

EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE Y PRÁCTICAS DE LA MEMORIA: ANÁLISIS SOCIAL-IDEOLÓGICO DEL DISCURSO DE INTERACCIÓN EN CLASES DE HISTORIA

(Public education in Chile and practices of memory: social-ideological discourse analysis of interaction in History classes)

Teresa Oteíza¹

Pontificia Universidad Católica de Chile

ABSTRACT

This article deals with the process of transmission and construction of historical memories regarding the human rights violations committed by the Pinochet's civic-military dictatorship (1973-1990) in the context of the pedagogical practice of history in a public school in Chile. This study is conducted from the critical perspective of a socio-ideological discourse analysis, which is concerned with the construction of valorative prosodies that instantiate more or less hegemonic ideologies in a society. The analysis demonstrated that in this situated process of "doing" memory, the hegemonic stances are reproduced in the form of "memory encapsulations" that coexist with alternative positions which show the different levels of affective, axiological and epistemic commitment of the young regarding this recent national past.

Keywords: *History Classroom Interaction. Memory Transmission. Appraisal System. Human Rights Violations.*

RESUMEN

Este artículo² aborda el proceso de transmisión y construcción de las memorias históricas sobre la violación de los derechos humanos cometidos por la dictadura cívico-militar de Pinochet (1973-1990) en el contexto de la práctica pedagógica de historia en un establecimiento de educación pública en Chile. Este estudio se realiza desde la perspectiva crítica de un análisis social-ideológico del discurso, el cual se ocupa de la construcción de las prosodias valorativas que instancian ideologías más o menos hegemónicas en una sociedad. El análisis nos demuestra que en este proceso situado del "hacer" de la memoria se siguen reproduciendo posturas hegemónicas en forma de "encapsulamientos de la memoria" que conviven con posturas alternativas que muestran los diferentes niveles de compromiso afectivo, axiológico y epistémico de los jóvenes con respecto de este pasado reciente nacional.

Palabras-clave: *Interacción en clases de historia. Transmisión de la memoria. Sistema de Valoración. Violación a los derechos humanos.*

¹ Teresa Oteíza se desempeña como Profesora Asociada y Jefa del Programa de Doctorado en Lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de investigación incluyen los Estudios Críticos del Discurso, la Lingüística Sistémico Funcional, el discurso de la historia y la relación entre lenguaje, educación e ideología. moteizas@uc.cl.

² Este artículo presenta resultados parciales 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. Estamos profundamente agradecidos con todos los estudiantes y profesores que aceptaron ser parte de nuestro proyecto de investigación

INTRODUCCIÓN

En este artículo se aborda el proceso de práctica de la memoria sobre la violación a los derechos humanos cometidos por la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet en Chile (1973-1990) en un caso de interacción en aula de historia de un establecimiento de educación pública chilena. De modo más específico, este trabajo explora el proceso social de la transmisión y construcción de un pasado reciente traumático nacional por parte de las nuevas generaciones y la recontextualización pedagógica de esta práctica de la memoria de la que son parte los estudiantes más desfavorecidos económicamente en el país. Este análisis se aborda desde la perspectiva de un estudio social-ideológico del discurso, el cual presta especial atención al papel de las prosodias valorativas en la construcción de posicionamientos más o menos hegemónicos que se producen y circulan en el ambiente escolar. De esta manera, en este estudio se desea responder a las siguientes interrogantes respecto de los procesos selectivos de recordar y de olvidar: ¿qué espacio tienen las visiones oficiales promovidas por el estado respecto del gobierno de Allende, el golpe militar y las graves violaciones a los derechos humanos cometidas durante la dictadura de Pinochet? ¿qué ideologías sobre las memorias sociales, históricas y personales se privilegian en la interacción entre profesor y estudiante en el aula de la educación pública chilena? y, finalmente, desde la perspectiva particular de los estudiantes: ¿cuál es el espacio que tienen sus memorias sociales y personales en la construcción de la historicidad de la memoria sobre este pasado reciente? y ¿qué recuperan del pasado para su presente y su futuro?

Frente a un pasado traumático de violación a los derechos humanos en una sociedad, la recuperación del pasado por parte de los jóvenes es fundamental y, más aún, si este proceso no consiste en una mera reproducción de memorias, sino en una práctica de memoria social y personal por parte de los jóvenes que intentan dar sentido histórico a un pasado reciente. Así, se considera relevante el cuestionamiento por la transmisión y construcción de la memoria en las nuevas generaciones de jóvenes que asisten a la educación pública chilena y por sus posicionamientos axiológicos y epistemológicos, dado que esta es una reflexión sobre un pasado que aún hoy en día marca y divide a la sociedad en Chile (STERN, 2006, 2013; HINER, 2009; LIRA, 2013; LOVEMAN, 2001). La comprensión de este proceso de construcción de la memoria histórica colabora a su vez con nuestro entendimiento de los procesos de recontextualización pedagógica sobre el pasado reciente por parte de los profesores de historia.

En trabajos anteriores, hemos planteado que las memorias colectivas (o sociales) y personales (o autobiográficas) tienden a convencionalizarse de manera que se producen ‘encapsulamientos de la memoria’ con un alto valor simbólico. Estos encapsulamientos tienden a

cerrar el espacio de reflexión y de interpretación del pasado reciente nacional de estudiantes y profesores en cuanto memorias sociales (OTEÍZA, en prensa b); si bien estas formas de cristalización de memorias históricas conviven en la sociedad chilena con desmitificaciones y posiciones alternativas de la historia nacional que operan como espacios de resistencia a los discursos oficiales y más hegemónicos (OTEÍZA; PINUER, 2016a, 2016b; OTEÍZA en prensa a).

De esta manera, en este trabajo se analizan discursivamente interacciones de clases de historia reciente de un establecimiento público de Santiago de Chile, entendido como micro espacio de práctica de la memoria (HOGERVORST, 2015). Estas interacciones de aula son trianguladas con entrevistas grupales realizadas a los estudiantes, con el objetivo de determinar el espacio de circulación y de transformación que tienen las memorias personales y sociales en el proceso de historización de las memorias.

Este artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar nos referimos a las perspectivas de análisis y a la operacionalización del mismo desde un modelo teórico-metodológico de un estudio social-ideológico del discurso, el cual se enmarca en la orientación de los estudios críticos del discurso. Para esta investigación en particular son relevantes las teorías sociales sobre la transmisión y co-construcción de la memoria personal y social y, de manera específica, su exploración en el contexto de la interacción en clases de historia, en cuanto prácticas situadas de la memoria histórica. Desde la aproximación lingüística nos focalizamos en la expresión de las hegemonías sociales sobre la memoria y el carácter valorativo de las mismas en su expresión discursiva. En una tercera sección presentamos el análisis y discusión de un caso particular de interacción en aula de un liceo público chileno en el nivel de tercero de enseñanza media y el análisis de la entrevista grupal que se realizó a las estudiantes que participaron de la interacción filmada. Finalmente, exponemos algunas conclusiones sobre el problema social presentado.

1 ANÁLISIS SOCIAL-IDEOLÓGICO DEL DISCURSO

Postulamos un análisis social-ideológico del discurso para abordar el estudio de la práctica pedagógica del aula de historia. Este análisis se inserta en una perspectiva crítica de los estudios del discurso, la cual implica que como investigadores asumimos un compromiso ético e ideológico con una sociedad más justa, más igualitaria, menos segregada y menos segregadora. Este compromiso con quienes se encuentran en posiciones de menor poder y con el análisis de la expresión discursiva de problemas de desigualdad social manifestados en prácticas discursivas de carácter hegemónico, ha sido asumido por investigadores latinoamericanos y de diferentes partes del mundo (ACHUGAR, 2008, 2016; FAIRCLOUGH, 2013, 2014; MONTECINO, 2010; PARDO, 2011;

RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE, 2006; WODAK, 2011; WODAK; MEYER, 2015; OTEÍZA, 2006, 2014, en prensa b; OTEÍZA *et al.* 2015, entre muchos otros). En el ámbito educativo y, de manera particular, en la expresión semiótica de la interacción del aula respecto de las visiones sobre una historia reciente nacional, el compromiso con un cambio o transformación social se hace aún más evidente, dado que estamos abordando una práctica discursiva de quienes se encuentran en formación y que, por lo mismo, se ven enfrentados a prácticas discursivas que obedecen a proyectos hegemónicos y oficiales que responden a un planeamiento curricular liderado por el estado. Sin embargo, debemos tener en cuenta que en el espacio del aula también se construyen discursos alternativos, emancipatorios y de resistencia a los consensos sociales que tienen el potencial de contribuir positivamente al cambio social y a la construcción de retóricas de solidaridad. Este proceso es de particular importancia si consideramos los discursos como herramientas alfabetizadoras de creación de significados y como potenciadores de habilidades reflexivas y críticas en los jóvenes que les permiten deconstruir los discursos que se han naturalizado como parte de un “sentido común” social. Así, este espacio pedagógico de reflexión histórica de la memoria se convierte en un espacio de potencial resistencia y de transformación ideológica.

Entendemos que toda sociedad está mediada conceptualmente y que los objetos culturales son simultáneamente objetos materiales y semióticos que están entrelazados en una relación dialéctica (FAIRCLOUGH, 2013, 2014). Desde la perspectiva de un análisis social-ideológico del discurso, sostenemos que las ideologías, en tanto conjunto de valores y de creencias, se transmiten de manera crítica mediante prácticas discursivas, las cuales generalmente- si bien no únicamente- toman la forma de naturalizaciones que asisten intereses de los grupos más poderosos y hegemónicos de nuestras sociedades con el objetivo de establecer y mantener relaciones de poder no equitativas. En consecuencia, las ideologías constituyen espacios de distribución- desigual- de los recursos semióticos en una comunidad, así como también de reproducción de discursos hegemónicos y contra-hegemónicos.

Desde la postura de análisis social-ideológico del discurso, consideramos indispensable tomar en cuenta un principio de triangulación transdisciplinaria. Este principio nos fuerza a estudiar la expresión discursiva de la transmisión de la memoria más allá de los límites de la disciplina de la lingüística y considerar teorías sociales interdisciplinarias sobre la memoria, su transmisión, construcción e historicidad. Así, en este ámbito de teorización sobre prácticas de la memoria de pasados recientes traumáticos para una sociedad, hemos considerado las aproximaciones desde la psicología social, la historia y la sociología (JELIN, 2002; LIRA, 2013; LOVEMAN, 2001; PIPER *et al.*, 2013; STERN, 2006, 2013; RICOEUR, 2010) y de investigadores analistas del discurso

latinoamericanos y europeos que han estudiado de manera particular los eventos traumáticos de violación a los derechos humanos en sus naciones, así como los procesos de transmisión intergeneracional de la memoria (ACHUGAR, 2016; ACHUGAR *et.al*, 2013; MACGILCHRIST *et al.*, 2015; WERSTCH, 2002; WODAK, 2011; OTEÍZA, 2006, 2014, en prensa a y b; OTEÍZA; PINUER 2016a y b, entre otros).

1.1 Un modelo lingüístico para abordar el estudio de los discursos ideológicos

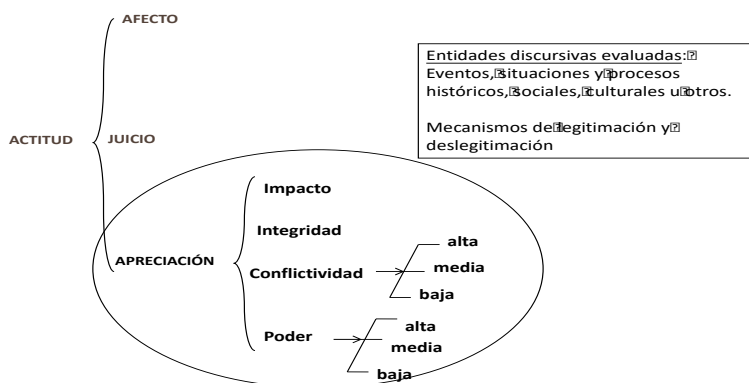
Se considera que el sistema o modelo de VALORACIÓN (MARTIN; WHITE, 2005; OTEÍZA; PINUER, 2012, 2013; OTEÍZA, en prensa a) enmarcado en la arquitectura teórica de la Lingüística Sistémico Funcional (HALLIDAY, 2014), permite abordar el estudio de la intersubjetividad en el discurso de la práctica situada de la memoria histórica en el aula.³ De esta manera, postulamos que las estrategias valorativas, pueden considerarse como un tipo de estrategia discursiva que colabora con la construcción ideológica en el discurso.

El sistema de VALORACIÓN de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) opera en el estrato discursivo-semántico del lenguaje y construye de manera prosódica, o por acumulación, significados interpersonales a través de una amplia variedad de recursos léxicos y gramaticales. Este sistema ha sido desarrollado principalmente por Martin y White (2005), quienes consideran las regiones semánticas de ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN. Las codificaciones inscritas (explícitas) o evocadas (implícitas) de las valoraciones se organizan en el sistema de ACTITUD como valoraciones de AFECTO (expresión de emociones y sentimientos), JUICIO (valoraciones de estima y sanción social de la conducta humana) o de APRECIACIÓN (valoraciones de entidades semióticas y fenómenos naturales) (MARTIN; WHITE, 2005). Estas pueden tener una carga positiva o negativa y pueden, asimismo, codificarse de manera graduada en el discurso a través de la Fuerza (significados valorativos que pueden ser intensificados o disminuidos) y Foco (significados valorativos que pueden ser precisados o desdibujados en el discurso). El subsistema de COMPROMISO da cuenta de las posibilidades de aparición de una voz única del autor/hablante (monoglosia por aserciones o presunciones) o de la inclusión de múltiples voces (heteroglosia), como contracción o expansión dialógica (WHITE, 2010). Este último recurso será presentado solo de manera colateral en este estudio por razones de espacio, si bien es clave para la identificación de la fuente u origen de las valoraciones y el espacio que el hablante le otorga al reconocimiento de

³ Si bien los posicionamientos ideológicos sobre el pasado reciente de violación a los derechos humanos en la sala de clases se producen a través del despliegue de artefactos multisemióticos, para efectos de este trabajo se dejarán de lado los recursos visuales que son incluidos en los textos escolares de historia, los manuales de historia y en las presentaciones de *power point* de los profesores entre otros (ver OTEÍZA; PINUER, 2016a y b; OTEÍZA, en prensa b).

posiciones alternativas, generando así relaciones de intertextualidad. Para el sistema de APRECIACIÓN, consideramos la propuesta realizada por Oteíza y Pinuer (2012) y Oteíza (2017, en prensa a) para el análisis de los procesos y eventos sociales, históricos y culturales los cuales pueden ser contruidos con diferentes tipos de legitimación o de deslegitimación social en el discurso. La red sistémica de esta elaboración se presenta en la *Figura 1*, en la cual se proponen categorías para la valoración de eventos, situaciones y procesos históricos, sociales, culturales u otros. Estas valoraciones, en combinación, construyen legitimaciones o deslegitimaciones en el discurso desde posicionamientos ideológicos más o menos hegemónicos, y siempre marcados por un carácter de inestabilidad.

Figura 1: Red sistémica del sistema de APRECIACIÓN



Fuente: Oteíza y Pinuer, 2012; Oteíza, en prensa.

1.2 Historicidad de la memoria, transmisión y co-construcción de la memoria en la interacción de la sala de clases

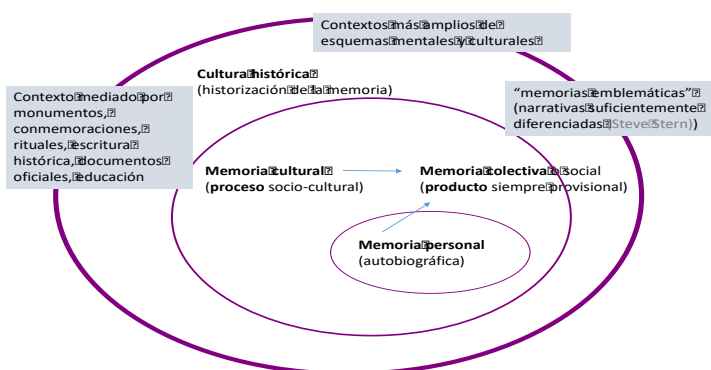
Las memorias colectivas (o sociales) son consideradas como formas de acción mediadas por herramientas culturales, lo que ha implicado, en el caso chileno, la legitimación y deslegitimación de los discursos del pasado reciente que circulan en la sociedad como memorias emblemáticas (oficiales y contra memorias) (STERN, 2006; 2013; JELIN, 2002). Consecuentemente, la historia y las construcciones de la memoria son procesos dinámicos que evolucionan junto con los procesos sociales y políticos que experimentan las sociedades.

Las memorias se manifiestan en prácticas sociales concretas que influyen las interpretaciones del pasado, presente y futuro de una nación. Estos 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 el caso de Chile por una política de despolitización de la memoria y del acto de recordar (LOVEMAN 2001; LIRA, 2013; REYES *et. al*, 2013). Estas prácticas discursivas de la memoria se realizan a diferentes escalas de la interacción social, ya sean locales, translocales de grupos sociales, así como de alcance regional entre países que comparten procesos históricos similares (ACHUGAR, 2016).

En este proceso de reconstrucción de las memorias históricas de una nación pueden reconocerse esferas personales y sociales en las que operan los procesos de la memoria. De este modo, los esquemas mentales y culturales más amplios refieren a una cultura histórica o historización de la memoria que tiende permanecer de manera más estable en una nación o en grupos sociales determinados. Esta cultura histórica a su vez es construida por posicionamientos de la memoria colectiva o social, que van alimentando el proceso socio-cultural de producción de las memorias culturales, las cuales están, asimismo, influenciadas por las memorias personales y autobiográficas de cada persona. Estos procesos de construcción y de transmisión de las memorias en una nación están mediados por la producción semiótica- siempre socialmente motivada- que se manifiesta en espacios y prácticas simbólicas del recordar como museos, monumentos, rituales, conmemoraciones u otros. Las ideologías de la memoria están en la base de las legitimaciones y deslegitimaciones de los discursos, en la configuración de memorias emblemáticas, así como en la posibilidad de que emerjan discursos alternativos. En la *Figura 2*, se procura ilustrar este proceso:

Figura 2: Esquema de transmisión de la memoria



Fuente: Basado en planteamientos de Hogervorst, 2015; Ricoeur, 2010; Stern, 2013 y Autora.

En la enseñanza escolar chilena, las prácticas de la memoria se construyen en parte como prácticas discursivas intersemióticas e intertextuales en las que se combinan memorias oficiales así como memorias alternativas, en conjunto con memorias personales o autobiográficas y memorias

sociales o colectivas. De esta manera, tanto la memoria histórica como las prácticas de transmisión de la memoria constituyen procesos de co-construcción de significados y no de mera reproducción del pasado reciente por parte de las nuevas generaciones (ACHUGAR 2016; OTEÍZA; PINUER, 2016b; OTEÍZA, 2014, en prensa, a y b; OTEÍZA *et al*, 2015). En este proceso de recontextualización pedagógica de la historia reciente nacional, profesores y estudiantes intentan luchar contra las dicotomías impuestas por la memoria social del país respecto de un pasado traumático de violación a los derechos humanos (1973-1990). Parte de estas dicotomías se manifiestan como “encapsulamientos de la memoria”, los cuales tienden a cerrar el espacio de reflexión y de discusión sobre las interpretaciones del pasado reciente, como esperamos demostrar en la siguiente sección de análisis y discusión.

La sala clase de historia se considera como una instancia de práctica de la memoria a nivel micro y local (MACGILCHRIST *et al.*, 2015; BINNENKADE, 2015; Oteíza, en prensa a y b), en la que se produce un espacio de mayor o menor razonamiento histórico sobre las memorias personales y sociales. La sala de clase de historia puede verse entonces como espacio de conmemoración y de ritualización de las memorias sociales y personales, o como una instancia de ‘pedagogización de la memoria’ (BINNENKADE, 2015). En este espacio intervienen de manera holística y compleja diferentes artefactos semióticos multimodales, tales como textos y manuales escolares, la pizarra, presentaciones de *power points*, documentales, lenguaje verbal oral y escrito de profesores y estudiantes, entre otros (MANGHI; BADILLO, 2014; HOGERVORST, 2015; OTEÍZA; PINUER, 2016a y b; OTEÍZA, en prensa b).

En este trabajo nos centramos exclusivamente en el análisis verbal oral de la interacción en clases de historia de un establecimiento público de tercer año de enseñanza media. En este liceo las estudiantes estudian gratis y reciben los materiales educativos oficiales, incluidos los textos escolares, financiados y distribuidos por el estado chileno. Se filmó la unidad completa denominada: “Dictadura militar”, de la cual presentamos aquí un pequeño fragmento transliterado, el cual aborda la primera temática del currículum de historia: “la violación sistemática de los derechos humanos, la violencia política y la supresión del estado de derecho”. Se analiza asimismo la entrevista grupal en profundidad realizada a las estudiantes al término de la unidad que la profesora ha titulado: “Quiebre de la Democracia y Dictadura Militar”.

2 ANÁLISIS DE DISCUSIÓN

2.1 Interacciones en aula: prácticas situadas de la memoria histórica

En esta sección se presenta un fragmento representativo de interacción en aula como un espacio del “hacer” de la memoria en un establecimiento público chileno. Así como se ha explicado en la introducción de este artículo, el nivel corresponde a un tercer año de enseñanza media, año escolar en el que se aborda la historia nacional reciente. La profesora tenía 15 años de experiencia pedagógica al momento de la filmación (noviembre 2014) y las estudiantes son todas mujeres. La profesora ha estado tratando en las clases previas el golpe de estado de 1973 y ha recalado la violencia que caracterizó la llegada de los militares al poder. Así, en las clases anteriores la docente se ha centrado en el tema de la violación a los derechos humanos cometidos durante la dictadura de Pinochet (1973-1990), el cual ha sido abordado principalmente desde una perspectiva ética, en consonancia con la posición histórica oficial sobre este periodo. Asimismo, la profesora ha dado un espacio prominente a la inclusión de testimonios de experiencia personal de quienes sufrieron la violencia del estado y ha abordado el tema de la tortura y de la violación a los derechos humanos de manera explícita y directa, con el objetivo de conectar afectivamente a las estudiantes con este proceso de la historia nacional.⁴

El fragmento de interacción en aula que se presenta en el *Ejemplo 1*, comienza luego de que la profesora ha mostrado a sus estudiantes un emotivo testimonio televisado de una destacada actriz chilena, Gloria Lazo, sobre la tortura que ella vivió y presenció en dos centros de detención durante la dictadura. En su relato, la actriz enfatiza el horror sufrido por ella y por otros detenidos y, así mismo, da especial prominencia al hecho de que durante la dictadura, un sector de la sociedad chilena se negaba a reconocer la existencia de la tortura y de que esa posición todavía se mantiene en un grupo minoritario del país.⁵

*Ejemplo de interacción en aula*⁶

⁴ Las motivaciones y el posicionamiento pedagógico de la profesora fueron recogidos en una entrevista en profundidad que se realizó al término de la unidad filmada, pero que por razones de espacio, no se aborda con más detalle en este artículo.

⁵ Para un análisis de una sección de este fragmento desde la perspectiva de la Dimensión Semántica de la Teoría de Códigos de Legitimación (Karl Maton 2014), ver Oteiza *et al.* 2015.

⁶ Notación de la interacción en clases: (P): profesor/a, (E): estudiante, (ME): muchas estudiantes. Los números entre paréntesis indican los segundos de las pausas; las palabras en mayúscula marcan un aumento de volumen de la voz; el paréntesis con dos guiones señala palabras que fueron ininteligibles en la grabación. Los signos de interrogación se han mantenido para facilitar la lectura del texto.

- P.** 1. Ya (2) qué es lo que vieron al respecto (2) principalmente de la parte donde dice
2. que durante mucho tiempo se negó el asunto de los (1) de las torturas o de los
 3. Detenidos Desaparecidos que no (1) que estaban en Europa que estaban acá que
 4. estaban allá (1) y que hasta el día de hoy todavía hay gente que pone como en duda
 5. acerca de las torturas y esas cosas
- E.** 6. (--) que en el caso de ella es como quee sabe que está mal pero hay como ciertas
7. personas que como que le han dicho pero como que no aceptan eso o como que tratan
 8. de así como justificar (2) como que allá eh yo pienso que allá como que habrán
 9. como metido tanta información como que le harán pensar que eso estaba bien
 10. bien que era como para un bien nacional o algo así (--)
- P.** 11. Ah claro por supuesto (1) o sea a ver (2) eh una persona que tortura es una persona
12. que está ENTRENADA (2) ningún ser humano hace algo o (1) o hace algo
 13. sistemáticamente pensado que está mal (1) principalmente cuando (cometió) torturas
 14. feroces (1) entonces (1) efectivamente la gente que torturaba tenía toda una preparación
 15. previa de sentir que lo que estaba haciendo era correcto (1) eran profundamente
 16. nacionalistas (1) o sea (1) esto se hace por Chile (1) por la patria (2) porque el marxismo
 17. tenía carcomido al país (1) etc etc (2) entonces aquí aquí hay dos cosas (1) hay gente que
 18. (2) eh yo cuando empezamos a ver esta materia yo les dije ¿había caos en la
 19. Unidad Popular? SÍ ¿estaba profundamente polarizado el país? SÍ ¿se cometieron
 20. un montones de erro de errores? SÍ, eh ¿se estaban formando grupos paramilitares?
 21. SÍ (1) ¿podíamos haber ido derecho a una guerra civil? SÍ (--) pero (1) el punto está en
 22. en que éticamente hasta qué punto nosotros aceptamos incluso para la gente
 23. que pueda estar de acuerdo eeh con todo lo que vino después y decir sí
 24. efectivamente el gobierno de Pinochet dejó al país MODERNIZAADO (1) montones de cosas (1)
 25. eeh hasta qué punto yo lo justifico (1) o sea ok (1) chuta (1) pero había quee (1) lástima pero
 26. son las consecuencias de tener un país modernizado (2) eeh (1) entonces eso es
 27. independiente de que yo pueda estar a favor de del gobierno de Allende o a favor
 28. del gobierno de Pinochet (2) osea hoy día nadie puede negar que hubo violaciones

29. a los Derechos Humanos (2) el punto está dónde yo me paro con respecto a eso (1)
30. y en general yo siempre les he dicho que ustedes (1) todos (1) tendemos a tener la
31. formación que nos entregan nuestros papás (2)
32. nuestros papás pueden ser de derecha y decir efectivamente que no (1) que lo que se
33. hizo fue espectacular etc (2) está bien cada uno es libre de pensar loo lo que
34. quiera (2) eeh o al contrario (1) exacerbar mucho más todos los males que tuvo la Unidad
35. Popular (2) pero ok (1) pero dónde dejó las torturas (4) DÓNDE (3) ¿me entienden?

ME. 36. SÍ

- P. 37.** Se justifica o no se justifica (2) ese ese es el punto

La profesora comienza retomando el planteamiento de la actriz y presenta de manera impersonal cómo un grupo generalizado de la sociedad niega la existencia de la tortura y de los detenidos desaparecidos en el país (“se negó”). Su valoración de APRECIACIÓN de Impacto negativo y de Poder bajo está graduada por una Fuerza alta de extensión temporal “durante mucho tiempo”, “hasta el día de hoy todavía”, y de Foco “como” que tiene la función de atenuar la denominación genérica y eufemística de que “esas cosas” hayan efectivamente sucedido en el país. En estas líneas la profesora intenciona con “principalmente” qué aspectos son los que ella como docente considera más importantes de discutir con sus estudiantes. Así, a la profesora le interesa poner de relieve lo que la gente pensaba sobre la tortura y la violación a los derechos humanos, mediante el uso de procesos mentales “pone como en duda” y procesos verbales “se negó”. Es el proceso histórico de represión política lo que está en el centro como entidad discursiva valorada:

Tabla 1: Análisis de prosodia valorativa de interacción en aula líneas 1-5⁷

INTERACCIÓN CLASE	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA

⁷ Las columnas indican de izquierda a derecha: las líneas de interacción en aula; las valoraciones de ACTITUD y marcas de GRADACIÓN de las mismas; valoraciones inscritas y evocadas; entidad discursiva valorada. La notación del análisis de VALORACIÓN es el siguiente: **subrayado y negrita** para las valoraciones inscritas; **subrayado, negrita y cursiva**, para las valoraciones evocadas, **subrayado y letra normal** para instancias de GRADACIÓN de Fuerza y subrayado con *letra cursiva* para las de GRADACIÓN de Foco; (-va): valoración negativa, (+va): valoración positiva. Se mantiene la MAYÚSCULA para marcar el aumento de la voz.

Profesora:	-va APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)	se negó	PROCESO HISTÓRICO:
1. Ya (2) qué es lo que vieron al respecto (2) <u>principalmente</u> de la parte donde dice	-va APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)	torturas	existencia de la violación a los derechos humanos, tortura
2. que <u>durante mucho tiempo se negó</u> el asunto de los (1) de las <u>torturas</u> , o de los	-va APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)	Detenidos	
3. Detenidos Desaparecidos que no (1) que estaban en Europa que estaban acá que	-va APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)	Desaparecidos	
4. estaban allá (1) y que <u>hasta el día de hoy todavía</u> hay gente que <u>pone como en duda</u>	Graduado por Fuerza alta: Intensificación	(gente) pone en duda torturas	
5. acerca de las <u>torturas</u> y <u>esas cosas</u>	“principalmente”, Extensión temporal “durante mucho tiempo”, “hasta el día de hoy todavía” y por Foco: Suavizar: “como” -va APRECIACIÓN: Integridad (evocada)		

esas cosas

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en las líneas 6 a la 10 de la interacción, se aprecia que una estudiante procura comprender las motivaciones de quienes cometieron violaciones a los derechos humanos y las opone a la voz de la actriz “ella”, quien tiene una clara noción de que esos hechos son éticamente reprochables y expresa una valoración negativa de APRECIACIÓN de Integridad inscrita (“mal”). La estudiante, mediante los recursos de GRADACIÓN de Foco “es como”, “así como”, “como que”, “como para”, manifiesta su intento por dar sentido al hecho de que para los otros “eso” (la violación a los derechos humanos, torturar), está “bien”, o que para ellos se considere un “bien nacional”. Las valoraciones están todas inscritas en el discurso, si bien los recursos de Foco imprimen un tono de duda o de incredulidad. Interesante es el uso del deíctico espacial “allá”, el cual es usado por la estudiante en vez de nombrar el centro de tortura o las dos menciones deícticas de “eso”, en lugar de mencionar la palabra ‘tortura’:

Tabla 2: Análisis de prosodia valorativa de interacción en aula líneas 6-10

INTERACCIÓN CLASE	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
Estudiante:	-va APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)	(ella-actriz)	PROCESO HISTÓRICO:
6. (--) que en el caso de ella <i>es como</i> quee sabe que está mal pero hay como ciertas		mal	Violación a los derechos humanos, tortura
7. personas que <i>como que</i> le han dicho pero <i>como que no aceptan</i> eso o <i>como que</i> tratan	+va APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)	(ciertas personas) no aceptan	(ESO, ESO)
8. de <i>así como justificar</i> (2) <i>como que</i> allá eh yo pienso que allá <i>como que</i> habrán	+va APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)	justificar	
9. como metido tanta información <i>como que</i> le harán pensar que eso estaba bien	+va APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)	bien	
10. bien que era <i>como para un bien nacional</i> o <i>algo así</i> (--)	+va APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)	bien	
	Graduadas por Foco: Suavizar “es como”, “así como”, “como que x5”, “como para”, “algo así”	bien nacional	

Fuente: Elaboración propia.

La profesora luego reafirma su intervención (“claro por supuesto”), pero toma las palabras de la estudiante para profundizar en la compleja práctica de la tortura y de quienes estuvieron involucrados en ella. Así, la profesora aclara en la línea 12 con una valoración negativa de Sanción Social de Integridad, que quien tortura es una persona “entrenada”, esto es, que ha recibido una formación, pero que también posee una agencia “la gente que torturaba tenía una preparación previa”, lo cual contrasta con la expresión menos agentiva de la estudiante “como que habrán metido tanta información” (“allá” –uso del deíctico para señalar en el centro de tortura-) o “le harán pensar”, es decir, otros tienen el poder de influir cognitivamente en quienes practicaron tortura. Por lo mismo, la profesora considera necesario recalcar el posicionamiento de los perpetradores como personas con una ideología (personas “profundamente nacionalistas”). A continuación, en la línea 16, la docente realiza una oposición entre las valoraciones de la extrema derecha y sus nociones de “patria” y de “nacionalismo” con las de la ideología del marxismo de la izquierda, tomando la voz

de la extrema derecha con la expresión negativa de Integridad evocada a través de la metáfora léxica “tenía carcomido al país”, estableciendo a su vez una clara referencia al “cáncer marxista” que queda implícito en el significativo “etc”, “etc”, el cual refiere a los dichos de la derecha que la profesora asume conocidos y como parte de la memoria social de las estudiantes:

Tabla 3: Análisis de prosodia valorativa de interacción en aula líneas 11-17

INTERACCIÓN CLASE	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
Profesora:	-va JUICIO SANCIÓN SOCIAL: Integridad (evocada)	ENTRENADA	ACTOR HISTÓRICO: persona que tortura
11. Ah claro por supuesto (1) o sea a ver (2) eh una persona que tortura es una persona	-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)	algo	PROCESO HISTÓRICO:
12. que está ENTRENADA (2) ningún ser humano hace algo o (1) o hace algo	-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)	algo	Violación a los derechos humanos, tortura
13. sistemáticamente pensado que está mal (1) principalmente cuando (cometió) torturas	Graduado por Fuerza alta: Cuantificación “ningún”; Temporalidad “sistemáticamente”;		(ALGO, ALGO)
14. feroces (1) entonces (1) efectivamente la gente que torturaba tenía toda una preparación	Intensificación “principalmente”		
15. previa de sentir que lo que estaba haciendo era correcto (1) eran profundamente	-va APRECIACIÓN: Integridad (inscrito)		PROCESO HISTÓRICO:
16. nacionalistas (1) o sea (1) esto se hace por Chile (1) por la patria (2) porque el marxismo	Fuerza alta: Intensificación “feroces” (<i>coupling</i> con actitud)	mal (pensar lo contrario)	Violación a los derechos humanos, tortura
17. tenía carcomido al país (1) etc etc (2) entonces aquí aquí hay dos cosas (1) hay gente que	-va APRECIACIÓN: Integridad (inscrito) -va APRECIACIÓN: Integridad (inscrito) +va APRECIACIÓN: Integridad (inscrito) Fuerza alta: Intensificación “profundamente”	torturas feroces torturaba	
	-va JUICIO ESTIMA SOCIAL: Normalidad (evocado)	correcto	

-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)		ACTOR HISTÓRICO: persona que tortura
-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)	<i>nacionalistas</i>	
-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)		PROCESO HISTÓRICO/IDEOLOGÍA : el marxismo
	<i>tenía carcomido al país</i>	
	<i>etc</i>	
	<i>etc</i>	

Fuente: Elaboración propia.

En las líneas siguientes de la intervención de la profesora (18-21), resultan significativas las preguntas retóricas que ella misma va respondiendo con un enfático “Sí”, el cual alude a la memoria histórica y memoria social que se presenta como un saber aceptado por las estudiantes. En estas líneas, la profesora se refiere al gobierno de la Unidad Popular, el gobierno del presidente Salvador Allende (1970-1973).⁸ Es posible apreciar cómo la profesora se alinea a la historización oficial del gobierno de Allende de la Unidad Popular presentándolo con una fuerte valoración negativa de APRECIACIÓN que deslegitima históricamente su gobierno desde un punto de vista de la alta Conflictividad (“caos”, país “polarizado”), graduada por “profundamente”, de Poder bajo, dado los “errores” que cometió, graduados por “montones”, así como la construcción del AFECTO negativo de temor inscrito y evocado a través de la amenaza de una posible “guerra civil” y del peligro e inseguridad que implicaba que “se estaban formando grupos paramilitares”. La valoración negativa del gobierno de Allende es evidente, así como la falta de cuestionamiento sobre esta lectura oficial

⁸ Salvador Allende fue elegido democráticamente presidente en el año 1970. Allende representaba a una coalición de partidos de izquierda reunidos como Unidad Popular. Desde antes de llegar a la presidencia, tuvo una fuerte oposición por parte de los partidos de derecha y de centro del país, quienes contaron con el apoyo político y financiero de la CIA de Estados Unidos. Finalmente lograron derrocarlo con un golpe de estado cívico-militar liderado por Augusto Pinochet el 11 de septiembre de 1973 (LOVEMAN 2001).

de la historia que es coincidente con lo presentado en los manuales oficiales de historia (OTEÍZA, 2006, 2014, en prensa b; OTEÍZA; PINUER, 2016b). La memoria colectiva o social, la cual se caracteriza por ser dinámica y cambiante, se construye así, como un “encapsulamiento de la memoria” y se presenta más bien como una memoria histórica, en tanto esquema mental más duradero de una narrativa de ‘lo que pasó’, restando espacio para la discusión o para la circulación de memorias históricas alternativas. Esta visión del gobierno de Allende y el implícito causal de su responsabilidad por el golpe de estado de 1973 se construye desde una alineación o solidaridad ideológica entre profesora y estudiantes:

Tabla 4: Análisis de prosodia valorativa de interacción en aula líneas 18-21

INTERACCIÓN CLASE	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
Profesora:	-va APRECIACIÓN: Integridad, Conflictividad, Poder bajo (inscrito)	caos (SÍ)	PROCESO HISTÓRICO
18. (2) eh yo cuando empezamos a ver esta materia yo les dije ¿había caos en la	-va APRECIACIÓN: Integridad, Conflictividad, Poder bajo (inscrito)	Polarizado (SÍ)	Gobierno de la Unidad Popular (gobierno de Allende)
19. Unidad Popular? SÍ ¿estaba profundamente polarizado el país? SÍ ¿se cometieron	-va APRECIACIÓN: Integridad, Conflictividad, Poder bajo (inscrito)		
20. un montones de erro de errores ? SÍ eh ¿ se estaban formando grupos paramilitares ?		Errores (SÍ)	
21. SÍ (1) ¿ podíamos haber ido derecho a una guerra civil ? SÍ (--)	Graduado por Fuerza alta: Intensificación “profundamente”; Cuantificación “montones”		
	-va AFECTO: Temor, Inseguridad (evocado)		
	-va AFECTO: Temor, Inseguridad (inscrito)		
	Intensificación “derecho a”	se estaban formando grupos paramilitares (SÍ)	
		(ir a) Guerra civil (SÍ)	

Fuente: Elaboración propia.

En los enunciados siguientes (líneas 22-29), la profesora cambia de orientación discursiva mediante el adversativo “pero” para conducir la reflexión más allá del ‘fracaso’ del gobierno de la Unidad Popular, y dar prominencia al posicionamiento ético que debiéramos tener como seres humanos frente a la violación de los derechos humanos cometidos durante la dictadura de Pinochet. En su explicación histórica la profesora alude a la valoración positiva que muchos sectores de la sociedad tienen respecto de Pinochet por el avance en la modernización del país durante los 17 años de su dictadura (“modernizado”), lo que también se construye como un hecho incuestionable. La profesora evita diferenciar ambos liderazgos y los denomina indistintamente como “gobierno(s)”, igualando el gobierno de Allende a la dictadura cívico-militar de Pinochet. Asimismo, se hace partícipe de la memoria social que sigue dividida (polarizada) entre quienes están “a favor” de Pinochet o “a favor” de Allende. Por otro lado, la docente construye esta división social como una realidad actual, lo que queda enfatizado con el “yo” inclusivo de las líneas 27 y 29: “independiente de que yo pueda estar a favor...”, “el punto está donde yo me paro con respecto a eso”. Por último, la profesora vuelve a construir otro espacio de historización de la memoria en la línea 28, si bien construido con menos solidaridad ideológica que la valoración negativa del gobierno de Allende, respecto del reconocimiento de la existencia de centros de práctica de la tortura como un planteamiento ideológico que ha estado en disputa en la sociedad chilena desde el comienzo de esta práctica en el año 1973: “hoy en día nadie puede negar que hubo violaciones a los derechos humanos”. En este enunciado, los recursos de GRADACIÓN, que a su vez construyen las voces alternativas en el discurso, son claves para construir la contra-expectativa; esto es, antes era posible, “hoy en día”, luego de la publicación del Informe de la Comisión Nacional de Tortura y Prisión Política (Informe Valech 2004, 2011),⁹ no es posible; si bien la negación “nadie”, abre la posibilidad de que había gente que efectivamente pensaba de otra manera:

Tabla 5: Análisis de prosodia valorativa de interacción en aula líneas 22-29

INTERACCIÓN CLASE	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
Profesora:	-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)	<i>éticamente</i>	PROCESO HISTÓRICO:
pero (1) el punto está en	-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)	<i>aceptamos</i>	Violación a los

⁹ Este documento oficial, así como el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig, 1991), ha sido trabajado en clases previamente por la profesora.

22. en que <u>éticamente</u> hasta qué punto nosotros <u>aceptamos</u> incluso para la gente	-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)		derechos humanos
23. que pueda <u>estar de acuerdo</u> eeh con <u>todo lo que vino después</u> y decir sí	-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)	<i>estar de acuerdo</i>	
24. <u>efectivamente</u> el gobierno de Pinochet dejó al país <u>MODERNIZAADO</u> (1) <u>montones de cosas</u> (1)	+va APRECIACIÓN: Impacto, Poder alto (inscrito y evocado)	<i>todo lo que vino después</i>	
25. eeh <u>hasta qué punto</u> yo lo <u>justifico</u> (1) o sea ok (1) chuta (1) pero había quee (1) <u>lástima</u> pero	-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)	MODERNIZAADO	PROCESO HISTÓRICO Gobierno de Pinochet
26. son las consecuencias de tener un país modernizado (2) eeh (1) entonces eso es	-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)	<i>montones de cosas</i>	
27. <u>independiente</u> de que yo pueda estar <u>a favor</u> de del gobierno de Allende o <u>a favor</u>	-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)	<i>justifico</i>	
28. del gobierno de Pinochet (2) osea <u>hoy día nadie puede negar</u> que <u>hubo violaciones</u>	+va APRECIACIÓN: Impacto, Poder alto (inscrito)	<i>lástima</i>	PROCESOS HISTÓRICOS
29. <u>a los Derechos Humanos</u> (2) el punto está <u>dónde yo me paro</u> con respecto a eso (1)	+va APRECIACIÓN: Impacto, Poder alto (inscrito)	<i>independiente</i>	Gobierno de Pinochet/ Gobierno de la Unidad Popular (gobierno de Allende)
	-va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)	a favor	
	-va APRECIACIÓN: Integridad (inscrito)	a favor	PROCESO HISTÓRICO: Violación a los derechos humanos
	Graduado por Fuerza alta: Temporalidad “hoy en día”, Cuantificación “nadie”	<i>nadie puede negar que hubo</i>	
		violaciones	
		a los Derechos Humanos	
		<i>dónde yo me paro</i>	

Fuente: Elaboración propia.

En las siguientes líneas de la intervención de la profesora (30-32), ella deja de manifiesto su conciencia sobre la influencia que ejercen las familias en los posicionamientos de sus estudiantes sobre la historia reciente nacional. Este hecho pone también de relieve la vigencia y la disputa de memorias alternativas respecto de este pasado traumático en la sociedad chilena y, asimismo, el hecho de que todavía es pertinente hacer la distinción política e ideológica de ‘derecha’ e ‘izquierda’, como dos polos políticos irreconciliables. De esta manera, ‘lo ético’ se eleva por sobre las diferencias, lo cual está en consonancia con las políticas de la memoria de los gobiernos de la transición democrática en Chile, quienes han propiciado una política de la reconciliación y despolitización del pasado reciente nacional (PIPER *et al.*, 2013).

En la línea 33 la profesora vuelve a reforzar con una valoración positiva de APRECIACIÓN de Impacto y Poder alto el período de la dictadura y el progreso económico que se le atribuye (“espectacular”, “está bien”), lo que está alineado históricamente con los planteamientos de los textos escolares oficiales. Asimismo, se vuelve a dar prominencia a la valoración negativa de APRECIACIÓN del gobierno de la Unidad Popular que ya había sido presentado de esta manera en las líneas previas (“caos”, “polarizado”, “errores”, “guerra civil”), y ahora en línea 34, con “los males” altamente graduados con la expresión “exacerbar mucho más todos los males”. Estos “males” son contruidos de manera nominalizada como una *asunción*, es decir, como un saber que no se discute y que constituye la opción más cerrada de una monoglosia en el discurso (WHITE 2010). Lo que está en discusión es si “se justifica” o “no se justifica” la violación a los derechos humanos y, en particular la tortura, ‘a pesar’ del desarrollo económico con el que es representada la dictadura de Pinochet (“gobierno”). El gobierno de Allende sigue siendo representado de acuerdo con la memoria histórica oficial, esto es, de manera deslegitimizada y como responsable del caos y de la crisis que provocó el golpe militar de 1973. Así, el mensaje final enfatiza la posición centrada en la ética de que todos los chilenos debemos condenar la práctica de la violación a los derechos humanos, si bien el golpe era inevitable y la Unidad Popular fue su principal responsable:

Tabla 6: Análisis de prosodia valorativa de interacción en aula líneas 30-37

INTERACCIÓN CLASE	VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
Profesora:			ACTOR SOCIAL:
30. y <u>en general</u> yo <u>siempre</u> les he dicho que ustedes (1) todos (1) <u>tendemos a tener la</u>	+va JUICIO ESTIMA SOCIAL: Capacidad (evocada) Graduado por Fuerza alta: Extensión Temporal “en general”, “siempre”	<i>tendemos a tener la</i> <i>formación</i>	nuestros padres

31. <u>formación</u> que nos entregan nuestros papás (2)	+va APRECIACIÓN: Poder alto, Impacto (inscrito)		
32. nuestros papás pueden ser de derecha y decir <u>efectivamente</u> que no (1) que lo que se	+va APRECIACIÓN: Poder alto, Impacto (inscrito)	(padres de derecha)	PROCESOS HISTÓRICOS
33. hizo fue <u>espectacular</u> etc (2) está <u>bien</u> cada uno es libre de pensar loo lo que	Graduados por Fuerza alta: Intensificación “efectivamente”	espectacular	Gobierno de Pinochet
34. quiera (2) eeh o al contrario (1) <u>exacerbar mucho más todos los males</u> que tuvo la Unidad	-va APRECIACIÓN: Poder bajo, Conflictividad alta (inscrito)	bien	PROCESOS HISTÓRICOS
35. Popular (2) pero ok (1) pero dónde dejo las <u>torturas</u> (4) DÓNDE (3) ¿me entienden?	Graduado por Fuerza alta: Intensificación y Cuantificación “exacerbar mucho más todos ”		Gobierno de Allende/ Unidad Popular
		los males	PROCESOS HISTÓRICOS
	-va APRECIACIÓN: Integridad (inscrito)		(Gobierno) de Pinochet
Muchas estudiantes:			PROCESO HISTÓRICO:
36. <u>SÍ</u>		torturas	Violación a los derechos humanos
Profesora:	-/+va APRECIACIÓN: Integridad (evocado)		
37. <u>Se justifica</u> o <u>no se justifica</u> (2) <u>ese ese es el punto</u>	Graduado por Fuerza alta: Intensificación “ese ese es el punto”		
		<i>se justifica o no se justifica</i>	

Fuente: Elaboración propia.

2.2 Memorias personales y sociales de estudiantes de tercero medio

En esta segunda sección de análisis y discusión se presentan extractos de la entrevista en profundidad realizada a las estudiantes del curso filmado del establecimiento público, del cual

hemos presentado el análisis de un fragmento de la interacción en aula en la sección previa. Esta entrevista fue realizada al término de la Unidad “Dictadura Militar” y en ella participaron de manera voluntaria 16 de las 28 estudiantes del curso. A partir del análisis discursivo de sus relatos, en los que consideramos los significados experienciales y en particular las valoraciones de los mismos, hemos agrupado los relatos de las estudiantes en tres posicionamientos principales respecto del pasado reciente nacional: a. memoria histórica como “cultura general” de carácter epistémico; b. memoria personal de carácter afectivo y axiológico; y c. memoria social o colectiva de carácter epistémico y axiológico. A continuación, nos referimos a cada una de estas posiciones y las ilustramos con ejemplos de los relatos de las estudiantes.

2.2.1 Posición 1: Memoria histórica como “cultura general” de carácter epistémico

Esta posición responde a un grupo menor de estudiantes que considera el pasado reciente chileno de violación a los derechos humanos como un saber histórico. Estas estudiantes consideran que tienen que conocer este pasado para estar informadas y así sentirse más seguras y con una ‘voz’ que les permita poder mantener conversaciones con otros y opinar sobre un período clave de la historia nacional que ellas no han vivido directamente. Esta visión va acompañada de una lejanía emocional respecto de los hechos, y una consideración de los mismos como ‘historia’, en parte, porque en su entorno cercano no han vivido la experiencia de violación a los derechos humanos. De este modo, esta visión está estrechamente conectada, según ellas mismas declaran, con el hecho de que no hubo ‘víctimas’ o detenidos-desaparecidos en sus familias. Asimismo, estas estudiantes no establecen una conexión explícita con un posicionamiento político presente o futuro, si bien reconocen, son críticas y le dan importancia a la existencia de la violación a los derechos humanos en la historia reciente del país. Esta posición puede observarse en los ejemplos representativos que presentamos a continuación y en la *Tabla de análisis 7*. Así, en el *Ejemplo 1* y *Ejemplo 2*, las estudiantes expresan sus valoraciones respecto del pasado reciente de violación a los derechos humanos desde una prosodia de AFECTO negativo, que marca una lejanía emocional con este pasado:

Ejemplo estudiante 1:

“no es algo que *me haya tocado* tanto, porque mis papás lo vivieron, no sé porque eran súper pobres y vivían en región, pero *no lo puedo ver como que* es algo *tan mío* porque *a mí no me pasó y a nadie de mi familia le pasó. Sí en el país en el que vivo le pasó y es mi historia también*. Pero *más de cerca no lo puedo vivir*”

Ejemplo estudiante 2:

“claro, porque después aparte de ser **cultura** [el estudio de este período de la historia] no es la idea que nos metan el dedo en la boca y **no sepamos decir nada y defendernos**”

Tabla 7: Análisis de prosodia valorativa de ejemplos de estudiantes 1 y 2¹⁰

VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
-va AFECTO: lejanía (evocado)	<i>no me haya tocado</i> (tanto)	PROCESO HISTÓRICO:
-va AFECTO: lejanía (evocado)	<i>no lo puedo ver</i> (como que)	Pasado reciente de violación a los derechos humanos
-va AFECTO: lejanía (evocado)	(no tan) <i>mío</i>	
-va AFECTO: lejanía (evocado)	a mí no me pasó y a nadie de mi familia le pasó	
-va AFECTO: lejanía (evocado)	(más de cerca) <i>no lo puedo vivir</i>	
	cultura	
-va JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad (evocada)	<i>no sepamos decir nada y defendernos</i>	ACTOR SOCIAL: estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

2.2.2 Posición 2: Memoria personal de carácter afectivo y axiológico

Esta segunda posición es compartida por la mayoría de las estudiantes que participaron en la entrevista. El pasado reciente chileno de violación a los derechos humanos es visto como parte de la historia personal de sus familias directas. Por lo mismo, cobra especial importancia para las estudiantes lo transmitido por sus padres y familiares para la construcción de la memoria de este pasado. Las estudiantes manifiestan una relación más afectiva, la cual no está exenta de tensiones, dado que en varias oportunidades ellas reportan tener familias fuertemente divididas. Para este grupo de estudiantes es fundamental construir un posicionamiento propio, ya sea por ausencia de esta reflexión en sus familias, o por las tensiones que en ellas han vivido y que han desembocado en silencio. En los *Ejemplos 3, 4 y 5* puede apreciarse la influencia de las posiciones políticas e

¹⁰ Hemos dejado en el análisis los recursos de GRADACIÓN entre paréntesis por razones de espacio.

ideológicas de las familias en el desarrollo de un posicionamiento propio por parte de las estudiantes:

Ejemplo estudiante 3:

“por lo menos para mí *no es solo historia*, porque tiene *como algo más que ver*, o sea, por lo menos mi familia tiene perseguidos políticos, entonces *no es tan solo historia*”

Ejemplo estudiante 4:

“es que no sé, me acuerdo de un video de los cuerpos en el río, y mi mamá me contó eso que cuando era chica ella veía los cuerpos ahí en el Mapocho y yo bueno, me lo imaginaba pero nunca creí *como tan así*, y vi el video y *me chocó*”.

Ejemplo estudiante 5:

“mi pensamiento va ligado a lo que *yo leo* y lo que *voy investigando por mí misma*, igual hacia las fuentes que me entrega mi familia, o sea tener una persona que fue detenida y que fue mandada al exilio gracias a la embajada de Suecia que la fue a buscar al Estadio Nacional, ehh, *puedo mirar como por otra perspectiva* lo que sucedió en ese tiempo, o sea no lo *veo como con los mismos ojos* que a lo mejor mis compañeras que están *como más externas, más afuera*”.

Tabla 8: Análisis de prosodia valorativa de ejemplos de estudiantes 3-5

VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
+va AFECTO: cercanía (evocado)	<i>no es</i> (solo) <i>historia</i>	PROCESO HISTÓRICO:
+va AFECTO: cercanía (evocado)	<i>no es</i> (tan solo) <i>historia</i>	Pasado reciente de violación a los derechos humanos
-va AFECTO: impacto (evocado)	(nunca, como tan) <i>así</i>	
-va AFECTO: impacto (inscrito)	<i>me chocó</i>	ACTOR SOCIAL:
		(estudiante)
+va AFECTO: cercanía (evocado)	<i>no lo veo</i> (como) <i>con los mismos ojos</i>	(las compañeras)
-va AFECTO: lejanía (inscrito)	(como más) <i>externas</i>	
-va AFECTO: lejanía (inscrito)	(más) <i>afuera</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Ejemplo estudiante 6:

“mi papá igual [conoció a Pinochet] mi hermano *fue tocado por Pinochet* ((risas)) entonces tengo muy así mi mamá es como fanática ((risas)) y es horrible, sorry, *tener que vivir todos los días con eso*, que te hablen de *una cosa y de lo otro*, porque al final no sé *te dan ganas de callarte*”

Tabla 9: Análisis de prosodia valorativa de ejemplos de estudiantes 6

VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
		ACTOR HISTÓRICO:
+va AFECTO: cercanía (evocado)	<i>fue tocado por Pinochet</i>	Pinochet
+va AFECTO: cercanía (inscrito)	fanática	(hermano, mamá)
-va AFECTO: Infelicidad (inscrito)	horrible	
-va AFECTO: Infelicidad (evocado)	<i>tener que vivir con eso</i>	PROCESO FAMILIAR:
+va APRECIACIÓN: Conflictividad (evocado)	<i>una cosa y de lo otro</i>	Tensión entre las visiones familiares sobre el pasado reciente de violación a los derechos humanos
+va AFECTO: Infelicidad (evocado)	<i>te dan ganas de callarte</i>	

Fuente: Elaboración propia.

En las *Tablas de análisis 8 y 9* puede apreciarse cómo estas estudiantes construyen de manera notoria prosodias de valoraciones afectivas para mirar el pasado reciente de violación a los derechos humanos. Las valoraciones negativas de AFECTO denotan el impacto frente a los brutales hechos de violencia y de tortura; las valoraciones positivas a cómo las estudiantes se sienten partícipes de este pasado por la conexión de lo que experimentaron sus familiares o cómo impactó a sus padres, aun cuando no lo hayan vivido directamente. En el *Ejemplo 6*, como se aprecia en la *Tabla 9* de análisis de prosodia valorativa, las valoraciones afectivas positivas y negativas refieren al actor histórico Pinochet y a los procesos familiares de recordar, y de cómo se vive una tensión de esta práctica social de la memoria en el núcleo familiar. En estos relatos de las estudiantes se aprecia el proceso del que habla la profesora en sus clases (líneas 30-33), quien alude a la división política y social que aún existe en el país, y a la influencia del posicionamiento ideológico de los padres en las visiones de sus hijos. En estos relatos se aprecian ejemplos de manifestaciones micro de una polarización todavía existente en la sociedad chilena. Interesa constatar, asimismo, el hecho de que para algunas estudiantes el espacio familiar constituye un rico lugar de transmisión de la memoria de sus padres o familiares (“mi mamá de contó eso”) y que se refuerza o revive con una

mirada más consciente en la práctica del aula; y al contrario, para otras, constituye un espacio de tensión, o de contracción dialógica. Por lo mismo, será el diálogo de la clase- al que debiéramos sumar en esta oportunidad el espacio de la entrevista en profundidad- el que abre la posibilidad de reflexión sobre las visiones de un pasado nacional conflictivo.

2.2.3 *Posición 3: Memoria social o colectiva de carácter epistémico y axiológico*

Esta última posición que hemos identificado no está reñida con la posición 2, sino más bien la complementa con diferentes matices para cada estudiante. El pasado reciente de violación a los derechos humanos es un proceso que las estudiantes desean conocer en profundidad, dado que reconocen el impacto que ha provocado en la sociedad chilena hasta el presente y de cómo las secuelas y repercusiones de la dictadura siguen vigentes en el país. Un grupo importante de estudiantes manifiesta de manera explícita una conciencia política relativa a la comprensión y el repudio de la violación a los derechos humanos y cómo este reconocimiento les ayuda a posicionarse en su presente como actores sociales agentes de su futuro. Para estas estudiantes el estudio de este período de la historia nacional constituye un deber epistémico, ético y afectivo. Las estudiantes manifiestan una empatía con el sufrimiento de otros.

Un último aspecto relevante de mencionar es la valoración positiva respecto de lo aprendido en clases de historia, lo cual aprecian como un espacio de reflexión, si bien consideran que no es la única fuente de formación sobre el pasado reciente nacional (familia, medios, entre otros espacios sociales). Varias estudiantes manifiestan de manera particular su valoración positiva respecto de la formación especializada de sus profesores de historia. Los ejemplos siguientes (7, 8 y 9) reúnen algunas instancias representativas en donde la entidad discursiva valorada es el conocimiento sobre el pasado reciente:

Ejemplo estudiante 7:

“yo creo que también es súper importante que nosotras lo sepamos porque la gente siempre nos **critica** que *no podemos opinar* porque nosotras *no lo vivimos*”.

Ejemplo estudiante 8:

“Yo creo que el colegio es súper fundamental porque, por lo menos ahora, porque te da como el espacio para decirle al profe, incluso **debatirle** al profe lo que está diciendo y compartir tu propia opinión y cosa que antes *no se podía*”.

Ejemplo estudiante 9:

“o sea yo creo que, primero que todo, *tiene que ser como* un estudio **en profundidad**, o sea *sobrepasar* el, o sea pasar esta materia *así como por encima*, decir aquí fue la época de la dictadura militar, empezó en tal fecha y terminó en tal fecha, y seguir con la materia, no es para mí eso, *no es como pasar materia*”.

En la siguiente *Tabla 10* se presenta una síntesis de las prosodias o claves valorativas en las que predominan la valoraciones positivas de apreciación, así como una crítica a la falta de legitimidad que perciben de quienes fueron testigos del período histórico, a través de sanciones sociales de estima de capacidad negativa evocadas:

Tabla 10: Análisis de prosodia valorativa de ejemplos de estudiantes 7, 8 y 9

VALORACIONES	INSCRIPCIÓN Y EVOCACIÓN	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA
		PROCESO HISTÓRICO:
+va APRECIACIÓN: Valuación e Impacto (inscrito)	(súper) importante	Cocimiento de la historia reciente
+va APRECIACIÓN: Valuación e Impacto (inscrito)	(súper) fundamental	
+va APRECIACIÓN: Valuación e Impacto (inscrito)	(tiene que ser como) en profundidad	
+va APRECIACIÓN: Valuación e Impacto (evocado)		
+va APRECIACIÓN: Valuación e Impacto (evocado)	(sobrepasar pasar la materia) por encima	
	no es como pasar materia	
		ACTOR SOCIAL:
-va JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad (evocado)		Estudiantes
-va JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad (evocado)	no podemos opinar	
	no lo vivimos	

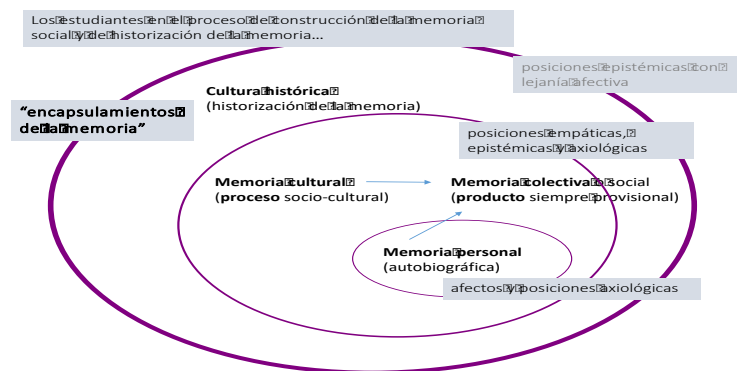
Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar esta sección, quisiéramos señalar que las estudiantes manifestaron una valoración muy positiva por el despliegue de fuentes multimodales de evidencia histórica, en especial por los *power points* y los documentales que la profesora utilizó en sus clases, así como la

visita al Museo de La Memoria y los Derechos Humanos.¹¹ De este modo, las estudiantes expresaron que “los documentales yo creo que son fundamentales para entender la historia, más que un libro que nos entregue el gobierno, yo creo que la mayoría entiende más por los documentales” y, asimismo, destacaron que un instrumento pedagógico relevante fue la inclusión de imágenes “porque generan más impacto, que son más recordadas”.

Retomando la *Figura 2* sobre la construcción y transmisión de la memoria histórica que planteáramos al inicio de este artículo, quisiéramos presentar una elaboración de la misma en la *Figura 3*, en la que incorporamos los resultados del análisis discursivo de las entrevistas en profundidad realizadas a las estudiantes que hemos presentado en este apartado:

Figura 3: Transmisión y construcción de la memoria- posiciones de las estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Las interacciones en clases de historia constituyen espacios de prácticas situadas de transmisión y de co-construcción de la memoria. Las interacciones entre profesores y estudiantes permiten generar nuevos significados sobre el pasado 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, el cual “se enmarca en la necesidad, no exenta de dificultad, de historizar eventos conflictivos recientes y de darles una explicación histórica a procesos que aún generan debate y valoraciones divergentes en una nación” (Oteiza, en prensa b).

¹¹ Ver Oteiza y Pinuer (2016a y b) para el análisis multimodal de los textos oficiales de historia y Oteiza *et al* (2015) y Oteiza (en prensa b) para un análisis multimodal de la interacción de clases de historia sobre el pasado reciente de violación a los derechos humanos en Chile.

Los profesores de historia no están ajenos a las dicotomías impuestas por la memoria social, 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 por reflexionar históricamente sobre lo que hemos denominado “encapsulamientos de la memoria” con un alto valor simbólico. Sin embargo, hemos visto en el análisis del fragmento de interacción en aula, que la profesora se suma a la posición hegemónica respecto de la memoria histórica sobre el gobierno de Allende (1970-1973) y refuerza la ideología, ya naturalizada, a través de una evaluación de APRECIACIÓN negativa inscrita de Conflictividad alta social y política y Poder bajo socio-económico de este período de la Unidad Popular. Junto con esta historización hegemónica, la profesora procura establecer una oposición entre los posicionamientos conocidos de la extrema derecha del país que considera al marxismo como un ‘cáncer’ (implícito) que “tiene carcomido al país”, y claramente alude a nociones que son parte de la memoria cultural de las estudiantes, lo que explica su uso de “etc. etc.”, sin que considere necesario entregar mayores explicaciones históricas del uso de estas expresiones. No obstante lo anterior, el reconocimiento de una práctica sistemática y planificada de tortura liderada por los organismos del estado durante la dictadura de Pinochet (1973-1990) y la necesidad de reflexionar sobre este aspecto con las estudiantes aún está en discusión, por lo que se observó en la intervención de la estudiante que intenta comprender las motivaciones de quien tortura y la influencia de otros en esta práctica. Frente a esta intervención de la estudiante, la profesora considera necesario enfatizar en la agencia y en la responsabilidad de los perpetradores de la tortura y, por lo mismo, alude al proceso de entrenamiento que esto implicó. El tratamiento de la violación a los derechos humanos y, de manera particular, la práctica sistemática de la tortura de más de 30.000 personas en el país, como consta en el informe de la Comisión Nacional de Tortura y Prisión Política (2004, 2011), se aborda especialmente desde una postura de condena ética en la sala de clases.

Las estudiantes de tercero de enseñanza media del establecimiento de educación pública estudiado, se posicionan en su construcción de la memoria del pasado reciente nacional de violación a los derechos humanos con diferentes posturas que pueden agruparse en tres orientaciones principales: a. la memoria como “cultura general”, la cual está marcada por una lejanía afectiva y por una posición funcional a la posibilidad de participación social con un carácter epistémico (estar informadas). Esta posición se expresa a través de prosodias valorativas de JUICIOS de Estima Social positiva y de AFECTOS negativos de lejanía expresados de manera evocada en el discurso; b. relación con el pasado reciente en términos de una memoria personal que se caracteriza por una cercanía afectiva y axiológica, dado que el pasado reciente nacional es parte de sus memorias autobiográficas. Las estudiantes revelan las tensiones y silencios que viven en sus familias y la necesidad de construir un posicionamiento propio que se expresa a través de JUICIOS negativos y

evocados de Sanción Social de Capacidad, de prosodias valorativas de AFECTOS positivos evocados e inscritos y de APRECIACIONES negativas de alta Conflictividad evocados; y c. el pasado reciente en tanto memoria social que se caracteriza por una cercanía axiológica y epistémica y por un compromiso político, ético y afectivo por parte de las estudiantes.

Finalmente, nos parece relevante destacar que todas las estudiantes, con independencia de las posturas sobre la memoria del pasado reciente nacional mencionadas, expresan una valoración positiva respecto de la profundización en la reflexión de la explicación histórica de este periodo en sus clases de historia. Así, estas estudiantes valoran el proceso de alfabetización histórica sobre la memoria al que tienen acceso en este establecimiento de educación pública en Chile. Para muchas de estas estudiantes la memoria personal juega un rol fundamental y es parte importante de la construcción de sus memorias sociales, las cuales están marcadas por prosodias valorativas negativas de APRECIACIÓN de Integridad y Conflictividad respecto de las graves violaciones a los derechos humanos que se cometieron en el país durante la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet.

Recibido em: novembro de 2017
Aprovado em: dezembro de 2017

moteizas@uc.cl

[DOI: 10.26512/les.v18i3.7441](https://doi.org/10.26512/les.v18i3.7441)

REFERENCIAS

ACHUGAR, M. *Discursive processes of intergenerational transmission of recent history: (Re)making our past*. New York: Palgrave Macmillan, 2016.

_____. *What We Remember. The construction of memory in military discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008.

ACHUGAR, M.; FERNÁNDEZ, A.; MORALES, N. Re/constructing the past: how Young people remember the Uruguayan dictatorship. *Discourse & Society* vol. 24(3), p. 265–288, 2013.

BINNENKADE, A. Doing Memory: Teaching as a Discursive Node”. En *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 7(2), pp. 29-43, 2015.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London/ New York: Routledge, 2014.

_____. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London/New York: Routledge, 2013.

HALLIDAY, M.A.K. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London/New York: Routledge, 2014.

Hiner, H. Voces soterradas, violencias ignoradas. Discurso, violencia política y género en los Informes Rettig y Valech. *Latin American Research Review*, v.44, n. 3, p. 50-74, 2009.

HOGERVORST, S. Transmitting Memory Between and Beyond Generations: The Rotterdam Bombardement in Local Memory Culture and Education from 1980 to 2015. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7(2): 68-88, 2015.

JELIN, E. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A., 2002.

LIRA, E. Algunas reflexiones a Propósito de los 40 años del Golpe Militar en Chile y las Condiciones de la Reconciliación Política. *Psyche* vol 22(2), pp. 5–18, 2013.

LOVEMAN, B. *Chile. The Legacy of Hispanic Capitalism*. New York: Oxford University Press. Third edition, 2001.

MACGILCHRIST, F., CHRISTOPHE, B.; BINNENKADE, A.,. Introduction: Memory Practices and History Education. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 7(2), pp. 1-9, 2015.

MANGHI, D.; BADILLO, C. Modos semióticos en el discurso pedagógico de historia: potencial semiótico para la mediación en el aula escolar. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* vol. 20(2), pp. 157-172, 2014.

MARTIN, J.R.; WHITE, P.R.R. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MONTECINO, L. (Ed.) *Discurso, pobreza y exclusión en América Latina*. Santiago: Cuarto Propio, 2010.

OTEÍZA, T. Events and processes in the discourse of history: Disciplinary

History and History classroom interaction. En *Understanding Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*, J. R. Martin, K. Maton, W. Pin & W. Zhenhua (Eds.), En prensa a.

_____. Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. Adrián Vergara (Ed.), RIED, En prensa b.

_____. The Appraisal Framework and discourse analysis. *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Tom Bartlett and Gerard O' Grady (Eds.). pp. 457-472, 2017.

_____. Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad* 8(1):109-136, 2014.

_____. *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre*

la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001). Santiago, Chile: Frasis Editores, 2006.

OTEÍZA, T.; PINUER, C. Appraisal framework and critical discourse studies: a joint approach to the study of historical memories from an intermodal perspective. *International Journal of Language Studies*, 10(2): 5-32, 2016 a.

_____. La construcción léxico-gramatical de significación histórica en manuales escolares chilenos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 54(1): 51-77, 2016 b.

_____. Valorative Prosody and the symbolic construction of time in historical recent national discourses, *Discourse Studies* 15(1): 43-64, 2013.

_____. Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad* 6(2):418-446, 2012.

OTEÍZA, T.; HENRÍQUEZ, R.; PINUER, C. History class interactions and the transmission of recent Chilean memory of human rights violations. *Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEEMS)*, v. 2, n. 7, p. 44-67, 2015.

PIPER, I., FERNÁNDEZ-DROGUETT, R. y IÑIGUEZ-RUEDA, L. Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo. *Psykhe*, v. 22, n. 2, p. 19-31, 2013.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. *Análise de Discurso (para a) crítica: O Texto como Material de Pesquisa*. Sao Paulo: Pontes, 2011.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. Sao Paulo: Contexto, 2006.

REYES, M.J., MUÑOZ, J.; VÁZQUEZ, F. Políticas de memoria desde los discursos, cotidianos: la despolitización del pasado reciente en el Chile actual. *Psykhe*, v. 22, n. 2, p. 161-173, 2013.

RICOEUR, P. *Memoria, historia y olvido*. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

STERN, S. *Remembering Pinochet's Chile. On the Eve of London 1998*. Durkam/ London: Duke University Press, 2006.

_____. *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de la memoria en el Chile de Pinochet*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2013.

WERTSCH, J. *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WHITE, P.R.R. Taking Bakhtin seriously: dialogic effects in written, mass communicative discourse. *Japanese Journal of Pragmatics*, v. 12, p. 37-53, 2010.

WODAK, R. La historia en construcción/La construcción de la historia. La “Wehrmacht alemana” en los recuerdos colectivos e individuales de Austria. *Discurso & Sociedad*, v. 5, n. 1, p. 160-195, 2011.

WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.). *Methods of Critical Discourse Studies* (3rd edition), London/Washington DC: Sage, 2015.