre el texto de clase y la discusión. Es clave observar a este procedimiento pedagógico no solo como un recurso de llenar espacios del discurso que no son expuestos, o impulsar el rol investigativo de los alumnos; es una forma de construir pensamiento crítico entre pares, debatir y poner en diálogo las temáticas que contribuyeron a la formación del mundo actual.

## Recuadro 3, p.133

### Actividad

- 28** Formen grupos y recolecten testimonios sobre el golpe militar de 1973. Elaboren un breve cuestionario y aplíquelo a sus padres, abuelos, tíos, profesores... Consideren, por ejemplo: ¿Dónde estuvo el 11 de septiembre de 1973? ¿Qué recuerdos tiene de los hechos ocurridos en ese día? ¿Por qué se produjo el golpe militar? ¿Qué consecuencias tuvo este acontecimiento para el país?
- Si es posible, usen grabadoras o filmadoras para recoger los testimonios y luego expongan todo el material en el curso.

Ahora bien, el fomento a hablar y discutir el tema de la dictadura, en tanto se va sabiendo de antemano gracias a esta investigación que era absolutamente nuevo en la pedagogía formal, se intenta llevar más allá de la sala de clases. La actividad indicada en el recuadro 3 es interesante y, por qué no decirlo, innovadora en la época del 2000. En primer lugar, se está pidiendo que los estudiantes interpelen a los adultos y, consigo, los inviten a dialogar sobre la temática del golpe militar. En segundo orden, se desafía al alumnado a levantar sus propias interrogantes y no a seguir un modelo o patrón dado

de antemano: es decir, implica esto también una destreza adicional, ya que el estudiante debería comprender el hecho y, a partir de ello, pedir repuestas a personajes cercanos a él. Prácticamente todos Los procesos empleados en el enunciado son materiales, así, es una forma de pedir que se lleve a cabo. Estos implican agentividad, actividad; acá la palabra es acción y, de esa forma, es transformación. Esto indica que las autoras optan por una mirada de la palabra en cuanto a acción y transformación del mundo.

En último lugar, se invita a hacer empleo de diversos medios de recolección para el proceso de investigación. Tal como esta actividad (recuadro 3), hay otras donde se intenta fomentar el diálogo en el círculo más íntimo del estudiante en relación a la dictadura, tal como se muestra a continuación:

**Recuadro 4, p.137**

1980	Agrupación política	Objetivo
Izquierda	Movimiento Democrático Popular (MDP)	Impulsar la confrontación con el gobierno y la movilización popular.
Centro	Alianza Democrática (AD)	Proponía negociar con el gobierno y pedía la renuncia del general Pinochet.
Derecha	Unión Demócrata Independiente (UDI)	Liderados por Jaime Guzmán, apoyaban al gobierno de Pinochet y su modelo económico.

Mientras los estudiantes, mediante proceso material cambian el mundo, los adultos mediante procesos mentales buscan recordar.

Que se pretenda interpelar al círculo más íntimo del estudiante llega a quebrar un paradigma social implantado por la dictadura: el silencio. La nueva generación de estudiantes, que no llevaba consigo el temor de sus padres crecidos en esa época, pueden con libertad poner en la mesa temas de conversación que sus progenitores a su edad no podían hacer. Esto, a juicio personal, es un avance, ya que es una forma de ir construyendo memoria de forma dinámica: no tan solo los estudiantes se nutren en este proceso, sino también los adultos mismos, en la medida que van rememorando aquello que vivieron en esos años y, que de esa forma, no haya olvido de los hechos pasados.

### 4.3.2. TEXTO ZIG-ZAG 2013

#### Recuadro 5, p.136



▲ Calle Arturo Prat, Santiago, 1926.

Fuente: Archivo Fotográfico Chilectra: Luces de modernidad.



#### Leo y analizo una fotografía de época

Las fotografías constituyen importantes fuentes históricas que nos permiten conocer aspectos diversos de la sociedad chilena en una época determinada. En este caso, una calle de la ciudad de Santiago en 1926.

- Describe los elementos que se observan: casas, transportes, personas, vestuario, etc. Mientras más elementos puedas registrar, más rico y valioso será tu análisis.
- ¿Se ven mujeres en la fotografía? Formula una hipótesis que permita explicar esta situación.
- Describe la escena en su conjunto a través de los diferentes planos (del más próximo al más lejano).
- ¿Qué valor histórico crees que tiene esta fotografía?

Un aspecto distintivo del texto Zig-Zag 2013 frente a EDEBÉ 2000 es la consideración de un aprendizaje dinámico multimodal<sup>10</sup>: acá no se incorpora solamente la revisión de textos o la interpelación a otros agentes para dar respuesta a ciertas preguntas, también se le pide al estudiante que interprete otra clase de elementos que no son menos al momento de abordar un texto. Si se mira con detención a las cláusulas que constituyen el recuadro 5, se ven distintos procesos conjugados, como leo, analizo, entre otros. Se empodera al estudiante de la acción, pero por otro lado, se le induce a seguir una regla:

<sup>10</sup> Entiéndase por Multimodalidad lo siguiente: "el amalgamiento de códigos y de recursos verbales y no verbales en los discursos es la forma de expresión natural y compleja mediante la cual los seres humanos construimos significado. Esto implica que todo discurso es esencialmente multimodal" (Pardo Abril, 2007)

leo y, de forma posterior, analizo. Sin embargo, las órdenes están en un modo imperativo, al ir mostrando la forma de hacer el mundo: describe tú, luego de haberte hecho cargo de la acción. Por otro lado, dichos procesos son materiales y mentales, principalmente. Entonces esto hace mucho más sentido con lo ya señalado. Así, es posible ver que no solo sucede esta situación en el ejemplo revisado. Hay también trabajo con material audiovisual de época, lo que es sin duda más atractivo al momento de realizar una actividad:

### Recuadro 6, p.150



#### Observo y analizo un video

Para ampliar tus aprendizajes, te recomendamos observar el siguiente recurso audiovisual: *Una cápsula de historia sobre la CORFO y los factores históricos que explican su origen.*

[http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.](http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido)

Autor/producción: Chilevisión / Fundación Futuro

Peso: 10.742 kb

Duración: 00:01:03

Formato: Flash (SWF)

Con esto, el dinamismo del aprendizaje busca ir más allá de los métodos tradicionales. Cabe señalar, también, que esto se debe al avance que ha tenido la tecnología en la última década y que, evidentemente, las posibilidades de acceso a ella en comparación al año 2000 son mucho mayores. Sigue, a nivel de procesos en el discurso, una estructura similar al recuadro 5: empodérate de la información y, luego, sigue una regla. Esto implicaría que está haciéndose

al estudiante no solo un agente activo al estudiante en el proceso, sino también, se le está invitando a construir de manera colectiva el mundo: las diversas cosmovisiones se ven imbricadas y enriquecidas en el análisis.

## Recuadro 7, p.160



### Actividad

Realiza una entrevista a tus abuelos, quienes fueron testigos de estos importantes acontecimientos de los años 60. Puedes hacerles preguntas como:

1. ¿Cómo vivieron los cambios culturales de los años 60?
2. ¿Qué tipo de música era la que más les gustaba?
3. ¿A qué tipo de espectáculos asistían?
4. Si vieron los murales propagandísticos, pregúntales, ¿cuál es su opinión sobre ellos?

A partir de lo anterior, realiza, en tu cuaderno, un breve resumen que dé cuenta de las respuestas de tus entrevistados. Compáralo con los de tus compañeros.

En el recuadro 7, no en continuidad necesaria con los patrones procesuales de los dos casos anteriores, se invita a dialogar con integrantes del círculo más cercano sobre temáticas culturales. Este tema de discusión, cabe señalar, no se aprecia en el texto EDEBÉ 2000. La importancia que radica acá es en cuanto a la consideración a colectivos artísticos, como brigadas muralistas, que fueron también una forma de expresión y oposición a la Dictadura. Si bien, en las preguntas no se alude de modo preciso a esos movimientos (ya que acá se enfocan en la década del 60), sí es un precedente, en tanto gustos y

estilos que fueron configurándose para abrirse paso en los años ulteriores. Basta revisar el cotexto en este caso, en donde se plantea luego movimientos contrarios a la Dictadura y entre los que se consigna a personas o conjuntos ligados a las artes. Por lo tanto, la intencionalidad va encausándose a mostrar una amplitud mayor en cuanto a los factores que tuvieron cierto protagonismo en el contexto descrito dentro de la narrativa.

## Recuadro 8, p.165



### Actividad

Señala a partir de las fuentes que se presentan. ¿Cuáles eran las condiciones previas al golpe de Estado de 1973? Considera los siguientes aspectos:

- Las medidas tomadas por el gobierno de la Unidad Popular.
- La situación económica del país previa al golpe (inflación, desabastecimiento, mercado negro entre otros).
- La aparición de la violencia política.
- Las declaraciones previas de: la Cámara de Diputados, de la Corte Suprema, de la Conferencia Episcopal, principales líderes políticos y sociales de la época.

Observándose el recuadro 8, es posible señalar que se pretende que el estudiante nutra el contexto del Golpe mediante su propia investigación. No es menor que se le pida al estudiantado buscar las medidas del Gobierno de la Unidad Popular y, por otra parte, las declaraciones de los otros poderes del estado. El foco de interés está posicionándose en dos ejes: por una parte, la coyuntura política y, por otro lado, la problemática económica de ese entonces. No obstante, se deja de lado a aspectos que fueron igualmente significativos, como las temáticas sociales, relaciones bilaterales, entre otros. De esta forma, es evidente que la información que se recaudará será de valoración negativa al Gobierno en estudio y, por tanto, al abrirse paso el texto en cuanto al golpe militar, se verá casi como una medida necesaria para el cese de “la violencia política” y la debacle económica. Esto es preocupante, en tanto el enfoque de los hechos previos y posteriores al golpe se encausan bajo la matriz ideológica del discurso económico. A saber, el énfasis temático que se da en los asuntos pecuniarios, como los únicos que fueron incidentales en todo el proceso sociopolítico, así van dejando de lado otros asuntos que son de todas maneras relevantes. Podría contraponerse que por un asunto de espacio que debe dedicársele a este período no es posible abarcarlo todo, sin embargo, la selección de la información es uno de los puntos clave al momento de hacer un estudio crítico del discurso.

### **Recuadro 9, p.169**



#### **Actividad**

1. Investiga sobre los principales efectos del régimen o dictadura militar en Chile en el ámbito social y político, relacionado con los siguientes temas:
  - a) libertades individuales: de expresión, de opinión, de reunión, de circulación, de culto, derecho a la propiedad privada, etc.
  - b) derechos humanos vulnerados: derecho a la vida, al debido proceso y a libre circulación; represión, exilio, detenidos desaparecidos, etc.
  - c) funcionamiento de los poderes del Estado.
  - d) situación de los partidos políticos.
2. A partir de la actividad anterior, prepara una exposición para dar cuenta de sus principales conclusiones y elabora el material de apoyo necesario. Finalmente, reflexiona y expresa tu propia opinión, fundamentada, sobre las siguientes preguntas:
  - a) ¿Por qué se considera que la democracia es el sistema político, que mejor resguarda el respeto a los derechos de las personas?
  - b) ¿Qué opinas sobre la restricción de las libertades y derechos durante el régimen o dictadura militar?
  - c) ¿Cómo crees que la sociedad puede proteger y fortalecer la democracia?
  - d) ¿Por qué es tan importante para una democracia el resguardo del estado de derecho?

En cuanto al tratamiento de los DDHH al interior del texto, la dinámica que se da es la siguiente: posterior al bombardeo de información cuantitativa de víctimas, todo lo que es juicios en relación a estos crímenes dependen del estudiante mismo. Así, se pretende que la investigación se encause en cuatro ejes: restricción al individuo, violación a los DDHH, poderes del Estado y partidos políticos. El fin de esto es conectarlo con una exposición, a modo de compartir hallazgos u otros con el grupo curso. Por otro lado, no es menor que se deje en el rol investigativo del estudiante el revisar cómo se produjeron los crímenes en la Dictadura y, junto con ello, que se haga juicio crítico a ello. Esto marca un precedente, en cuanto se busca que los alumnos tengan una postura crítica frente a una temática que hasta la actualidad es controversial y, por qué no decirlo, irresoluta. Los procesos que regentan las cláusulas principales (actividad 1, actividad 2) son materiales. Esto se puede interpretar con el que se busca que el estudiante *haga* algo, no que sea tan solo un espectador pasivo de la información: *investigar, preparar y elaborar* demandan que el receptor discursivo se involucre con los antecedentes y construya mundo a partir de ellos.

## 5. DISCUSIÓN Y PROYECCIÓN

Dentro del estudio realizado se encontraron múltiples hechos que dan cuenta del cómo se están conduciendo las narrativas en Chile respecto al pasado traumático. No obstante, hay asuntos que no son asibles por la misma naturaleza de esta investigación: las reflexiones y consideraciones aquí son de carácter funcional, dentro de cierta línea académica e informada por variadas áreas de las Humanidades y Ciencias sociales. Así, aspectos tan importantes como la recepción o uso del texto en el aula –entre las que se puede destacar investigaciones como las llevadas a cabo por Abraham Magendzo (2008)<sup>11</sup>–, no se han incluido en este trabajo. Mas no por ello se descarta, en un futuro, continuar dicho propósito, acorde a la Lingüística y la línea sistémico funcional.

En un comienzo, podría haberse juzgado que las actividades se observaron como una suerte de comodidad frente a la problemática: dejar en la responsabilidad del docente, la familia o los mismos estudiantes la profundización de asuntos clave era, de una u otra forma, no arriesgarse como voz oficial sobre los hechos. Dar datos no profundizados se podría haber mirado como una manera de descompromiso. No obstante, la particularidad misma que poseen estos textos es que llevan a la práctica algo que no se había desarrollado anteriormente: el diálogo. Hablar sobre lo que pasó conlleva a quitar la función de naturalizar un tema tabú: se quiebra esta esfera intocable de la historia y se trae a la mesa, al salón y al patio la pregunta del porqué pasó, a quiénes les afectó y cómo sucedió. Esto contribuye a proyectar la investigación en la manera que se desarrolla la práctica pedagógica vinculada al discurso de la dictadura y los Derechos Humanos.

Revisar el discurso pedagógico de la memoria implica revisarnos a nosotros como sociedad: las narrativas que se oficializan y legitiman un pasado conllevan a la manera en que recontextualizamos el ayer. Aprender de forma concreta el cómo se ejecuta esto es un proceso sumamente interesante. A pesar de que dentro de esta investigación no

---

11 Se hace referencia al proyecto FONDECYT 1085228 titulado "ESTUDIO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL PRESENTE DE ACUERDO AL CURRÍCULO DE LA REFORMA, SEGÚN LOS PROFESORES, ESTUDIANTES Y PADRES DE 6° BÁSICO: IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS Y METODOLOGÍAS". Dicha investigación se perfiló en otra línea de las Ciencias sociales y, al mismo tiempo, perseguía otros objetivos. Aún así, es relevante considerarlo, ya que el trabajo en cuanto al cómo se ha avanzado en la enseñanza de la Dictadura y los DDHH debe ser abarcado, a juicio personal, desde la mayor cantidad de disciplinas posibles.



fue posible salir de lo teórico a lo pragmático, sería interesante que futuros proyectos de estudio se enrolen en esta área, puesto que el discurso en la sala de clases está sujeto a los factores mismos del contexto. Acá se consideró el contexto de producción, mas no el de recepción y uso. Las narrativas deben observarse de manera funcional para develar la multiseñificación que conllevan. De este modo, no se puede limitar solo a un área del saber, sino que es imperativo considerar aspectos de múltiples disciplinas para poder dar integridad a los resultados. Por lo tanto, se sugiere a en una próxima instancia el abordar esta problemática en cuanto a las aulas de clase. En relación al énfasis contrastivo dentro de la presente investigación, es posible acotar que sería interesante llevar a experimentación el proceso de aprendizaje con ambos textos, puesto que es imposible volver al contexto original en el cual se implementó el libro de la editorial EDEBÉ 2000. Sería un ejercicio pedagógico que contribuiría a los profesores de igual manera, ya que ayudaría a que observen cómo se han modificado los procedimientos para abordar una misma temática.

## 6. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

La presentación tuvo por propósito obtener resultados que pudiesen satisfacer los objetivos iniciales planteados. Y con lo anterior, es posible señalar que el contenido interpretativo informado en una línea funcional y con enfoque desde las ciencias del lenguaje, ha otorgado un vasto resultado a partir del cual se presentará a continuación reflexiones en consonancia con los fines de este trabajo. Así, queda de manifiesto que hay un empleo de recursos discursivos que sí se hacen cargo de actores sociales, de acciones y episodios propios de la historia reciente, pero lo clave es ver en qué medida hay una tendencia al manejo del discurso en ellos en virtud a un interés más allá de lo evidente. Cabe recalcar, antes de proseguir, que hay una selección de lo que se decidió investigar y eso tiene un porqué. En primer lugar, en cuanto al método que se empleó para poder analizar los textos guardan relación con un proceso de triangulación como se dejó en claro dentro de la metodología, el que vendría a ser una alternativa de validación porque se potencia la profundidad de la investigación y, a su vez, se hace énfasis en el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y qué tan a fondo se puede llegar con un análisis cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012: 54).

Así, solo en lo referente a textualidad y estructura discursiva, es posible señalar que tanto los títulos, como actividades y contenido textual, van acorde a un orden textual. Sin ir más lejos, la progresión temática —bajo los parámetros señalados en Calsamiglia (1999)—, es bastante similar en ambos libros:

T1: Gobierno de la UP

R1: Medidas del Gobierno de la UP / Integrantes del Gobierno de la UP

R2: Crisis social, política, económica.

R3: Golpe de Estado

T2: Gobierno/Régimen/Dictadura militar

R4: progreso económico

R5: reformas políticas

R6: Violación a los Derechos Humanos

T3: Retorno a la Democracia

En segundo orden se puede señalar que fue en base a esta estructura el cómo se avanzó dentro del análisis llevado a cabo en la investigación presente. Esto es porque tanto los emisores del discurso, así como los períodos en que fueron difundidos, poseen sendas diferencias. De esa manera, haber procedido de acuerdo a otro criterio no habría podido hacer un contraste idóneo para los objetivos propuestos. A modo de síntesis, el progreso que ha habido entre el texto EDEBÉ 2000 y Zig-Zag 2013 no es solamente en años, sino también en cuanto a posibilidad de hablar y decir las cosas en el contexto sociopolítico, qué nuevos antecedentes se han obtenido de este oscuro período de la historia reciente y, a su vez, un creciente apoyo adicional para el aprendizaje, como son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). Un claro ejemplo es que resultados de investigación patrocinados por el estado, como el de la Comisión Valech, vino a aportar más antecedentes en materia de qué sucedió y en qué medida esto se podría reparar. Hacia la producción del primer texto de estudio, EDEBÉ, solo se contaba con el informe de la Comisión Rettig.

En consonancia con lo expuesto en el Análisis, se vio que el tratamiento a los actores sociales dentro de ambos corpus era complejo, en cuanto no se enmarcó en una gramática tradicional, y así, no hay una identificación de los individuos en una visión más "intuitiva" o evidente. Vale decir, en algunas ocasiones era explícita la manera en que se vinculó a personajes de ese contexto histórico con ciertos hechos, mientras que en otros asuntos que implicaban mayor compromiso (en cuanto a responsabilidad de hechos, gravedad de los sucesos, entre otros) se omitía a los actores involucrados, se dejaba en anonimato a quien ejecutó, detentó u ordenó uno u otro hecho. En tanto, dentro del texto EDEBÉ 2000 se enfatizó más en los procesos que en los responsables, en el del año 2013, perteneciente a la editorial Zig Zag, se encauza la reflexión sobre cierta parte de los hechos. Los bloques políticos se enmarcan en cuanto a las clases sociales que se veían representadas en su proyecto: de este modo, en el corpus de Zig Zag se asocia a través de funcionalizaciones, beneficalización y colectivización a los variados estratos socioeconómicos. Con lo anterior, sí se está frente a modos de tratamiento del discurso por parte del emisor en tanto como se asocia y adjudica la responsabilidad a uno u otro personaje histórico, lo que es a juicio personal algo bastante "delicado". Sin perjuicio de lo anterior, no se olvide que ambos textos hacen ahínco en asociar a un actor con un período, tanto en el corpus de texto como en los títulos que apoyan a estos. De esa forma, a largo plazo lo que

queda es “el Gobierno de Allende” o “la Dictadura de Pinochet”, más allá de quiénes más participaron (y que siguen hasta el día de hoy en rangos de poder dentro del contexto nacional) en los hechos debido a que pasan a ser casi un detalle de profundización del contenido. Con lo anterior, el otro punto de esto se ve asociado a acciones particulares y que, a la larga, dejan de lado mucha información. Me explico: en Zig Zag se hace énfasis en las medidas adoptadas por el Gobierno de la UP, se ve más a los procedimientos antes que a quienes los llevaron a cabo. Es interesante entender que tanto uno como otro texto revisan enfáticamente la debacle en los meses anteriores al Golpe (con particular ahínco en lo económico, sin relacionar de forma directa a antecedentes comprobados sobre los métodos de boicot que hubo en este tema). Sin embargo, mientras EDEBÉ sí hace una mención a quienes componían la Junta, en Zig Zag todo se syndica entorno a la figura de Augusto Pinochet. Se habla de forma generalizada sobre los actores: se alude a líderes sociales, figuras políticas y sectores varios que se ven involucrados, pero nunca se individualiza a uno o los implicados. Es decir, el estudiantado puede saber que hubo un grupo social que tomó el poder por la fuerza y lo ostentó durante 17 años, mas no sabe quiénes eran los que estaban detrás de ellos o con el apoyo de qué sectores conservaron ese *status quo*. Hay actores que en ambos textos son excluidos a nivel discursivo, lo que no deja de ser preocupante. Esto porque muchos de los involucrados en las diversas acciones de la Dictadura, o relacionadas a las violaciones a los DDHH, siguen hoy en día dentro de la esfera política del país. Así como quienes están o estuvieron de acuerdo con los actos llevados a cabo por personajes de esa época, son personas hoy en día con altos cargos y de mucha influencia –y poder– en el contexto nacional.

En cuanto a la manera en que se aborda la violación a los DDHH. durante la Dictadura se observan dos fenómenos: el primero es que ambos corpus tratan de manera superficial estos hechos –hubo detenciones, se cometieron vejámenes, entre otros–, pero no se imputa a nadie más que a dos organizaciones –CNI y DINA–. El segundo es la manera en la cual se conduce la reflexión en torno a este tema, ya que mientras en el texto de EDEBÉ a través del discurso se justifica la existencia de estas organizaciones, en el corpus de Zig Zag las preguntas enriquecen el contenido. No se vincula, tampoco, a figuras como Pinochet con estos crímenes: lo más profundo que se realiza es dentro de EDEBÉ al explicar que fue el Gobierno militar el creador de los organismos, mas no responsable inmediato de las consecuencias que tuvieron ambas instituciones.

Otro punto no menor es el impacto que tienen las actividades en tanto dinámica del aula e instancia de aplicación de contenidos y aprendizajes por parte del estudiante. Tanto EDEBÉ 2000 como Zig-Zag 2013 invitan al diálogo, ya sea entre pares o en el seno íntimo de la familia. Esto sin duda se podría considerar algo positivo. No obstante, dicha acción posee un “doble riesgo”: por un lado, la riqueza que se produce al compartir y debatir la información con los pares, para ir así suponiendo que están todos en igualdad de condición –ninguno vivió los hechos y son, a lo menos, segunda o tercera generación de los reales implicados—. Por otra parte, la voz de autoridad que implica para menores de 12 años (en promedio) desde la familia es potente y determinante al minuto de adoptar una postura frente a una situación: la influencia de la cosmovisión de los que sí lo vivieron incide en la recepción misma del discurso pedagógico en el estudiante, más aún cuando quienes entregan ese discurso oral son referentes de autoridad familiar. Es bueno que se invite a romper el silencio, que se hable y se debata y, para que no se repita, el que no se olvide. Y para ello es imperativo construir *memoria*. Es en este punto donde la historia, en cuanto discurso y sobre todo en el área pedagógica, adquiere un rol fundamental. La manera en que construimos a las y los futuros ciudadanos del país, a juicio personal, comienza con una formación cívica e histórica que considere posturas críticas frente al cómo quienes los han precedido han erigido el país que ellos desarrollarán en el futuro. No se puede construir futuro sin entender cómo edificamos el pasado, pero es importante hacerse cargo de eso en el presente al revisar no solo la historia, sino en qué manera hemos levantado los discursos que la presentan a quienes no la vivieron de forma directa. El control del cómo se relata el pasado influye en el curso que puede tomar la construcción del futuro, ya que esos relatos pasan a ser parte del telón de fondo en el presente para los potenciales ciudadanos que harán el país del mañana.

En la medida en que van concatenándose estas reflexiones con el marco académico en que se ha llevado a cabo esta investigación, es importante destacar cómo ha habido énfasis en los procesos, valoraciones y representaciones al interior de ambas narrativas. De esta forma, la manera en la que se está presentando la temática del Golpe Militar y sus consecuencias a estudiantes de sexto año básico va no tan solo acorde a un currículum nacional, sino también, estructurado a partir del imaginario histórico para las nuevas generaciones.

Ahora bien, más allá del discurso y su textualidad, y de ese modo pudiendo entenderlo como un elemento sumamente determinante al momento de construir memoria,

es posible preguntarse cuál es el fin de la matriz discursiva que subyace ambos textos. A juicio personal este sería el *Poder*. Los discursos son producidos, distribuidos y controlados por un sector social, es decir, existe un carácter hegemónico en cuanto a su reproducción. El que estas narrativas proliferen entre las generaciones que no vivieron la Dictadura contribuye a erigir la memoria que prevalecerá en los nuevos ciudadanos y ciudadanas del país. La manera en que se representa el pasado determina el cómo se construye el presente en virtud a la forma en que se pretenderá proceder en un futuro. Y si bien lo anterior ya se mencionó párrafos más atrás, es clave reiterarlo, porque en realidad esto va a favor no solo de un grupo que detenta el poder, sino que además en virtud a sus intereses y protección de otros busca un *status quo*. En la medida en que la creación de un imaginario amparado por las narrativas oficiales se legitima, con ello se cristaliza además en el discurso colectivo y social frente a la materia. Y por otro lado, elementos y personajes determinantes pueden ser elididos a fin de proteger su permanencia y posesión del poder.

Primero que todo, el no revelar a ciertos actores implica una protección. Es decir, cuando se sindicaba a un responsable se le atribuye todo el peso del hecho y, a su vez, se abre la opción de ser evaluado o juzgado a partir de sus actos por quienes entran en conocimiento de dicha información. Así, por ejemplo, cuando se alude a colectivizaciones, a grupos sociales, pero no a agentes determinados, se está dilatando el rol de los responsables que tuvieron implicancia y que, también, tienen nombre y apellido. La forma en la cual se han constituido estos discursos, tanto en su contexto de producción como en quienes han cristalizado en el papel el pasado traumático, tiene poder sobre la sociedad. Las personas que llevan a cabo este proceso pertenecen, por lo general, a ciertos sectores del país. De esta forma se corrobora lo que Van Dijk (2009) señaló en cuanto al poder simbólico y las élites, las que al controlar el estilo y contenido de los textos oficiales que reciben todos los estudiantes de la nación (recuérdese que son textos lícitados y difundidos por el Ministerio de Educación), están ejerciendo un control parcial sobre la sociedad, además de influenciarla y realizar una reproducción ideológica en ella (71). Lo recién señalado no es novedad: bien es sabido que los libros escolares reproducen una cosmovisión en favor a un conglomerado de ideas (105), por lo que simplemente se está dando cuenta de un hecho predecible hasta ese punto. Sin embargo, en este caso la diferencia radica en el cómo se está realizando esto y en virtud a qué. Así, es posible afirmar que hay cierta línea de pensamiento sobre la que se conduce el

discurso pedagógico. Y con lo anterior, se puede corroborar tras el extenso análisis que sí hay métodos discursivos que sirven para ocultar responsabilidades (y responsables), lo que sí se presenta en ambos libros.

Como se ha señalado, ambos textos poseen una progresión temática casi igual, y responden a macroestructuras similares debido a su naturaleza discursiva. Si bien es cierto esto no pertenece a los aspectos propios del Campo y la Ideación, es importante entender cómo se estructura la textualidad, a modo de atisbar la intencionalidad que posee el discurso en base a quién lo emite. Los matices ideológicos que tienen ambos libros, tanto en lo que dicen y el cómo lo hacen, se ve en los fines que buscan. Esto responde a cierta hegemonía social, la que a fin de cuentas se dirige hacia un punto central: el poder.

Por ejemplo, en ambos libros se remarca con énfasis el progreso económico, algo muy propio de los discursos de la Derecha chilena —los que tradicionalmente van acorde a una ideología de Conservadurismo liberal, de carácter Gremialista o, también, afiliado al neoliberalismo—. No obstante, las consecuencias sociales, las reformas estructurales y otros, no se plasman: los cambios en la educación y las consecuencias que esto ha traído consigo, las AFP, la constitución política, la apertura a un mercado internacional con un alto costo humano y de recursos naturales, entre otros, no se mencionan. Una dictadura no es tan solo un quiebre institucional, es una fisura dentro de la historia. El qué llegue a resultar a posteriori de ello puede determinar tanto a los que detentan el poder como a la forma en que lo preservan. Las dictaduras pueden que tengan un cese en su permanencia fáctica dentro de un país, pero sus raíces florecen con las reformas y medidas implementadas en su seno, aunque sea en un régimen democrático. Esto último hace cuestionarse hasta dónde llega este episodio oscuro de la historia: ¿realmente se acaba la dictadura con la destitución del autócrata y su círculo? ¿Se terminó la dictadura?. Por otra parte, las repercusiones en las personas que viven un período de esta índole, así como las generaciones ulteriores, se ven afectadas por este proceso político. Como se puede entender, un suceso de esta categoría no solo afecta a quienes estuvieron en el momento y vivieron el cenit de esta clase de rupturas institucionales: los discursos, narrativas y retóricas de ese entonces —y nutrida de estos procesos— prevalecen en la palabra viva, en el día a día mediante el diálogo, en el hablar cotidiano del tema y, porque no decirlo, en el **silencio**.

Ahora bien, las modificaciones al cómo se hace educación en Chile, desde las reformas que datan desde 1979 hasta la instauración de la Ley General de Enseñanza durante el Gobierno de Michelle Bachelet (2008), han conducido el aprendizaje en beneficio al *status quo* de un sector social. Mientras que es poca la profundización que se da a esta temática en el currículo, se ensalza a la clase política actual –de todos los sectores– como un “bloque”, que se unió en virtud a sus lineamientos políticos, que ayudó a abrirse paso a esta nueva democracia. Cambios sustanciales y que realmente podrían haber auxiliado al desarrollo de un pensamiento crítico en las aulas no se concretaron: la LOCE, promulgada por Augusto Pinochet el último día de su mandato, tuvo ciertas modificaciones y reformulaciones que se llevaron a cabo en la LGE, proclamada por la primera presidenta mujer de la nación. Ahora bien, cambios más profundos aún no quedan de manifiesto en las distintas áreas que inciden dentro de la educación de nuestros estudiantes.

En cuanto a materia de los Derechos Humanos, tanto uno como otro texto solamente son una pincelada que no ayuda a que los estudiantes tomen real conciencia de la relevancia que estos tienen. No tenemos aún una formación efectiva, a criterio personal, en materia de DDHH dentro de la educación formal. En simples términos, hay datos cuantitativos que pueden orientar, en vías de un discurso ideológico y hegemónico, lo que está/estuvo bien/mal ejecutado, pero no hay una postura crítica y profunda del asunto. Al querer hacerse parecer despolitizados, ambos textos sí tienen influjos ideológicos. Más aún, Zig-Zag 2013 tiene mucho más marcado este aspecto, debido a su tratamiento superficial de problemáticas tan trascendentes como las violaciones a los DDHH. Podría imputárseme que en EDEBÉ 2000 tampoco hay un avance profundo del texto en esta materia, a lo que solo quiero replicar que la ventaja comparativa, en cuanto a información y antecedentes que hablan de los crímenes de lesa humanidad ocurridos en la dictadura militar, para el texto del año 2013 son mucho mayores a los de hace más de una década.

¿Dónde reside el peligro del discurso? La memoria se ha vuelto frágil y es muy sencillo corromperla: así como Platón dentro del Fedro mostró los peligros de la escritura en cuanto a la memoria (274d-275b), se entiende que al guardar entre las líneas del texto los recuerdos y el pasado, se puede llevar a su adulteración o disposición de tal modo que cambia la perspectiva para receptores. La memoria se teje en las narrativas, pero también se descose en la medida en que se somete a juicio lo que estos discursos dicen. El problema radica en que a estudiantes en etapa formativa, bajo un sistema educacional



que no impulsa una habilidad crítica entre sus competencias, los textos son recibidos y conducen cierta manera de recontextualizar el pasado. Por tanto, los sujetos implicados, las acciones acaecidas y las consecuencias plausibles hasta el día de hoy son aspectos que quedan casi al devenir de la suerte: se puede controlar lo que pasa en el texto, pero no lo que sucede en las aulas de clase. Si bien, los profesores tienen un manual que acompaña al libro de estudio, el énfasis que se busca está enmarcado en el currículo particular de cada establecimiento o corporación educacional.

Es urgente entender que las narrativas del pasado traumático reciente pueden ser interpeladas como poco objetivas y juzgadas bajo lo recién dicho. Ello no implica, en lo absoluto, el aspirar a una postura tan ajena que termine poniendo a los estudiantes como meros espectadores. Son nuestras niñas y niños los que, con estos antecedentes, van a construir el país el día de mañana. En otras palabras, son agentes en la edificación de futuro en la medida que se haya (re)construido el pasado para ellos. El tipo de sociedad que logren erigir se influye por aquella que se les presentó en el comienzo de sus vidas, a menos que se vuelvan lo suficientemente críticos para deconstruir las narrativas que los formaron en el comienzo. La responsabilidad que cae en ellos es de suma importancia y, por lo tanto, dar tratamiento de forma parcelada o simplista a un período histórico tan controversial, es como despojar de alas a un pájaro: para que no ocurra nuevamente, los que vienen deben aprender de los errores de los que los antecedieron. Por otro lado, es imperativo que se tome mayor énfasis en la formación que se da en Derechos Humanos. Si bien es cierto se hace, no es con un impacto tan alto: la información circundante en la materia es vaga, tratada de forma parcial o, por desgracia, dejada hacia el final de cada unidad casi como un anexo. La formación en esta materia debe ser enfática, en tanto la consideración a estos derechos fundamentales en la educación de nuestros futuros ciudadanos les ayudará también a tener mayor consideración y respeto por el otro y la sociedad que entre todos construyen. Para que nunca más en Chile ocurra un período tan oscuro como la dictadura militar de 1973-1990 es necesario que (re)construyamos memoria. Ese debe ser el objetivo próximo de las narrativas que hablen sobre nuestro pasado reciente. Esta es la tarea pendiente que tiene la educación formal en el país, y es el discurso una de las herramientas más impactantes que existe en este momento para hacernos cargo.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J.M., 1999: "Las unidades de la composición textual" En *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona: Ariel, 40-92.

Álvarez, Gonzalo y Barahona, Macarena, 2012: *Historia, Geografía y Ciencias sociales: texto del estudiante, 6° Básico 2013*, Santiago: Zigzag.

Álvarez, Teodoro y otros, 2003: "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos", *Didáctica, Lengua y Literatura* 15, 77-104.

Benítez, Teresita y Donoso, Andrea, 1999: *Comprensión de la sociedad, 6° básico 2000*, Santiago: Don Bosco (EDEBE).

Bobbio, Norberto, 1981: *Diccionario de Política*, trad. Raúl Crisafio, México: Siglo XXI.

Calsamiglia, H., 1999: "Los modos de organización del discurso" en *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.

Camacho, M. y Cortés, L. 2003: El objeto de estudio del Análisis del discurso y su heterogeneidad. En *¿Qué es el análisis del discurso?*, Barcelona: Octaedro, 57-86.

Clastres, Pierre, 1978: *La sociedad contra el estado*, trad. Ana Pizarro, Barcelona: Monte Ávila.

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna, 2012: "El campo de la investigación cualitativa" en *Manual de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa.

Eggins, S., 2002: "El contexto de la cultura: el género y El contexto de situación: el registro" en *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño: Universidad de la Rioja

Fairclough N., 2003: *Discourse and Social Change*. UK: Polity

Foucault, M., 1999: *El orden del discurso*. trad. Albertín González Troyano. Barcelona:

Tusquets

Foucault, M., 2000: *Historia de la sexualidad*, trad. Ulises Guinazú, México: Siglo XXI

Foucault, M., 2002: *Vigilar y Castigar*, trad. Aurelio Garzón del Camino, Buenos Aires:

Siglo XXI

Ghio, Elsa y Fernández, Delia, 2008: *Lingüística Sistémica Funcional: aplicaciones a la lengua española*, Santa Fe: Waldhuter

Halliday, M.A.K, 1982: *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, trad. Jorge Ferreiro Santana, México: Fondo de cultura económica

Halliday, M.A.K y Matthiessen, C., 1999: *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*, Londres: Continuum.

Halliday, M.A.K y Matthiessen, C., 2004: *An introduction to functional grammar*, Londres: Arnold.

Jelin, Elizabeth, 2002: *Los trabajos de la memoria*, Madrid: Siglo XXI.

Magendzo, Abraham, 2008: *La escuela y los Derechos humanos*. México: Cal y arena

Martin, J.R. y Rose, D., 2003: *Working with the discourse*. London: Continuum.

Martin, J.R. y Rose, D., 2008: "Getting going with genre" en *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.

Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia*. Santiago: Frasis.

- Oteiza T.**, 2011: "Representación de las memorias del pasado: intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia" En Oteiza T. y D. Pinto (Eds.) En *(Re) construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*.
- Pardo Abril, N.**, 2007: "Mediatización, Multimodalidad y Significado" En: *X Congreso Internacional de Humanidades: Palavra e cultura na América Latina, Heranças e desafios*. Florianópolis, Brasil.
- Pardo Abril, N.**, 2007: *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Santiago: Frasis.
- Reyes, Leonora**, 2002: "Olvidar para construir nación: Actores, procesos y participación", comunicación presentada en Encuentro de estudiantes de posgrado en humanidades: Estado y nación en América latina, discursos, imaginarios y prácticas culturales.
- Van Dijk, T.A.**, 2011: *Sociedad y Discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A.**, 2009: *Discurso y Poder*. Barcelona: Ariel.
- Van Leeuwen, T.**, 2008: Representing social actors en *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Vasilachis, Irene**, 2006: "La investigación cualitativa" en *Estrategias de Investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R.**, 2011: *La historia en construcción/ La construcción de la historia*. Discurso & Sociedad 5(1): 160-195.
- Žižek, Slavoj**, 2005: "El espectro de la ideología" en *Ideología*. Trad: Cecilia Beltrame. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no se habría realizado sin el apoyo, amor y ánimos de personas fundamentales, tanto en mi vida como en mi formación académica. Me es imperativo el reconocerlas, y pido disculpas de antemano si alguna se me queda fuera del tintero.

En primer lugar deseo agradecer a mi madre, Mariela Reyes, y a mi futuro esposo, Samuel Zvaighaft, quienes sin duda alguna vivieron conmigo el proceso de investigación y escritura de esta tesis. Las jornadas de trabajo, indagación y búsqueda no habrían sido tan exitosas y fructíferas sin su constante ánimo, amor y comprensión. Ambos saben todo lo que hubo en el proceso de desarrollo de esta tesis: si ustedes no hubiesen estado a mi lado no sería el trabajo que es.

Por otro lado, deseo dejar de manifiesto a quienes hicieron posible que hoy yo pudiese tener los conocimientos necesarios para egresar como lingüista. Fundamentales en mi formación académica fueron las doctoras Marcela Oyanedel y Ana María Harvey (†), que en mi joven ingreso al pregrado vieron en mí potencial y, con lo anterior, me integraron a su equipo de investigación. Esto sin duda alguna me formó no solo en cuanto a la rigurosidad investigativa, sino además en relación al amor que se puede tener al realizar esta hermosa labor que contribuye al conocimiento. Así también, agradezco con especial énfasis al doctor Domingo Román, quien fue clave en mi aprendizaje y cariño hacia esta hermosa disciplina. Para finalizar con este apartado, doy las gracias con especial afecto al profesor Antonio Arbea, que siempre ha sido un apoyo importante para mí, y de igual forma a la doctora Ana María Millán: gracias infinitas a cada uno de ustedes.

En último lugar quiero agradecer con especial consideración al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, no solo por

haber reconocido mi trabajo de investigación como uno de los mejores a nivel nacional en el año 2014, sino además por construir nación a partir de lo que hacemos miles de personas en pos de la memoria. Doy gracias por la existencia de esta clase de instancias que sin duda aportan riqueza a nuestro país, pero por sobre todo, preservan nuestra identidad. Así, espero que estas oportunidades no se terminen, sino por el contrario, sirvan de modelo para otras instituciones. El enorme valor que posee la investigación, y su relación con el contexto en que se produce, marca el desarrollo de otra clase de capital a nivel país: el saber. De este modo, es tarea de todos quienes tenemos pasión por él el seguir trabajando en virtud a su causa, pero por sobre todo, continuar en el proceso de erigir un futuro más próspero (y sin olvido) para las generaciones venideras.

Muchas gracias.

Sanndy Infante Reyes









La Colección Tesis de Memoria es un aporte del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos a la generación y divulgación de la investigación académica sobre la violación de los derechos humanos durante la dictadura.



MUSEO DE **LA MEMORIA** Y LOS **DERECHOS HUMANOS**

*Para avanzar en el conocimiento de lo sucedido durante la Dictadura militar, y contribuir al proceso de creación de memoria en un país democrático, es necesario conocer cómo se enseña la historia reciente a nuestros niños y niñas. La tesis de Sandy Infante analiza, desde el Estudio Crítico del Discurso y la lingüística, cómo se enseña a nuestros estudiantes de 6to Básico sobre el período en Chile entre 1973-1990 y las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas en ese período. Este estudio compara el primer texto del MINEDUC en esta materia (2000) y el entregado a los estudiantes a 40 años del Golpe (2013). El objetivo de la autora fue, a través de conocer cuánto se ha avanzado en la enseñanza de estos temas a nuestros alumnos, hacer una revisión crítica que ayude a mejorar las prácticas discursivas en relación al cómo se da cuenta del pasado traumático reciente. El Museo de la Memoria se complace en presentar el tercer libro de la Colección Tesis de Memoria, pues a través de la publicación de estos estudios el Museo contribuye a relevar el conocimiento académico de lo sucedido y a su difusión.*



MUSEO DE **LA MEMORIA** Y LOS **DERECHOS HUMANOS**

ISBN: 978-956-9144-32-5



9 789569 144325