



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2009
ISSN 1887-4606
Vol 3(1) 2009, 150-174
www.dissoc.org

Artículo traducido

**Cómo es presentada la historia
contemporánea
en los libros de textos chilenos
para la escuela media**

***How Contemporary History is Presented in Chilean
Middle School Textbooks***

Teresa Oteiza

University of California

Traducido por María Soledad Balsas

Resumen

Este artículo proporciona un análisis textual del discurso pedagógico de los libros de texto de Historia utilizados en la educación chilena. En particular, me centro en cómo se construye en estos textos el impacto del gobierno socialista de Salvador Allende (1970-1973) y el Golpe Militar que condujo a la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990). Como método de análisis, aplico la Teoría de la Gramática Sistémico-Funcional para los libros de Historia utilizados en el sexto y el octavo grados. Dos de las metafunciones propuestas por Halliday – textual e interpersonal – son particularmente relevantes cuando son combinadas con el Análisis de Evaluación basado en el trabajo de Martin, ya que ofrecen una herramienta útil para interpretar y explicar el texto desde un punto de vista ideológico. El análisis muestra que los autores de los libros de texto se esfuerzan por parecer objetivos, pero, sin embargo, ofrecen un gran número de juicios -explícitos o implícitos- a lo largo del texto. Parecen presentar dos posiciones políticas antitéticas: la de los partidarios de Allende y la de los defensores del Golpe Militar. Sin embargo, los textos no ofrecen dos posiciones claras ni otorgan evidencias para los hechos. Por el contrario, los autores ocultan contenidos a través de opciones gramaticales y lexicales tales como: el uso de “y” como una expresión de causa o razón, proyecciones mentales y verbales, la ausencia de relaciones lógico-semánticas de elaboración y complementos modales que indican juicios pero no explicaciones. El Análisis de Evaluación junto con un más discreto análisis gramatical es útil para hacer evidente lo explícito, las opciones subjetivas realizadas en la construcción de estos textos supuestamente objetivos.

Palabras clave: Análisis de Evaluación, libros de texto de Historia, ideología, Gramática Sistémico-Funcional, análisis textual, metafunciones textuales e interpersonales.

Abstract

This article provides a textual analysis of the pedagogical discourse of history textbooks used in the education of Chilean students. In particular, I focus on how the impact of Salvador Allende's socialist government (1970-1973) and the military coup that led to the Augusto Pinochet's dictatorship (1973-1990) are constructed by and displayed in these texts. As a method of analysis, I apply the Systemic Functional Grammar theory to history textbooks used in the sixth and eighth grades. Two of the metafunctions proposed by Halliday – textual and interpersonal – are particularly relevant when combined with an appraisal analysis fundamentally based on the work of Martin because they provide a useful tool for interpreting and explaining the text from an ideological standpoint. The analysis reveals that the textbooks' authors strive to sound objective, but instead offer a large number of explicit and implicit judgements throughout the text. They purport to present two antithetical political positions – that of Allende's supporters and that of the supporters of the military coup – however, the texts do not actually offer two clear positions nor do they provide clear reasons for the events. Instead, the authors obscure content through grammatical and lexical choices – such as the use of “and” as an expression of reason or cause; embedded mental and verbal projection (sixth grade only); the absence of logico-semantic relationship of elaboration; and modal adjuncts that signal judgment but not explanation. Appraisal analysis in conjunction with a more discrete grammatical analysis is useful for revealing the explicit, subjective choices made in constructing these supposedly objective texts.

Key Words: appraisal analysis, history textbooks, ideology, Systemic Functional Grammar, textual analysis, textual and interpersonal metafunctions.

Al presentar un análisis de dos libros de texto de Historia de Chile, busco mostrar cómo estos textos, que son utilizados por al menos el 85 por ciento de los niños en las escuelas públicas chilenas, construyen formas específicas de poder e ideología. La ideología es definida aquí como compuesta por "las creencias sociales generales y abstractas, compartidas por un grupo, que controlan u organizan los conocimientos más específicos y las opiniones (actitudes) de un grupo" (van Dijk, 1998: 49). El poder se define como el control detentado por aquellos que tienen la autoridad para mantener estos valores e imponer el control político y económico. En particular, examino cómo se construye en estos textos el impacto del gobierno socialista de Salvador Allende y el golpe militar que dirigió la dictadura de Augusto Pinochet. La importancia de los libros de texto de Historia como herramientas comunicativas y representaciones de la ideología se encuentra ya bien establecida. La fuerza de su impacto es todavía mayor cuando consideramos la medida en que los docentes se basan en los libros de texto (Kress, 1989; Ochoa 1983, 1990 entre otros). Los textos tienen el poder de imponer sentido cultural y de estructurar la percepción de la realidad por parte de los estudiantes. Por extensión, las escuelas y sus libros de texto oficiales tienen una influencia significativa en el consenso cultural a través de la comunicación de modelos clave, transmitiendo juicios valorativos implícitos que articulan tanto como sustentan significados sociales, políticos y culturales muy específicos.

Analizo dos textos: uno para el octavo grado publicado en 1998, que ofrece un excelente ejemplo de cómo la historia era presentada antes del lanzamiento de "La Reforma Educativa chilena en Historia", en marzo de 2000, y uno para el sexto, publicado en 2001 según el nuevo currículum ministerial durante el gobierno democrático posterior a Pinochet. Destaco el período que se corresponde con el gobierno de Salvador Allende (1970-1973). La elección del Presidente Salvador Allende con una relativa mayoría en 1970, y su subsiguiente gobierno representaron un evento significativo tanto para Chile como para el resto de América Latina. Allende fue el primer socialista en obtener la presidencia popular a través del voto. En 1973, un golpe militar liderado por Augusto Pinochet tomó el control del país e impuso una dictadura que duró hasta 1989. Hasta hace poco, esos años apenas fueron tenidos en cuenta en los libros de texto de Historia, en parte porque representan una historia muy reciente, y también por la dificultad de tratar eventos que desgarraron al país. En el pasado, cuando los libros de texto de Historia presentaban la historia chilena contemporánea, generalmente cubrían sólo el

período hasta 1951, silenciando veinte años de nuestra historia y ofreciendo sólo una voz: la oficial.

Libros de texto de Historia

Coffin (1997), Eggins et al. (1993), Martin (1991, 2000a, 2002) y Veel y Coffin (1996) han proporcionado un valioso análisis de los géneros históricos y desarrollado una metodología para su aproximación. Siguiendo esta investigación, estudios en Malasia conducidos por P. Cullip (en un trabajo presentado en la Conferencia sobre Lingüística Sistémico-Funcional, realizada en Ottawa, 2001) y en Japón por C. Barnar (2000), han llamado la atención, desde un punto de vista lingüístico e ideológico, sobre la construcción de la historia en aquellos países. Uno de los aspectos más característicos de los libros de texto de Historia, destacado por los lingüistas, es la tendencia a establecer distancia a través de la nominalización (Coffin, Eggins, Martin, Veel, Wignell). Según Eggins et al. (1993), una perspectiva histórica implica una concepción temporal, una relación de causa y efecto, y un entendimiento de la interacción entre pasado y presente. Los historiadores tienen la tarea de seleccionar y sintetizar experiencias pasadas con la finalidad de hacerlas significativas y comprensibles para las personas en el presente. Sin embargo, lo que parece suceder más a menudo es que el discurso histórico, “lejos de traer el pasado ‘a la vida’, maximiza la distancia entre lo que la gente hizo y cómo se escribe sobre eso en el presente” (Eggins et al., 1993). Es decir, las acciones son transformadas en cosas y los participantes humanos individuales son tratados preferentemente como instituciones o colectivos; la historia de los individuos es convertida en la historia de clases genéricas. El acto de presentar procesos como cosas permite al historiador fijar eventos en un tiempo determinado en lugar de mostrarlos como secuencias temporales; eso también le permite variar el orden en el cual los hechos realmente sucedieron, hacer los períodos más largos o más cortos, etc. Otro aspecto interesante para tener en cuenta es que el discurso histórico representa un amplio espectro de géneros diferentes (autobiografías, biografías, textos expositivos, explicativos y evaluativos) en los cuales el lenguaje usado varía del cotidiano a uno con un alto nivel de contenido y abstracción. En los textos históricos más complejos, como señalan Veel y Coffin (1996), muchos de los procesos describen y definen estados e intenciones antes que acciones; y, a través de las nominalizaciones, no sólo los procesos son transformados en cosas, sino que los eventos pueden ser transformados en argumentos. Veel y Coffin (1996) enfatizan la utilidad

pedagógica de este análisis lingüístico desde una perspectiva sistémico-funcional como una herramienta metalingüística para docentes y estudiantes:

“un metalenguaje funcional tiene la capacidad de cambiar la forma en que los estudiantes se aproximan a los textos escritos. Explícitamente el intercambio de conocimientos sobre la manera en que funciona el lenguaje ayuda a derribar las barreras entre los alumnos y el texto [. . .] Al enseñar sobre cómo los discursos son construidos a través de elecciones en los recursos del sistema lingüístico, uno no está sólo garantizando que los estudiantes tengan acceso a significados socialmente poderosos y práctica en hacer estos significados, sino también cambiando el modo en que los estudiantes ven esos significados.” (pp.225-6).

Aunque en Chile existen algunos trabajos recientes en lo concerniente a la ideología y los libros de texto de Historia, realizados por sociólogos y educadores (Ochoa, 1983, 1990; Ortúzar, 1988), no hay investigaciones para comprender en forma más específica cómo los sistemas de valores que constituyen una ideología se construyen a través de características lingüísticas. Los análisis previos sobre los libros de texto se han centrado en los contenidos sin considerar el rol del lenguaje en su construcción.

Descripción general de los textos analizados

Antes de presentar el análisis lingüístico en sí mismo, me gustaría señalar algunas características importantes de estos textos y el modo en que son producidos. Mi análisis se centra en el libro de texto de sexto grado, ya que representa la ideología vigente del grupo socio-político dominante y sus intentos de construir consenso sobre la historia chilena contemporánea. Este libro ganó un concurso público celebrado por el Ministerio de Educación en el que el contenido, los propósitos y la orientación fueron estipulados claramente. En la actualidad, sirve como principal material para las clases de Historia. Como ha señalado Reyes (sin publicar), la construcción del currículum de Historia para el sistema educativo requirió el establecimiento de un cierto consenso básico, con la finalidad de establecer un discurso conciliador sobre la dictadura y la transición democrática. En esta instancia, el Estado actúa como protagonista en la construcción del currículum. Muchas escuelas públicas no tienen los recursos suficientes para crear sus propios programas y, dado que el Estado distribuye textos escolares gratuitamente, éstos son utilizados en la mayoría de ellas. El consenso vigente sobre los hechos históricos representa un cambio profundo en relación al currículum de Historia. Previamente, como Ochoa (1990) ha señalado, el énfasis estaba puesto en una educación de tipo nacionalista, despolitizada y anti-marxista. El currículum actual para sexto

grado estipula que los docentes están obligados a enseñar una “Historia económica de Chile en el siglo XX: una comparación entre el modelo de sustitución de importaciones y las políticas de acceso al comercio internacional” (Planes y Programas para Sexto Grado, Ministerio de Educación, Chile, 1999). Es claro que el énfasis recae en la economía antes que en lo social y lo político. Siguiendo a Reyes (sin publicar), si bien se han realizado algunas mejoras, el currículum de Historia evidencia la falta de problematización del período dictatorial en la enseñanza escolar. Un ejemplo que puede ser observado en ambos textos es el tratamiento de la motivación para el golpe militar de 1973. Ambos textos explican el conflicto antes del golpe como una crisis social y política². Las siguientes citas de los Planes y Programas para Sexto Grado ilustran claramente el propósito ideológico del actual Estado chileno al elaborar el currículum de Historia:

“La ruptura democrática vivida en Chile en los setenta debe ser tratada con especial cuidado debido al drama humano implicado en esos hechos, y las profundas heridas que todavía persisten en nuestra sociedad con respecto a ese evento”.

“Los estudiantes deben entender el conflicto de los setentas como el resultado de las relaciones sociales y las tensiones en las cuales la sociedad chilena en su conjunto estaba involucrada, y no como la acción de grupos específicos o actores individuales.”

“Los estudiantes deben ver el Golpe de Estado como un camino de resolución extrema, y pensar sobre la necesidad de evitar una situación similar en el futuro.”

(Planes y Programas para el Sexto Grado, Ministerio de Educación, Chile, 1999:53)

El deseo explícito de tratar el golpe de Estado como un evento conflictivo y acentuar “las profundas heridas”... “que todavía persisten” en nuestra sociedad es evidente. El Ministerio de Educación, la voz oficial, calificó el golpe de Estado como un “camino de resolución extrema”, estableciendo que, aunque debemos “evitar” esta situación en el futuro, en su momento fue una necesidad. Los Planes y Programas para Sexto Grado justifican la intervención militar y explícitamente establecen que los docentes deben enseñar este período con la interpretación ideológica adecuada.

Martin (2000a) nos recuerda que las relaciones de poder nunca son una variable fija, en tanto los sujetos sociales se desarrollan y las comunidades evolucionan. Esto es particularmente claro si se comparan los dos textos. El texto publicado en 2001 responde –como hemos visto en los Planes y Programas- a un deseo explícito de hablar sobre el gobierno de Allende y la asunción al poder del grupo militar. El Estado quiere expresar un discurso de

reconciliación y avanzar en la historia, sin hacer mención a la justicia. El texto también quiere aparecer representando múltiples facciones ideológicas, presentando las posiciones de la izquierda y la derecha en el país. Debemos notar, sin embargo, que resulta una narrativa ambigua cuyos eventos e interpretaciones intentan presentar neutralmente los “hechos tal como ocurrieron”. Ambos textos pretenden mantener una objetividad a través del uso frecuente del impersonal “se” y la tercera persona del plural (rasgos bastante comunes en Castellano). Esto fuerza al lector a mantener una distancia fuera del discurso, posibilitando que los sujetos inanimados y frecuentemente nominalizados jueguen un papel más activo y dinámico. No obstante, esta lectura naturalizada de los textos puede ser desafiada con un análisis léxico-gramatical más detallado y evaluativo. Este análisis ayuda a revelar cómo estos textos presentan dos grupos sociales irreconciliables, la minimización de los logros de Allende y su perfil como un presidente sin poder y el golpe militar como una necesidad debida al “desorden generalizado” y “la crisis política y económica” de su gobierno.

Análisis del texto

Para mostrar cómo estos textos exponen su ideología particular, mi análisis combina elementos de la Gramática Sistemico Funcional (Halliday, 1985/1994) y el Análisis de la Evaluación (Hunston y Thompson, 2000; Martin, 1997, 2000b). El análisis muestra cómo algunos rasgos gramaticales de la metafunción interpersonal (modulación y modalización), así como también de la metafunción textual (conjunción y relaciones lógico-semánticas entre cláusulas), cuando se combinan con otros elementos lexicales, funcionan para articular la ideología, o sea, para exponer la subjetividad del texto. Los recursos textuales, como las conjunciones y las relaciones lógico-semánticas entre cláusulas (proyección y expansión), son dispositivos que el autor utiliza a fin de construir un argumento. Nos pueden mostrar el nivel de explicación de los acontecimientos y la explicitación de la relación entre las cláusulas, por ejemplo, de la forma en que se construyen las ideas de causalidad y responsabilidad.

Al usar el término “evaluación”, incluyo las nociones elaboradas por Martin. Como señalan Hunston y Thompson (2000), la evaluación tiene básicamente tres funciones: (i) expresar la opinión del hablante o del escritor, y de este modo reflejar el sistema de valores de esa persona y su comunidad; (ii) contruir y mantener relaciones entre el hablante/escritor y el oyente/lector; y

(iii) organizar el discurso. Es importante que “cada acto de evaluación exprese un sistema de valores común y se oriente hacia la construcción de este sistema de valores, componente de la ideología que yace detrás de cada texto” (Hunston y Thompson, 2000:6). Este hecho es claro, especialmente, cuando se trata de libros de textos escolares porque éstos son producidos con el propósito de enseñar. No es sólo el pensamiento del autor o de los autores el que se muestra en estos tipos de textos, sino una construcción social en la cual están involucrados varios actores (educadores, historiadores, sociólogos, metodólogos, editores, etc.). Éstos deben “construir” la historia de acuerdo con mecanismos impuestos verticalmente, dirigidos por el Ministerio de Educación. A partir del análisis de los libros de texto de Historia, Ochoa llegó a la conclusión que “el contenido de los libros de texto refleja conflictos sociales e ideológicos y presiones de los grupos de poder. En este sentido, ha sido posible afirmar que el “mundo” que aparece en esos textos es un mundo producido y controlado” (Ochoa, 1983: 59).

Evitando la explicación y contruyendo la ambigüedad: recursos para la naturalización de la historia y construcción de hechos tales como “las cosas suceden”

Esta sección trata sobre el carácter sintético y compacto de ambos textos y cómo estas características, en combinación con las relaciones lógico-semánticas entre cláusulas y el no siempre preciso uso de las conjunciones, ayuda a construir la historia en un modo naturalizado.

Un rasgo característico de estos libros de texto de Historia es la alta frecuencia de parataxis, cláusulas principales sin relaciones internas (oraciones simples), y la tendencia a escribir párrafos muy cortos, a menudo sin ninguna conexión explícita entre ellos⁴. Estos rasgos colaboran con la presentación de los hechos sin ulteriores explicaciones (volveré sobre este punto más adelante).

El libro de texto para sexto grado tiene tres páginas dedicadas al período analizado y 41 cláusulas complejas (+ inserción de documentos auténticos) mientras que el de octavo grado tiene una página y 30 cláusulas complejas para cubrir el mismo período. Ambos textos están organizados en párrafos breves: ninguno tiene más de nueve líneas (un rasgo típico de estos libros de texto).

Es interesante notar que los eventos más conflictivos aparecen en oraciones simples. Por ejemplo, en el texto de octavo grado:

(1) “Las medidas de la UP no contaban con el apoyo de gran parte del sector privado ni tampoco de los inversionistas extranjeros, puesto que se vieron afectados por las

expropiaciones. Por todos los medios, la oposición obstaculizó la política del gobierno y la economía entró en una espiral de inestabilidad. **En este contexto ocurrió el Golpe Militar del 11 de septiembre de 1973**

El texto postula que el golpe militar “ocurrió”, sin causas ni explicaciones, como si se tratase de un evento desconectado, suspendido en la cronología de la historia chilena, lo cual contribuye a su naturalización. Además, si consideramos la referencia anafórica “en este contexto”, que alude a la cláusula previa -“la economía entró en una espiral de inestabilidad”- el significado implícito es que el golpe militar es el resultado de, o incluso, una solución a la “inestabilidad” del gobierno socialista de Salvador Allende. Las acciones del golpe militar están justificadas como una necesidad. Muy similar es el caso del texto para sexto grado, que reúne el consenso de la Reforma Educativa:

- (2) “En este contexto, las Fuerzas Armadas y de Orden decidieron intervenir dando un golpe militar”

La cláusula anterior terminaba con “los conflictos entre diferentes grupos de opinión, al ser tan divergentes, llevaron al país un desorden generalizado”. En este caso, el texto presenta a las Fuerzas Armadas como agente causal en el proceso: ellos *decidieron intervenir*. En el libro de texto para sexto grado, las Fuerzas Armadas se constituyen en actor social. Si bien la presentación de las circunstancias es similar en ambos textos, no así el rol de los actores. En el libro de texto más reciente, el contexto justifica la acción y las Fuerzas Armadas son presentadas como poseedoras del poder y la autoridad para intervenir.

Otro ejemplo del carácter compacto y ambiguo de ambos textos es que no hay relaciones lógico-semánticas de elaboración, o sea, hay una falta de explicación de información mediante conectores tales como “en otras palabras” o “es decir”. La relación lógico-semántica de elaboración tiene la función principal de especificar con mayor detalle aquello que ha sido dicho, comentar o ejemplificar (Halliday, 1985/1994). Los tipos de relaciones lógico-semánticas para ambos textos se muestran en la Tabla 1.

TABLA 1. Relaciones lógico-semánticas de expansión

| | Sexto grado | Octavo grado |
|------------------------|-------------|--------------|
| Expansión ⁶ | | |
| a. Extensión | 11 | 10 |
| b. Ampliación | 14 | 9 |
| c. Elaboración | 0 | 0 |

En ninguno de los textos aparecen expresiones como “por ejemplo”, “en particular” ni “de hecho”, “en realidad”, “es decir”. En ambos textos también es posible observar una falta de explicitación de argumentos. Los acontecimientos son presentados como “dados”, “ocurren de este modo”, no están abiertos a la negociación por parte de los estudiantes/lectores. Se sabe que los coordinantes, especialmente “y”, son versátiles en términos de su significado y que no especifican en un contexto particular el contenido semántico que expresan (Pelsmaekers y Braecke, 1998).

La tabla 2 muestra el tipo de conjunciones elegidas por los autores para construir el argumento con un claro predominio de las aditivas.

TABLA 2. Conjunciones

| | Sexto grado | | Octavo grado | |
|--|-------------------------------------|---------|--------------|---------|
| | Interna | Externa | Interna | Externa |
| Conjunciones aditivas | 1 | 7 | 2 | 6 |
| Construcción de argumento en modo explicativo (adversativo, causativo) | 4 (+ 4 expresiones equivalentes) | | 4 | |
| Temporal | 2 | | 3 | |

En tres ejemplos correspondientes al libro de texto para sexto grado, se elige la conjunción “y” en lugar de una relación lógica más explícita y específica entre cláusulas:

- (3) //El Presidente perdió el control sobre las transformaciones graduales
//y se multiplicaron las ‘tomas’ de predios rurales, sitios urbanos e industriales.//
- (4) //la economía se deterioró y comenzaron a escasear los productos alimenticios básicos.//
- (5) el modelo ISI no logró satisfacer las demandas de vastos sectores de chilenos y chilenas
// y surgieron cada vez mayores problemas.//

En ambos textos, los autores eligieron crear relaciones paratácticas con el uso de “y” en lugar de especificar una relación lógica particular entre cláusulas. Aunque no es necesario codificar todas las relaciones discursivas, cuando los estudiantes, especialmente niños y jóvenes, se enfrentan a contenidos nuevos y complicados, con eventos que no siempre resultan claros, una mayor explicitación por parte del autor sería de ayuda para favorecer la comprensión. Ésta no es sólo una opción estilística, es una forma de hacer el texto más transparente y coherente. La opción entre integración (“entonces” o “por esta

razón”) o aislamiento (“y” en los ejemplos 3, 4 y 5) “no sólo se refiere a la manera de expresar fielmente las relaciones, sino a expresar mensajes relacionados de tal modo que son presentados y empaquetados exitosamente para el lector modelo y sus expectativas” (Pelsmaekers y Braecke, 1998: 199).

La conjunción aditiva “y” tiene un rol en la organización textual del discurso, pero también lo tiene en la evaluación: representa una opción del autor, de cómo éste, explícita o implícitamente, muestra la relación lógica entre cláusulas. Asimismo, “y” señala lo “esperado” y lo “logrado”. En este sentido, cuando los autores colocan las consecuencias negativas de las acciones de Allende después de “y”, están representando aquellos eventos como un resultado normal, naturalizando el discurso.

Otro ejemplo de cómo los autores decidieron marcar el significado causal en el libro de texto para sexto grado se muestra en 6, en el que podemos apreciar, a través del uso de dispositivos textuales, cómo Allende es presentado a los estudiantes como un presidente sin poder (esto resulta todavía más claro en el análisis evaluativo):

- (6) “Como el presidente Allende no aceptó renunciar a su cargo, la Moneda comenzó a ser bombardeada . . .”

Es posible parafrasear la conjunción “como” mediante la conjunción causal “porque” o la locución preposicional “debido a”, como una relación lógica causal. En consecuencia, la posición de Allende es la de falta de poder. Porque él “no obedeció”, se volvió responsable del bombardeo.

En la siguiente sección, se describe otro recurso para presentar a los actores sociales desde un determinado punto de vista en el texto a través de proyecciones mentales y verbales.

Posicionamiento de los actores sociales

Para tomar en cuenta las diferentes voces incluidas en estos textos, analizamos las cláusulas proyectadas mental y verbalmente. La proyección es otra relación lógico-semántica que puede relacionar dos cláusulas: una es proyectada en la otra como una locución o una construcción de redacción (verbal), o como una idea o una construcción de significación (mental). Es decir, si incluimos en nuestro mensaje la redacción o la significación del evento lingüístico original, no estamos representando directamente la experiencia, sino representando una representación (lingüística) (Halliday, 1985/1994).

TABLA 3. Relación lógico-semántica de proyección mental y verbal

| Proyección | Sexto grado | Octavo grado |
|------------|-----------------|--------------|
| Verbal | 6 (5 incluidas) | 0 |
| Mental | 8 (6 incluidas) | 1 |
| Total | 14 | 1 |

Algunos rasgos interesantes que emergen en el análisis de estos textos son la ausencia de proyección (mental o verbal) en el texto para el octavo grado y la presencia de 11 casos de proyección incluida entre las 14 proyecciones del libro de sexto grado.

- (7) ///Los sectores opositores acusaron al gobierno [de avanzar hacia un régimen totalitario y de amenazar la vida democrática.]///
- (8) ///Ante este ataque, Allende se comunicó por teléfono con la radio Magallanes,/
pronunciando su último discurso, [en donde dijo a los chilenos:]

El discurso de Allende es comunicado indirectamente, posicionado como incluido profundamente en el discurso. Retóricamente, esto coloca a la proposición en una posición próxima a lo inexpugnable, porque las cláusulas incluidas, aunque finitas, no son discutibles (Martín, 2002). Estos rasgos, en consecuencia, contribuyen a la ambigüedad del texto. Es decir, la cláusula principal tiene participantes y eventos en un rango diferente de la cláusula. Como resultado, estos modificadores aparecen menos destacados, menos relevantes y, por ende, menos cuestionados.

Puesto que las conjunciones pueden mostrarnos una organización ideológica a lo largo del texto, y la presencia de proyecciones mentales y verbales puede situar a los actores sociales en una posición de poder/impotencia, el sistema de modalidad también puede ser usado por los autores como un recurso para la construcción de una posición particular. La sección siguiente tiene en cuenta este punto.

Evaluando a Allende, el gobierno de la Unidad Popular y el Golpe Militar

Uno de los recursos a través de los cuales la evaluación puede ser realizada es el uso de la negación (Halliday, 1985/1994). En ambos textos, esto se logra especialmente con complementos de negación. Veamos, en el libro para sexto grado, algunos ejemplos de una evaluación en relación al mismo Allende y sus gobierno:

- (9) “Debido a que Allende no había obtenido la mayoría absoluta de los votos”

- (10) “Mas, este sistema no dio los resultados esperados y muy pronto apareció el mercado negro”

Como podemos ver, Allende, o su gobierno, “no había obtenido”, “no dio los resultados esperados”, “no fue logrado”, “no obedeció”, “no aceptó”. Todas estas frases tienen en común la inhabilidad de Allende, quien es presentado, repetidamente, como carente de poder.

- (11) “Era el primer mandatario de izquierda marxista en el mundo que accedía al poder mediante votación popular y no por medio de una revolución”.

El ejemplo 11 es el único con un complemento de negación que hace referencia a Allende de un modo “positivo” o “neutral”, pero esta cláusula inserta una referencia al clima de temor en el cual el texto dice que ocurrió la votación. Este temor es el de una posible revolución socialista en el país.

Otro recurso de expresión de juicios del/de los autor(es) es la alta frecuencia del uso de adjetivos y complementos modales que califican a los actores sociales y los hechos históricos. Esta opción lexical necesita ser analizada junto con otras (sustantivos, procesos) y con los dispositivos gramaticales, como hemos visto en el análisis evaluativo.

Martin usa el término “evaluación” para los “recursos semánticos usados para negociar emociones, juicios y apreciaciones, junto con los recursos para amplificar y comprometerse con esas evaluaciones (Martin, 2000b: 145). El juicio es identificado por este autor como la evaluación explícita de otras personas y sus acciones, realizada a través de determinadas expectativas en relación al comportamiento. “El juicio puede ser pensado como la institucionalización de los sentimientos (...) [es decir,] normas sobre cómo la gente debe o no debe comportarse” (Martin, 2000b: 155). Podemos distinguir entre juicios positivos y negativos. Iedema (1994; citado en Martin, 2000b) sugiere la división de los juicios en dos grupos principales: la estima y la sanción sociales. Como expresa Martin, “los juicios de estima tienen que ver con la normalidad (cuán inusual es alguien), la capacidad (cuán capaz) y la tenacidad (cuán resolutivo). Por el contrario, “los juicios de sanción tienen que ver con la veracidad (cuán veraz) y la corrección (cuán ético)”. La estima implica la admiración y la crítica; la sanción, la alabanza y la condena.

“El Afecto” es otra parte del Sistema de Evaluación, definido por Martin como la valoración del autor/hablante sobre el estado mental del/de los participante(s). Este sistema es entendido como un recurso usado para crear respuestas emocionales a un comportamiento, texto o proceso, tales como la

alegría, tristeza, temor, odio, etc. El sistema del Afecto está compuesto por la in/felicidad, in/seguridad e in/satisfacción.

Para el análisis de los libros de texto de Historia, dos de las mayores categorías de la Actitud son apropiadas para realizar esta tarea: Juicio y Afecto (aunque deben ser alteradas de modo sutil en la historia, no estamos evaluando sólo el comportamiento de las personas sino también los eventos y los procesos sociales). El sistema de la Apreciación propuesto por Martín no se aplica a los libros de texto de Historia, principalmente porque tratamos eventos que no son evaluados estéticamente sino éticamente. El Afecto es muy importante en todos los procesos sociales, ya que no es sólo el juicio mental que está presente, especialmente cuando están involucrados hechos violentos como un golpe militar o una dictadura.

La Tabla 4 presenta un análisis evaluativo del libro de texto para sexto grado. Esta tabla es el resultado de un análisis exhaustivo de cada cláusula del texto y de las posibles evaluaciones asociadas con las opciones lexicales y gramaticales. A fin de ser capaz de categorizar cómo los diferentes actores y eventos sociales son evaluados en el texto, tomo en cuenta todo el análisis previo y el significado de los complementos modales, adjetivos, verbos y sustantivos que son una expresión de juicio de los autores. Por ejemplo, en el libro de texto para sexto grado, la elección presidencial de 1970 es evaluada con un juicio negativo que implica la crítica social de la normalidad: *desequilibrio*, como se puede ver en el ejemplo 12:

- (12) “La elección presidencial del año 1970 se desarrolló dentro de un **clima de gran agitación política**”.

También es posible apreciar la atmósfera de *oposición* y *división* que acompaña la elección presidencial en el ejemplo 13:

- (13) “Los diferentes grupos políticos habían tendido a **extremar** sus posiciones durante los últimos años. Tres candidatos de tendencias **contrarias** y **excluyentes** se disputaron en ese entonces la presidencia del país”.

En otra parte del texto, se muestra cómo el gobierno de Allende es evaluado como un “régimen totalitario” y, así, el texto presenta un juicio negativo que implica sanción social. Es la “corrección” del gobierno lo que se sanciona, como podemos ver en el ejemplo 14:

- (14) “**Los sectores opositores acusaron** al gobierno de avanzar hacia un **régimen totalitario** y de **amenazar** la vida democrática”.

La situación socio-política bajo el gobierno de Allende es evaluada como negativa con un juicio de normalidad sin especificación de los actores responsables. Por ejemplo, “crisis”, “desorden”, “violencia”, “desequilibrio”. Es posible apreciar esto en los ejemplos 15 y 16:

- (15) “Hubo manifestaciones **cada vez más violentas** por parte de los **grupos extremos**”.
 (16) “Los **conflictos** entre los **diferentes** grupos de opinión al ser tan **divergentes**, llevaron al país a un **desorden generalizado**”.

Los autores de este texto mantienen una presencia “objetiva” lejos del discurso; sólo le cuentan a los estudiantes “qué pasó”. En el texto analizado, a veces es difícil determinar quién evalúa, explícitamente hablando. Este rasgo enfatiza la diferencia de poder entre el adulto/experto y el niño/estudiante. Parece que no es necesario evidenciar quién está expresando una opinión específica: “ésta es la Historia”/ “estos son los hechos y ustedes no tienen que discutirlos”.

El libro de texto para sexto grado, sin embargo, tiene una estructura dialógica¹⁰ que parece otorgar espacio para que los alumnos negocien los significados con el texto. Pero esta estructura no asegura a los estudiantes la negociación, en parte, debido a la falta de explicación y otros rasgos gramaticales que hemos visto.

El texto muestra un país dividido y polarizado. La polarización es señalada a través de los recursos de afecto. Este es el mensaje interesante para los estudiantes; ésta es *la* explicación de la crisis social de aquellos años y la “razón” de los actuales conflictos socio-políticos.

Este texto se basa en actores colectivos e indefinidos para expresar el Afecto (Tabla 5). Como vemos, la elección de Allende es representada mayormente dentro de un ambiente de temor e inseguridad. Desde el comienzo, el texto establece un tono de crisis y miedo, explicando que “el país” estaba preocupado por la elección de Allende. La gente que estaba feliz con esta elección representa un grupo minoritario de la sociedad chilena: “los sectores populares” y “la clase media” (aunque un “importante porcentaje”). Claramente, “muchas gente” es más representativo que “los otros” en relación a lo expresado sobre el golpe militar. Los “otros” implica un grupo marginalizado y menos hegemónico, en oposición a “nosotros”. Además, “muchas gente” es lo “dado por sentado” en la cláusula; “los otros” son el elemento nuevo, es decir, aquellos con mayor posibilidad para el disenso.

TABLA 4. Resumen del libro de texto para sexto grado (2001): “El gobierno de Salvador Allende Gossens (1970-1973)” pp. 95-7

| Evaluación | Juicio | Afecto |
|------------|--------|--------|
|------------|--------|--------|

| Actores sociales | Estima | | Sanción | | | |
|--|-------------------|----------|-------------------|----------|------------------|--------------------|
| | Positiva | Negativa | Positiva | Negativa | Positiva | Negativa |
| Eventos | | | | | | |
| Elección presidencial | | | X | | | |
| | | | Normalidad | | | |
| | | | Desequilibrio | | | |
| | | | Oposición | | | |
| | | | División | | | |
| Allende | | | X | | | |
| | | | Capacidad | | | |
| | | | Incapacidad | | | |
| | | | Debilidad | | | |
| Congreso Nacional | | | X | | | |
| | | | Propiedad | | | |
| | | | Bien | | | |
| | | | Moral | | | |
| | | | Ética | | | |
| | | | Justo | | | |
| Gobierno de Allende (Unidad Popular) | | | | | | Inseguridad |
| | | | | | | Miedo |
| | | | | | | Inseguridad |
| | | | | | | Preocupación |
| | | | | | | Interrupción |
| Elección de Allende | | | | | Seguridad | Inseguridad |
| | | | | | Seguridad | Inseguridad |
| | | | | | Felicidad | Preocupación |
| | | | | | Confianza | |
| | | | | | Interés | |
| Gobierno de Allende Economía | X | | | | | |
| | (+/- | | | | | |
| | Capacidad) | | | | | |
| | “Algo de | | | | | |
| | éxito” | | | | | |
| Gobierno de Allende Economía | | | X | | | |
| | | | Normalidad | | | |
| | | | Desequilibrio | | | |
| | | | División | | | |
| | | | Desorden | | | |
| | | | Capacidad | | | |
| | | | Inhabilidad | | | |
| | | | Incompetencia | | | |
| | | | Falta de control | | | |
| | | | Incapacidad | | | |
| | | | “Intención” | | | |
| Gobierno de Allende “Regimen totalitario” | | | | | X | |
| | | | | | Propiedad | |
| | | | | | Malo | |
| | | | | | Injusto | |
| | | | | | Amenazante | |
| Situación socio-política bajo el gobierno de Allende | | | X | | | |
| | | | Normalidad | | | |
| | | | Crisis | | | |
| | | | Desorden | | | |
| | | | Violencia | | | |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Allende | | Desequilibrio X Capacidad "Intención" Incapacidad Incompetencia | | |
| Situación socio-política bajo el gobierno de Allende | | X Normalidad Desequilibrio Desorden División | | |
| Golpe militar | | | X Propiedad Bueno Moral (Necesario) (Justificado) | |
| | X Capacidad Poder para demandar Poder para amenazar | | | |
| Allende (análisis menos plausible) ⁹ | | | X "Desobediente" | |
| | X Tenacidad Valentía Heroísmo | | | |
| Golpe militar | X Capacidad Poder | | | |
| | | | | Felicidad Felicidad "Muchas" (personas) |
| | | | | Infelicidad Tristeza "Los otros" |
| | | | Propiedad Malo Dolor (Colapso de la democracia) | |

TABLA 5. Expresión de afecto

| | |
|---|----------------------------------|
| Elección de Allende | |
| El país | Miedo, inseguridad, preocupación |
| Opinión nacional e internacional | Interés |
| Otro grupo de chilenos | Miedo, inseguridad, interrupción |
| Los sectores populares y un importante porcent: | Felicidad, seguridad, confianza |

 clase media chilena
Golpe militar

Mucha gente

Los otros

Felicidad

Infelicidad, dolor

Patrones discursivos de los libros de texto de Historia/ estructuras discursivas

Algunos patrones discursivos y léxico-gramaticales, como hemos visto, están bien documentados para los libros de texto de Historia (Coffin, 1997; Eggins, 1993; Martin, 1997, 2002; Veel y Coffin, 1996) tales como la importancia del papel de la nominalización y la abstracción, la baja frecuencia de actores sociales individuales, la típica organización textual cronológica, además de otros modos más o menos descriptivos y explicativos de organizar la información, la densidad lexical debido en parte a la nominalización, la complejidad gramatical, la alta presencia de referencias temporales, entre otras características. Me gustaría enfatizar sólo algunos rasgos relativos a la organización textual de los patrones argumentativos en los libros de texto de Historia. Aunque la causalidad no es la única relación lógico-semántica que los libros de texto de Historia pueden presentar, comúnmente es una de crucial importancia entre otras de condicionalidad, temporalidad, etc.

Cuando los autores del libro de texto construyen causalidad por medio de conjunciones explícitas o frases conjuntivas que establecen una relación lógico-semántica de causalidad entre cláusulas, es bastante claro que se realiza esta relación y no otra. Sin embargo, hemos visto en el análisis anterior que en muchos casos la conjunción “y” no especifica el contenido semántico de la relación, y por lo tanto, la conexión entre cláusulas se vuelve menos transparente para el lector. Así pues, como Martin (1991) ha mostrado, un rasgo típico del discurso histórico es que la relación lógico-semántica ocurre dentro de las cláusulas y no entre ellas, particularmente a través del uso de verbos que funcionan metafóricamente: “producir”, “causar” y “generar”, entre otros.

Me gustaría destacar otro rasgo típico de los libros de texto de Historia, el hecho de que estos textos son muy compactos, divididos en varias secciones y subsecciones. Debido a la síntesis típica de los libros de texto, es común observar el uso de la enumeración después de los dos puntos, de diversas maneras: enumeración de hechos, causas, efectos, componentes, procedimientos, etc. Como establecí con anterioridad, los libros de texto de

Historia registran una escasa presencia de elaboración de ideas y, por consiguiente, los estudiantes se enfrentan a la falta de explicaciones sobre hechos históricos. No obstante, es posible apreciar a través del uso recurrente de los dos puntos que en el texto se realizan otras conexiones, aunque no siempre resultan claras/obvias. Esto se ilustra en algunos ejemplos del libro de texto para sexto grado:

- (17) “Tres candidatos de tendencias contrarias y excluyentes se disputaron en ese entonces la presidencia del país; Salvador Allende, socialista representante de la Unidad Popular, quien obtuvo la más alta mayoría relativa con el 36,2 por ciento de los votos; Jorge Alessandri, representando a la derecha con un 34,9 por ciento de los votos y Ramiro Tomic, de la Democracia Cristiana, con un 27,8 por ciento”.

En este ejemplo, es posible observar una enumeración de participantes en el proceso electivo presidencial de 1970. En este caso, los dos puntos introducen parte de la información que es necesaria para comprender quiénes son esos “tres candidatos de tendencias contrarias y excluyentes”.

- (18) “Sin embargo, para otro grupo de chilenos, la reacción ante los temores que generó su elección no se hizo esperar; se produjo una fuga de capitales al extranjero y muchas familias, especialmente de derecha, optaron por abandonar el país”.

En el ejemplo 18, los autores establecen una relación lógico-semántica de causalidad. La primera cláusula expone la causa: miedo. La segunda, una explicación de los efectos del miedo sentido por un grupo de chilenos.

- (19) “A comienzos del año 1973, la economía nacional prácticamente colapsó: la inflación se encumbró, el desabastecimiento fue cada vez mayor, y la inversión mínima”.

En este tercer caso, los dos puntos establecen una relación lógico-semántica de elaboración. El signo de puntuación llena las frases conjuntivas que están ausentes en el texto: “es decir”, “por ejemplo”. Los dos puntos son usados para expandir la primera cláusula con una segunda, dando una explicación para el “colapso” de la economía.

En síntesis, hemos visto que las conjunciones explícitas no son el recurso principal para construir el argumento, como Martín (1991) ha señalado. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estas relaciones no sólo se realizan principalmente dentro de las cláusulas, sino también a través del uso de la puntuación, específicamente a través de los dos puntos, con diferentes funciones dependiendo del contexto. O sea, aunque el uso de los dos puntos sugiere un cierto tipo de conexión retórica, no está especificado qué tipo de conexión se realiza. Con el uso de los dos puntos en este texto, los autores les dicen a los estudiantes qué sucedió, sin discusión ni explicación. Es posible

hablar de una manipulación ideológica cuando los efectos en particular (como en el ejemplo 18) son presentados como “sólo sucedidos”, acentuando en este caso el clima de miedo que produjo la elección de Allende. Además, en el ejemplo 19, los autores son capaces de enfatizar la idea del “colapso” con el uso de los dos puntos, lo cual permite una enumeración de ejemplos que justifican esta aseveración de la primera cláusula.

Conclusiones y discusión

La evaluación puede ser usada para manipular al lector o para persuadirlo/a de ver las cosas de un modo particular. Esta es una práctica común en los libros de texto, donde el lector no tiene la opción de tomar una posición; el autor asume la aceptación del lector. Esta característica es todavía más destacada en libros de texto escritos por un adulto/experto para el uso por parte de un estudiante/novato de once ó doce años que no tiene el conocimiento o la preparación para discutir o negociar la información. En la relación entre experto y novato, el desarrollo de la conciencia mutua puede resultar de utilidad si se hace más explícita para niños y jóvenes estudiantes por la posición de subordinación que tienen en la relación¹¹. Éstos no están aprendiendo sólo eventos históricos, también están aprendiendo cómo construir la historia y cómo esa construcción se expresa a través de recursos gramaticales específicos. Como señala Martin (2000a): “el tipo de juicio que los hablantes adoptan es muy sensible a su posición institucional”. Esto es claro con los autores de los libros de texto: se esfuerzan por parecer objetivos, pero ofrecen un gran número de juicios explícitos e implícitos a lo largo del texto. Dado que, cuando componen el texto, los autores –y toda la maquinaria institucional- tienen un lector en mente, tenemos que preguntarnos ¿qué clase de lector se construye en esos textos? ¿Qué lecturas críticas pueden realizarse de ellos? Parece que estos textos particulares tienen en mente a un estudiante acrítico, con pocas o ningunas informaciones alternativas con las cuales establecer comparaciones.

El uso de documentos auténticos suma al aire de objetividad e imparcialidad. Claramente podemos observar el intento de presentar ambas posiciones políticas: los seguidores de Allende y los defensores del golpe militar. Sin embargo, los textos - especialmente los de sexto grado - no ofrecen dos posiciones claramente contrapuestas ni brindan motivos claros para estos acontecimientos. Se observa una evaluación desde la perspectiva del afecto, en lugar de una explicación de los hechos históricos.

Los autores de los libros de texto para sexto y octavo grado oscurecen el argumento a través de varios recursos gramaticales y lexicales: uso de la conjunción “y” como una expresión de razón o causa, proyecciones mentales y verbales, la ausencia de una relación lógico-semántica de elaboración y complementos modales que indican juicio pero no explicación. Como explica Reyes (sin publicar), el Ministerio de Educación está preocupado por el problema que representa la re-significación del pasado reciente. Como consecuencia, los hechos se presentan de modo naturalizado, sin argumentos sobre lo que fue la era más fuertemente disputada en el país. No se presentan posiciones claras sino una imagen del país absolutamente dividido. Esto también ha sido señalado en análisis realizados por sociólogos. Por ejemplo, el comentario de Tomás Moulián sobre el pasado reciente en los libros de texto de Historia para sexto grado, que evidencia la ausencia de posiciones políticas claras relativas al período 1970-1989 (Moulián, 1997, 1998; “La Tercera en línea, 2000).

En los textos analizados aquí, se transmite la idea de un país dividido que requiere atravesar una dictadura militar. El libro de sexto grado, en particular, presenta dos grupos sociales irreconciliables, la minimización de los logros de Allende y la insistencia en su incapacidad para superar la crisis social existente, que su gobierno sólo empeoró. No hay conexión con los procesos sociales y políticos anteriores que permitieron a Allende convertirse en presidente. Desde el comienzo de la narración, la derrota de Allende es una conclusión previsible, como lo es el clima de temor producido por su elección. Entonces, después del golpe militar, el texto enfatiza la existencia de “conflictos”, “desorden generalizado”, “crisis política y económica”, “fuerte polarización”, “crisis social”, más la presencia de complementos negativos que insisten en el fracaso y la inhabilidad del gobierno de Allende.

Los hechos son presentados con explicaciones mínimas del desarrollo histórico. Con una apariencia de objetividad (tercera persona, uso de las formas impersonales con “se”) y el efecto que las conjunciones y los complementos temporales y externos producen, los autores nos hacen sentir que estamos siguiendo una secuencia “real” de hechos. Ofrecen juicios evaluativos implícitos – aunque no siempre resultan claros, como el análisis ha mostrado – sin proveer información que permitiría a los estudiantes formar una comprensión cohesiva de los mismos. La pregunta entonces es: ¿qué comprensión de los sucesos nacionales contemporáneos que todavía afectan y dividen a nuestro país puede un alumno de once años extraer de estos textos?

El libro de Historia para el octavo grado publicado en 1998 difiere del de sexto, publicado según los nuevos Planes y Programas, en el número de páginas dedicadas a este período y en los años cubiertos (el anterior se detiene en 1973)¹². Sin embargo, ambos presentan esencialmente el golpe militar de un modo similar (ver ejemplo 1 y 2): sin ninguna condena o crítica explícita y como el resultado de una crisis económica y política.

Con estas clases de textos, el conocimiento está en circulación sin ser analizado en profundidad o comprendido completamente y se produce y reproduce una política ideológica específica que justifica la intervención militar. Creo que esta situación empeora con el hecho de que estos libros de texto escolares no sólo imponen una única visión de la realidad, sino también se transforman en artefactos culturales que representan la voz oficial dentro del sistema educativo chileno, haciendo su impacto ideológico todavía más fuerte y más peligroso.

Notas

1. Salvador Allende (UP) obtuvo el 36 por ciento de los votos, Jorge Alessandri (a la derecha), el 34 por ciento y Radomiro Tomic (Democracia Cristiana) el 27.8 por ciento.
2. Para tratar el período histórico 1970-1993, el libro de texto de sexto grado inserta su comentario en un capítulo de naturaleza socio-política: "La Configuración del Chile Contemporáneo" y específicamente: "El Gobierno de Salvador Allende". En el libro de texto de octavo, aparece en una sección sobre la economía.
3. Es importante tener presente, como señala Kress, que "los lectores no son pasivos. Cada lector lee un texto en un contexto específico, el cual estructura la lectura hasta cierto punto (...) cada lector diferirá en ciertos aspectos, tendrá diversas historias discursivas, diferentes posiciones sociales con respecto a las del escritor, y su posición del código de lectura (...) ningún texto es meramente absorbido, pasivamente, por lectores inactivos, inertes. Y consecuentemente cada lectura involucra cierta reconstrucción del texto" (Kress, 1989: 34).
4. Ver libros de texto en el Apéndice.
5. En un análisis de un libro de texto de Historia australiano sobre Roma, Gunther Kress encontró esta misma clase de construcción "no transitiva" en la cual la causa y el efecto no están indicados en la cláusula. "En un texto de Historia uno esperaría encontrar que las *cláusulas transitivas* fueran predominantes, en tanto dan la más clara indicación sintáctica de causalidad, de quién hizo qué a quién. Este texto está notablemente desprovisto de construcciones causales. Muchas cláusulas son *no transitivas*, es decir, son cláusulas que indican o describen una acción sin indicar causa ni efecto. (*Roma había crecido y prosperado bajo la República*. "Crecido" y "prosperado" se muestran como aconteciendo, sucediendo, pero sin ninguna causa indicada (...) "las cosas sólo suceden") (Kress, 1989: 78).
6. Según Halliday (1985/1994), hay tres modos de expandir una cláusula: elaborándola, extendiéndola y ampliándola: "en la elaboración, una cláusula se elabora sobre el significado de otra por ulteriores especificaciones y descripciones. La cláusula secundaria no introduce un nuevo elemento en la imagen pero provee una caracterización ulterior de una que ya está allí, reiterándola, clarificándola o añadiendo un atributo descriptivo o un comentario" (p. 225). En la relación lógico-semántica de extensión, "una cláusula extiende el significado de otra añadiéndole algo nuevo. Lo que se añade puede ser un agregado, un reemplazo o una alternativa" (p. 230). Finalmente, en la ampliación "una cláusula aumenta el sentido de otra calificándola de un número posible de modos: por referencia temporal, de lugar, de modo, causa o condición" (p. 232).

7. Estos conceptos son particularmente útiles para analizar la historia porque la conjunción aditiva externa “sigue” la cronología de los eventos, y en este sentido, produce un sentido de “objetividad” y “realidad”. La conjunción aditiva interna ayuda a construir la argumentación en el texto.

8. Quisiera agradecer a Mariana Achugar por sus acertados comentarios sobre este punto.

9. Creo que éste es un análisis menos plausible debido al tono general de crisis, caos y falta de poder que acompaña la presentación de la elección de Allende y su gobierno.

10. Es claro que en los libros de texto de Historia recientes, se ha hecho un intento para lograr un relato de la historia más directo para los estudiantes. Esto se consigue usando un género diferente con respecto a textos anteriores: una crónica con actores sociales específicos, anclada en un tiempo específico y con la inserción de documentos auténticos. Sin embargo, podemos observar que el autor no explica todavía los eventos, los cuales se ofrecen en un modo anecdótico que transmite juicio. Este género – crónica- puede resultar útil para hacer la historia más accesible para los estudiantes, pero, al mismo tiempo, es una herramienta útil para manipular y hacer que los estudiantes sientan los hechos como más reales.

10. Como Kress ha expresado en su discusión sobre la lectura de los libros de Historia australianos, los estudiantes se ven forzados a ser lectores ideales: “en la escuela esto sucede a través de la presión de la evaluación; en el trabajo esto ocurre en la presión hacia la conformidad” (Kress, 1989: 37).

11. El libro de texto para sexto grado cubre la historia chilena hasta el presente, aunque a los fines de este artículo nos detenemos en nuestro análisis en 1973.

Referencias

- Barnard, C. (2000)** ‘Protecting the Face of the State. Japanese High School History Textbooks and 1945’, *Functions of Language* 7(1): 1–35.
- Coffin, C. (1997)** ‘Constructing and Giving Value to the Past: An Investigation into Secondary School History,’ en F. Christie and J.R. Martin (eds) *Genre and Institutions*. London: Cassell.
- Eggin, S., Wignell, P. and Martin, J.R. (1993)** ‘The Discourse of History: Distancing the Recoverable Past’, en M. Ghadessy (ed.) *Register Analysis: Theory and Practice*. London: Pinter.
- Halliday, M.A.K (1994)** *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. (publicado originalmente en 1985)
- Hunston, S. and Thompson, G. (eds). (2000)** *Evaluation in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (1989)** *Linguistic Processes in Sociocultural Practice* (F. Christie, series ed.). Hong Kong: Oxford University Press.
- Martin, J.R. (1991)** ‘Nominalization in Science and Humanities: Distilling Knowledge and Scaffolding Text’, en E. Ventola (ed.) *Functional and Systemic Linguistics: Approaches and Uses. Trends in Linguistics Studies and Monographs* 55. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martin, J.R. (1997)** ‘Analysing Genre: Functional Parameters’, en F. Christie y J.R. Martin (eds) *Genre and Institutions*. London: Cassell.
- Martin, J.R. (2000a)** ‘Close Reading: Functional Linguistics as a Tool for Critical Discourse Analysis’, en L. Unsworth (ed.) *Researching Language in Schools and Communities*. London: Cassell.

- Martin, J.R. (2000b)** 'Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English', en S. Hunston y G. Thompson (eds) *Evaluation in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.R. (2002)** 'Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past', en M.J. Schleppegrell y M.C. Colombi (eds) *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ministerio de Educación, Chile (1999)** *Programa de sexto año básico. Estudio y comprensión de la Sociedad*. Ministerio de Educación, Chile.
- Moulian, T. (1997)** *Chile Actual. Anatomía de un mito*. Santiago, Chile: LOM ediciones Universidad Arcis.
- Moulian, T. (1998)** *Conversación interrumpida con Allende*. Santiago, Chile: LOM ediciones Universidad Arcis.
- Ochoa, J. (1983)** *La Sociedad vista desde los textos escolares*. Documento de Trabajo No. 4. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Ochoa, J. (1990)** *Textos escolares. Un saber recortado*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Ortúzar, A. (1988)** *La autoridad vista por los niños y niñas*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Pelsmaekers, K. y Braeke, C. (1998)** 'Rhetorical Relations and Subordination in L2 Writing', en A. Sánchez-Macarro y R. Carter (eds) *Linguistic Choice Across Genres. Variation in Spoken and Written English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Reyes, L. Memoria y transición: consensos en la construcción de un curriculum de Historia**. (Sin publicar)
- van Dijk, T. (1998)** *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Veel, R. and Coffin, C. (1996)** 'Learning to Think Like an Historian: The Language of Secondary School History', in R. Hasan and G. Williams (eds) *Literacy in Society*. London: Longman.

Apéndice

- Matte, V. y Krebs, A. (2001)** *Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación/McGraw-Hill Interamericana.
- Rojas, L. y José, M. (1998)** *Historia y Geografía*. Santiago, Chile: Santillana.

Nota

La versión original, en inglés, de este artículo fue publicado en Oteiza, T. (2003). How Contemporary History is Presented in Chilean Middle School Textbooks. *Discourse & Society*, 14(5), 639-660.

Notas biográficas

Teresa Oteiza obtuvo su Ph.D. en Spanish Linguistics de la Universidad de California, Davis. Actualmente es profesora del Instituto de Lingüística y Literatura de la Universidad Austral de Chile. Sus áreas de investigación incluyen el análisis crítico del discurso, la lingüística sistémico funcional, el discurso de la historia e ideología y lenguaje. Recientemente publicó un libro titulado “El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la reconstrucción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)” por Frasis Editores en 2007. E-mail: teresaoteiza@uach.cl

María Soledad Balsas es Doctoranda en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. [correo electrónico: msbalsas@mail.fsoc.uba.ar]