



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2018
ISSN 1887-4606
Vol. 12(1), 112- 160
www.dissoc.org

Artículo

Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno

*Memory practices in history classrooms:
multimodal and intertextual construction of
evidence of recent Chilean past*

Teresa Oteiza

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

En este artículo se aborda el papel de la evidencialidad multimodal (verbal-visual) en la construcción de las memorias históricas en interacciones de clases de historia desde una perspectiva social y semiótica de estudios del discurso. Este objetivo se enmarca en un proyecto más amplio que busca comprender la construcción y transmisión de las memorias personales, sociales e históricas sobre la violación a los derechos humanos cometidos por la dictadura civil-militar de Augusto Pinochet (1973-1990) en Chile, en niños y jóvenes de las nuevas generaciones. De esta manera, se explora desde la construcción de prosodias valorativas, el despliegue de artefactos multisemióticos que interactúan en el micro espacio de las interacciones de clases de historia y que funcionan como evidencias para la elaboración de explicaciones históricas. El análisis muestra que en las interacciones de aula la evidencia visual se construye de manera diferenciada a la verbal en cuanto a las posibilidades de visibilización y representación de actores y procesos históricos claves. Esta construcción multimodal permite una reflexión que en parte legitima visiones oficiales sobre el pasado reciente, pero que también y, de manera fundamental, abre espacios que desafían las interpretaciones oficiales que predominan en los textos escolares de historia.

Palabras clave: memoria reciente, clases de historia, evidencia multimodal, sistema de VALORACIÓN

Abstract

In this article we address the role of multimodal (verbal-visual) evidentiality in the construction of historical memories in interactions of history classroom from a social and semiotic perspective of discourse studies. This objective is part of a larger project that seeks to understand the construction and transmission of personal, social and historical memories about human rights violations committed by Augusto Pinochet's civil-military dictatorship (1973-1990) in Chile, in children and young people of the new generations. In this way, we explore from the construction of evaluative prosodies, the development of multisemiotic artifacts that interact in the micro-space of history classroom interactions and that work as evidences for the elaboration of historical explanations. The analysis shows that in classroom interactions, visual evidence is constructed differently from the verbal one in terms of the possibilities of visualization and representation of key historical actors and processes. This multimodal construction allows a reflection that partly legitimizes official views about the recent past, but also, and in a key manner, opens spaces that challenge the official interpretations that predominate in history textbooks.

Keywords: recent memory, history classrooms, multimodal evidentiality, APPRAISAL system

Introducción¹

Esta investigación se enmarca en un proyecto más amplio que busca comprender la construcción y transmisión de las memorias sociales e históricas de la violación a los derechos humanos cometidas por la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1990) a las nuevas generaciones de niños y jóvenes chilenos en las clases de historia.² El interés de este proyecto se centra en la caracterización e interpretación de las representaciones de la historia reciente que se validan en nuestra sociedad y en el currículum escolar y las maneras en que son negociadas junto a las memorias personales y sociales que incorporan estudiantes y profesores en el aula. En este estudio nos hemos preguntado por el pasado reciente que como sociedad consideramos importante que recuerden las nuevas generaciones, sobre qué hechos es necesario seguir reflexionando, qué significados se han encapsulado como memorias hegemónicas, cómo transmite el profesor el conocimiento especializado sobre la memoria histórica de la violación a los derechos humanos y hasta qué punto reproduce los discursos oficiales y académicos indicados en los programas del Ministerio y, por último, qué importancia adquieren las visiones personales de los estudiantes y de los profesores en la co-construcción de la significación histórica de las memorias del pasado reciente.

El aspecto particular que abordamos en este artículo es el rol de la evidencialidad en la construcción de la historicidad de la memoria desde un enfoque multimodal e intertextual, considerando una aproximación sociosemiótica del discurso. Este enfoque sociosemiótico busca integrar de manera holística los diferentes modos semióticos que intervienen en la interacción en aula y que están motivados social y culturalmente. Nos interesa así explorar de qué maneras se integran las memorias sociales y personales que se aprenden en el mundo privado del hogar y en el espacio social de las comunidades culturales y políticas, junto con las memorias históricas, las cuales requieren un argumento historiográfico. Postulamos que este proceso de negociación de las memorias en el aula se construye a través de un variado conjunto de recursos semióticos, entre los que juegan un papel fundamental las imágenes y el texto verbal oral y escrito. Este despliegue de artefactos semióticos multimodales interactúan en la práctica de la clase, esto es, los textos escolares, las presentaciones en *power points*, la escritura y dibujo en la pizarra y la interacción verbal entre profesor y estudiantes.³ En nuestro análisis, tomamos en cuenta de manera especial la dimensión clave de la evidencialidad histórica en tanto construcción de la evidencia verbal y visual como fundamento de las explicaciones históricas sobre la violación a los derechos humanos

cometidos por el aparato del estado de la dictadura civil-militar de Augusto Pinochet en Chile (1973-1990).

Nuestro interés se centra en las prácticas de transmisión y construcción de la memoria entendidas como un ‘hacer’ de la memoria en el contexto escolar de las clases de historia de Chile. En las clases de historia las memorias autobiográficas o personales de estudiantes y profesores se entrelazan con las memorias sociales, las cuales a su vez son puestas en relación con el proceso de historización de la memoria a través de recursos multisemióticos. Nuestro análisis nos ha permitido constatar que en las instituciones de enseñanza secundaria en Chile,⁴ las prácticas de la memoria se construyen en parte como prácticas discursivas intersemióticas en las que tienen espacio tanto las memorias oficiales como las alternativas. Asimismo, hemos podido apreciar que los profesores intentan luchar contra las dicotomías impuestas por la memoria social del país respecto de nuestro pasado traumático de violación a los derechos humanos. Estas dicotomías las consideramos como una de las manifestaciones de “encapsulamiento de la memoria”, que tienden a cerrar el espacio de reflexión y de discusión sobre nuestras interpretaciones del pasado reciente. Así, en este trabajo quisiéramos demostrar mediante un análisis social y multimodal del discurso que los profesores y estudiantes abren un espacio a la incorporación de memorias alternativas en la interacción en aula.

El marco teórico metodológico se informa en un análisis social multimodal y valorativo de las prácticas de la memoria en la clase de historia, desde una perspectiva sociosemiótica. Las prosodias valorativas implican que los significados de intersubjetividad se construyen de manera acumulativa en el discurso de interacción de aula. Dado que esta intersubjetividad se realiza a través de diferentes modos semióticos y que, como planteáramos, nuestro objetivo fundamental es el análisis de la intertextualidad multimodal en las clases de historia y su rol en la construcción de la evidencia para la interpretación histórica, las interrogantes que guían el presente artículo son las siguientes: i) ¿cómo se articulan multimodal e intertextualmente las fuentes de evidencia histórica sobre la violación a los derechos humanos de la última dictadura chilena (1973-1990) en las clases de historia de enseñanza secundaria en el país?; y dado que consideramos que la memoria histórica y las prácticas de transmisión de la memoria son procesos de co-construcción de significados y no de mera reproducción del pasado por parte de las nuevas generaciones, nos planteamos asimismo una segunda interrogante que esperamos responder, si bien, parcialmente: ii) ¿cómo se articulan las memorias personales y sociales en un proceso de historización de la memoria por parte de los estudiantes y profesores? y iii) ¿cuál es el espacio para las memorias oficiales y las memorias alternativas

en la sala de clases de historia respecto del pasado reciente chileno de violación a los derechos humanos?

En el estudio más amplio, del que se presentan algunos resultados parciales en este trabajo, se consideró la interacción en aula de sexto de primaria y segundo de enseñanza secundaria, dado que son los niveles en los que se aborda la historia de Chile en el país. Se filmaron más de 60 horas cronológicas de clase de las unidades correspondientes al pasado reciente nacional en los tres tipos de establecimientos que coexisten en el sistema educacional chileno: privado, particular subvencionado y municipalizado. Asimismo, se entrevistó a todos los profesores que participaron en la investigación y a los estudiantes que voluntariamente quisieron ser parte de grupos focales en cada uno de los colegios involucrados en el estudio. Con el objetivo de comprender la construcción discursiva de las fuentes históricas especializadas y la recontextualización pedagógica de las mismas, en esta investigación se integró el análisis de textos escolares oficiales de historia, esto es, los textos escolares que han ganado la licitación pública del Ministerio de Educación de Chile, publicados entre los años 2004 y 2014 y distribuidos gratuitamente en los establecimientos escolares municipales y particulares subvencionados del país.

Marco teórico y metodológico

En este marco teórico y analítico nos referiremos a tres ámbitos que consideramos clave para abordar la construcción de la evidencia en las clases de historia desde una perspectiva multimodal e intertextual en relación a la historicidad de las memorias del pasado reciente nacional. En primer lugar, abordamos brevemente el ámbito de la historicidad y prácticas de la memoria en el proceso de transmisión a las nuevas generaciones, a continuación, la perspectiva teórica de la lingüística sistémico funcional para abordar el análisis multimodal, intertextual y de prosodias valorativas de la construcción discursiva y, por último, la dimensión de evidencialidad visual implicada en los textos escolares. De modo específico nos centramos en el proceso histórico de la violación a los derechos humanos cometidos por la dictadura civil-militar de Augusto Pinochet en Chile (1973-1990), la cual se impuso por la fuerza luego de derrocar al presidente Salvador Allende el 11 de septiembre de 1973. Allende, quien lideraba la coalición de partidos de izquierda, denominada Unidad Popular (UP), fue elegido democráticamente presidente en 1970. El proyecto político fundamental que buscó su gobierno fue avanzar en una “una vía pacífica al socialismo” que tuviera como resultado una sociedad más igualitaria (Loveman 2001; Stern 2013).

Historicidad y prácticas de la memoria en el proceso de transmisión en el aula

Las memorias, como formas mediadas de acción que se instancian tanto de manera colectiva como individual constituyen construcciones dinámicas, inestables y subjetivas de interpretaciones del pasado que compiten entre sí por un espacio de legitimidad (Achugar, 2009; 2016; Jelin 2002; Ricoeur 2010; Wertsch 2002; Wodak, 2011). Estas memorias se manifiestan, por lo tanto, en prácticas sociales concretas que determinan la interpretación del pasado, presente y futuro de una nación. Por su parte, la noción de historicidad de la memoria se enmarca en la necesidad, no exenta de dificultad, de historizar eventos conflictivos recientes y darle una explicación histórica a procesos que aún generan debate y valoraciones divergentes en una nación. Así, consideramos que parte de la relevancia de la transmisión de la memoria a las nuevas generaciones guarda relación con la necesidad de dar sentido a su pasado para construir su presente y futuro como seres sociales y ciudadanos. Estos procesos de transmisión de la memoria son de carácter transdisciplinario, ya que exceden los límites de la disciplina de la historia y, además, son prácticas que ocurren a diferentes escalas, esto es, existe una conexión entre las interacciones locales, las prácticas discursivas translocales de grupos sociales, así como los procesos de más amplio alcance como los procesos históricos a un nivel regional (Achugar 2016).

Los procesos de recordar y de olvidar el pasado traumático reciente de una dictadura y la violación a los derechos humanos cometidos por el estado han estado marcados en Chile por una política de despolitización de la memoria y del acto de recordar propiciada por los gobiernos de la concertación (Reyes *et al.* 2013). En Chile, son varios los historiadores y psicólogos sociales que han documentado la persistencia del trauma del golpe de estado y de las brutales violaciones a los derechos humanos que cometieron civiles y militares como parte de un terrorismo de estado durante la dictadura de Pinochet entre los años 1973 y 1990 (Lira 2013, 2016; Loveman 2001; Stern 2006, 2013). Estas memorias sociales o colectivas en Chile han sido investigadas en parte por el historiador Stern (2006, 2013), quien ha postulado la existencia de determinados esquemas mentales, los cuales constituyen narrativas suficientemente diferenciables que organizan las memorias particulares de la sociedad chilena como memorias emblemáticas. Stern identifica estos significados que dan sentido al pasado que se inicia con los eventos del 11 de septiembre como “salvación”, “ruptura”, “persecución y despertar de la conciencia” y como “una caja cerrada”. Estos significados corresponden a marcos amplios de significados interpretativos que informan las memorias personales por la experiencia vivida directa o indirectamente o a través de parientes, amigos u otros. Desde una

perspectiva de su función social más amplia, estas memorias emblemáticas dan sentido “a una gran ruptura, trauma o punto de quiebre colectivo, a una experiencia que se percibe como decisiva o transformativa y, por lo tanto, ‘histórica’” (Stern 2006: 120).

En el proceso de recontextualización de la historia analítica o especializada en un discurso pedagógico hay dos documentos oficiales que han servido de fuentes clave para la construcción de la unidad sobre la dictadura militar y, particularmente, sobre la violación a los derechos humanos cometidos como violencia de estado de manera sistemática. Estos son el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig, 1991) y el informe emitido por la Comisión Nacional de Tortura y Prisión Política (Informe Valech, 2004, 2011). Las bases curriculares del Ministerio de Educación de Chile que los profesores de tercer año de enseñanza media de historia tenían disponibles al momento de participar en nuestro estudio durante el año 2014 (año en que se realizaron las filmaciones de aula y gran parte de las entrevistas a profesores y estudiantes), estipulaban escuetamente el siguiente objetivo fundamental: “Caracterizar los principales rasgos del golpe de Estado y de la dictadura militar en Chile, incluyendo: (a) La violación sistemática de los Derechos Humanos, la violencia política y la supresión del Estado de derecho; (b) La transformación neoliberal de Chile (el cambio del rol del Estado y la nueva política económica); (c) La creación de una nueva institucionalidad política bajo la Constitución de 1980; y (d) Las relaciones con los países vecinos y con la comunidad internacional”. En el presente análisis, los ejemplos de interacción en aula dan cuenta del primer punto del objetivo fundamental señalado.

La sala de clases constituye un espacio particularmente propicio para observar cómo se despliegan prácticas de la memoria y de qué manera se actualiza la relevancia social de las memorias. Enseñar una clase de historia es una instancia de práctica de la memoria a nivel micro (Binnenkade, 2015). Es aquí donde los profesores conducen a sus estudiantes con mayor o menor nivel de profundidad a participar en un razonamiento histórico que permita historizar las memorias personales y sociales sobre el pasado reciente nacional. En este proceso de generación de nuevos significados se ponen en diálogo los significados que se atribuyen a los eventos en tanto historia familiar como historia nacional (Achugar 2016). Es también en las micro prácticas de la interacción en sala de clase donde podemos observar cómo se mantienen o se alteran las narrativas hegemónicas de una nación (Macgilchrist *et al.* 2015). En este espacio ocurre lo que podemos denominar una pedagogización de la memoria (Hogervorst 2015), en la que intervienen una variada gama de herramientas tecnológicas, objetos semióticos y políticas institucionales que reemplazan el no haber sido testigos directos de los hechos ocurridos.

La sala de clases también constituye un espacio de conmemoración de las memorias, el cual se actualiza en parte a través de la construcción intersemiótica de la intertextualidad en el que participan profesores y estudiantes. Este espacio de conmemoración y de ‘pedagogización de la memoria’ también constituye un espacio de ritualidad aparte del que propician los profesores con las visitas a museos y otros lugares oficiales de la memoria. En nuestra investigación pudimos constatar que todos los profesores que participaron en el estudio, planificaron una visita guiada al Museo de la Memoria en Santiago y en un caso además, una visita guiada al Parque por la Paz Villa Grimaldi (ex centro de torturas). Estos actos conmemorativos no se limitan a los museos y memoriales, la sala de clase también puede convertirse, y de hecho se convierte en un espacio de conmemoración.

En la investigación sobre la interacción en aula de las clases de historia que se han focalizado en la negociación de profesores y estudiantes y los recursos semióticos utilizados por ellos, podemos identificar los estudios en el contexto latinoamericano del Grupo Urdimbre de la Universidad del Norte de Barranquilla, Colombia (Barletta & Chamorro 2015); el estudio del despliegue del potencial semiótico en la construcción de las explicaciones históricas en diferentes géneros históricos en la sala de clases (Manghi *et al.* 2014; Manghi & Badillo 2014) y, de manera particular, el estudio de Achugar (Achugar *et al.* 2013; Achugar 2016), el cual se centra en el análisis de prácticas de clases de historia en relación a la negociación del pasado reciente de la dictadura uruguaya, en el que la negociación de las memorias sociales de estudiantes y profesores posibilita un proceso participativo de co-construcción de explicaciones del pasado y del presente del país.

Modelo de análisis multimodal, sistema de valoración e intertextualidad

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) concibe la dimensión social en términos semióticos y, por lo mismo, teoriza sobre el lenguaje como un potencial de opciones de construcción de significados que se realizan en contextos o prácticas discursivas determinadas. El lenguaje, así como todo modo semiótico, es comprendido en una organización metafuncional que se instancia en diferentes niveles de abstracción. En este trabajo hemos puesto especial atención a la metafunción interpersonal o interactiva y a la metafunción textual en su realización en el modo visual, comprendida como sistema composicional (Kress y van Leeuwen 2006). En la interacción de la sala de clases se produce entonces una elección de significados por parte de profesores y estudiantes que se instancian en los artefactos semióticos disponibles para esta práctica discursiva, como por ejemplo el texto escolar, la pizarra, los *power point*, entre otros.

El sistema de VALORACIÓN o APPRAISAL corresponde a un desarrollo realizado de manera particular por Martin & White (2005) para dar cuenta de manera comprensiva de la organización social de los significados interpersonales en el nivel discursivo-semántico del lenguaje. Este modelo o sistema discursivo semántico responde a un desarrollo de la metafunción interpersonal desarrollada por Halliday (Halliday 1994; Halliday y Matthiessen, 2014). La VALORACIÓN constituye un modelo multidimensional que procura presentar una organización sistemática de “los recursos semánticos utilizados para negociar emociones, juicios y valuaciones junto con los recursos para amplificar y comprometerse con esas evaluaciones” (Martin 2000:145). Estas valoraciones pueden tener una carga negativa o positiva y pueden realizarse de manera inscrita (explícita) o evocada (implícita) en el discurso. Este sistema nos permite visualizar las prosodias valorativas que se codifican en el nivel léxico-gramatical en una amplia variedad de recursos y que funcionan por acumulación o prosódicamente en el discurso.

Este modelo considera que la intersubjetividad es construida por escritores y lectores, quienes interactúan en un espacio social y cultural determinado que ha moldeado las formas por las que las emociones y las opiniones son codificadas a través del lenguaje o mediante otros modos semióticos. Es por esto que Martin (2004) considera que la evaluación desempeña un rol constructivo de la organización social, en el sentido de que muestra cómo compartimos sentimientos en el discurso con el objetivo de generar pertenencia social, lo que de acuerdo con este autor podría potenciar la naturalización de posiciones de lectura.

Este sistema o modelo se organiza en los dominios o subsistemas de COMPROMISO, GRADACIÓN y ACTITUD (Martin y White 2005). El primero da cuenta del origen de las actitudes valorativas y el mayor o menor reconocimiento de posiciones alternativas en el discurso. La GRADACIÓN refiere al hecho de que las actitudes pueden ser intensificadas o disminuidas en el discurso. Por último, el sistema de actitud comprende los tipos de valoraciones posibles en el discurso, las cuales se organizan en las valoraciones de emoción (AFECTO), las de valoración de la conducta de las personas (JUICIO de estima y sanción social), y las de valoraciones estéticas o de valoración de procesos semióticos o naturales (APRECIACIÓN).

Para el análisis de procesos históricos, los cuales a su vez implican la valoración de eventos y situaciones históricas, hemos desarrollado un conjunto de nuevas categorías de APRECIACIÓN que nos permiten analizar la especificidad de procesos sociales, culturales, políticos u otros tanto para el análisis del modo

verbal (Oteíza y Pinuer 2012; Oteíza 2017) como del modo visual (Oteíza y Pinuer 2016 a y b):

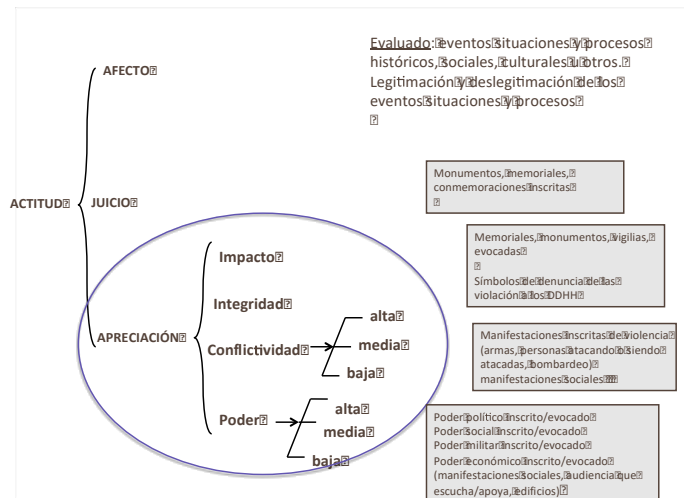


Figura 1: Sistema de APRECIACIÓN para el análisis de eventos y procesos (Oteíza y Pinuer 2012 para el análisis verbal; Oteíza y Pinuer 2016 a y b para el análisis visual)

Consideramos la noción de intertextualidad, en este caso la intertextualidad multimodal, como parte de los procesos de producción, circulación y consumo de los discursos en tanto práctica social que se expresa semióticamente en una práctica discursiva (Fairclough 2003, Wodak 2011; Achugar 2008). Por lo mismo, nos parece un concepto clave para comprender la interacción en aula, en donde se despliega un amplio abanico de recursos semióticos. Asimismo, esto implica interpretar los discursos en sus contextos sociales y políticos particulares de recepción. Esta aproximación está en línea con la perspectiva socio-semiótica de los signos de van Leeuwen y Kress (2006). Tal como se ha planteado previamente, el énfasis en este trabajo refiere a la puesta en práctica de esta intertextualidad intermodal en la interacción en clase como un espacio de prácticas de la memoria en una nación. Así como plantea Hernández (2012: 50), precisamos considerar las relaciones entre las imágenes y las palabras “no desde el punto de vista de su separación y confrontación, sino de su coordinación, copresencia y simultaneidad”, así como la importancia de considerar estas relaciones en su contexto histórico-cultural concreto (Hernández 2012), como también aboga una semiótica social que considera el signo como socialmente motivado (Kress y van Leeuwen 2006). De esta manera, la relación intersemiótica entre imágenes y palabras no se limita a una relación semiótica, sino que siempre implica una relación ideológica.

En un enfoque semiótico social multimodal, las presentaciones de *power point* son concebidas como una práctica semiótica multimodal compleja y como recursos de creación de significados (Zhao *et al.* 2014; Manghi y Badilla 2014). De acuerdo con Zhao *et al.* (2014), estas presentaciones deben considerarse de manera holística incorporando el diseño del software, la composición multimodal de la presentación de diapositivas y la presentación en el evento semiótico, esto con el objetivo de avanzar hacia una teoría semiótica social de la tecnología semiótica integrada a la práctica semiótica en la que se actualiza. En este artículo no tenemos el espacio para abordar toda esta complejidad del artefacto semiótico, si bien nos parece de suma importancia considerar la relación entre las tecnologías semióticas con las prácticas semióticas. Asimismo, nos parece relevante, y esperamos quede claro en el análisis de interacción en aula que presentamos en la tercera parte de este trabajo, que las diapositivas no siempre generan por sí solas de manera independiente una coherencia de sentido, sino que serán, en este caso, las palabras del profesor las que establezcan esta conexión. Asimismo, puede ser que las imágenes se presenten en un *power point* sin que estas sean conectadas de manera explícita a través del modo verbal por el profesor en la interacción en aula (por ejemplo, la fotografía de la celebración de la victoria de Allende en el caso 1 que presentamos en la sección 3). Así, es fundamental considerar las presentaciones de *power point* integradas a sus contextos de producción y de recepción.

Textos escolares de historia y construcción de la evidencia desde una perspectiva multimodal

Hemos planteado en diversos trabajos previos (Oteíza 2006, 2014; Oteíza *et al.* 2015; Oteíza, Henríquez y Pinuer 2015) que en los textos escolares, así como en la interacción en aula se produce una recontextualización del discurso especializado de los historiadores (Bernstein 1999). Dado que en el sistema escolar chileno los textos escolares de historia que se distribuyen en casi el 95% de los establecimientos municipales y particular subvencionado y que han ganado una licitación del Ministerio de Educación, se los considera instrumentos oficiales de transmisión de las memorias históricas a las nuevas generaciones del país en los que los grupos sociales dominantes tienen un papel decisivo. En estos textos elaborados por los equipos de historiadores y profesores de historia seleccionados por cada una de las editoriales representan los consensos sociales y políticos a los que se ha llegado como sociedad y que se instancian como explicaciones plausibles y naturalizadas del pasado reciente con una baja problematización histórica (Oteíza 2006; 2014).

La construcción de la evidencia constituye una dimensión esencial para la elaboración de explicaciones históricas. La evidencia se considera como el trabajo con fuentes primarias de las cuales el historiador realiza una selección de la información para utilizarla como evidencia que fundamente una explicación histórica determinada. Se ha planteado en trabajos previos que “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 derechos humanos esenciales, entre ellos, el más básico: el derecho a tener derechos” (Oteíza 2014:115). En el corpus que analizamos, tanto de la interacción en aula como de los textos escolares de historia, esta dimensión evidencial se construye en parte a través de las imágenes y, de manera particular, mediante las fotografías.

En la sala de clases, como veremos más adelante en la sección de análisis, los profesores también integran caricaturas políticas en sus presentaciones de *power point*. Estas caricaturas, a diferencia de las fotografías, tienen otro estatus en cuanto a la construcción de las explicaciones históricas, ya no que no constituyen evidencia en cuanto fuente primaria. Una fotografía, dado que corresponde a un ícono complejo construido culturalmente, no puede ser interpretado como un elemento transparente, inocente o realista (Kress y van Leeuwen 2006; Augustowsky *et al.* 2011). Sin embargo, la fotografía tiene un estatus particular en la historia que no comparte la caricatura política: la fotografía puede construir evidencia, dado que “el objeto fotografiado tiene que haber estado en un lugar o en un momento puntual” y, por lo mismo, “constituye una evidencia que puede haber estado empleada en la construcción de explicaciones históricas” (Oteíza y Pinuer 2016b). La caricatura política opera en el ámbito de las interpretaciones históricas y no constituye necesariamente una evidencia de los hechos del pasado, sino más bien funciona para ilustrar posicionamientos o puntos de vista políticos y sociales sobre actores, eventos y procesos históricos determinados.

De esta manera, desde el punto de vista de la construcción de la evidencia visual, las fotografías tienen un estatus especial en el discurso de la historia. Las fotografías que constituyen íconos complejos que son construidos cultural y socialmente participan de un contexto de producción diferente del escolar y, por lo tanto, son recontextualizadas en el texto escolar o en la presentación de *power point* en la práctica de aula como una de sus posibilidades de circulación y de recepción semiótica, entre otras posibles. Los significados simbólicos pueden responder a imágenes narrativas como conceptuales. Los íconos empáticos son parte o pueden ser parte de una imagen simbólica. A continuación, ilustramos con algunos ejemplos cómo se construye la evidencia

visual de la violencia en los textos escolares de historia de primaria y de secundaria que se distribuyen gratuitamente en Chile:



Imagen 1: Evento: bombardeo de La Moneda el 11 de septiembre de 1973. MN Sexto básico (2009/2012), pág. 175.

Esta *Imagen 1* corresponde a la fotografía simbólica del Palacio de La Moneda en llamas que es incorporada con variaciones (de toma, tono, ángulo) en todos menos un texto escolar analizado de sexto básico y segundo y tercer año de enseñanza secundaria desde el año 1990 en Chile. Esta imagen es la única representación visual explícita de violencia que se incluye en los textos escolares de historia y constituye una imagen inscrita de violencia y conflictividad que marca el inicio de la dictadura y la posterior violación a los derechos humanos (Oteíza y Pinuer 2016b). Esta imagen funciona como un ícono empático que genera solidaridad emocional y valórica (axiológica) con las memorias emblemáticas que conviven en la sociedad chilena (Stern 2006, 2013). De esta manera, “representa el inicio de la dictadura y la violación a los derechos humanos que se cometieron desde ese día a un sector de la sociedad chilena y simboliza para otro sector de chilenos la salvación del país de una eventual ‘dictadura marxista’” (Oteíza y Pinuer 2016b).

En los textos escolares de enseñanza secundaria, esta imagen del bombardeo del Palacio Presidencial de La Moneda también está presente en las ediciones desde el año 1990. No obstante, aun cuando la fotografía del bombardeo de La Moneda es prácticamente la única representación visual de la violencia del golpe de estado de 1973, un texto escolar de enseñanza secundaria de editorial Santillana 2009, incorpora también la siguiente fotografía (*Imagen 2*):



“Detenidos en el Palacio de La Moneda, 11 de septiembre de 1973”

Imagen 2: Representación de la violencia del Golpe de Estado de 1973. Santillana 2009, pág. 304.

La sección de la unidad en la que se incluye esta fotografía se denomina “El quiebre democrático en Chile”. En esta fotografía, que al igual que el bombardeo de La Moneda corresponde a una imagen narrativa, es posible apreciar a personas siendo detenidas por las fuerzas militares. Como observadores podemos establecer medianamente un contacto visual y de empatía con las víctimas que aparecen con evidentes gestos defensivos (manos detrás de la cabeza, inclinación de sus cuerpos en algunos de ellos). Desde una perspectiva de análisis valorativo, las personas detenidas son presentadas con un juicio de estima social de capacidad negativa inscrito, mientras que las fuerzas militares, las cuales están fotografiadas en un segundo plano, presentan una evaluación también inscrita de juicio de estima social de capacidad positiva. La valoración del modo verbal es coincidente con lo presentado en la imagen, en cuanto las víctimas son las prominentes y son presentadas con una valoración de capacidad negativa en ambos modos. De este modo, la unidad “imagen + epígrafe” se presenta con una relación de coherencia, si bien el modo visual permite ver a los agentes de esta violencia, esto es, los militares (Oteiza y Pinuer 2016b).

Creemos importante hacer notar que esta misma fotografía, pero integrada de manera más ampliada- en la que aparecen claramente los militares en una actitud de ataque a los detenidos de la Moneda- es incorporada en el manual: *Historia de Chile. Manual Esencial* de editorial Santillana (2007), material complementario que los estudiantes de enseñanza secundaria utilizan

en sus clases y para preparar la PSU (Prueba de Selección Universitaria). Este manual ha tenido varias reimpresiones y, efectivamente, era utilizado por dos de los profesores que participaron en nuestro estudio y de quienes analizamos un extracto de sus clases en la tercera sección de este capítulo. En este “Manual esencial” el epígrafe de esta fotografía es más amplio que el incorporado en el texto escolar como puede observarse en la *Imagen 3*:



“En los primeros meses del gobierno militar se impuso una fuerte represión y persecución política, amparada en bandos militares, allanamientos, detenciones en campos de concentración, (como el Estadio Nacional, isla Dawson y Pisagua) y ejecuciones ilegales en que los cuerpos fueron lanzados al mar, dinamitados o inhumados clandestinamente”

Imagen 3: Representación de la violencia del Golpe de Estado de 1973. *Historia de Chile. Manual Esencial*, Editorial Santillana (2007), pág. 281.

Esta *Imagen 3* se presenta en la primera página del Tema 11 “Junta Militar y derechos humanos” del capítulo 6 “Reformas, dictaduras y democracia”. Aparte de la inclusión de la fotografía más completa, es evidente la diferencia en el epígrafe en relación al incorporado en el texto escolar (*Imagen 2*). En el texto escolar el epígrafe únicamente describe escuetamente la foto, en cambio, en el *Manual Esencial* la expande agregando información del proceso de represión que no es incorporado en el cuerpo principal del texto (ver *Figura 2*).

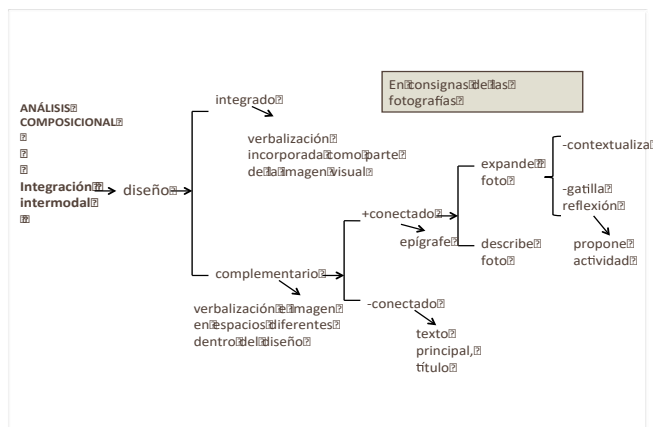


Figura 2: Propuesta de análisis composicional de textos escolares (Adaptado por Oteiza y Pinuer 2016a, 2016b de Painter, Martin y Unsworth 2013).

A través de estos ejemplos se puede apreciar el rol de las fotografías como evidencias visuales de los eventos de violencia de estado y de represión ejercida por los militares, particularmente los primeros días después del golpe. En los textos escolares de historia de primaria se tiende a representar la violación a los derechos humanos cometidos por la dictadura de Pinochet a través de espacios y objetos conmemorativos como memoriales y museos. Las fotografías son más impersonales, los seres humanos están prácticamente ausentes y, por lo mismo, son más escasos visualmente los actos de ritualidad asociados a la conmemoración. Por su parte, en los textos escolares de historia de enseñanza secundaria, es posible apreciar que se otorga un mayor espacio visual a las manifestaciones colectivas de denuncia de la violación a los derechos humanos a través de velones, vigiliias y manifestaciones, dando más prominencia visual a los actos humanos de ritualización y de memorias colectivas alternativas a las oficiales.⁵

Análisis y Discusión

A continuación, presentamos dos casos de interacción en aula de clases de historia como ejemplos de espacios de prácticas de las memorias de violación a los derechos humanos. Se postula que esta co-construcción de la historización de la memoria se produce con la incorporación de las memorias autobiográficas y sociales de estudiantes y de profesores mediante una intertextualidad multisemiótica, la cual posee diferentes grados de condensación epistémica y axiológica. El primer extracto de interacción en aula que se presenta aborda lo que se ha considerado el inicio de la violencia política con el golpe de estado de 1973. El profesor repasa junto con sus estudiantes los factores y causas de este

golpe de estado con el objetivo de enmarcar el tratamiento de la distinción entre las nociones de ‘violencia política’ y ‘violencia de estado’. En el segundo ejemplo que presentamos, la profesora analiza con sus estudiantes el proceso de represión del estado, en especial el ocurrido al inicio de la dictadura. Esta profesora se refiere al proceso de violación a los derechos humanos como el proceso de “neutralizar a la oposición” por parte del régimen militar.

Interacción en aula 1

En este primer extracto de interacción en aula de historia se presenta una sección de clase de tercer año de enseñanza secundaria de un colegio de Santiago parcialmente subvencionado por el estado de Chile. El profesor tiene cuatro años de experiencia pedagógica y se caracteriza por promover un alto grado de participación por parte de sus alumnos en sus clases. En este extracto, el profesor continúa con una unidad que él mismo ha denominado “El enemigo interno. Represión política durante la Dictadura Militar”. En esta clase, que se inserta en la unidad mayor establecida por el currículum oficial: “Unidad Dictadura Militar”, el profesor busca diferenciar las nociones de “violencia política” y “violencia de estado” con el objetivo de abordar las memorias históricas que coexisten en el país. En sus clases sobre la memoria e historia se basa en la fuente especializada de Steve Stern (*Recordando el Chile de Pinochet*, 2006), historiador del que los estudiantes han debido leer algunos extractos de su trabajo. Reproducimos a continuación parte del inicio de la clase. En ella, el profesor solicita a los estudiantes que entreguen elementos del contexto en el que se enmarca la violencia política ejercida por los militares luego del golpe de estado de 1973:⁶

*Ejemplo de Interacción en aula 1:*⁷

- P**
1. Jóvenes el día de hoy vamos a continuar trabajando con el tema de eh
 2. (2) que estuvimos viendo la semana pasha (1) la semana pasada llegamos
 3. hasta el tema de la violencia política (2) se trata fundamentalmente la
 4. violencia política como una práctica cotidiana de (2) de una sociedad
 5. polarizada altamente politizada (pero también) altamente polarizada quee (2)
 6. sometió a (2) la sociedad civil (1) a un extremo de tensión quee terminó
 7. rompiéndose en 11 de septiembre de 1973 con lo que fue eh el golpe de
 8. estado (1) eh hoy
 9. día vamos a dar inicio a una clase que va a terminar la próxima semana ya?
 10. que estos dos objetivos fundamentalmente que tienen que ver con
 11. caracterizar la violencia de estado y la respuesta de la sociedad civil a ella (2)
 12. fíjense que aquí hay un concepto diferente estamos hablando ya no sólo de
 13. violencia política sino que vamos a empezar a hablar de violencia de
 14. estado ya? (1) allí hay una característica bien particular (1) hay un detalle que
 15. es muy importante, muy importante (2) y quee (1) y que tensiona que
 16. rompe con lo que nosotros habíamos hablado sobre la violencia política (2)

17. más bien más que romper le da un giro diferente (1) le pone un acento
18. diferente y lo otro que vamos a ver es identificar las
19. consecuencias de la violencia de estado (1) en la construcción de la
20. memoria y que es el tema que a nosotros nos viene dando vuelta hace un
21. buen rato y que habitualmente no son muy reconocidas (1) siempre se habla
22. de la violencia política y las consecuencias de la violencia de estado
23. eh (2) a partir de a partir de lo que fue la (descomposición) social de
24. la (2) de la memoria etcétera (1) de la ruptura (2) pero hay otros elementos
25. por ahí que vamos a darle una vuelta hoy día gracias a la visión de un
26. historiador que es Steve Stern que lo vamos a ir viendo dentro de la clase
27. (2) bueno el contexto político y social de este período ustedes ya lo
28. manejan y el contexto de 1973 alrededor del golpe eh (1) mencionamos
29. algunas cosas ya hace un par de minutos ¿qué cosas se acuerdan ustedes
30. del contexto del golpe de estado? ¿qué estaba pasando en Chile y en
31. términos internacionales hacia el período la fecha perdón (2) de nuevo
32. levanten la mano porque no sé quién me está hablando.

E1 33. Guerra fría

P 34. Guerra fría ya perfecto (1) ¿quién más? Maestro

E2 35. desabastecimiento y crisis económica

P 36. crisis económica en general hay una crisis económica (1) ¿ya qué más? Maestro

E3 37. una polarización

P 38. la polarización ya ¿la polarización a qué hacía referencia?

E3 39. a los bandos

P 40. fuerte que ni te escucho

E3 41. a los bandos que se unían los pobladores

P 42. ya (1) a la posibilidad de abanderarse con algún discurso con algún discurso político (1) eso es

43. súper importante (2) la polarización tiene que ver con un discurso político y con una ideología

44. eso es fundamental tenerlo presente siempre (1) Rodrigo y después Pablo

E4 45. la politización puede estar involucrada en esto

P 46. ¿perdón?

E4 47. la politización

P 48. absolutamente

En esta interacción, el profesor incorpora a partir de la línea 3, los conceptos clave de “violencia política” y “sociedad polarizada” que desea trabajar con los estudiantes para elaborar una explicación histórica al período y, específicamente, de los hechos de violencia sistemática practicados por el estado durante la dictadura. Asimismo, en la línea 13, se refiere a las nociones de “violencia política” y “violencia de estado”, distinción fundamental que el profesor marca a través del uso de procesos existenciales con valor deíctico: “aquí hay”, “allí hay”, “hay”, graduados por fuerza como intensificación a través de la reiteración de “muy importante”. Esta señal metacognitiva del profesor es reforzada en las líneas 16 y 17 a través de las expresiones “acento diferente” y “giro diferente”; “ya no solo”; “que tensiona, rompe”, dado que le interesa marcar la distinción entre lo que comúnmente se menciona del periodo, esto es, la existencia de una violencia social que usualmente se asocia a una violencia generalizada por parte de todos los sectores de la sociedad con una “violencia de estado”, la cual implica una violencia ejercida por la institución en el poder. Nos parece relevante mencionar que la “violencia de estado” es valorada negativamente por el profesor con una APRECIACIÓN negativa de alta Conflictividad e Integridad evocada:

INTERACCIÓN CLASE LÍNEAS	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN ⁸	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA EVENTOS, PROCESOS, ACTORES HISTÓRICOS
Profesor:			
11...caracterizar la violencia de estado y la respuesta de la sociedad civil a ella (2)	(-va) APRECIACIÓN: Conflictividad alta, Integridad (evocada)	(concepto) diferente	EVENTO HISTÓRICO: violencia de estado (golpe militar)
12. fíjense que aquí hay un concepto diferente estamos hablando ya no sólo de	(-va) APRECIACIÓN: Impacto (inscrita) x5	(bien) particular	(la “violencia de estado” se posiciona en contraposición con la noción de “violencia política”).
13. violencia política sino que vamos a empezar a hablar de violencia de		(muy) importante	
14. <u>estado</u> ya? (1) allí hay una característica bien particular (1) hay un detalle que		tensiona	
15. es <u>muy</u> importante, muy importante (2) y quee (1) y que <u>tensiona</u> que		rompe (giro) diferente	Consecuencias de la violencia de estado (en la construcción de la memoria)
16. rompe con lo que nosotros habíamos hablado sobre la violencia política (2)			
17. más bien más que <u>romper</u> le da un <u>giro diferente</u> (1) le pone un <u>acento</u>			
18. <u>diferente</u> y lo otro que vamos a ver es identificar las			
19. consecuencias de la violencia de estado (1) en la construcción de la			
20. memoria y que es el tema que a nosotros nos viene dando vuelta hace un			
Profesor:			
21. buen rato y que <u>habitualmente</u> no son muy reconocidas (1) siempre se habla	-va APRECIACIÓN: Impacto (inscrita) (construcción de la	(no son muy) reconocidas	SITUACIÓN HISTÓRICA: diferenciación entre violencia política y las consecuencias de la violencia de estado
22. de la violencia política y las consecuencias de la violencia de estado	causalidad entre la violencia política y la violencia de estado)		
23. ehh (2) a partir dee a partir de lo que fue la (descomposición) social dee	Graduados por Fuerza: Intensificación temporal: (siempre se habla;		
24. laa (2) de la memoria etcétera (1) de la ruptura (2) pero hay otros elementos	habitualmente) Fuerza: Intensificación (muy)		

Así como se muestra en el análisis, en las líneas 18 a la 20, el profesor establece una relación causal entre esta diferenciación de la conceptualización de la

violencia y las “consecuencias” que esta “violencia de estado” ha tenido en la construcción de la memoria. Luego, en las líneas 21 y 24 esta distinción se torna más explícita al mencionarnos que: la falta de diferenciación entre violencia política y violencia de estado y, específicamente, el uso privilegiado de la noción de “violencia política” para significar una acción generalizada de la sociedad en vez de construir una explicación histórica integrando la noción de “violencia de estado”. El profesor desea entonces marcar una inflexión a través del adversativo “pero” que señala una contra-expectativa respecto de la memoria social más difundida en la sociedad chilena (“habitualmente”) la cual responsabiliza el “golpe de estado” de 1973 a la violencia política generalizada de todos los sectores políticos. El profesor menciona al historiador Steve Stern que colaborará desde su explicación histórica a la comprensión de estas nociones de memorias emblemáticas alternativas que también circulan en sectores sociales chilenos.⁹

A continuación, en las líneas 27 a la 32 el profesor realiza un giro en su exposición (“bueno”) para contextualizar el desarrollo de la unidad “Enemigo interno” que va a comenzar a trabajar y pregunta a los estudiantes por “las cosas que se acuerdan del contexto del golpe de estado”. Mientras los estudiantes contestan, el profesor va escribiendo los aportes de los alumnos en la pizarra junto a la imagen de la celebración de la victoria de la elección de Salvador Allende en el año 1970. Los alumnos responden con intervenciones nominalizadas, pero que en general no constituyen enunciados completos:

INTERACCIÓN CLASE LÍNEAS	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA EVENTOS, PROCESOS, ACTORES HISTÓRICOS
<p>Estudiante 1: 33. Guerra fría Profesor: 34. Guerra fría ya perfecto (1) ¿quién más? Maestro</p>	(-va) APRECIACIÓN: Conflictividad alta (evocada)	<i>Guerra fría</i>	SITUACIÓN HISTÓRICA: Gobierno de Allende (momento del golpe)
<p>Estudiante 2: 35. desabastecimiento y crisis económica Profesor: 36. crisis económica en general hay una crisis económica (1) ¿ya qué más? Maestro</p>	(-va) APRECIACIÓN: Conflictividad alta, Poder económico bajo (inscrita) (-va) APRECIACIÓN: Conflictividad alta, Poder económico bajo (inscrita) Graduados por Fuerza: Intensificación (en general)	desabastecimiento crisis económica	SITUACIÓN HISTÓRICA: Gobierno de Allende (momento del golpe)
<p>Estudiante 3: 37. una polarización</p>	(-va) APRECIACIÓN: Conflictividad alta (inscrita)	polarización	SITUACIÓN HISTÓRICA: Gobierno de Allende (momento del golpe)
<p>Profesor: 38. la polarización ya ¿la polarización a qué hacía referencia? Estudiante 3: 39. a los bandos Profesor: 40. fuerte que ni te escucho Estudiante 3: 41. a los bandos que se unían los pobladores</p>	(-va) JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Normalidad (evocada, co-texto)	(elección de bandos como causa de la polarización)	ACTORES HISTÓRICOS: pobladores
<p>Profesor: 42. ya (1) a la posibilidad de abanderarse con algún discurso con algún discurso político (1) eso es 43. súper <u>importante</u> (2) la polarización tiene que ver con un <u>discurso político</u> y con una <u>ideología</u> 44. eso es fundamental tenerlo presente siempre</p>	(+va) APRECIACIÓN: Impacto (inscrita) Graduación, Fuerza: Intensificación (súper) (+va) APRECIACIÓN: Impacto (inscrita) Graduación, Fuerza: Intensificación (siempre)	(súper) importante fundamental (siempre)	PROCESO HISTÓRICO: polarización y la relación con el discurso político y la ideología

<p>Estudiante 4: 45. la politización puede estar involucrada en esto</p>	<p>(-va) APRECIACIÓN: Impacto, Conflictividad alta (inscrita)</p>	<p>politización</p>	<p>SITUACIÓN HISTÓRICA: Gobierno de Allende (momento del golpe)</p>
<p>Profesor: 46. ¿perdón?</p>			
<p>Estudiante 4: 47. la politización</p>			
<p>Profesor: 48. absolutamente</p>			

Claramente, estas nociones mencionadas (*desabastecimiento- crisis económica- polarización- politización*) ya han sido trabajadas en clases previas con los estudiantes, y estos las han internalizado como causas aceptadas para describir la situación política y social del gobierno de Salvador Allende en el momento del golpe militar de 1973. El profesor únicamente en la línea 38 solicita elaborar el concepto de “polarización”, frente a lo que el estudiante agrega: “a los bandos”; “a los bandos que se unían los pobladores”. El profesor evalúa positivamente al estudiante y enfatiza la conexión entre un “discurso político” y una “ideología” con el proceso de polarización que vive el país. Frente a esta explicación y énfasis del profesor, otro estudiante menciona, entonces, la posibilidad de que la “politización” pueda también estar involucrada, ante a lo cual el profesor reacciona de manera positiva con un “absolutamente” y escribe este último término en la pizarra: “politización”.

Mientras el profesor interactúa con los estudiantes oralmente, va escribiendo lo que tanto él como los estudiantes dicen en la pizarra en el espacio que deja libre la proyección de la diapositiva en *power point* como se muestra en la *Figura 3*. En esta interacción es importante también tomar en cuenta lo que el profesor va agregando a lo mencionado por sus estudiantes. Así, frente a la mención del estudiante del concepto de “polarización” en la línea 37, el profesor al incorporar su participación en la pizarra agrega las flechas y las ideas de “discurso político” y de “ideología” que el estudiante no había dicho. Lo mismo ocurre con la siguiente participación de otro alumno en la línea 45, quien menciona la “politización”, y es el profesor quien la gradúa con fuerza de intensificación en la escritura en la pizarra pre-modificando la noción con el adjetivo “máxima” y pos-modificando el término con “sociedad civil”, esto es, añadiendo el agente del proceso de politización. En la *Figura 4* se circulan los términos que no han sido mencionados por los estudiantes, sino que han sido agregados por el profesor en esta co-construcción semiótica que se materializa en la escritura de la pizarra:



Figura 3: Construcción multimodal a través del modo verbal oral y escrito y el modo visual de la fotografía del *power point*.

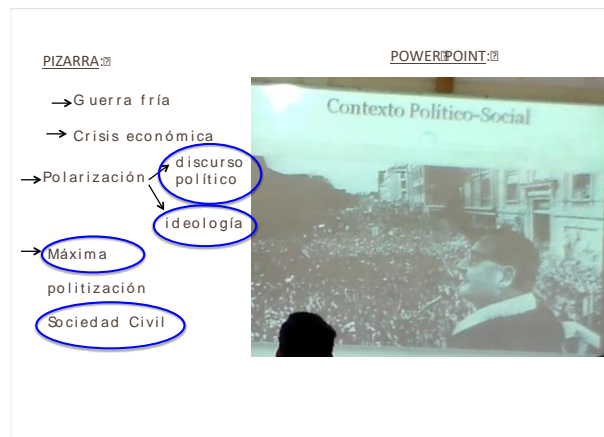


Figura 4: Construcción multimodal

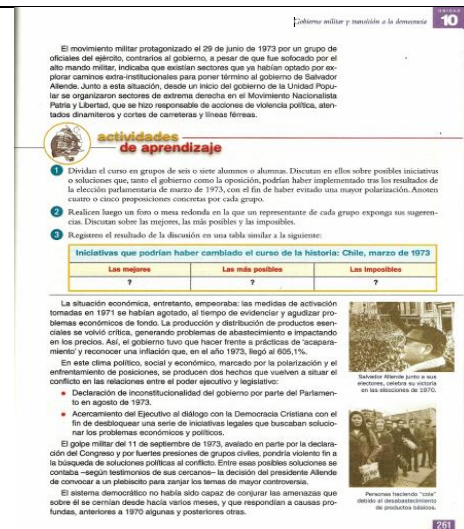



Figura 5: Texto escolar, Segundo año de Enseñanza Secundaria, Santillana 2009

Si incorporamos ahora la dimensión intermodal e incluimos en el análisis la imagen de Salvador Allende proyectada en la pizarra, tendríamos que, por un lado, hacer referencia a la intertextualidad con el texto escolar de historia, dado que es una fotografía que se incorpora en varios textos oficiales como el de editorial Santillana 2009, p. 261 (Figura 5). En el texto escolar, la fotografía de la celebración de la victoria de Salvador Allende en 1970 se ubica en la misma página de la fotografía de personas haciendo “cola” (fila) para comprar alimentos, lo que refuerza el significado del contexto político-social marcado por la crisis social y económica del gobierno de Allende.

INTERACCIÓN CLASE
LENGUAJE VERBAL

INTERACCIÓN CLASE
LENGUAJE VISUAL

ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA: **Contexto político-social durante el gobierno de Allende**

INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	VALORACIONES
<p>Guerra fría</p> <p>crisis económica</p> <p>polarización</p> <p>politización</p>	<p>(-va) APRECIACIÓN: Conflictividad alta (evocada)</p> <p>(-va) APRECIACIÓN: Conflictividad alta (inscrita) x3</p>		<p>IMAGEN NARRATIVA, TRANSACCIONAL</p> <p>ALLENDE:</p> <p>(+va) JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad (inscrita)</p> <p>(+va) AFECTO: Felicidad (inscrita)</p> <p>(+va) APRECIACIÓN: Poder alto (inscrita) (multitud de gente que celebra)</p>
Memorias oficiales/ memoria social		Memorias alternativas	

A través del lenguaje verbal (oral y escrito en la pizarra) se construye lo que podríamos denominar un proceso de encapsulamiento de la memoria con un alto valor simbólico sobre el gobierno de Allende y las causas del golpe militar de 1973. A continuación, se muestra el análisis valorativo de la relación multimodal, esto es, el despliegue de prosodia valorativa mediante la inscripción y evocación de valoraciones en el modo verbal y visual:

En la fotografía Allende saluda y se dirige a la multitud que se congregó a celebrar su victoria para las elecciones presidenciales de 1970. En el discurso del profesor, la noción de “violencia política” que precede a esta intervención está alineada con la prosodia de apreciación inscrita de alta Conflictividad marcada por la sucesión de: “desabastecimiento”, “crisis económica”, “polarización”, “politización” que caracteriza el último tiempo del gobierno de Allende como un momento de crisis económica, social y política. Estos factores construyen la causalidad y responsabilidad de la violencia política generalizada, esto es, lo que se considera “habitualmente en la sociedad chilena” y que además se refuerza

por la inscripción verbal en la fotografía de Allende: “Contexto Político-Social”. Así, tanto el modo verbal oral como escrito construyen la explicación histórica de la crisis generalizada que se presenta como parte de la memoria social del país. La explicación de una “violencia de estado” y las consecuencias en la sociedad civil (“respuesta de la sociedad civil”), son parte de una construcción del pasado que no está presente en los textos escolares y que el profesor desea reforzar en su clase. La representación positiva de Allende a través del modo visual ofrece una evidencia visual positiva y, por lo tanto, una arista diferente de una memoria alternativa del pasado. La construcción positiva de Allende no es desarrollada verbalmente por el profesor y tampoco en el texto escolar, salvo a través del breve epígrafe que se inserta bajo la fotografía: “Salvador Allende junto a sus electores, celebra su victoria en las elecciones de 1970”. De esta manera, el modo visual de la fotografía del *power point* queda conectado composicionalmente con el modo verbal de lo escrito en la pizarra, pero presentando valoraciones opuestas en cada uno de los modos semióticos.

Interacción en aula 2

En este segundo caso de interacción en aula se presenta un extracto de clase de historia de colegio particular de Santiago. La profesora tiene seis años de experiencia pedagógica y se ha especializado en el periodo de la historia reciente de Chile. En el principio de la clase la profesora conceptualiza y caracteriza la noción de “violación a los derechos humanos” y se refiere a conceptos como “libertad individual”, “libertad política”, “eliminación de garantías ciudadanas”, “deportaciones”, “exilio”, entre otras. Especial atención recibe por parte de la profesora la noción de “neutralización de la oposición” y, por lo tanto, tomará el principio de su clase para ejemplificar este concepto con hechos concretos que ocurrieron durante la dictadura, como la represión y tortura de profesionales y la censura ideológica a toda forma de manifestación cultural. La idea de “neutralizar la oposición” es escrita por la profesora en la pizarra en el espacio que le queda de la proyección de su *power point*, el cual presenta a lo largo de toda la clase. Así, esta profesora trata el tema de la violación a los derechos humanos en su clase dando prominencia a este “enemigo” que existía dentro del país y que debe ser neutralizado, al igual que el profesor del caso 1 que denomina a toda su unidad “El enemigo interno”.

Veremos que a diferencia del ejemplo de interacción en aula 1, en esta interacción la profesora recurre no solo a fotografías, sino también al humor político expresado a través de caricaturas políticas. Este tipo de imágenes son poco frecuentes en los textos escolares oficiales, así como en el *Manual esencial*

de *Historia de Chile* de Santillana que esta profesora utiliza como material adicional.¹⁰

Ejemplo de Interacción en aula 2:

P. 1. La Dirección de Inteligencia Nacional se crea en 1974 también, es otro dato que se crea en la época.

2. Dirección de Inteligencia Nacional organizada desde la junta militar y con líderes militares que va a formar 3. parte de ella (1) gran parte hoy en día de los que pertenecieron a la DINA (1) están presos (2) están en [dos 4. o tras partes]

E. 5. [El Mamo]

P. 6. Como, por ejemplo, Manuel Contreras que está preso, ¿sí?

E. 7. Miss, ¿y a qué se supone que iba enfocada la DINA?

P. 8. la DINA ((señalando lo ya escrito en la pizarra por ella)) neutralizar a la oposición (1) mantener [controlada a la población]

E. 9. [o sea]

P. 10. para que no haya disidencia, disidencia es no estar de acuerdo con el gobierno militar

E. 11. O sea, ¿después va a estar la CNI?

P. 12. Después va a estar la CNI, la DINA cambia de nombre y se pasa a ser CNI y los “civiles no

13. identificados” son estos ((señalando en el power point la caricatura))

14. Por eso Rufino los describe en su caricatura así, son estos civiles que aparecen cuando alguien está

15. conversando y se llevan a la gente, arresto, arresto arbitrario de personas, lo hace de una manera cómica

16. para que no lo censuren (1) entonces con eso está denunciando también lo que pasa con la DINA, por

17. ejemplo, otro (1) dato más, y con esto terminamos esta primera parte. Esto, por ejemplo,

18. Esto es Rufino dice: ((la profesora lee de la pizarra otra caricatura de Rufino))

19. “Quisiéramos tener un pequeño debate ideológico con usted” y está esta persona ahí, ellos los están

20. tomando, son como señores de negro con gafas negras, que es como la, el típico atuendo de, de la

21. seguridad de Augusto Pinochet, [y está él cantando y tiene ahí

E. 22. ¿dónde están, dónde están?

((aparecen en el power point dos letreros con la consigna ¿dónde están?))

- P. 23. Surge en 1974 también, todo esto es del 74, es ee la Agrupación de Familiares de Detenidos
24. Desaparecidos producto de esta ee búsqueda de los primeros detenidos que empiezan a tomarse desde el
25. 73 en adelante (1) estos familiares empiezan a reunirse y a decir pongámonos de acuerdo para ir juntos
26. porque si vamos todas juntas, la mayoría eran mujeres, puede ser que no nos pase algo tan grave porque
27. muchas personas que iban solas a la comisaría o a la cárcel pública donde estuvieran sus esposos, sus
28. hijos, familiares, les podían decir no están acá y punto. Entonces con esto crean una agrupación, crean un
29. organismo que va a buscar a estas personas (1) en septiembre del 74, comienza lo que para Chile se va a
30. llamar la Operación Cóndor, yo les voy a mostrar también otra caricatura de la Operación Cóndor que
31. Calle 13 canta (-- si quieren más información también de eso (2) la Operación Cóndor es una operación
32. entre distintos países de América Latina con el Secretario de Estado eee de Estados Unidos, Henry
33. Kissinger, donde buscan también neutralizar al enemigo que está fuera del país (1) o sea Carlos Prats
34. recuerden que era el General en Jefe del Ejército de Allende, ¿se acuerdan de Carlos Prats?

E. 35. Sí

- P. 36. ¿Sí? ya. Carlos Prats *renuncia* en agosto del 73 y recomienda para el cargo a don Augusto Pinochet
37. porque eran cercanos, y él consideraba que iba a prosperar el orden institucional, se equivocó (2) y Carlos
38. Prats recibe ee *protección eh diplomática* en Argentina (1) y en Argentina ee por *un atentado bomba*
39. que le ponen en el auto, en el estacionamiento, él trabaja al lado del estacionamiento de su casa ahí le
40. ponen una bomba, entonces cuando él enciende el motor (-- el auto explota.
41. Septiembre del 74 lo asesinan, y lo asesinan la Operación Cóndor, lo asesina una operación militar de
42. inteligencia militar en distintos países de América Latina, entre ellos Argentina (1)

En esta interacción de clase, la profesora recurre a términos técnicos para explicar el proceso de violación a los derechos humanos cometidos durante la dictadura de Augusto Pinochet. Sin embargo, aunque las dos nociones principales para construir la significación histórica durante este periodo son el eufemismo “neutralización del enemigo” (enemigo como sinónimo de “oposición”) y la noción de “institucionalización” del régimen de Pinochet, la

INTERACCIÓN CLASE LÍNEAS	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA EVENTOS, PROCESOS, ACTORES HISTÓRICOS
Profesora: ...gran parte hoy en día de los que pertenecieron a la DINA (1) están presos (2) están en [dos otras partes]	(-va) JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad (inscrita) Graduado por Fuerza de cantidad “gran parte” y de alcance temporal “hoy en día”	(están) presos	ACTORES HISTÓRICOS: DINA, líderes militares
Estudiante: 5. [El Mamo]	(-va) JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad (inscrita) (co-texto)	(preso)	ACTOR HISTÓRICO: El Mamo
Profesora: 6. Como, por ejemplo, Manuel Contreras que está preso, ¿sí?	(-va) JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad (inscrita)	preso	(Manuel Contreras)

profesora descansa en el recuento de hechos de lo que los actores sociales hicieron, dijeron y pensaron. En las primeras líneas de la interacción (líneas 1-7), el discurso se centra en lo que le pasó a varios de los líderes militares que fueron parte de la DINA (Dirección de Inteligencia Nacional) y de la CNI (Central Nacional de Informaciones), los cuales están actualmente presos en Chile. Estos actores sociales son valorados por sus acciones con una sanción social de integridad negativa. Un estudiante en la línea 5 menciona uno de los más conocidos de ellos por su apodo: “Mamo”, y la profesora reconoce su participación nombrando de manera más formal el nombre propio del agente: “Manuel Contreras”:¹¹

En la línea 12 la profesora contesta la pregunta de un estudiante en relación al rol de la DINA estableciendo una conexión más general con el proceso histórico de la violación a los derechos humanos, en el que el General Manuel Contreras, como su director, tuvo una responsabilidad crítica en la “neutralización” del enemigo. Este eufemismo, expresado en un grupo nominal fue desempacado previamente por la profesora al principio de la clase en el que le da voz y agentividad a los agentes del estado: “utilizan un eufemismo (1) una palabra que no suene tan fuerte para decir vamos a matar a todos los que estén en contra”. La DINA y la CNI son presentadas por la profesora como los organismos institucionales que fueron responsables del ejercicio de la represión al interior del país y en el resto de América Latina. De esta manera, si bien

constituyen un conocimiento general que es parte de la memoria social del país y que es conocido por un estudiante de enseñanza secundaria en Chile, la profesora los integra a una explicación del proceso histórico más amplia y sistemática de represión de la dictadura de Pinochet. En las líneas siguientes (8-15), tanto la profesora como los estudiantes co-construyen un recuento histórico basado en las acciones materiales y mentales de lo que los actores sociales, la DINA y la oposición al régimen militar hicieron y pensaron:

INTERACCIÓN CLASE LÍNEAS	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA EVENTOS, PROCESOS , ACTORES HISTÓRICOS
<p>Profesora:</p> <p>8. la DINA ((señalando lo ya escrito en la pizarra por ella)) neutralizar a la oposición (1) mantener [controlada a la población]</p>	<p>(-va) APRECIACIÓN: Integridad, Poder alto (evocado)</p>	<p><i>neutralizar (a la oposición)</i></p>	<p>PROCESOS HISTÓRICOS: violación a los derechos humanos/represión</p>
<p>Estudiante:</p> <p>9.[o sea]</p>	<p>(-va) JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad, (evocado)</p>	<p>(no) disidencia</p>	<p>ACTORES HISTÓRICOS: DINA</p>
<p>Profesora:</p> <p>10. para que no haya disidencia, disidencia es no estar de acuerdo con el gobierno militar</p>	<p>(-va) JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad, (inscrito)</p>	<p>disidencia</p>	<p>ACTORES HISTÓRICOS: oposición al régimen militar</p>
<p>Estudiante</p> <p>11. O sea, ¿después va a estar la CNI?</p>	<p>(-va) JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad (evocado en grado máximo)</p>	<p><i>“civiles no identificados”</i></p>	<p>ACTORES HISTÓRICOS: “civiles no identificados” (CNI)</p>
<p>Profesora:</p> <p>12. Después va a estar la CNI, la DINA cambia de nombre y se pasa a ser CNI y los “civiles no</p> <p>13. identificados” son estos ((señalando en el power point la caricatura))</p>	<p>(-va) JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad (evocado en grado máximo)</p>	<p><i>“civiles no identificados”</i></p>	<p>ACTORES HISTÓRICOS: “civiles no identificados” (CNI)</p>
<p>Profesora:</p> <p>14. Por eso Rufino los describe en su caricatura así, son estos civiles que aparecen cuando alguien está</p> <p>15. conversando y se llevan a la gente, arresto, arresto arbitrario de personas</p>	<p>(-va) JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad (inscrito) x3</p>	<p>se llevan a la gente arresto arresto arbitrario</p>	<p>ACTORES HISTÓRICOS: “civiles no identificados” (CNI)</p>

Mientras la profesora va hablando de la CNI y de los “civiles no identificados”, muestra en su *power point* la caricatura política hecha por Rufino,¹² en la cual dos agentes del estado, con sus anteojos negros característicos, son representados en una imagen conceptual con las palabras irónicas de “civiles no identificados” en grandes letras blancas que contrastan con el negro de sus trajes. En este caso, la imagen visual refuerza la idea de represión ejercida por la DINA y la CNI a través de agentes civiles- no militares- que “arrestaban” y “se llevaban a la gente” como parte del terrorismo de estado de la dictadura. Estos agentes y su representación por Rufino, constituyen íconos muy reconocibles por la sociedad chilena, sin embargo, para la generación de estudiantes de la clase observada fueron reconocidos solo por algunos (entrevistas a estudiantes). Esta caricatura política así como la forma visual de representar a los agentes de estado, son parte de la memoria social de la que los estudiantes son conscientes solo en parte. Este tipo de imágenes no son incluidas en los textos escolares:



Imagen 4: Caricatura política de Rufino 1

Esta *Imagen 4* puede considerarse una imagen conceptual de ‘presentación’ de estos agentes de estado, si bien puede apreciarse que van caminando. La prominencia de los característicos lentes oscuros y su representación lateral no permite una alta involucración con los observadores. De hecho, de eso se trata, de que se genere una distancia con estos sujetos que debían pasar de “incógnito” en la calles de las ciudades de Chile. Esto es parte del humor que desea generar Rufino. En el *power point* la caricatura se despliega en un espacio de prominencia, tanto por su ubicación como por su tamaño. La profesora utiliza la caricatura política para reforzar con humor las acciones represivas del “arresto arbitrario” (línea 15). Asimismo, la inclusión de la caricatura permite a la

INTERACCIÓN CLASE	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
LÍNEAS			EVENTOS, PROCESOS, ACTORES HISTÓRICOS
Profesora: 15. ... lo hace de una manera cómica	(+va) JUICIO: ESTIMA SOCIAL: Capacidad, (inscrito)	(de manera) cómica	ACTOR HISTÓRICO: Rufino (caricaturista)
16. para que no lo censuren (1) entonces con eso está denunciando también lo que pasa con la DINA,	(-va) JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad, (inscrito) x2	(no) lo censuren denunciando	DINA (“civiles no identificados”)

profesora incursionar en otras formas de represión de la libertad de expresión y de las expresiones culturales en general. Los artistas como Rufino podían usar el humor para denunciar la represión que se vivía durante la dictadura y cuyas acciones invadieron la vida social del país, aparte de las brutales violaciones a los derechos humanos expresadas en muerte, desaparición y tortura. Esta caricatura política (*Imagen 4*) y la que se presenta a continuación (*Imagen 5*), funcionan como un humor de denuncia de una realidad brutal que podía ser la consecuencia de un arresto por parte de estos “civiles no identificados”, esto es, tortura, desaparición y muerte:

Este reforzamiento de la valoración de sanción social negativa de integridad que se realiza en el modo visual y, que precisa del modo verbal para producir el humor político de denuncia deseado, se intensifica con la presentación de una nueva diapositiva del *power point* en la que la profesora incorpora otro dibujo de Rufino (*Imagen 5*). Esta imagen sí podemos considerarla narrativa, dado que aparecen en acción cuatro “civiles no identificados”. Rufino integra un mensaje verbal en su dibujo que refiere irónicamente a las dos cosas que estaban prohibidas en el país durante la dictadura de Pinochet: tener una opinión política, en especial si esta correspondía a una posición de izquierda, y a hablar de tus ideas. Así, el enunciado “quisiéramos tener un pequeño debate ideológico con usted”, presenta como humor el término altamente estigmatizado de “ideología” que era considerado, en una especie de colocación semántica, como sinónimo de “ideología marxista”. El humor y la ironía se construyen también por el término “debate” ya que la gente era arrestada de manera arbitraria sin que existiera la más mínima posibilidad de hablar y de defenderse:

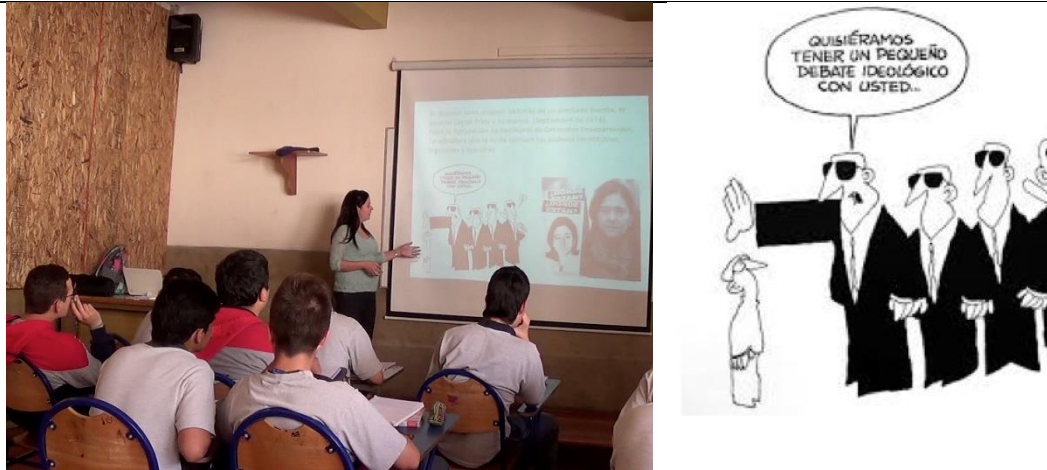



Imagen 5: Caricatura política de Rufino 2

Esta segunda caricatura política, si bien no se establece una relación directa con los estudiantes, sí se refuerza la caricatura previa al poner los “civiles no identificados” en acción. Es importante señalar que es únicamente a través de estas caricaturas políticas que se integran los perpetradores civiles de violación a los derechos humanos en la interacción en aula y, como dibujos, no constituyen una fuente de evidencia histórica. El vector que se genera con el brazo del primer agente es evidente señal de poder, y la representación empequeñecida del supuesto opositor al régimen de color blanco, señalan su indefensión y vulnerabilidad:

INTERACCIÓN CLASE	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
IMAGEN			EVENTOS, PROCESOS, ACTORES HISTÓRICOS
	(-va) JUICIO: ESTIMA SOCIAL: Capacidad, (inscrito)	Tamaño pequeño, color blanco, mirada desde ángulo bajo, no agente (solo observa al agente que lo duplica en tamaño) (inscrito)	ACTOR HISTÓRICO: opositor al régimen de Pinochet
	(+va) JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad, (inscrito)	Tamaño mayor, color negro de traje y lentes, mirada desde arriba, vector dominante del brazo del primer agente y palo que lleva el último mientras canta (ironía) (inscrito)	DINA (“civiles no identificados”)

En las líneas 20 a la 23 de la interacción de aula es posible apreciar la expresión verbal que acompaña esta caricatura y que está cargada de una valoración de integridad negativa respecto de la represión que la gente estaba sufriendo:

INTERACCIÓN CLASE LÍNEAS	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA EVENTOS, PROCESOS, ACTORES HISTÓRICOS
Profesora: 19. “Quisiéramos tener un pequeño debate ideológico con usted” ...	(-va) APRECIACIÓN: Integridad (evocado) graduado por Fuerza: Cuantificación: <i>pequeño</i> (+/-va) JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad, (inscrito)	<i>debate ideológico</i>	PROCESO HISTÓRICO: represión expresada implícitamente por los procesos nominalizados de “pensar” y “decir” que estaban prohibidos durante la dictadura ACTOR HISTÓRICO: “usted” (opositor al régimen del Pinochet)
Profesora: 19...esta persona ahí, ellos los están 20. tomando, son como señores de negro con gafas negras, que es como la, el típico atuendo de, de la 21. seguridad de Augusto Pinochet, [y está él cantando y tiene ahí...	(-va) JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad (evocado)	<i>los están tomando</i>	ACTORES HISTÓRICOS: “civiles no identificados” (DINA)

En la línea 22, antes de que la profesora se refiera a la fotografía de Mireya García (*Imagen 6*), una de las fundadoras de la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, uno de los estudiantes reconoce el conocido cartel con la pregunta que denuncia “¿Dónde están?”, el cual es un símbolo de la lucha de los familiares de Detenidos Desaparecidos y de otras organizaciones que luego de haber concluido la dictadura, siguen hasta el presente reclamando justicia por los asesinatos cometidos. La imagen de estas palabras, así como la de los agentes con sus trajes y lentes oscuros son parte de la memoria social que muchos estudiantes han aprendido en sus casas y en sus comunidades. Estas imágenes no son privativas de la sociedad chilena, sino que constituyen conocidos “íconos

INTERACCIÓN CLASE	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
LÍNEAS			EVENTOS, PROCESOS , ACTORES HISTÓRICOS
Estudiante:	(-va) APRECIACIÓN: Integridad, (evocado)	<i>¿dónde están?</i>	PROCESO HISTÓRICO:
22. ¿dónde están, dónde están?		<i>¿dónde están?</i>	violación a los derechos humanos
			MEMORIA SOCIAL

empáticos políticos” de denuncia de falta de justicia en muchos otros países de Latinoamérica (Oteiza y Pinuer 2016a y b):




INTERACCIÓN CLASE	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
IMAGEN	(-va) JUICIO: SANCIÓN SOCIAL: Integridad, (inscrito) intermodal	La fotografía de joven detenida-desaparecida no puede analizarse de manera separada de la inscripción verbal del letrero	PROCESO HISTÓRICO: a quienes hayan violado los derechos humanos (dictadura)
	(+va) JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad, (inscrito) intermodal Desde un punto de vista <u>composicional</u> de todo el <i>power point</i> , es significativo que esta fotografía sea incorporada por la profesora junto a la caricatura política de Rufino	La dirigente mantiene una relación de observación (mirada), de alto involucramiento, de demanda, persistencia que contrasta con la mirada inocente de la joven detenida-desaparecida.	

Imagen 6: Fotografía de Mireya García. Dirigenta de la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos

La profesora continúa su relato que puede inscribirse en el género de recuento histórico. En las líneas 24 a la 34 se refiere a las acciones materiales que los organismos del estado realizaron: “detenidos que empiezan a tomarse desde el 73 en adelante”. En su recuento incorpora a un actor histórico colectivo nuevo: la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos. La profesora se refiere además en términos muy concretos a la necesidad, especialmente de las mujeres, de ir juntas a reclamar por sus familiares para poder defenderse de los posibles abusos que podrían sufrir en los lugares de detención de sus familiares. Más adelante, la profesora introduce otro actor histórico: Carlos Prats, quien fuera General en Jefe de las Fuerzas Armadas durante el gobierno de Allende. Prats respaldaba el gobierno de la Unidad Popular y fue quien “recomendó” a Pinochet al Presidente Allende, lo cual resultó ser un error trágico. La profesora se refiere luego a una explicación histórica basada en las motivaciones que indujo al gobierno de Allende a tratar de fortalecer su poder institucional. El recuento histórico sigue una organización cronológica que es interrumpida en varias partes por la inclusión de nociones más complejas que colaboran a situar los

hechos históricos en un contexto más amplio de significación histórica, un ejemplo de esto es la mención de un “orden institucional” en la línea 37:

INTERACCIÓN CLASE LÍNEAS	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA EVENTOS, PROCESOS , ACTORES HISTÓRICOS
Profesora:			
24. Desaparecidos producto de esta ee búsqueda de los primeros detenidos que empiezan a tomarse desde el	(-va) JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad (evocado)	<i>detenidos que empiezan a tomarse</i>	ACTORES HISTÓRICOS: detenidos, mujeres, muchoa gente, hijos, esposos, parientes
25. 73 en adelante (1) estos familiares empiezan a reunirse y a decir pongámonos de acuerdo para ir juntos	(-va) JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad, (evocado)	<i>(ellos) crean una agrupación, crean un organismo</i>	ACTORES HISTÓRICOS: Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos Operación Cóndor
26. porque si vamos todas juntas, la mayoría eran mujeres, puede ser que no nos pase algo tan grave porque 27. muchas personas que iban solas a la comisaría o a la cárcel pública donde estuvieran sus esposos, sus 28. hijos, familiares, les podían decir no están acá y punto. Entonces con esto crean una agrupación, crean un 29. organismo que va a buscar a estas personas (1) en septiembre del 74, comienza lo que para Chile se va a 30. llamar la Operación Cóndor, yo les voy a mostrar también otra caricatura de la Operación Cóndor que			
31. Calle 13 canta (--) si quieren más información también de eso (2) la Operación Cóndor es una operación			
Profesora:			
la Operación Cóndor es una operación	(-va) APRECIACIÓN: Integridad, Poder alto (evocado)	<i>neutralizar al enemigo</i>	PROCESOS HISTÓRICOS: violación a los derechos humanos/represión
32. entre distintos países de América Latina con el Secretario de Estado eee de Estados Unidos, Henry			

33. Kissinger, donde buscan también neutralizar al enemigo que está fuera del país (1) o sea Carlos Prats

ACTORES
HISTÓRICOS:

34. recuerden que era el General en Jefe del Ejército de Allende, ¿se acuerdan de Carlos Prats?

(-va) JUICIO, ESTIMA
SOCIAL: Capacidad
(evocado)

renuncia

Carlos Prats,
Allende, Pinochet

Estudiante:

recomienda

35. Sí

(+va) JUICIO, ESTIMA
SOCIAL: Capacidad
(inscrito) Pinochet

Profesora:

36. ¿Sí? ya. Carlos Prats *renuncia* en agosto del 73 y recomienda para el cargo a don Augusto Pinochet

37. porque eran cercanos,...

Profesora:

PROCESO
HISTÓRICO:

37. ...y él consideraba que iba a prosperar el orden institucional, ...

(+va) APRECIACIÓN:
Poder alto,
Conflictividad bajo
(inscrito)

prosperar

proceso de
institucionalización
de Pinochet

Profesora:

(-va) JUICIO, ESTIMA
SOCIAL: Capacidad
(inscrito)

equivocado

ACTORES
HISTÓRICOS:

37. se equivocó (2) y Carlos

Carlos Prats,

38. Prats recibe *protección eh diplomática* en Argentina (1) y en Argentina *ee por un atentado bomba*

(-va) JUICIO, SANCIÓN
SOCIAL: Integridad
(inscrito) x4

**atentado bomba
que le ponen en el
auto**

Operación Cóndor/
una operación
militar

39. que le ponen en el auto, en el estacionamiento, él trabaja al lado del estacionamiento de su casa ahí le

**le ponen una
bomba**

40. ponen una bomba, entonces cuando él enciende el motor (--) el auto explota.

asesinan

asesinan

41. Septiembre del 74 lo asesinan, y lo asesinan la Operación Cóndor, lo asesina una operación militar de

42. inteligencia militar en distintos países de América Latina, entre ellos Argentina (1)

La “Operación Cóndor” consistió en una acción coordinada de represión y de inteligencia de los organismos de las dictaduras militares de Latinoamérica. En esta ‘operación’ participaron Chile, Argentina, Brasil, Bolivia, Paraguay y Uruguay. La profesora no se refiere verbalmente a la conocida caricatura política que muestra un cóndor que lleva por los aires a una persona que está amarrada a un riel de tren, visiblemente herida (torturada) y gritando. Sin embargo, en clases anteriores, al igual que en algunas clases siguientes al extracto presentado en este capítulo, la profesora dedica sesiones completas a la lectura y reflexión junto con sus estudiantes sobre los campos de concentración y las torturas allí practicadas, las cuales están debidamente documentadas en el Informe de Prisión Política y Tortura (Informe Valech, 2004, 2011). Finalmente, la profesora concluye esta clase haciendo referencia al proceso histórico de institucionalización de la Junta Militar.

En estas interacciones de clases de historia es posible apreciar no solo una inclusión de las imágenes que también están presentes en los textos escolares, sino también la expansión del repertorio semiótico mediante la inclusión de caricaturas políticas. De esta manera, parte del repertorio semiótico construye evidencia histórica y parte no cumple esa función, sino que colabora en la construcción de las explicaciones históricas y de la agencia de determinados actores históricos.

Conclusiones

En este artículo hemos planteado que las interacciones en clases de historia constituyen espacios de prácticas de transmisión de la memoria. Estas interacciones entre profesores y estudiantes permiten generar nuevos significados a partir de las memorias sociales y personales que cada uno trae al aula y que se incorporan a un proceso de historización de la memoria. En este proceso de historizar las memorias sociales y personales, la construcción de la evidencia juega un rol fundamental que se elabora a través de un despliegue de artefactos semióticos, por lo que hemos abordado esta práctica desde su multimodalidad e intertextualidad. De esta manera, si bien se ha establecido el rol clave de las fotografías para la construcción visual de la evidencia, los profesores integran también otros recursos semióticos como las caricaturas políticas que contribuyen a la elaboración de interpretaciones del pasado.

Existen en la sociedad chilena ciertas memorias emblemáticas (Stern 2003, 2016) que suelen manifestarse como dicotomías impuestas por la memoria social. Los profesores de historia no están ajenos a estas dicotomías, si bien, al estar más o menos conscientes de ellas y por tener una formación en la disciplina, hacen un valioso trabajo por evitarlas y reflexionar históricamente sobre lo que hemos denominado *encapsulamientos de la memoria* con un alto valor simbólico. Los encapsulamientos de la memoria precisamente cierran el espacio de reflexión y de interpretación del pasado reciente nacional que tanto estudiantes como profesores han asimilado como memorias sociales. En nuestro análisis hemos podido constatar que este ‘encapsulamiento de la memoria’ se ha producido con fuerza en lo que respecta al período del gobierno de Allende y a las ‘causas’ del golpe de estado de 1973. Sin embargo, los profesores demuestran un despliegue importante de recursos semióticos multimodales con el objetivo de guiar a sus estudiantes en un proceso de razonamiento histórico en relación con la violación a los derechos humanos y a la conceptualización de la violencia. Así, como hemos demostrado a través del análisis de dos extractos de clases de historia, ambos profesores procuran generar con mayor o menor éxito un espacio de reflexión sobre el pasado reciente con elementos conceptuales que les permita a los estudiantes complejizar la memoria social más allá de la empatía y de los significados axiológicos. En el proceso de historizar la memoria, los profesores desempeñan un rol clave al enseñar a reflexionar históricamente en torno a diferencias de, por ejemplo, las nociones de violencia de estado, que no puede ser confundida ni explicada como una violencia política o violencia generalizada del país, lo cual abre la percepción de los estudiantes hacia miradas alternativas del pasado reciente nacional y desafía las interpretaciones oficiales que predominan en los textos escolares y manuales escolares de consulta.

En el modo visual, algunos actores sociales tienen una visibilidad que no está presente en el modo escrito. Este es el caso, por ejemplo, de los perpetradores civiles de violaciones a los derechos humanos como los “civiles no identificados” que tienden a ser mencionados de manera general como toda una institución (DINA, CNI) y solo en el texto escrito de los textos escolares de manera tangencial. Las víctimas son prominentes en ambos modos, en parte porque ellas han estado en el centro de las políticas de la memoria de los gobiernos democráticos que han liderado el país desde el año 1990. El análisis de la interacción en aula nos ha permitido constatar entonces que determinados actores históricos que no se incorporan visualmente en los textos escolares, sí se integran en las presentaciones de *power point* a través de caricaturas políticas. Hemos planteado que las fotografías, si bien poseen un estatus de objetos semióticos construidos social y culturalmente, tienen el potencial de ser incorporados como evidencias de eventos y procesos históricos, como por

ejemplo las imágenes del bombardeo de La Moneda, de los prisioneros de La Moneda detenidos por los militares el 11 de septiembre de 1973, de Allende celebrando su victoria electoral en 1970, de la dirigente de la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, discutidas en este trabajo. No obstante, las caricaturas políticas no comparten este mismo estatus y tienen una función diferente en la clase, esto es, permiten integrar otros posicionamientos a la interpretación histórica de los que, por ejemplo, no se tiene evidencia fotográfica o es complicado encontrarla, dado que el país ha experimentado grandes dificultades para reconocer y hacer justicia a los perpetradores civiles y militares que violaron los derechos humanos de más de 30.000 personas durante la dictadura militar. Por lo mismo, la verbalización de este proceso de represión es más complicada y, de esta manera, el humor y la ironía cumplen un rol en la denuncia política. Puede apreciarse, entonces, una expansión del repertorio semiótico que colabora intertextualmente con la historización de la memoria reciente de violación a los derechos humanos en las clases de historia de Chile, repertorio semiótico que se despliega con determinadas prosodias valorativas en la interacción en aula.

Puede apreciarse una condensación de los significados simbólicos en las caricaturas políticas y en otras imágenes analizadas. Esta condensación de significados se produce tanto a nivel axiológico como epistemológico. Así, las memorias sociales y personales no se integran únicamente en la clase a través de los que los estudiantes y profesores traen a la discusión de manera verbal, sino que de manera importante a través de las imágenes, como hemos tratado de demostrar en los dos ejemplos de interacción de clase presentados.¹³ La transmisión de la memoria opera tanto a nivel afectivo, epistémico como moral o ético. Esta transmisión y construcción de nuevos espacios de significados se instancian a través de un amplio y complejo entramado de recursos semióticos multimodales que operan intertextualmente en la clase de historia con los textos escolares oficiales, los manuales de historia, las fuentes especializadas y de documentos oficiales junto con las memorias sociales y personales de profesores y estudiantes.

En este artículo hemos presentado únicamente dos breves extractos de interacción de clases de historia en enseñanza secundaria en un colegio privado y en un colegio particular-subsidiado. Sin embargo, el análisis de interacciones de aula en colegios municipales (públicos), ha demostrado que algunos profesores incorporan explicaciones históricas que están ideológicamente alineadas con los discursos oficiales en lo que respecta a la violación a los derechos humanos cometidos durante la dictadura de Pinochet y a las explicaciones del golpe de estado de 1973 (Oteíza *et al.* 2015). Si bien, la elaboración de un pasado traumático es un proceso complejo y lento para una

sociedad, en las clases de historia analizadas hemos podido apreciar un avance en esta dirección y que supera con creces las ‘expectativas’ de lo planteado en las bases curriculares del Ministerio de Educación y la elaboración de este pasado reciente en los textos escolares de historia oficiales.

Notas

¹ Este trabajo fue realizado en el marco de la *Red Interdisciplinaria de Estudios del Discurso (RIED)*, dirigida por Adrián Vergara, de la Universidad de San José de Costa Rica.

² Este artículo presenta resultados del proyecto “Construcción discursiva de la violación a los derechos humanos y su recontextualización pedagógica: negociación de las memorias del pasado reciente en las nuevas generaciones” fondecyt Regular1130474, conicyt, Chile.

³ No tomaremos en consideración el empleo de los documentales por parte de los profesores, dado que ellos requerirían de otro conjunto de herramientas analíticas.

⁴ En Chile las instituciones educacionales se dividen en municipales (completamente financiadas por el estado), particulares subvencionadas (parcialmente financiadas por el estado) y privadas.

⁵ Para un análisis más completo de la relación intermodal en textos escolares de historia de enseñanza básica y enseñanza secundaria, ver Oteiza & Pinuer (2016a y b).

⁶ Para una análisis de este extracto desde las nociones de *densidad* y *gravedad semántica* (Maton 2014), ver Oteiza, Pinuer y Henríquez (2015).

⁷ Notación de la interacción en clases: (P): profesor/a, (E): estudiante. Los números entre paréntesis indican los segundos de las pausas; las palabras subrayadas marcan un aumento de volumen de la voz; el paréntesis doble señala información contextual relevante. Los signos de interrogación se han mantenido para facilitar la lectura del texto.

⁹ En el manual “Historia de Chile. Manual esencial” se menciona en la sección denominada “Persecución política” que: “Tras el golpe militar la Democracia Cristiana tuvo diferencias en su interior: El ex presidente, Eduardo Frei M, y la directiva del partido (encabezada por Patricio Aylwin) lamentaron el golpe, pero culparon a la UP de haberlo provocado al llevar al país al “desastre económico, el caos, la violencia armada y la crisis moral”. Un grupo de connotados dirigentes (liderados por Renán Fuentealba y Bernardo Leighton) condenaron el golpe y responsabilizaron a todos los sectores políticos de la debacle democrática) (2007: 284).

¹⁰ En todo el capítulo 6 de este *Manual de Historia de Chile*, el cual lleva por título “Reformas, dictaduras y democracia”, existe un amplio predominio de las fotografías como elemento visual. Se incluyen algunos gráficos y únicamente una caricatura política sobre Augusto Pinochet en la p. 299.

¹¹ Juan Manuel Guillermo Contreras Sepúlveda (alias “Mamo”) fue el director de la DINA. Manuel Contreras fue declarado culpable de violación a los derechos humanos en el año 2002 y con posterioridad condenado a 500 años de prisión. Manuel Contreras murió en prisión el año 2015 a los 85 años de edad.

¹² Alejandro Montenegro Gallardo, más conocido como “Rufino” es un caricaturista muy famoso en Chile que realizó humor político en los años ochenta en plena dictadura militar. Rufino publicó un libro con una antología de sus mejores dibujos el año 2009, cuyo título es precisamente: *Civiles no identificados*. La imagen que presenta la profesora en su clase es la cubierta de este libro publicado por la editorial *Midia*.

¹³ Por razones de espacio, no incluimos en este capítulo las opiniones vertidas por profesores y estudiantes en las entrevistas semi-estructuradas que realizamos con ellos. Un común denominador es la importancia y relevancia que le otorgan a la reflexión sobre la violación a los derechos humanos en la sala de clase. Los estudiantes consideran como una instancia fundamental de información y de formación para su presente y futuro como ciudadanos responsables y sensibles, en especial porque no han sido testigos directos de los eventos históricos.

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”, en *Critical Discourse Studies*, vol. 6 (4), pp. 283–295.
- Achugar, M. (2016).** *Discursive Processes of Intergenerational Transmission of Recent History.* New York: Palgrave macmillan.
- Achugar, M., Fernández, A. y N. Morales. (2013).** “Re/constructing the past: how Young people remember the Uruguayan dictatorship”, en *Discourse & Society* vol. 24(3), pp. 265–288.
- Augustowsky, G., A. Massarini y S. Tabakman (2011).** *Enseñar imágenes en la escuela.* Buenos Aires: Tinta Fresca Ediciones
- Barletta, N. y D. Chamorro (Eds.). (2015).** *El texto escolar y el aprendizaje. Enredos y desenredos.* Segunda edición revisada y aumentada. Barranquilla: Universidad del Norte Editorial.
- Bernstein, B. (1999).** “Vertical and Horizontal Discourse: An Essay”, en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20(2), pp. 157–173.
- Binnenkade, A. (2015).** “Doing Memory: Teaching as a Discursive Node”, en *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 7(2), pp.29-43.
- Fairclough, N. (2003).** *Analysing Discourse. Textual analysis for social research.* London/ New York: Routledge.
- Halliday, M.A.K. y C. Matthiessen. (1994, 2014).** *An Introduction to Functional Grammar.* London: Edward Arnold.
- Hernández, P. (2012).** *Imagen-palabra. Lugar, sujeción y Mirada en las artes visuales Centroamericanas*”. Fráncfort: Vervuert.
- Hogervorst, S. (2015).** “Transmitting Memory Between and Beyond Generations: The Rotterdam Bombardement in Local Memory Culture and Education from 1980 to 2015”, en *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7(2): 68-88.

- Jelin, E. (2002).** *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Kress, G. y T. van Leeuwen (2006).** *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge.
- Lira, E. (2013).** “Algunas reflexiones a Propósito de los 40 años del Golpe Militar en Chile y las Condiciones de la Reconciliación Política”, en *Psyche* vol 22(2), pp. 5–18.
- Loveman, B. (2001).** *Chile. The Legacy of Hispanic Capitalism*. New York: Oxford University Press. Third edition.
- Macgilchrist, F., B. Christophe y A. Binnenkade (2015).** “Introduction: Memory Practices and History Education”, en *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 7(2), pp. 1-9.
- Manghi, D. y C. Badillo (2014).** “Modos semióticos en el discurso pedagógico de historia: potencial semiótico para la mediación en el aula escolar”, en *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* vol. 20(2), pp. 157-172.
- Manghi, D., C. Badillo y P. Villacura (2014).** “Alfabetización semiótica en clases de historia, estrategias de mediación desde un enfoque multimodal”, en *Perfiles Educativos* vol. XXXVI (146), pp. 63-79.
- Martin, J.R. (2000).** “Beyond Exchange: Appraisal Systems in English”, en: S. Hunston & G. Thompson (eds.) *Evaluation in Text*. Oxford: Oxford University Press, pp.142-175.
- Martin, J.R. (2004).** “Sense and sensibility: Texturing evaluation”. En: Foley JA (Ed.) *Language, Education and Discourse: Functional Approaches*. London: Continuum.
- Martin, J.R. y P. White (2005).** *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Oteíza, T.(2017).** “The Appraisal Framework and discourse analysis”, en *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Tom Bartlett and Gerard O’ Grady (Eds.). Chapter 28, pp. 457-472. Londres/Nueva York: Routledge.
- Oteíza, T. (2014).** “Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno”, en *Discurso & Sociedad*, vol. 8(1), pp. 109–136.
- Oteíza, T. y C. Pinuer (2012).** “Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia”, en *Discurso & Sociedad*, vol. 6(2), pp. 418– 446.
- Oteíza, T. y C. Pinuer (2016a).** “Appraisal framework and critical discourse studies: a joint approach to the study of historical memories from an intermodal perspective”, en *International Journal of Language Studies*, vol.10(2), pp. 5–32.

- Oteíza, T. y C. Pinuer. (2016b).** “Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena”, en *Revista Signos*, vol. 49(99): 374-399.
- Oteíza, T., R. Henríquez y C. Pinuer (2015).** “History class interactions and the transmission of recent Chilean memory of human rights violations”, en *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 7(2), pp, 44-67.
- Painter, C., J.R. Martin y L. Unsworth (2013).** *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children’s Picture Books*. Lancaster/Bristol: Equinox.
- Reyes, M.J., J. Muñoz y F. Vázquez (2013).** “Políticas de memoria desde los discursos cotidianos: la despolitización del pasado reciente en el Chile actual”, en *Psyche* 22(2): 161-173.
- 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.
- Stern, S. (2013).** *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de la memoria en el Chile de Pinochet*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Wertsch, J. (2002).** *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wodak, R. (2011).** “La historia en construcción/La construcción de la historia. La “Wehrmacht alemana” en los recuerdos colectivos e individuales de Austria”, en *Discurso & Sociedad* vol. 5(1), pp. 160–195.
- Zhao, S., E. Djonov y T. van Leeuwen (2014).** “Semiotic technology and practice: a multimodal social semiotic approach to PowerPoint”. En *Text & Talk*, vol. 34(3), pp. 349-375.

Nota biográfica



Teresa Oteiza obtuvo su Ph.D por la University of California, Davis. Actualmente se desempeña como Profesora Asociada y Jefa del Doctorado en Lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Chile y es editora de la Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (RALED) junto con Viviane Resende. Sus áreas de investigación incluyen el estudio social y semiótico del discurso, la lingüística distémico funcional, el discurso de la historia y la relación entre lenguaje, educación e ideología. En la actualidad desarrolla una investigación titulada “El lenguaje de la valoración en español: descripción y sistematización de recursos para construir intersubjetividad”. Entre sus publicaciones 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 D. 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).
Email: moteizas@uc.cl.