



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright©2014
ISSN 1887-4606
Vol. 8(1), 109-136
www.dissoc.org

Artículo

**Intertextualidad en la recontextualización
pedagógica del pasado reciente chileno**

*Intertextuality in pedagogical recontextualization
of the Chilean recent past*

Teresa Oteíza

Departamento de Ciencias del Lenguaje
Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

Resumen

En este artículo se discuten algunos recursos semánticos utilizados por autores de textos escolares de historia para la negociación de la intertextualidad en el discurso del pasado reciente chileno. Se considera de manera particular el rol que tienen los discursos oficiales sobre violación a los DDHH (Informe Rettig e Informe Valech) y las memorias colectivas que circulan en la sociedad, en la elaboración recontextualizada de las explicaciones históricas en los discursos pedagógicos. La noción de intertextualidad (Halliday 1994; Fairclough 1992, 2003; Achugar 2008) es puesta en relación con el sistema semántico de COMPROMISO propuesto por el modelo analítico de Valoración (Martin y White 2005) y explorada como un espacio topológico de regiones semánticas que confluyen gradualmente unas en otras (Fuller 1995). El análisis demuestra que en los textos escolares de historia, la intertextualidad en relación con la construcción de las explicaciones del pasado reciente chileno de violación a los DDHH cometidos por la dictadura de Pinochet (1973-1990), puede explicarse mejor desde las áreas de negociación interpersonal de las fuentes de las actitudes, las que para este pasado traumático nacional provienen particularmente de las memorias colectivas, de las opiniones individuales y de los documentos oficiales originados desde el gobierno de Chile.

Palabras clave: discurso de la historia, recontextualización, intertextualidad, pasado reciente

Abstract

In this article we discuss certain semantic resources used by authors of history textbooks to negotiate intertextuality in the discourse of the Chilean recent past. We particularly take into consideration the rol of the official discourses of human rights violations (Rettig Report, Valech Report) and the collective memories that circulate in the Chilean society in relation to the recontextualized elaboration of historical explanations in pedagogic discourses. The notion of intertextuality (Halliday 1994; Fairclough 1992, 2003; Achugar 2008) is analyzed in conjunction with the semantic system of ENGAGEMENT proposed by the appraisal framework (Martin y White 2005), and it is explored as a topological space of semantic regions that gradually confluence ones into others (Fuller 1995). The analysis shows that in history textbooks, the intertextuality regarding the construction of explanations of recent Chilean past of human right violations committed by the Pinochet's Dictatorship (1973-1990), could be better explained from the areas of interpersonal negotiation of the sources of attitudes, which for this traumatic national past come from the collective memories, the individual opinions and the official documents originated by the Chilean Government.

Key words: discourse of history, recontextualization, intertextuality, recent past, appraisal framework.

Introducción¹

Este trabajo se propone explorar algunos elementos de la construcción de la intertextualidad en el discurso de textos escolares de historia chilenos en relación al pasado reciente nacional. Específicamente, se considera las relaciones intertextuales desde la significación histórica planteada en discursos oficiales sobre violación a los DDHH cometidos durante la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990) y su recontextualización en textos escolares de sexto año básico. Los documentos oficiales que consideramos son los dos informes claves del proceso de “reconciliación nacional”, y que fueron impulsados como parte de sus políticas de la memoria por los gobiernos concertacionistas en la transición democrática chilena: Informe de Verdad y Reconciliación o Informe Rettig (1991) e Informe sobre la Prisión Política y Tortura o Informe Valech (2004).

En la sociedad chilena conviven diferentes visiones del pasado reciente, y varios sectores de chilenos todavía esperan que haya justicia frente a las graves violaciones a los DDHH cometidas durante la dictadura. Por lo mismo, este año 2013 es un año especial y simbólico en la historia nacional, dado que se conmemoran 40 años del golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973. Este hecho ha reavivado la reflexión a través de debates televisivos y radiales, actos políticos y culturales, seminarios de especialistas, entre muchas otras actividades que nos invitan a volver sobre un evento de alto impacto para la vida de la sociedad chilena con independencia de los posicionamientos políticos y las experiencias personales y familiares que cada cual haya experimentado.

En relación al pasado reciente y traumático de Chile, nos ha interesado averiguar qué se desea que recuerden niños/as y jóvenes y qué valores de ciudadano/a se construyen en el discurso histórico. ¿Qué pasado consideramos es importante que recuerden? ¿sobre qué hechos debieran reflexionar? ¿Cómo se presenta el tema sobre las violaciones a los DDHH cometidos en la Dictadura Militar de Pinochet (1973-1990)? ¿qué se retoma de las memorias individuales y de la memoria colectiva? ¿qué se retoma de la historia analítica y de los documentos oficiales sobre la violación a los derechos humanos?

En este trabajo nos centraremos concretamente en la intertextualidad sobre la construcción discursiva de la violación a los DDHH cometidos durante la última dictadura (1973-1990) en textos escolares de historia para sexto básico. Hemos seleccionado tres textos escolares de este nivel licitados por el Ministerio de Educación en los últimos años: 2005-2006; 2012 y 2013, dado que estos representan los contenidos oficiales actuales que como sociedad han

sido consensuados para su estudio por parte de los niños y niñas en las clases de historia en el país. Estamos conscientes de que estos textos escolares, si bien son un material pedagógico fundamental para alumnos y profesores, constituyen solo uno de los materiales de trabajo con el que interactúan los/as niños/as, ya que estos dialogan con otras influencias que traen niños y niñas de sus experiencias familiares, del entorno comunitario y de los medios de comunicación que son parte de la construcción de sus creencias y concepciones sobre el pasado reciente. Así, como plantea Achugar (2008), lo que recordamos se ve afectado por el conocimiento y las experiencias previas, y lo que recordamos es también filtrado por las evaluaciones morales y afectivas que asociamos a esa experiencia, situación que se produce en una relación íntima entre quien recuerda y lo recordado. Por último, pero no menos importante, es necesario tener en cuenta que estos materiales son negociados en la experiencia pedagógica junto con sus profesores y otros/as compañeros/as, asunto que excede los límites de este trabajo.

¿Qué se le entrega a los/as niños/as de sexto básico en los libros oficiales repartidos por el Ministerio de Educación chileno? El análisis de esta intertextualidad y la forma en que es valorada por los autores es lo que intentaremos abordar en este artículo.

Este trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar se hace referencia a los textos escolares y a la historia reciente, luego se presentan las nociones de intertextualidad (Halliday 1994; Fairclough 1992, 2003; Martin 2007; Achugar 2008), recontextualización (Bernstein 2000) y evidencialidad² en el discurso de la historia y se discute sobre la interacción de estos fenómenos discursivos en la inclusión de las voces de otros y la construcción del destinatario. Estas nociones se relacionan luego con el sistema semántico de COMPROMISO del modelo analítico de Valoración propuesto por White (2000) y Martin y White (2005), y se explora la posibilidad de considerar las fuentes u orígenes de las actitudes desde una representación de naturaleza topológica retomando el trabajo planteado por Fuller (1995) sobre la negociación discursiva en discursos de divulgación científica. Por último, se presenta el análisis y discusión de los textos escolares seleccionados desde la construcción intertextual de la evidencia recontextualizada desde los documentos oficiales de violación a los DDHH, para finalizar con una reflexión sobre el trabajo presentado y las orientaciones futuras del mismo.

Textos escolares de historia y pasado reciente

Los textos escolares de historia chilenos presentan un conocimiento ‘destilado’ del periodo que ha sido acuñado en una diversidad de fuentes desde el año 1990. En este artículo nos centramos en las relaciones de intertextualidad que pueden identificarse como parte de una memoria colectiva y otras que provienen de lo que podría denominarse una “historia analítica” (Wertsch 2002) escrita por especialistas y las elaboradas como contexto histórico o político por las comisiones de los informes oficiales, Informe Rettig (1991) e Informe Valech (2004).

En el año 1999, se aprueba la Reforma Educacional en el contexto de los gobiernos de la Concertación en Chile, por lo cual es la primera reforma educacional que se realiza luego de recuperada la democracia en 1990. Los textos escolares de historia publicados a continuación se refieren por primera vez a temas sobre la violación a los DDHH cometidos durante la dictadura de Pinochet (1973-1990). Los textos que analizamos en este artículo son representativos de los últimos años en los que la temática de la violación a los DDHH se considera como parte de los contenidos curriculares de la enseñanza básica y secundaria en la asignatura de Historia en Chile.

En el actual sistema escolar chileno, la historia del país se aborda en sexto básico y en tercero de enseñanza secundaria. El Ministerio de Educación abre un concurso de licitación todos los años. El o los libros seleccionados por nivel son entregados gratuitamente a casi el 95% de los estudiantes del país que asisten a colegios municipalizados o a colegios particulares subvencionados³. Estos textos deben ser elaborados por el equipo de historiadores de cada editorial de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación y, por lo tanto, constituyen documentos oficiales de transmisión a las nuevas generaciones de la historia del país. En estos textos se construye a un lector ideal e indiferenciado al que se le presenta una manera de aproximarse al pasado.

Los textos escolares de historia pueden considerarse como discursos oficiales y como “instrumentos de la memoria” (Foucault 1999) ya que presentan un saber autorizado que ha recontextualizado los discursos históricos disciplinares. En estos textos es posible evidenciar los consensos sociales y políticos sobre el pasado reciente nacional que han ido decantando por la influencia de las fuerzas políticas y sociales dominantes en una especie de “polifonía restringida” de lo que se ha naturalizado como explicaciones plausibles sobre los eventos pasados recientes con ausencia de una problematización histórica.

Son varios los investigadores que han enfatizado el hecho de que el discurso de la historia genera una distancia con el lector en su afán de lograr una pretendida objetividad (Eggins, Wignell y Martin 1993; Martin 2002; Coffin 2006, entre muchos otros). Así, en la recontextualización del discurso pedagógico de la historia, la subjetividad tiende a no expresarse explícitamente, generando una dificultad para el trabajo interpretativo del estudiante, dado que se hace más difícil comprender los puntos de vista y valoraciones de los autores sobre el pasado. Sin embargo, como esperamos demostrar en la sección siguiente, el tema de la violación a los DDHH de la Dictadura Militar chilena de 1973-1990, el Golpe de Estado y el gobierno de Salvador Allende han sido tratados en los textos escolares de historia pos reforma educacional de 1999 con la inclusión inscrita de valoraciones, si bien no de manera uniforme en todos los textos analizados.

Este análisis de la recontextualización del discurso oficial y especializado sobre violaciones a los DDHH de la historia reciente en Chile en los textos escolares de historia supone un acercamiento de carácter interpretativo de la historia (Fontana 1992; Trouillot 1995; Ricoeur 2010) en la que se plasman silencios y selecciones que necesariamente dan cuenta de posicionamientos ideológicos y diferentes representaciones simbólicas del pasado. La historización de la memoria responde a la necesidad, no exenta de dificultad, de historizar eventos conflictivos recientes, más aún si se considera que la memoria histórica de una sociedad constituye una realidad subjetiva y cambiante que transforma y determina las interpretaciones del presente y del futuro (Achugar 2009; 2011; Franco y Levín 2007; Jelin 2002, 2007; Lechner 2006; Ricoeur 2010). La memoria es una forma mediada de acción (Wertsch 2002) que implica el involucramiento de agentes activos y de herramientas culturales. Por lo mismo, en esta concepción de la memoria colectiva, cobran importancia fundamental los recursos textuales de diferente naturaleza empleados por los miembros de un grupo. La recontextualización de los mismos en los textos escolares implica una síntesis que se nutre del conocimiento de una historia analítica escrita por historiadores como de las memorias colectivas que se van construyendo dinámicamente en una sociedad.

En los textos escolares de historia chilenos se plasman visiones que se han ido consolidando respecto del pasado reciente, si bien las cosmologías axiológicas (Maton 2007) o actitudes y valores con los que podría considerarse este pasado se encuentran todavía en construcción. Creemos importante mencionar que los autores de los últimos textos escolares publicados, especialmente a partir del año 2009, tanto para enseñanza básica como para

enseñanza secundaria, insisten en demostrar la importancia creciente que le otorgan a la necesidad de integrar diferentes posiciones en relación a las explicaciones históricas. Esto que se manifiesta preferentemente en la inserción de citas, documentos y fuentes de diversa naturaleza, también se evidencia en el reconocimiento de la construcción subjetiva de la historia y en la explicitación de las dificultades que enfrenta el historiador, dada su cercanía con los eventos y la consecuente conexión emocional que esto implica, especialmente si estos eventos son conflictivos (Oteíza y Pinuer, 2013b). Esta posición enfatiza el componente de la representación simbólica temporal del debate histórico y la relevancia de que los sucesos sean recientes y la dificultad de poder ofrecer ‘una’ interpretación de la historia (“*estudiar la historia de las últimas décadas de nuestro país no es fácil por varios motivos; “por tratarse de hechos cercanos, probablemente vividos por el historiador, se produce una relación afectiva entre el investigador y su objeto de estudio, todos somos protagonistas de la historia de nuestro tiempo”*”, entre otras menciones similares, *Editorial Mare Nostrum* 2009, Segundo año de Enseñanza Secundaria). Las frases hechas de que “*todos somos constructores de la historia*” y de que “*somos protagonistas de la historia*” no se encuentran en los textos escolares de historia chilenos publicados entre 1990 y 2001, ya que esta valoración de la historia local y del protagonismo de cada sujeto social constituye una reorientación relativamente reciente de la historiografía que los autores consideran deben hacer explícita en los textos escolares (Oteíza 2011).

Evidencialidad e intertextualidad en el discurso de la historia

La evidencia es una dimensión esencial de todo discurso histórico. Si bien consideramos la historia como una ciencia interpretativa (Fontana, 1992; Trouillot, 1995), la construcción de las cadenas causales precisan fundamentarse en hechos. Esto hace imprescindible el trabajo con fuentes primarias (archivos de diferente naturaleza, testimonios), de las cuales el historiador hace una selección de la información allí contenida para la elaboración de la evidencia que sustente su argumentación histórica. Esta construcción de la dimensión evidencial parece ser incluso más crítica cuando están en disputa acontecimientos traumáticos para una nación, como es el caso del pasado reciente de los países del Cono Sur que sufrieron brutales dictaduras en las que se violaron los DDHH esenciales, entre ellos, el más básico: el

derecho a tener derechos. Sin embargo, no puede plantearse que los autores de los textos escolares construyan una evidencia en su discurso pedagógico, sino que los autores recontextualizan las explicaciones históricas que los especialistas ya han elaborado a partir del estudio de las fuentes y la construcción de la evidencia. De esta manera, en la recontextualización del pasado reciente chileno en los textos escolares de enseñanza básica (sexto año) se produce, como sería esperable en el proceso de de-colocación y re-colocación de significados, una selección de la intertextualidad que ya ha tenido un trabajo previo por parte de los especialistas en el área.

Desde una perspectiva de estudio de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), el lenguaje es construido como un modelo sociosemiótico que se estructura en diferentes niveles denotativos y connotativos y tipos de significados. Es precisamente la posibilidad de recontextualizarse a sí mismo en sus diferentes niveles o su capacidad de metarredundancia (Lemke 1995), lo que permite concebir al lenguaje como un sistema sociosemiótico dinámico, abierto y meta-estable. Consecuentemente, la noción de contexto para la LSF se elabora desde la concepción de que el lenguaje construye y es construido por el contexto social en una acción continua, en una temporalidad (Halliday 1994; Lemke 1995; Fairclough 1992, 2003). Así, desde una orientación semiótica social, las relaciones entre el discurso y la experiencia, esto es, entre la subjetividad y las relaciones sociales, son fundamentales.

Halliday (1994) sostiene que la intertextualidad es un componente intrínseco de todo sistema semiótico que subsume las dimensiones temporales de una semogénesis (ontogénesis, filogénesis y logogénesis). De esta manera, la intertextualidad se produce en la negociación de significados ideacionales e interpersonales que se realizan en el tiempo histórico y en el tiempo con otros discursos. Esto implica que los significados interactúan y se negocian con otros significados dentro de una jerarquía discursiva de una matriz semiótica social mayor.

Fuller (1995), quien desarrolla su investigación en el marco de la LSF, consideró, en su estudio sobre los discursos de divulgación de la ciencia, que los significados de esta área de conocimiento se entenderían mejor desde una perspectiva topológica más que tipológica, dado que los espacios topológicos de significado son entendidos como regiones que confluyen gradualmente unas en otras, y esto, de acuerdo con la autora, permitiría dar cuenta de las áreas de negociación interpersonal de las fuentes u orígenes de las actitudes. Esta negociación discursiva guardaría relación con “mirar el modo en que distintos discursos, esto es, diferentes modos de construir el mundo, son negociados

dentro de la jerarquía discursiva realizada en una práctica textual (...) Esta negociación se realiza tanto interpersonalmente, en el intercambio de posiciones intersubjetivas sobre proposiciones, como ideacionalmente, de forma más obvia en la manera en que los textos de otros apoyan o se contradicen entre sí” (1995:36). Los principios de organización semiótica de una tipología o topología obedecen a un criterio de espacio, así como las organizaciones por semogénesis (ontogénesis, filogénesis y logogénesis) obedecen a un criterio temporal. De acuerdo con Fuller (1995), los significados interpersonales privilegian una dimensión topológica y cita a Halliday (1992b:33) para especificarlo:

Siempre hay un contexto en el que todo acto de significado se realiza. Sin embargo, el sistema temático intertextual, o género en el trabajo de Martin (Martin 1986), es en principio atemporal. Es una red de relaciones semióticas en la que un determinado texto o un acto de significado determinado, es posicionado y presenta sus proporcionalidades –rasgos compartidos, resonancias, disonancias, polisemias y otras similares. En un cierto punto tenemos que introducir la flecha del tiempo, dado que la extremadamente compleja dialéctica de sistema y proceso asegura que el significado potencial está constantemente cambiando. Lo que podamos significar en un momento en el discurso es un producto de la historia: de lo que se podría significar, y de lo que se significó antes (Halliday 1992: 33, citado en Fuller 1995: 51).

Martin (2007), por su parte, agrega que las relaciones intertextuales pueden considerarse desde el modelamiento de la instanciación, esto es, desde la perspectiva del potencial de significado más o menos compartido en una comunidad determinada. La noción de instanciación se refiere a la relación entre el sistema y la instancia, la cual es complementaria al concepto de individuación, que alude a la relación entre el sistema y el individuo. Para Martin, la instanciación nos permite explorar cómo surgen los textos, de qué manera se incluyen diferentes perspectivas de lecturas en un mismo texto, las citas, parafraseos y las relaciones sistémicas más generales o “inspiracionales” (en sus términos) que se ubican en niveles de mayor abstracción.

En el marco de los Estudios Críticos del Discurso existe una amplia y fecunda tradición desarrollada en torno a la noción de intertextualidad (Fairclough 1992, 2003; Wodak 2011). Tal como plantea Achugar (2008), la intertextualidad implica concebir los discursos como prácticas, lo que a su vez obliga a explorar cómo circulan y cómo son interpretados los textos en un contexto socio-histórico particular. Consecuentemente, como ya planteara Bajtín y Voloshinov, esto requiere prestar atención a los procesos de recepción, lo cual puede rastrearse examinando qué aparece en uno y otro discurso y de qué manera es incorporado en otro en el marco de un proceso de

recontextualización. Entre los mecanismos de intertextualidad que Achugar (2008) ha identificado en su estudio sobre las maneras y elecciones lingüísticas que construyen las narrativas militares en torno a la dictadura, identifica el frecuente uso de las metáforas de la guerra y de la enfermedad (como también han documentado muchos otros investigadores que han analizado discursos políticos); el uso de proyección directa e indirecta como estrategia de ‘desempacar’ el discurso de otros y autorizar el propio; la evaluación de los actores sociales en términos éticos y morales; el uso de estrategias argumentativas para racionalizar las violaciones a los DDHH en el escenario de una “guerra interna”; evitar la responsabilidad a través del uso de construcciones impersonales y preferencia de procesos que representan la experiencia como algo externo (procesos materiales, existenciales y relacionales).

Estos recursos han sido identificados para el proceso de intertextualidad entre actores de diferentes posiciones políticas frente a un discurso oficial militar uruguayo, lo que implica un contexto de producción muy diferente al que examinamos en este trabajo; sin embargo, hay recursos que hemos identificado en textos escolares en estudios previos que coinciden con los mencionados (Oteíza 2006; 2009a) y otros diferentes que esperamos mostrar más adelante en la sección de análisis y discusión.

Los recursos lingüísticos que dan cuenta de la fuente u origen de las actitudes han sido sistematizados para el inglés por White (2003) y por Martin & White (2005) en el sistema semántico de COMPROMISO, y organizados en el modelo la Valoración o *appraisal framework*. Este sistema del modelo permite elicitar los significados que nos informan sobre las fuentes de las valoraciones y de las orientaciones más o menos monoglósicas o heteroglósicas que eligen los autores para construir respuestas solidarias, contestatarias, desafiantes, complacientes, entre otras (Martin y White 2005, inspirados en el trabajo de Bajtín), a través de recursos lingüísticos dialógicamente expansivos o contractivos.

El sistema de COMPROMISO, entendido como una manera de expresar la intertextualidad, debe incluir necesariamente la dimensión de la evidencialidad si abordamos el análisis de un discurso histórico. Esta evidencialidad puede construirse a través de la elaboración de la información contenida en fuentes primarias, siguiendo una orientación más o menos heteroglósica de su inserción en el discurso. La evidencia es a su vez valorada de una determinada manera en los modos en que se inserta en el discurso, y eso lo podemos abordar a través del sistema de ACTITUD y los sub-sistemas de JUICIO (Estima y Sanción Social),

AFECTO y de APRECIACIÓN (de eventos, procesos y situaciones sociales, Oteíza y Pinuer 2012). Estos recursos pueden expresarse a través de la inserción directa o por asimilación de las palabras de otros, las que suelen instanciarse en cláusulas proyectadas por procesos verbales y mentales; el uso de formas impersonales, de nominalizaciones, la polaridad positiva o negativa, la modalización, la modulación, entre otras estructuras gramaticales y léxicas que permiten construir la voz de otros en el discurso.

En la próxima sección se presenta el análisis de la intertextualidad que se recontextualiza en los textos escolares seleccionados para este trabajo y que podría expresarse topológicamente como una gradación de significados que construyen la dimensión de evidencialidad en el discurso de la historia.

Análisis y discusión: recontextualización y evidencialidad en textos escolares de historia

Para el análisis se han seleccionado tres textos escolares de historia de sexto año básico que han obtenido licitación ministerial para su uso masivo en el país y que han sido publicados en los últimos años: *Editorial Mare Nostrum* 2005-2006; *Editorial MN* 2012 y *Editorial Zig-zag* 2013. En ellos se ha tomado en consideración las unidades de historia de Chile que abarcan desde el año 1960 hasta la actualidad, con el objetivo último de analizar el tratamiento al tema de la violación a los DDHH de la dictadura de A. Pinochet (1973-1990). Esta decisión se basa en que, si bien todo el periodo de lo que se denomina la historia reciente del país no es el foco de este artículo, era necesario considerar el discurso de la historia sobre el gobierno de Salvador Allende (1970-1973), el Golpe Militar (1973), Dictadura Militar (1973-1990) para dar sentido al periodo y contextualizar el tratamiento a las violaciones de los DDHH de esta última.

Se ha mencionado previamente que la recontextualización pedagógica del pasado reciente en estos textos oficiales responde a una diacronía que está en consonancia con los procesos sociales y políticos de la sociedad chilena. Esto puede apreciarse en las aproximaciones de textos escolares que van incorporando hitos de la historia política del país y de los esfuerzos por responder, aunque sea parcialmente, a las violaciones a los DDHH de la última dictadura, lo que se manifiesta, en parte, en la inclusión de información contenida en los informes oficiales de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig 1991) y la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Informe Valech 2004).

En el siguiente ejemplo se presenta un extracto del inicio de la unidad denominada “Los últimos gobiernos del siglo XX, un período de quiebre y recuperación de la democracia. Introducción Activa” de *Editorial Mare Nostrum*, 2005-2006 para 6to año básico:

Ejemplo 1:⁴

-Pablo: -Oye abuelo ... ¿Por qué no nos explicas algo acerca de unas cosas atroces que dicen que pasaron cuando los grandes eran chicos?

-Abuelo: ¿Cosas atroces como qué?

-Gabriela: -Bueno, como que no habían cosas para comer y que había que *hacer colas* para comprar.

-Pablo: y que mataron a harta gente y que a algunos les quitaron los fondos.

-Gabriela: -y que estaba prohibido salir en la noche y que había peleas en la calle...

-Abuelo: -A ver, a ver, a ver...yo *creo* mis queridos Pablito y Gabriela que ustedes tienen un tremendo enredo de información en sus cabezas...

-Gabriela: - Bueno, entonces ayúdanos a desenredarnos pues abuelo

-Abuelo: ¿Saben lo que pasa? Sucede que respecto a esas cosas a las que ustedes se refieren hay *distintas opiniones y puntos de vista*; yo tengo los míos, pero para informarse bien, sería conveniente que ustedes le preguntaran a diferentes personas que hayan vivido esos hechos y que contrasten las opiniones. Para eso, sería conveniente entrevistar a varios abuelos y abuelas como yo, haciéndoles las mismas preguntas. Podrían ocupar una plantilla parecida a esta (Breve plantilla con 3 preguntas).

-Abuelo: Es importante que recuerden que cada persona contestará de acuerdo a *sus propias opiniones*, por lo que será muy importante tener varios informantes y contrastar la información.

-Gabriela: -Oye abuelo. ¿Y cómo *vamos a saber* cuál es la verdad?

-Abuelo: Bueno, podrían tomar en cuenta todas las opiniones, traspasando la información a otra

plantilla, como esta, y a partir de allí, sacar sus *propias conclusiones*.

(*Mare Nostrum* 2005-2006).

Como se demuestra en este ejemplo de un diálogo imaginario, tanto las secciones introductorias, como las actividades propician una búsqueda individual de explicaciones históricas del pasado reciente nacional en el entorno cercano. Este tipo de aproximación relega al espacio de la familia la investigación sobre evidencia testimonial. Se parte de una supuesta valorización indiferenciada del pasado reciente y de la presuposición de que los niños lo tienen todo confundido en su mente. Esto parece interesante de considerar si pensamos en el conocimiento que se construye de la historia en las

comunidades como memorias colectivas podría estar en oposición con el quehacer analítico de la historiografía. Sin embargo, se ha mencionado tanto en los análisis previos (Oteíza 2009b, 2011) como en los que se espera demostrar en este trabajo, que el periodo de gobierno de Salvador Allende, el golpe militar y la violación a los DDHH de la dictadura de Pinochet, tienden a presentarse como un solo pasado de crisis y de violencia generalizada en el que sucedieron esas “cosas atroces” de las que hablan los niños ficticios del diálogo citado.

La figura del abuelo, como esa tercera generación que fue testigo directo del pasado que se estudia, es la fuente de información y clarificación, pero, al mismo tiempo, representa la señal para los niños de que se encontrarán con versiones disímiles del pasado reciente. En este caso la intertextualidad se produce con las memorias colectivas que conviven en el país. El/la niño/a debe quedarse luego con “*sus propias conclusiones*”.

Los autores utilizan proyecciones mentales indeterminadas (*dicen que pasaron*) y apelan al testimonio de las generaciones anteriores (padres y abuelos). La evidencia se marca principalmente a través de procesos existenciales (*pasaron, había*) y una sucesión de procesos materiales indeterminados y sin agencia para presentar “*las cosas atroces*” que los niños tienen confundidas en sus mentes (*mataron, les quitaron*), dejando la historia suspendida en el tiempo. “Atroces” codifica una combinación de significados de gradación y de actitud valorativa de sanción social negativa. Los recursos de la impersonalidad, el uso de cláusulas afirmativas y de procesos relacionales evaluados positivamente ya sea que estén modalizados o graduados por fuerza (*sería importante, es importante, es muy importante*), aluden a la relevancia que se otorga en el texto a la valoración de diferentes posiciones, así como las instancias de modalización (*podrían tomar en cuenta*). En suma, en este extracto se aprecia que la intertextualidad se construye con las memorias colectivas que conviven en la sociedad chilena de un pasado valorado con una sanción moral negativa (*cosas atroces: mataron, les quitaron los fundos, estaba prohibido, había peleas*) que se construye de manera homogénea y sin agencia reuniendo en un mismo espacio-tiempo indiferenciado el gobierno de Salvador Allende, el golpe de Estado y las violaciones a los DDHH de la dictadura militar.

A continuación de este diálogo, el mismo texto escolar presenta una introducción al período político que se inicia en los años 60 y que refuerza la visión homogénea y conflictiva del pasado reciente nacional a la que se alude en la “Introducción Activa”. Estudiar la historia según los autores tiene como uno de sus objetivos la evaluación del pasado para reflexionar sobre él y

enfrentar de mejor manera el presente y futuro del país evitando los errores que se cometieron antes:

Ejemplo 2:

Estudiar la historia de nuestro país **nos permite** identificar **errores** del pasado, reflexionar sobre ellos y tomar como **modelo** las conductas **positivas, éxitos y aciertos** de las generaciones anteriores. Entre los años 58 y 73, gobernaron tres presidentes que representaban proyectos **muy divergentes**. Durante esta etapa, las ideas políticas **se polarizaron** en **forma extrema**, produciéndose **innumerables** muestras de **falta de tolerancia y sectarismo** político, lo cual llevó al país a un ambiente general de **desorden y confrontación**. **La lección** de esta etapa es que las conductas **sectarias y excluyentes ponen en riesgo la paz y el progreso** del país y **diffícilmente pueden beneficiar** a la sociedad. Entre 1973 y 1990 dirigió al país un gobierno militar que **impuso** el orden en el plano político e **implantó** un **nuevo modelo económico; desgraciadamente**, en el camino para lograr esos objetivos, **se cometieron** permanentes **abusos** contra los derechos humanos. De esta época **debemos aprender** que **ningún** objetivo **puede poner en riesgo los derechos fundamentales** de las personas, los que **solo** pueden ser **respetados** en una **institucionalidad democrática**. (*Mare Nostrum* 2005-2006)

En este extracto, es posible observar la intertextualidad con el capítulo del Contexto Histórico del Informe Rettig (1991) escrito por Gonzalo Vial⁵ a través del uso del léxico y de los argumentos. En ese documento oficial se privilegia la presentación de un país polarizado y que experimenta una situación de violencia generalizada. Asimismo, se enfatiza que toda la sociedad chilena es la responsable por esta crisis y violencia como se muestra en el siguiente extracto del Informe Rettig:

“Creemos firmemente que **los chilenos hemos de coger esa verdad** [la parcialmente reconstruida en relación a las muertes por parte de la Comisión] **lo que nos hace responsables a todos y a cada uno**; entender que **la violencia represiva y extremista tienen aspectos que no sólo ha de pesar sobre las conciencias de los autores directos de los crímenes** (...). La verdad es que **el ahnelo de evitar su repetición** requiere de una actitud espiritual distinta. Tal actitud es la de **reflexionar con devoción cívica acerca de cómo hemos de comportarnos en el futuro**” (*Informe Rettig* 1991: xvii, destacados agregados para señalar intertextualidad con el texto escolar).

Como puede apreciarse, el texto escolar retoma dos significados del Informe Rettig de manera muy evidente. En primer lugar, la presentación de una sociedad que experimenta una fuerte violencia y polarización, la cual se construye discursivamente en el texto escolar con una gradación de fuerza alta de valoraciones éticas y de apreciación social negativas con uso de indeterminación y nominalizaciones que colaboran en la presentación de un

hecho generalizado: *proyectos muy divergentes; se polarizaron en forma extrema; innumerables muestras de falta de tolerancia y sectarismo, ambiente general de desorden y confrontación*. En segundo lugar, se enfatiza la responsabilidad social que recae sobre toda la sociedad y se evita la identificación de responsables. Se invita a los niños a identificar los *errores y aciertos* de las generaciones del pasado para aprender de ellos. Parte de la *“lección”* considera a la oposición como *“sectaria y excluyente”* y se privilegia la *“tranquilidad”*, el *“progreso”* y el *“orden”*. Los DDHH son expuestos sin especificación y sin atribución de responsabilidades con una valoración negativa de sanción social como *“permanentes abusos”* que *“ponen en riesgo los derechos fundamentales”*, pero en un contraste con los progresos económicos del nuevo modelo marcado por el adjunto comentario *“desgraciadamente”*. La gradación temporal de duración *“permanentes”* alude a la constatación de la *“sistemática violación a los DDHH cometidos durante la dictadura militar”* que evidencia de manera indiscutible la Comisión sobre Prisión Política y Tortura (Informe Valech, 2004).

El texto escolar de 2012 de Editorial MN, publicado seis años más tarde, inicia la unidad sobre la elección presidencial de 1970 con una presentación de fuerte oposición y temor de la derecha del país a la candidatura socialista de Salvador Allende. Se menciona el apoyo económico de EEUU a través de la CIA a la *“campana del terror”* en contra de los partidos de izquierda, el atentado terrorista al General René Schneider, por parte de un grupo de extrema derecha con el objetivo de evitar que Allende asumiera su gobierno luego de obtener una ligera mayoría (36%) sobre su oponente de derecha Alessandri (35%). Los autores incluyen una mención a los logros económicos y de políticas públicas que se obtuvieron durante el gobierno de la Unidad Popular con Allende (1970-1973), si bien se enfatiza el clima de desorden, crisis y amenaza de guerra civil que progresivamente fue experimentado el país durante su gobierno:

Ejemplo 3:

Su **incapacidad** [de Allende] para **controlar** los grupos **extremistas** de izquierda, los **desaciertos** de su política económica (como una **inflación descontrolada**), la acción de los partidos opositores y la **secreta intervención** de Estados Unidos, **crearon** un ambiente de **desorden** general. **Los paros, el desabastecimiento, el mercado negro** y los **violentos** enfrentamientos callejeros derivaron en una **división y polarización tan profunda** que **se temía** una **guerra civil**.

En ese escenario, el 11 de septiembre de 1973 los mandos militares dieron un **violento golpe de Estado**. El Palacio de La Moneda, símbolo de la **tradicción democrática**

chilena, **fue bombardeado**. En su interior y *negándose a una rendición*, el presidente Allende **puso fin a su vida**. (Editorial MN 2012)

En el ejemplo 3 es posible observar valoraciones negativas de Apreciación de Conflictividad e Integridad (Oteíza y Pinuer 2012) sobre la situación política, social y económica del gobierno de la Unidad Popular. Allende es evaluado con una Estima Social de Capacidad negativa y la sociedad chilena es representada como una sociedad atemorizada frente a la posibilidad inminente de una guerra civil mediante una proyección mental afectiva expresada de manera impersonal “*se temía una guerra civil*”. Esta visión también es coincidente con la perspectiva adoptada por el Contexto Histórico del Informe Rettig ya mencionado.

Resulta interesante destacar que este texto escolar -MN 2012- destina un espacio a definir la noción de “dictadura” y a señalar las diferentes denominaciones que ha tenido este el gobierno militar. El título de la sección se inclina por la denominación de “dictadura”: “Dictadura y neoliberalismo: 1973-1990”, y se utiliza consecuentemente la misma denominación en el desarrollo de la misma:

Ejemplo 4:

Este período, marcado por el gobierno de Augusto Pinochet, ha sido denominado como *dictadura, régimen militar o gobierno militar*. Es probablemente el **más difícil** y **polémico** de tratar. Los sucesos **ocurridos** en este período todavía **son** objeto de *juicios y opiniones que afectan emocionalmente a muchas personas*, que *se dividen* entre la **admiración** y la **condena** al gobierno que *se impuso* a partir de 1973 (Editorial MN 2012).

Los autores del texto escolar de MN 2012 se refieren a la dificultad de tratar los temas de las violaciones a los DDHH, asunto que también se ha enfatizado en otros textos escolares. Sin embargo, es posible apreciar un tratamiento diferente a los DDHH que el entregado por los autores del texto de Mare Nostrum (2005-2006), ya que consideran más importante destacar la violación a los DDHH que los avances económicos de la dictadura militar. Se alude, así, a las memorias sociales que tenemos como país y al costo emocional que implica la falta de una verdadera reconciliación entre los chilenos. La “intertextualidad recontextualizadora” sigue retomando el Informe Rettig y el Informe Valech, pero con una significación histórica más elaborada y con mayor evidencia:

Ejemplo 5:

El golpe de Estado de 1973 significó el **quiebre** del sistema democrático en Chile. El país **fue copado** por las Fuerzas Armadas y Carabineros y se iniciaron **ataques** contra

los lugares donde se suponía había partidarios del régimen **derrocado**. El general Augusto Pinochet, apoyado por las ramas de las Fuerzas Armadas, ejerció su gobierno **desconociendo** muchos de los **derechos y libertades** que hasta **ese entonces gozaban** los chilenos. Se estiman en **varios miles** las personas que **padecieron o murieron víctimas** de **la represión**, que **incluyó torturas, ejecuciones** y la práctica de **hacer desaparecer los cuerpos** para que sus familiares **no pudieran reclamarlos**. Junto con lo anterior, el general Pinochet ejerció el poder con **toque de queda, censura de prensa, prohibición del derecho de reunión e información, clausura del Congreso y eliminación de los partidos políticos**. En otras palabras, el gobierno **anuló** la **tradicción democrática**. Ante esta realidad, **miles de chilenos debieron salir** al **exilio**, es decir, **abandonar obligadamente** el país, para **evitar caer detenidos** (...). Los partidarios del general Pinochet y su gobierno **justificaban estas medidas** sosteniendo que constituían la **única salida** para **no caer** en manos de **“los comunistas”** (denominación que comenzó a utilizarse para referirse a los opositores del régimen) y su dictadura. Sostenían que Pinochet **había salvado** a Chile de este **peligro** y no creían las informaciones sobre **violaciones a los derechos humanos**. **Años después, muchos reconocieron que sí habían sucedido** (Editorial MN 2012).

Estos párrafos están cargados de valoraciones de Integridad negativa que refieren a los hechos de violación a los DDHH consignados, como ya se ha mencionado, en los informes Rettig y Valech. La importancia de la demostración de la evidencia recogida por estos informes fue clave para “convencer” a la gran mayoría de chilenos que durante la dictadura se cometió una práctica sistemática e institucionalizada de la tortura y que no respondió a casos aislados, como se señala en el Informe Valech:

“Consciente o inconscientemente, una conspiración de silencio sobre la tortura se fue extendiendo lentamente sobre el país. Con el pasar de los años muchos creyeron que, si bien los malos tratos habían sido comunes contra los prisioneros del régimen militar, la tortura propiamente tal no había sido tan masiva. Sin embargo, quienes habían sido torturados-las más de las veces, también en el silencio-guardaban en la memoria, las marcas y las consecuencias de tratos crueles, inhumanos y degradantes, según la Declaración Universal de Derechos Humanos, que literalmente les había cambiado o mutilado la vida” (Informe Valech 2004:17, énfasis agregado).

La pugna por la construcción de la evidencia se zanja de manera irrefutable con la investigación presentada en el Informe Valech. El texto escolar muestra una intertextualidad con este informe como puede apreciarse en el ejemplo 5 en el uso de proyecciones mentales: partidarios del general Pinochet y su gobierno “no creían”, muchos “reconocieron”. Este ejemplo también nos sitúa no solo en

las oposiciones del pasado, sino también en la contingencia política e ideológica presente del país en que las denominaciones del régimen militar y del golpe de Estado todavía son fuente de fuertes disputas. Incluso la denominación “*los comunistas*” como forma despectiva y generalizadora para referirse a cualquier persona de izquierda, hasta el día de hoy puede escucharse con la misma connotación.

La unidad denominada “Democracia y reconciliación nacional” del mismo texto escolar MN para el año 2012 destina cinco párrafos al desarrollo del tema de la “Democracia y reconciliación nacional”. El ejemplo 6 a continuación, corresponde al último párrafo del cuerpo de esta sección:

Ejemplo 6:

Con el retorno a la democracia el país retomaba un camino de **entendimiento pacífico y respetuoso** entre las distintas corrientes políticas. Pero antes había que abordar el **complicado** tema de establecer la **verdad** sobre *lo que había sucedido* con las **violaciones a los Derechos Humanos** e iniciar juicios a **los responsables** (...). Aunque de modo **lento** y a veces **parcial**, **se ha logrado tener conocimiento** de los hechos que **terminaron con la vida** de **tantas** personas y **se ha aplicado la ley** a los que **son declarados culpables**. Desde todos los sectores políticos **se ha prometido “nunca más” se violarán los Derechos Humanos en Chile** (Sub-sección “Verdad y Justicia”, Editorial MN 2012).

Los autores de este texto escolar aluden a procesos jurídicos de asignación de responsabilidades a los culpables de las violaciones de los DDHH en el país, procesos que han sido escasos e insuficientes, dado que la gran mayoría de los victimarios gozan de libertad y sus crímenes se mantienen en la impunidad. Los recursos lingüísticos de nominalización y de usos impersonales con “se” contribuyen a presentar una generalización de “*lo que había sucedido*” que también se proyecta de manera indefinida e impersonalizada hacia el futuro “*nunca más se violarán*”. La nominalización de “retorno a la democracia” soslaya el duro proceso para llegar a ella. Se continúa con el posicionamiento de los informes oficiales que dan prominencia al comportamiento de la sociedad chilena que avanza en “*un camino de entendimiento pacífico y respetuoso*” que resulta más un deseo que una realidad para un país que sigue profundamente dolido y herido (Stern 2006; Hiner 2009).

A continuación de esta sección se incluye un documento que corresponde a un extracto del discurso del Presidente Patricio Aylwin del 12 de marzo de 1990 en el Estadio Nacional. En este discurso, Aylwin alude precisamente a la necesidad de “restablecer un clima de respeto y de confianza en la convivencia entre los chilenos, cualquiera sean sus creencias, ideas,

actividades, o condición social, sean civiles o militares, trabajadores o empresarios, obreros o intelectuales”, palabras que muestran, en parte, la ideología de las políticas de la memoria de los gobiernos de la Concertación en Chile (1990-2010).

El texto escolar de historia de más reciente publicación para sexto año básico es el de Editorial Zig-Zag 2013. En este texto se aborda el período de la historia de Chile de los años 60 y 70 con el mismo tenor que en los textos publicados para los años 2005 y 2006 y para el año 2012 de los que analizaremos algunos extractos en este trabajo. Incluso, puede plantearse que la visión del gobierno de Allende, del golpe militar y de los primeros años de la Dictadura de A. Pinochet- denominada en este texto como “Régimen Militar”- no ha cambiado radicalmente desde los libros de texto de historia publicados post-Reforma Educacional de 1999, esto es, desde los libros publicados para su uso masivo desde el año 2000 en el país, si bien las condiciones para hacerlo han mejorado (Oteíza 2006; 2009a; 2009b; 2011). En el ejemplo 7 se presenta de manera íntegra la sección sobre “Las violaciones a los Derechos Humanos” de texto escolar actualmente en uso en los colegios chilenos:

Ejemplo 7:

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. Estas **violaciones** incluyeron **detenciones arbitrarias, prisión, desapariciones forzosas, ejecuciones sin juicio previo, exilio, relegaciones, secuestros, intimidación, allanamientos, exoneraciones y vigilancias.**

Estas prácticas **violaban** los siguientes derechos: a la vida, a la integridad personal, a la libertad y seguridad personal y a vivir en su propia tierra. Las cifras de los informes señalan:

-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.**

En octubre de 1973, ante la evidencia de las **violaciones a los Derechos Humanos**, la Iglesia Católica organiza junto a otras iglesias el “Comité Pro Paz”, para otorgar defensa a las personas **perseguidas**. Posteriormente, este fue reemplazado por la Vicaría de la Solidaridad

(“Las violaciones a los Derechos Humanos”, Editorial Zig-Zag 2013).

Este discurso se elabora desde un recuento de datos y de hechos en un tono impersonal. La evidencia de datos alude directamente a los informes oficiales citados en este trabajo. Se enumeran las violaciones cometidas con uso indeterminado en tercera personal plural, procesos materiales graduados por la expresión numérica de las víctimas. La agencia se establece de manera selectiva, por ejemplo los civiles asesinaron a 90 personas. Asimismo, esta selección silencia a las Fuerzas Armadas y Carabineros como asesinos y torturadores, pero sí los presenta como víctimas junto con el resto de personas indiferenciadas que sufrieron de la “*violencia política*”. Interesa, al igual que la denominación entrecomillada de “*los comunistas*”, la de “*violencia política*”, ya que esta ha sido utilizada como “agente” y “responsable” de las muertes para evitar la asignación de agencia con un claro propósito político. Se construye un discurso de los DDHH impersonal mediante la nominalización de “*Estas prácticas*” y una agencia muy indirecta a través de un proceso material que desde una perspectiva ergativa presenta una causalidad como autogestada: “*se produjeron*”, típico en el discurso pedagógico de la historia (Oteíza 2006). Se presenta un recuento estadístico desprovisto de análisis. La proyección verbal, “*los informes señalan*” colabora con una intertextualidad explícita que avala las afirmaciones presentadas.

A los estudiantes se les pide investigar, sin aludir a una entrevista a familiares (padres y abuelos) sobre las consecuencias de los principales efectos del “régimen o dictadura militar en Chile” en el ámbito social y político en relación a varios temas, dentro de los cuales se incluye el de los “*derechos humanos vulnerados*”. En síntesis, la violación a los DDHH es abordada principalmente desde un discurso de denuncia y de victimización basado en hechos y cifras. Se le da importancia a la evidencia para la legitimación de la violación sistemática de los DDHH durante la dictadura militar, como quedó registrado en los informes oficiales Rettig (1991) y Valech (2004).

Los ejes actorales y procesuales que construyen el discurso de la historia junto con la tecnicidad y en las dimensiones de temporalidad, causalidad y evidencialidad (Oteíza y Pinuer 2012, 2013a), son incluidos desde determinadas valoraciones en el discurso. De acuerdo con el análisis que se ha presentado para este conjunto de textos escolares de historia de sexto básico, la intertextualidad u origen de los posicionamientos construidos en el discurso toma en consideración las gradaciones de posibilidades en torno a la elaboración de la evidencia visualizado en la *Figura 1* como una semántica topológica que nos permita comprender mejor los espacios semióticos complementarios de negociación discursiva:

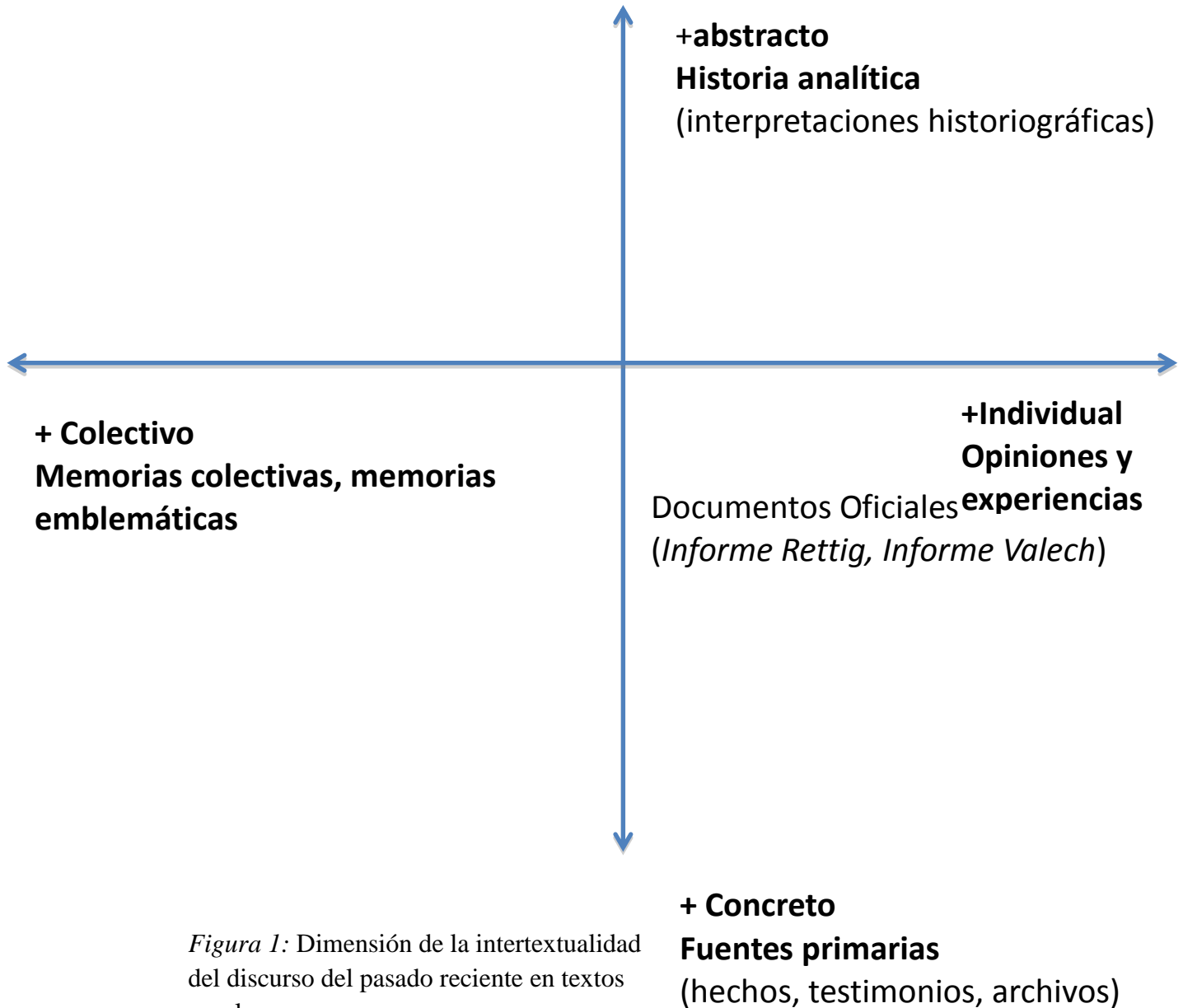


Figura 1: Dimensión de la intertextualidad del discurso del pasado reciente en textos escolares

En los textos escolares de historia, en relación al tema de la violación a los DDHH, se presenta una negociación de la voz de expertos (historia analítica/perspectivas historiográficas), la información contenida en los informes oficiales sobre violación a los DDHH y de las voces de la sociedad que se van erigiendo como discurso oficial o “gran narrativa” (negociación de las memorias colectivas con la historia analítica en una contingencia política y social, en especial si se refiere al pasado reciente de una nación). En la construcción de la voz del experto en la historia es fundamental el rol de las evidencias, de la reconstrucción de los hechos como fuentes primarias de las significaciones históricas construidas.

Los recursos léxico-gramaticales que permiten la instanciación de construcciones más o menos heteroglósicas, y que ya han sido identificados en estudios previos, se comprueban en el análisis presentado: nominalizaciones; modalizaciones; modulaciones; inserción de las palabras de otro a través de proyecciones mentales y verbales; usos impersonales e indefinidos.

Conclusiones

Tanto la historia analítica, como los documentos oficiales y las memorias colectivas son recontextualizadas de una manera simplificada y con escasa explicación de significación histórica en los textos escolares analizados. En el proceso de intertextualidad se produce una especie de “polifonía “restringida” o “destilada” (Oteíza 2011). Se incluyen posiciones en las cuales se aprecia una voluntad por reunir audiencias y sujetos en torno a visiones unitarias.

Los DDHH son tratados principalmente desde un discurso de denuncia y de victimización que se basa en la evidencia recogida en los informes oficiales sobre violación a los derechos humanos Rettig (1991) y Valech (2004). Las secciones introductorias así como las actividades propician una búsqueda individual de explicaciones históricas del pasado reciente nacional en el entorno cercano. Estas secciones estarían más cercanas a las diferentes memorias colectivas que conviven en el país, si bien se deja de manifiesto la visión del pasado como una ‘caja cerrada’ en donde la Unidad Popular, golpe de estado y violación a los DDHH durante la dictadura militar de Pinochet tienden a aunarse en un solo pasado traumático al que no se debe regresar.

Los textos escolares dialogan con la memoria colectiva que se inclina por el reconocimiento de la existencia de las violaciones a los DDHH durante el “régimen militar” o “dictadura militar” de 1973-1990. La evidencia es

irrefutable como lo demuestran los informes oficiales citados previamente, lo que ha permitido que sectores de derecha partidarios de A. Pinochet reticentes a su reconocimiento, lo hayan tenido que admitir. Esta memoria colectiva valora las experiencias individuales y la importancia de buscar una explicación en las generaciones anteriores de padres y abuelos que vivieron la represión política. Se privilegia, asimismo, la reconciliación por sobre las diferencias de una manera estratégica. El mensaje a los niños y niñas es que deben aprender de “los errores del pasado” y evitar las posiciones radicales y polarizadas. Ese fue el error de los abuelos, ahora se inculca un distanciamiento a la confrontación, existe miedo a la oposición y por eso podemos reconocer todas las opiniones como “legítimamente válidas”, así, lo individual y experiencial no está abierto a discusión. Consecuentemente, en los textos escolares para sexto año básico analizados confluyen miradas homogéneas, unitarias del pasado reciente nacional, acuerdos respecto de qué se va a sentenciar, junto con el mensaje de que “todos podemos opinar” en una suerte de relativización del pasado reciente más que en una valoración de la evidencia testimonial.

Estas secciones en los textos escolares de historia nacionales posicionan en un relato oficial lo que durante muchos años fue silenciado, puesto en duda o simplemente evitado. Luego de la publicación del Informe Rettig en 1991 y del Informe Valech en 2004 esto ya no es posible. Sin embargo, en esta recontextualización de los eventos traumáticos del pasado reciente chileno, se evitan los argumentos fundamentales arrojados por la investigación de la *Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura* que produjo el Informe Valech en el año 2004 más allá de la incorporación de hechos y cifras de los abusos cometidos. Esto es, el reconocimiento mediante una evidencia aplastante de que la tortura, muerte y “desapariciones” fue una práctica sistemática e institucionalizada durante la dictadura de Augusto Pinochet y de que la supuesta “guerra interna”, “enemigo interno” y “amenaza de una dictadura marxista” no existió. El estudio de los informes oficiales sobre derechos humanos como el Informe Rettig, 1991 y el Informe Valech 2004 (Oteíza 2009b, 2010), nos ha permitido apreciar un cambio clave en el proceso de recontextualización de los discursos oficiales en los manuales de historia en cuanto se ha legitimado un discurso de denuncia y de victimización que se considera puede y debe estar presente en los textos escolares de historia como “narrativa aceptable” del pasado reciente nacional.

Notas

¹ Este trabajo es parte del Proyecto FONDECYT 1130474, Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile, “Construcción discursiva de la violación a los derechos humanos y su recontextualización pedagógica: negociación de las memorias del pasado reciente en las nuevas generaciones”.

² La evidencia histórica se considera como una elaboración que construye el historiador a partir de la información contenida en fuentes primarias que pueden ser de muy diferente naturaleza.

³ Son tres los tipos de establecimientos educacionales que existen en Chile. Los colegios municipalizados que son gratuitos, los particulares subvencionados que reciben un aporte del Estado y de los apoderados, y los colegios particulares pagados que quedan excluidos de la repartición gratuita de textos escolares.

⁴ En los ejemplos las valoraciones de actitud inscrita (explícitas) de Afecto, Juicio y Apreciación están señaladas con **negrita y subrayado**, las evocadas (implícitas) con **negrita en cursiva**. Las gradaciones de estas valoraciones solo con subrayado (ya sea que correspondan a gradaciones de Foco o de Fuerza).

⁵ Gonzalo Vial fue un abogado de derecha que se desempeñó como historiador. Vial colaboró en la redacción del “Libro Blanco” de la Junta Militar liderada por Augusto Pinochet y se opuso al gobierno de la Unidad Popular del presidente Salvador Allende (1970-1973). Vial fue uno de los integrantes de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación en los años 1990-1991 y, paradójicamente, fue quien escribió el capítulo de Contexto Histórico del documento final de la comisión.

Referencias

- Achugar, M. (2008).** *What we remember. The construction of memory in military discourse.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Achugar, M. (2009).** Constructing the past and constructing themselves: The Uruguayan military’s memory of the dictatorship. *Critical Discourse Studies*, 6(4): 283-295.
- Achugar, M. (2011).** Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente. En T. Oteíza y D. Pinto (Eds.), *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales.* Santiago (Chile): Editorial Cuarto Propio, pp. 43-87.
- Bernstein, B. (2000).** *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique.* Lanhan, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Coffin, C. (2006).** *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation.* London, New York: Continuum.

-
- Eggs, S., P. Wignell y J. R. Martin. (1993).** The discourse of history: distancing the recoverable past. En M. Ghadessy (ed.), *Register analysis: theory and practice*. Londres: Pinter Publishing, pp. 75-109.
- Fairclough, N. (1992).** *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003).** *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge.
- Fontana, J. (1992).** *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica.
- Foucault, M. (1999).** *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula.
- Franco, M. y F. Levín (2007).** El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco y F. Levín (Comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, pp. 31-66.
- Fuller, G. (1995).** Engaging Culture: Negotiating Discourse in Popular Science. Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Semiotic Programme, University of Sydney.
- Halliday, M.A.K. (1994).** *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hiner, H. (2009).** Voces soterradas, violencias ignoradas. Discurso, violencia política y género en los Informes Rettig y Valech. *Latin American Research Review*, Vol.44 (3): 50-74.
- Jelin, E. (2002).** *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Jelin, E. (2007).** La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado. En M. Franco y F. Levín (Comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires/Barcelona: Paidós, pp.307-340.
- Lechner, N. (2006).** *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM.
- Lemke, J. (1995).** *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Martin, J. R. (2002).** Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past. En: M.Schleppegrell & M. C. Colombi. Eds. *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Martin, J. R. (2007).** Genre, ideology and intertextuality: a systemic functional perspective. *Linguistics and the Human Sciences*, Vol 2.2: 275-298.
- Martin, J.R. y P. White. (2005).** *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Maton, K. (2007).** Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. En F. Christie y J.R. Martin (Eds.) *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum.
- Oteíza, T. (2006).** *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago, Chile: Frasis editores.
- Oteíza, T. (2009a).** Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas.” *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 42 (70): 219-244.
- Oteíza, T. (2009b).** Evaluative patterns in the official discourse of Human Rights in Chile: giving value to the past and building historical memories in society. *Delta* 25, número especial, pp.609-640.
- Oteíza, T. (2011).** Representación de las memorias del pasado: intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia. En T. Oteíza y D. Pinto (Eds.) *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago: Cuarto Propio, pp.129-172.
- Oteíza, T. (2013).** Recontextualización del pasado nacional reciente en los manuales escolares de historia. En Moyano, E. (Coord.) *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. La mediación del lenguaje escrito y otros sistemas semióticos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la escuela*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 367-398.
- Oteíza, T. y C. Pinuer (2012).** Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso y Sociedad*, 6(2): 418-446.
- Oteíza, T. y C. Pinuer (2013a).** Valorative Prosody and the symbolic construction of time in historical recent national discourses. *Discourse Studies*, 15(1): 43-64.

- Oteíza, T, y C. Pinuer (2013b).** Recontextualización diacrónica del pasado reciente chileno: desafíos para un análisis discursivo de la negociación de prosodias valorativas. En N. Pardo *et al* (Eds.) *Estudios del discurso en América Latina. Homenaje a Anamaría Harvey*. Bogotá: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, ALED, pp. 727-750.
- Ricoeur, P. (2010).** *Memoria, historia y olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stern, S. (2006).** *Remembering Pinochet's Chile. On the Eve of London 1998*. Durham/London: Duke University Press.
- Trouillot, M. (1995).** *Silencing the Past. Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.
- Wertsch, J. (2002).** *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, P.R.R. (2003).** 'Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance'. *Text*, 23(2): 259-284.
- Wodak, R. (2011).** La historia en construcción/La construcción de la historia. La "Wehrmacht alemana" en los recuerdos colectivos e individuales de Austria. *Discurso & Sociedad*, 5(1): 160-195.
- Voloshinov, V.I. (1973).** *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar.

Nota Biográfica



Teresa Oteiza obtuvo su Ph.D por la University of California, Davis. Actualmente se desempeña como Profesora Asociada en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de investigación incluyen los Estudios Críticos del Discurso, la Lingüística Sistémico Funcional, el discurso de la historia y la relación entre lenguaje, educación e ideología. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra el libro titulado *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Cuarto Propio (2011), editado junto con Derrin Pinto y *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la reconstrucción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*, Frasis Editores (2006). Asimismo, su trabajo ha sido publicado en las revistas académicas *Discourse & Society*, *Discourse Studies*, *Discurso y Sociedad*, *Text & Talk*, *Revista Signos*, *Estudios Filológicos*, *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)*, entre otras. **E-mail:** moteizas@uc.cl.