

Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas

Teresa Oteíza
Universidad Austral de Chile
Chile

Resumen: En este trabajo examino el funcionamiento heteroglósico y monoglósico de algunos recursos lingüísticos utilizados por los autores en la construcción de una explicación histórica del golpe militar en Chile en 1973 en textos escolares chilenos. Los autores al incluir sus voces en el discurso y construir una solidaridad ideológica con sus destinatarios, tienen a su disposición recursos lingüísticos de intra y extra vocalización (White, 2000) y elecciones menos abiertas a posiciones alternativas o monológicas. Estos recursos son analizados desde la Teoría de la Valoración (White, 2000, 2003; Martin & White, 2005) y del concepto de voz para el discurso de la historia (Martin, 2000, 2003; Coffin, 2002, 2006) junto a las distinciones de manipulación y persuasión (van Dijk, 2006). El análisis se centra especialmente en la evaluación del comportamiento heteroglósico de la modulación (significados de obligación). Sugiero que estos significados se inclinan hacia una posición monoglósica ya que las construcciones de obligación a través de un verbo modal parecen ser las formas menos dialógicas disponibles para los autores en este tipo de discurso, opción que necesariamente se construye en combinación con otros recursos lingüísticos como las cláusulas declarativas y polaridad negativa entre otros.

Palabras Clave: Teoría de la Valoración, voz, ideología, discurso de la historia, textos escolares de historia.

Recibido:
4-VI-2008
Aceptado:
30-XII-2008

Correspondencia: Teresa Oteíza (teresaoteiza@uach.cl). Instituto de Lingüística y Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Campus Isla Teja, Valdivia, Chile.

Ideological solidarity in the historical discourse: Tension between monoglossic and heteroglossic orientations

Abstract: In this article, I examine the heteroglossic and monoglossic functioning of some linguistic resources used in Chilean textbooks for building a historical explanation of the 1973 coup d'état in Chile. The textbooks' authors, when they include their voices in the discourse and construct an ideological solidarity with their readers, have access to both linguistic resources of intra and extra vocalization (White, 2000) and less open alternative or monological positions. These resources are analyzed from the Appraisal theory (White, 2000, 2003; Martin & White, 2005) and the notion of voice for the historical discourse (Martin, 2000, 2003; Coffin, 2002, 2006) along with the distinction between manipulation and persuasion (van Dijk, 2006). The analysis particularly focuses on the evaluation of the heteroglossic functioning of modulation (meanings of obligation). I suggest that these meanings are inclined towards a monoglossic stance, because it seems that the obligation constructions through modal verbs are the least dialogic forms available to authors of this type of discourse, an option that is necessarily constructed in combination with other linguistic resources, such as declarative clauses and negative polarity.

Key Words: Appraisal analysis, voice, ideology, discourse of history, history textbooks.

INTRODUCCIÓN

En este artículo presento un análisis de algunos recursos lingüísticos que los autores de textos escolares de historia utilizan para incluir sus propias voces y las de otros en el discurso, lo que les permite establecer diferentes niveles de compromiso y solidaridad ideológica con lo planteado y con sus posibles lectores. El trabajo se centra en la realización de los significados de extra-vocalización e intra-vocalización, y particularmente, en la realización de los significados de polaridad negativa y de obligación y su funcionamiento en combinación con otros recursos de orientación monoglósica como las cláusulas declarativas.

Si consideramos al destinatario, necesariamente construido en todo discurso como sostiene Bakhtin (1981, 1985), el uso de significados de obligación y polaridad negativa parecieran tender a la monoglosia en el discurso pedagógico de la historia. Se puede argüir que dada la relación entre hablante-experto y destinatario-aprendiz propia de estos discursos públicos¹, sumado a la abstracción y la preferencia por la construcción de significados implícitos de las explicaciones históricas por parte de los autores, los estudiantes poseen limitadas posibilidades de manejo de recursos lingüísticos específicos que les permita interpretar las voces de los autores representadas en los textos. Esto puede entenderse a su vez a la luz de la diferenciación de van Dijk (2006) entre manipulación y persuasión y el concepto de 'transformación ideológica' (*ideological becoming*) de Bakhtin (1981) la cual implica, a su vez, una distinción entre un discurso autoritario y un discurso persuasivo interno. En este trabajo, entonces, me propongo reevaluar la perspectiva dialógica de ciertos recursos identificados como codificadores de significados heteroglossicos en

el sistema de Compromiso (orígenes de las evaluaciones) de la Teoría de la Valoración, e incorporar en el análisis los conceptos de voz desarrollados para el discurso de la historia (Martin, 2000, 2003; Coffin, 2002, 2006) y su relación con las posibilidades de persuasión y manipulación.

El discurso de la historia es considerado como una interpretación política en el que las causas son una construcción mental que descansa en la interpretación y selección de evidencia (Fontana, 1992; Trouillot, 1995; etc.). En las ciencias sociales y en la historia en particular, si bien la subjetividad tiende a no expresarse explícitamente, es posible constatar explicaciones históricas unificadas que se posicionan con un estatus de "verdad objetiva". Esta naturalización² de la historia en el discurso ha sido cuestionada y analizada tanto por historiadores así como por críticos fuera de este campo (Coffin, 2002, 2006). Existe, en este sentido, una creciente preocupación en torno a cómo se construye y se reproduce el discurso pedagógico de la historia por investigadores en diferentes países (Achugar & Schleppegrell, 2005; Coffin, 1997, 2002, 2003, 2006; Kress, 1989; Martin, 1997, 2002, 2003; Oteiza, 2003, 2006; Pinto, 2004; Oteiza & Pinto, 2008; Schleppegrell, Achugar & Oteiza, 2004; Veel & Coffin, 1996; entre otros).

Este trabajo pretende continuar el desarrollo de una investigación más amplia con un corpus mayor de textos escolares chilenos (Oteiza, 2003, 2006) y de textos chilenos y españoles (Oteiza & Pinto, 2008). Los resultados de investigaciones previas han evidenciado en el discurso pedagógico de la historia contemporánea de Chile y de España la utilización de recursos lingüísticos de naturalización, objetivización, existencialización de los eventos conflictivos mediante por ejemplo, la impersonalidad, pasivización, nominalización y uso de procesos existenciales y relacionales. Estos recursos lingüísticos contribuyen a evitar la asignación de responsabilidades en el discurso, construyendo así eventos sin agencia y grupos homogéneos y consensuados. Se pretende presentar un discurso pluralista que incorpore diferentes posiciones en la construcción de la historia reciente; sin embargo, prevalece una voz dominante que colectiviza y unifica una explicación de los eventos y procesos conflictivos, como el golpe de estado de 1973 y la violación a los DD.HH. durante la dictadura de Pinochet en el caso chileno. Siguiendo con esta línea de investigación me interesó indagar en más detalle la expresión de subjetividades de los autores, evocada o inscrita en el discurso a través de recursos lingüísticos identificables y sistematizables.

Una problemática que el investigador comúnmente enfrenta al analizar la valoración en el discurso, es que sigue existiendo una actitud difícil de clasificar y que resulta demasiado difusa como para abordarla en el análisis textual. En este sentido, considero que el modelo de la Teoría de la Valoración, y específicamente, el subsistema de COMPROMISO nos permite un acercamiento más detallado y flexible en la recuperación de los significados interpersonales inscritos o evocados en el discurso y la identificación de los recursos léxicos y gramaticales que los autores emplean para subjetivizar, explícita (inscripción) o implícitamente (evocación), sus voces y es-

tablecer una solidaridad ideológica con sus posibles lectores. Este análisis puede contribuir, además, a diferenciar los niveles de manipulación (abuso de poder) o persuasión que posiblemente ejercen los autores en sus lectores de textos escolares de historia.

Desde la perspectiva dialógica de Bakhtin, e incorporada a la Teoría de la Valoración, las estrategias evaluativas pueden entenderse como una monoglosia y heteroglosia u orientaciones más o menos dialógicas que los autores adoptan para construir una **solidaridad ideológica con sus lectores** en relación a las explicaciones históricas presentadas en el discurso. Para Bakhtin, la solidaridad ideológica guarda relación con los estilos considerados como 'objetivos' o 'neutrales' que presuponen una especie de identificación entre el destinatario y el hablante generando una unidad de sus puntos de vista, si bien esta homogeneidad y unidad se adquieren al precio de un rechazo casi total de la expresividad. Se considera la 'solidaridad ideológica' como el posicionamiento de los autores en el discurso que asume un mismo alineamiento ideológico por parte de sus lectores; es decir, asume que los lectores comparten las mismas creencias sobre el tema tratado. Las ideologías, por su parte, son entendidas como un sistema de creencias fundamentales o axiomáticas y relativamente estables, socialmente compartidas por los miembros de una colectividad de actores sociales (van Dijk, 1998, 2005).

La Teoría de la Valoración corresponde a una reorientación del legado de Halliday (1994) y su trabajo sobre la modalidad desarrollada en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). Su objetivo ha sido presentar una reorganización comprehensiva y sistemática de los recursos que pueden usarse para valorar la experiencia social. Esta teoría se ha desarrollado como respuesta a un creciente interés en la investigación reciente por explorar cómo los lenguajes construyen roles sociales y el potencial del lenguaje para operar retóricamente para influenciar creencias, actitudes, expectativas y modos de relacionarse (White, 2003). Asimismo, ha aumentado la necesidad de contar con herramientas de análisis de los recursos retóricos y lingüísticos específicos que utilizan los historiadores para persuadir a sus lectores de su interpretación de la historia, persuasión que en los textos escolares suele corresponder a posiciones ideológicas dominantes y determinadas socialmente. Los mecanismos lingüísticos desempeñan un rol fundamental en cómo se construyen los textos de historia, no solo por su capacidad de persuadir explícitamente, sino también por la posibilidad de los autores de construirse con la autoridad para naturalizar determinadas posiciones valóricas de manera más implícita respecto de la interpretación del pasado y de construir lectores ideales complacientes. Los recursos lingüísticos son concebidos, entonces, con una funcionalidad dialógica.

1. Perspectiva teórica-metodológica

1.1. Teoría de la valoración

La perspectiva teórica-metodológica que empleo para explorar este aspecto del discurso pedagógico de la historia, propuesta principalmente por el denominado Grupo de Sydney, combina la Teoría de la Valoración o *Appraisal*, con especial interés en el subsistema del Compromiso (Hunston & Thompson, 2000; Martin, 1997, 2000, 2003, 2004; White, 2000, 2003; Martin & Rose, 2003; Martin & White, 2005; Hood & Martin, 2005) y elementos de la 'noción de voz' como ha sido trabajada en el ámbito de los medios de comunicación y de la historia en particular (Martin, 2000; Coffin, 2002, 2006). El Grupo de Sydney se ha concentrado tanto en el análisis cualitativo de textos como en el análisis de corpus procurando encontrar una sistematicidad en la realización léxico gramatical de los significados interpersonales (entre otros como los ideacionales/experienciales y textuales que no son el foco de este estudio). Un punto crítico del trabajo de este grupo de investigación ha sido en torno al problema de la valoración indirecta e implícita. En el análisis de la valoración directa, Martin (2003) señala que existe la confianza en analizar un evento como negativo o positivo, pero no es tan sencillo interpretar y sistematizar lingüísticamente las valoraciones implícitas en el discurso o las evaluaciones no 'inscritas' en el lenguaje.

La Teoría de la Valoración nos sitúa en el nivel semántico del discurso permitiendo el análisis de los recursos semánticos empleados para negociar emociones, juicios y valoraciones, significados que variarán de acuerdo a los valores culturales e ideológicos de los hablantes (White, 2000). Un aspecto importante a considerar es la organización retórica de los juicios valorativos a lo largo de un texto que el autor utiliza para guiar o "constreñir" la aceptación del lector, esto es, descubrir patrones de valoración en un género o registro determinado y en una lengua determinada. Se sabe muy poco, por ejemplo, sobre los patrones comparables entre diferentes registros y sobrelapamientos de las realizaciones de valoración.

La flexibilidad que este tipo de análisis posibilita se debe, en parte, al principio de que ningún elemento por sí solo genera este tipo de significados sino que estos significados interpersonales se construyen por la combinación de realizaciones léxicas como gramaticales en el discurso. De este modo, la Teoría de la Valoración propone organizar los significados interpersonales en dos conjuntos de recursos: Compromiso (*Engagement*) y Gradación (*Gradation*). El aporte de White (2000, 2003), inspirado en Bakhtin (1981) y en las exploraciones de Martin (1997) y su categoría de Compromiso (*Engagement*), es el desarrollo de una perspectiva social y dialógica de estos recursos en oposición a una postura epistemológica de los niveles de verdad o falsedad con la que los autores expresan sus puntos de vista en el discurso. Lo que plantea White es que el uso de los diferentes recursos lingüísticos (modalidad, polaridad, evidencialidad, vacilación,

concesión, intensificación, atribución y consecuencialidad) depende de factores intersubjetivos que guardan relación con si el hablante reconoce o no posiciones alternativas a sus propios constructos monoglósicos o heteroglósicos. Esto implica, como bien lo ha enfatizado Martin (2003), considerar tanto los significados de poder como los de solidaridad en el discurso en relación a los significados interpersonales.

A continuación, en la Figura 1 se sintetizan las diferencias fundamentales que establece White en relación a su posición social-dialógica y una perspectiva epistemológica.

Modalidad epistémica→	Perspectiva veritativa e individualista. Tipo de semántica que atiende al modo en que los hablantes individuales se presentan a sí mismos como dispuestos o no a comprometerse con la verdad de lo que aseveran en relación a un contenido proposicional determinado.
Modalidad dialógica→	Perspectiva social. Se le asigna un rol más importante a la audiencia (concreta o potencial). El significado se construye en términos sociales.

Figura 1. Diferencias de modalidad epistémica y dialógica según White (2000, 2003).

White (2003) sostiene que estos recursos pueden ser clasificados como **dialógicamente expansivos** o **dialógicamente contractivos** (expansión dialógica o contracción dialógica). La perspectiva heteroglósica supone el posicionamiento del hablante dentro de la heterogeneidad de posiciones sociales y de concepciones de mundo.

En la Teoría de la Valoración se consideran necesariamente, a su vez, los significados ideacionales y textuales que contribuyen al significado interpersonal o que se construyen simultáneamente en el discurso. Así, por ejemplo, las elecciones ideacionales indican valoraciones de Actitud, las cuales raramente son neutrales, sino más bien evocativas. La Figura 2 esquematiza de manera general esta Teoría de la Valoración.

VALORACIÓN (APPRAISAL)	ACTITUD	Afecto: In/Felicidad, In/Seguridad, In/Satisfacción.
		Juicio: Estima y Sanción Social.
		Apreciación: Reacción, Composición y Valoración Social.
	GRADACIÓN	Fuerza: Elevar o bajar.
		Foco: Agudizar o precisar.
	COMPROMISO	Monoglosia (No se reconocen posiciones alternativas).
Heteroglosia (Reconocimiento de posiciones alternativas).		

Figura 2. Esquema general de la Teoría de la Valoración (*Appraisal*) según Martin y Rose 2003 y Martin y White 2005.

El **Sistema de Actitud** puede subdividirse en los subsistemas de Afecto, Juicio y apreciación. Cada uno puede ser positivo, negativo o ambos, además de que estas evaluaciones pueden ser expresadas directa e indirectamente en el discurso. (i) El **subsistema de Afecto**, guarda relación con la expresión de nuestros sentimientos frente a la cosa, persona o evento evaluado. (ii) El **subsistema de Juicio** se refiere a la institucionalización de los sentimientos. Este puede expresarse a nivel de Estima Social como de Sanción Social en relación al comportamiento humano y las normas sociales que lo gobiernan en comunidades determinadas. (iii) El **subsistema de Apreciación** guarda relación con la evaluación que asignamos a las cosas o fenómenos naturales; esta evaluación puede hacerse en términos de composición, reacción o valoración social.

El **Sistema de Gradación** o amplificación se refiere a un rasgo distintivo de las actitudes, esto es, que pueden ser graduables. Como plantean Martin y Rose (2003) estamos trabajando con la gradabilidad del significado más que de distinciones categoriales del mismo. Por consiguiente, las evaluaciones pueden ser más o menos intensas en la medida en que son más o menos amplificadas. En este sentido, Hood y Martin sostienen que la Gradación es un recurso fundamental ya que "la evaluación implícita se realiza en parte graduando los significados ideacionales" (Hood & Martin, 2005: 213).

El **Sistema de Compromiso** o nivel de involucramiento -aspecto en el que se centra el análisis de este trabajo- se refiere a la(s) fuente(s) de las actitudes o a las personas que evalúan. Este aspecto del análisis toma en consideración de dónde proviene la evaluación. White (2000), retomando la posición de Bajtín, considera en este sistema las variadas realidades sociosemióticas convergentes, alternativas y opuestas activadas y referidas por cada enunciado. Estos significados pueden organizarse en orientaciones **monoglósicas** y **heteroglósicas**. Si bien los enunciados ajenos pueden ser representados en el discurso con diferentes grados de 'otredad', los enunciados siempre expresan la actitud del hablante hacia enunciados ajenos:

“Por más monológico que sea un enunciado (por ejemplo, una obra científica o filosófica) por más que se concentre en su objeto, no puede dejar de ser, en cierta medida, una respuesta a aquello que ya se dijo acerca del mismo objeto, acerca del mismo problema, aunque el carácter de respuesta no recibiese una explicación externa bien definida: ésta se manifestaría en los matices del sentido, de la expresividad, del estilo, en los detalles más finos de la composición. Un enunciado está lleno de *matices dialógicos*, y sin tomarlos en cuenta es imposible comprender hasta el final el estilo del enunciado” (Bakhtin, 1985:282).

La **monoglosia** puede definirse, de acuerdo con White (2000) y Martin y Rose (2003), como la orientación en el discurso en la que no se reconocen posiciones alternativas en relación a evaluaciones determinadas. Uno de los recursos más utilizados es el empleo de cláusulas declarativas, las cuales se asocian comúnmente con un conocimiento consensual, o dicho de otro modo, con la naturalización de las posiciones. Estas son las típicas afirmaciones que son concebidas como no problemáticas y como ‘conocidas’ o ‘aceptadas’ por todos, y en las que se asume que no existe riesgo o duda de una posición diferente. Sin embargo, concuerdo con White cuando afirma que “la aseveración en un sentido amplio es ‘modal’, representa una posición intersubjetiva determinada” (White, 2003:265). Como recurso de los autores del discurso de la historia, la cláusula declarativa contribuiría a reforzar en los estudiantes las interpretaciones más aceptadas del pasado reciente y limitaría la posibilidad de otras posiciones y reflexiones más complejas.

Una orientación **heteroglósica** puede ser codificada en el discurso a través de cláusulas mentales y verbales proyectadas, o a través de la inclusión de voces adicionales mediante la **modalidad** (Halliday, 1994). De acuerdo con Halliday, la modalidad, así como la polaridad, reconoce voces alternativas en torno a una sugestión o afirmación; aunque la modalidad:

“a diferencia de la polaridad, no toma esas voces para luego negarlas, sino que más bien abre un espacio de negociación en el que diferentes puntos de vista pueden circular en torno al asunto, un espacio tal vez para una mediación y posible reconciliación” (Halliday, 1994:50).

Como se mencionaba previamente, White (2000) propone que todos los recursos de valoración pueden ser analizados como dialógicamente expansivos o dialógicamente contractivos. La expansión dialógica contiene dialógicamente posiciones y voces alternativas, mientras que la contracción dialógica desafía o restringe el alcance de posiciones alternativas. Este autor no considera que exista una diferencia entre hecho versus opinión, sino más bien el reconocimiento o no de una heteroglosia en el discurso.

Sostiene, por ejemplo, que:

“al usar un enunciado declarativo afirmativo, el escritor adopta una determinada estrategia retórica para hacer posible la diversidad heteroglósica, en particular, la de elegir

no reconocer directamente esa posibilidad, o sea, la de asumir una comunidad de habla homogénea en lugar de una heterogénea” (White, 2000: 23).

En la siguiente Figura 3 se resume la clasificación de voces que propone White para el ámbito de los medios de comunicación.

Opciones del hablante/escritor		Recursos léxicogramaticales		
Compromiso monoglósico → expresión de “conformidad”. Suprime el dialogismo. Fuerte presuposición de solidaridad en el lector construido.		- Enunciados declarativos afirmativos.		
Compromiso heteroglósico → Expresión de “diversidad”. Dialogismo referencial.	intra-vocalización (+implícita)	1. Expansión dialógica a. Entretención (abierta a entretener posiciones dialógicas alternativas). b. Atribución (reconoce y toma distancia).	a. Probabilidad b. Apariencia (pareciera, está claro que..., definitivamente). c. Rumor supuestamente, según se dice...).	- Modalización, - polaridad afirmativa y negativa, - concesión, - léxico con actitud - proyecciones verbales y mentales en primera persona plural y singular.
		2. Contracción dialógica (restringe el alcance de posiciones alternativas).	a. Negación (polaridad negativa). b. Contracción (concesión...pero). c. Proclamación (sí absoluto y no absoluto, sostengo, declaro, nosotros...).	
Tanto la intra-vocalización como la extra-vocalización comparten la funcionalidad de multiplicar las voces de un texto.	extra-vocalización (+explícita) Los autores no se presentan como directamente responsables por sus juicios).	1. Inserción (cita directa).	- Proyecciones mentales y verbales. Variación en los grados de compromiso según los tipos de procesos empleados. (señala, afirma, apunta...).	
		2. Asimilación (cita indirecta).		

Figura 3. Opciones del hablante/escritor en discursos de los medios de comunicación. Basado en White (2000, 2003).

1.2. La voz de los autores en el discurso de la historia: ¿Manipulación o persuasión?

Las voces son entendidas como los recursos de persuasión que disponen los autores de textos escolares. Martin (2000, 2003) y Coffin (2002, 2006) proponen una clasificación de la voz autorial en la que es posible reconocer tres voces en el discurso de la historia que expresan subjetividades de carácter social, la de **Recopilador** (*Recorder*) y la de **Evaluador** (*Appraiser*) que a su vez puede subdividirse en **Intérprete** (*Interpreter*) y **Adjudicador** (*Adjudicator*). La voz de Recopilador se caracteriza por la ausencia generalizada de una valoración y juicio explícito en el discurso; de este modo, cuando los autores la utilizan, el discurso adquiere una apariencia de mayor objetividad que se logra por la ausencia de evaluaciones de Juicio y Apreciación explícitas. Sin embargo, sí existen evaluaciones más implícitas o evocadas, ya que no todas las evaluaciones se gramaticalizan y lexicalizan de una manera obvia en el discurso. La voz de Evaluador, en cambio, se caracteriza por la presencia de una valoración de Sanción Social y Estima Social inscrita en el discurso. La posición de Adjudicador es poco común en la historia, tal vez porque se percibe como poco académica (Martin, 2003). Las voces de Recopilador y Evaluador constituyen una estrategia retórica clave en los textos escolares, según Coffin (2002), ya que se construyen en el discurso de acuerdo a una variación sistemática. Es por esto que una teoría de la voz puede ser vista como una herramienta teórica y descriptiva para examinar la estrategia de posicionamiento general de un autor en un texto.

Martin (2003) y Coffin (2006) consideran que tiende a existir un correlato entre los tipos de voces y los géneros en que éstas se insertan "aunque no existe el mismo grado de sistematización entre voz y género como en los medios periodísticos que tienden a mostrar discursos más convencionalizados" (Coffin, 2006:154).

Clasificación de las voces de los autores	Recursos evaluativos	Perspectiva tipológica de los géneros históricos
1. Voz de Recopilador	No hay JUICIOS y poca probabilidad de VALORACIONES SOCIALES inscritas en el discurso. (+ 'objetivo') (+ implícito o evocado) (A no ser que estén mediadas por una extra-vocalización (heteroglosia) y por lo tanto la intromisión del autor es reducida).	Recuento biográfico Recuento histórico Informe histórico (Textos como crónicas de hechos que siguen una cronología).
2. Voz de Evaluador	ESTIMA SOCIAL inscrita VALORACIÓN SOCIAL inscrita Ausencia de SANCIÓN SOCIAL inscrita (solo mediada).	Géneros explicativos
a. Voz de Intérprete	JUICIOS sobre suerte, habilidad y coraje de personajes históricos. Foco explícito en juicios de comportamiento.	
b. Voz de Adjudicador	Juicios morales (+ 'subjetivo') Evaluaciones inscritas de ESTIMA y SANCIÓN SOCIAL.	Géneros interpretativos

Figura 4. Correlación entre voces, recursos evaluativos y géneros históricos.
Basado en Martin (2003) y Coffin (2002, 2006).

De acuerdo con Coffin “la voz de recopilador sirve como un recurso retórico potente para construir una interpretación naturalizada del pasado que se basa en el sentido común” (Coffin, 2006:152); en cambio la voz de Evaluador, que a su vez incluye las voces de Intérprete y Adjudicador, responde a una mayor orientación subjetiva, ya que se “entromete” más en términos de juzgar y valorar el pasado.

Desde el punto de vista de la recepción, parece relevante tomar en consideración la distinción que señala van Dijk (2006) entre la **manipulación** y la **persuasión** por parte de los autores/escritores de un discurso, asunto que no siempre es fácil de determinar. El hecho de que un discurso sea o no manipulativo, es decir, sea o no una forma de abuso de poder, depende en gran medida de los contextos de sus participantes. De esta forma, los autores de textos escolares de historia podrían o no producir discursos manipulativos dependiendo de los recursos lingüísticos y metacognitivos de los estudiantes³.

2. Análisis y discusión

Con el objeto de ilustrar las orientaciones más o menos dialógicas de los autores de textos escolares de historia, presento a continuación algunos ejemplos del análisis de dos textos escolares para segundo año de enseñanza media⁴. Un texto ha sido publicado por editorial Marenostrum 2005-2006 [2°M] y ha ganado la licitación del Ministerio de Educación, lo que implica que ha sido usado masivamente en establecimientos escolares municipales y subvencionados del país. El otro texto de estudio corresponde al publicado por Santillana 2003 [2°S] y ha sido utilizado principalmente en colegios particulares en el país. La muestra que he escogido se refiere a la construcción en el discurso de una explicación del golpe militar de 1973, hecho que es destacado en ambos textos como un evento conflictivo y que genera posiciones encontradas en la sociedad chilena.

Me interesa mostrar, como he establecido previamente, instancias de lo que White considera para el discurso de los medios de comunicación una heteroglosia de extra-vocalización e intra-vocalización de contracción y expansión dialógica (ver Figura 3). A su vez discuto las posibilidades de análisis de las cláusulas afirmativas que serían expresión de una orientación monoglósica o de conformidad por parte de los autores en cuanto asumen una alta presuposición de solidaridad ideológica con el lector construido. Dado que los recursos de extra-vocalización de inserción y asimilación son escasos en los textos analizados, y presentan menos dificultades en su análisis por su carácter explícito, parece relevante analizar con mayor detalle algunos recursos heteroglósicos de intra-vocalización de contracción dialógica y repensar el valor heteroglósico de los mismos. Estos recursos se expresan en el discurso de la historia especialmente a través de los significados de obligación y polaridad negativa.

En este sentido, la distinción de White respecto de lo que él denomina 'contracción dialógica de proclamación' en la que el autor se suma a una voz de autoridad o socialmente aceptada resulta clave, ya que aumenta el costo de cualquiera que desee proponer una posición alternativa. Sin embargo, lo que plantea White es que tanto la proclamación como la negación (intra-vocalización de contracción dialógica) implican típicamente una posición alternativa o contraria, asunto que parece realizarse de manera diferente en el discurso de la historia de los textos escolares como se espera probar en este trabajo.

En las secciones siguientes discuto la utilización por parte de los autores de algunos recursos lingüísticos de orientación monoglósica y heteroglósica (extra-vocalización e intra-vocalización) en la construcción histórica del golpe militar de 1973.

2.1. Orientación monoglósica

En el momento en que el autor adopta la posición monoglósica, asume que el lector opera con el mismo conocimiento, creencias y valores que los propuestos en las afirmaciones, es decir, se promueve un conocimiento consensual. Los recursos lingüísticos altamente productivos en la construcción de significados monoglósicos en el discurso de la historia son por ejemplo: a) las cláusulas declarativas con fuerte presencia de procesos relacionales, existenciales y materiales; b) las nominalizaciones; y c) construcciones impersonales y pasivas con 'se'(o pasivas reflejas), las que variarán en su apertura dialógica dependiendo del verbo con el que se construyan (Oteiza & Pinto, 2008).

Los siguientes ejemplos ilustran el uso de cláusulas declarativas para referirse al golpe militar de 1973, el ejemplo (1) incluye rasgos de agencia que no comparten los dos ejemplos siguientes.

- (1) El 11 de septiembre de 1973 las tres ramas de las Fuerzas Armadas y Carabineros **pusieron fin** [material, actor colectivo] al gobierno de la Unidad Popular (2ºM: 236).
(+ESTIMA SOCIAL/ CAPACIDAD)
- (2) En 1973, **se impuso**, [material, actor impersonal] **finalmente**, una **solución de fuerza** (2ºM: 230).
(-ESTIMA SOCIAL/NORMALIDAD)
- (3) (...) **la gran crisis** [actor nominalizado amplificado] **culminó** [material] en el golpe de Estado de 1973 (2ºS: 313).
(-ESTIMA SOCIAL/CAPACIDAD)
- (4) El quiebre de la democracia de 1973 **constituye** [relacional] un proceso clave para la comprensión de todo el período en el cual **se inserta** [existencial] (2ºM: 230).
(+APRECIACIÓN/VALORACIÓN SOCIAL/impacto)

Como se puede apreciar en estos ejemplos, el uso de la Gradación va amplificando, en este caso a través de la Fuerza, los significados ideacionales propuestos por los autores. El golpe militar de 1973, mencionado con diferentes niveles de responsabilidad asignada a la Junta Militar, se justifica en estas afirmaciones como una respuesta-solución necesaria a la crisis del gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende (1970-1973).

2.2. Extra-vocalización de inserción y asimilación. Valoraciones más explícitas

Este tipo de COMPROMISO heteroglósico es uno de los menos frecuentes en los textos de estudio analizados y se expresa fundamentalmente en la tendencia a citar a algunos personajes históricos o "expertos" al inicio y término de las unidades. Así, por ejemplo, en el texto escolar de

2ºM se inicia la unidad denominada "Gobierno Militar y transición a la democracia" con una cita (extra-vocalización de inserción) que se ubica bajo la foto de Patricio Aylwin⁵ en el traspaso de mando por parte de Augusto Pinochet (1990), en la cual se citan las palabras del Cardenal Raúl Silva Henríquez pronunciadas el 13 de septiembre de 1973 (Declaración del comité permanente del episcopado sobre la situación del país. Santiago, septiembre 13 de 1973: 226). Del mismo modo, también se incluyen como documentos de estudio al término de la unidad tres "interpretaciones históricas" de Ascanio Cavallo, Luis Corvalán y Sergio Fernández respectivamente (extra-vocalización de inserción), tras una exposición en el cuerpo principal en la que se ha contraído la voz del autor para explicar en un discurso fuertemente nominalizado y con bajos niveles de agencia, los antecedentes políticos, económicos, sociales e ideológicos del golpe militar de 1973. (Ver Texto escolar de historia de Editorial Marenostrum: 246 y 247).

De una manera diferente, el texto de 2ºS incorpora en la primera página de la unidad 'Quiebre y recuperación', la extra-vocalización de inserción de tres citas: un extracto del último discurso de Salvador Allende del 11 de septiembre de 1973, un extracto de un discurso de Augusto Pinochet del 6 de abril de 1979 en la Universidad de Chile, y finalmente un extracto del discurso de Patricio Aylwin en el Estadio Nacional, 12 de marzo de 1990. (Ver Texto escolar de historia de Editorial Santillana: 312). En el cuerpo principal de la unidad los autores incluyen un resumen mediante una extra-vocalización de asimilación de la 'visión' de cuatro 'especialistas' entre sociólogos como Tomás Moulian y Manuel Garretón e historiadores como Gonzalo Vial, Gabriel Salazar y Tomás Jocelyn-Holt.

Un aspecto de interés, en relación al potencial impacto de este tipo de inserción, son las explicaciones históricas que predominan luego en el cuerpo del texto escolar; esto es, la inclusión de voces a través de una extra-vocalización no asegura que posteriormente se retomen en la construcción de explicaciones históricas (construcción de relaciones de causalidad), sino que tiende a privilegiarse ciertas posiciones por sobre otras en el cuerpo principal, aparejado a una baja alineación ideológica de los autores con varias de las diferentes posiciones incorporadas en el discurso. De este modo, por ejemplo, la posición de un historiador, Gonzalo Vial⁶, se presenta en primer lugar y de manera más extensa a continuación de una sección sobre la 'Posición de las Fuerzas Armadas' y posteriormente es validada en el cuerpo principal del texto que presenta el golpe militar como una solución pedida por la mayoría de los chilenos:

- (5) "Finalmente, todos estos males se profundizaron en los Mil días de la Unidad Popular, cuyo régimen y sus partidarios alentaron a la violencia, conduciendo al país a una crisis desquiciadora. Las divisiones de la civilidad amenazaron con reproducirse al interior de las Fuerzas Armadas, las cuales optaron finalmente por escuchar el clamor de la inmensa mayoría del país que anhelaba el fin del régimen de Allende. En este sentido, el 11 de

septiembre no fue un cuartelazo o golpe militar cualquiera, sino que constituyó un pronunciamiento militar frente a la crisis que amenazaba el alma misma de la chilenidad” (Gonzalo Vial, 2ºS: 315).

El uso de la heteroglosia de extra-vocalización de asimilación se realiza principalmente través de proyecciones mentales y verbales de participantes colectivos e indefinidos en el discurso que refuerzan el planteamiento de Gonzalo Vial presentado en el ejemplo (5): ‘la fuerte oposición de derecha y del centro’, ‘la gran parte de la oposición’, ‘el gobierno de Allende’, ‘los chilenos’, ‘la oposición’, ‘los partidos’, ‘varios sectores productivos’, ‘la Iglesia y los partidos de oposición’, ‘quienes se oponían’, entre otros.

2.3. Intra-vocalización de expansión y contracción dialógica. Valoraciones más implícitas

La intra-vocalización de expansión y contracción dialógica implica, según White, un tipo de intromisión de la voz de los autores. Este recurso es más típico al inicio de las unidades, así por ejemplo, los autores del texto de 2ºM se dirigen directamente a sus lectores asumiendo fuertemente una solidaridad ideológica. Se presupone de este modo, un saber común, compartido, no problemático, en este caso en relación al impacto social e importancia de los eventos de septiembre de 1973. Existe una funcionalidad de posicionarse desde las experiencias compartidas que permite a los autores ir determinando en la construcción de su argumento qué es lo importante de la interpretación del pasado y cómo debe abordarse. Es posible observar este fenómeno en los ejemplos (7) y (9). El ejemplo (10) que se analiza más adelante, también posee elementos que construyen solidaridad ideológica con los lectores.

- (6) **Seguramente ya has tenido** [material/ actor humano individual] oportunidad de **leer, conversar o escuchar** [mental, verbal, mental/ sensor, hablante humano individual] sobre **lo sucedido** [existencial/ actor no humano] en Chile en septiembre de 1973 (2ºM: 227).
(+APRECIACIÓN/ VALORACIÓN SOCIAL, impacto)
- (7) **Bien sabemos** [metal, sensor colectivo] cómo, **hasta el día de hoy**, la sociedad chilena **enfrenta** [mental, sensor colectivo] **de modos diversos lo sucedido** [existencial] a partir de 1973 y sus consecuencias (2ºM: 227).
(- ESTIMA SOCIAL/NORMALIDAD; +APRECIACIÓN/ VALORACIÓN SOCIAL, impacto)
- (8) La crisis de 1973 **es** [relacional], **tal vez**, el hecho político **más importante y dramático** para la sociedad chilena desde su constitución como república independiente en 1810 (2ºM: 230).
(+APRECIACIÓN/VALORACIÓN SOCIAL; -ESTIMA SOCIAL/NORMALIDAD)

Si bien el análisis de la gradación no es el foco principal de este trabajo, es evidente su rol en la amplificación de los significados ideacionales de las valoraciones de Estima Social y Valoración Social como se aprecia en el ejemplo (8). Esta ocurrencia presenta una tensión entre monoglosia y heteroglosia en que la Gradación de Fuerza (+ importante, + dramático) pareciera tener más peso que la modalización en el significado global del enunciado.

La orientación heteroglósica de intra-vocalización de expansión dialógica mediante el uso de la **modalización de probabilidad** es escasa en ambos textos analizados. En el texto de 2ºM se utiliza únicamente en dos ocasiones para tratar el tema del golpe militar de 1973 y en el texto de 2ºS solo en una oportunidad y seguida de una polaridad negativa que implica una contracción dialógica, como se aprecia en el ejemplo (9) en el que los autores asumen que hay consenso en relación al impacto social, aunque las posiciones puedan ser diferentes desde una orientación monoglósica y heteroglósica:

- (9) Los acontecimientos que **desencadenaron** el 11 de septiembre y los cambios a que este hecho **dio lugar** [existencial] **son** [relacional] motivo de **muy** [fuerza] **diferentes análisis e interpretaciones por parte de los chilenos**. Al igual que **ocurre** [existencial] con otros hitos de la historia nacional, respecto de los eventos **ocurridos** [existencial] en torno a esta fecha **probablemente nunca se llegue a un acuerdo** [mental] sobre las causas que **originaron** [relacional/material] la pérdida de la democracia en Chile (2ºS: 312).

En este caso se observa una heteroglosia indirecta de asimilación (“diferentes análisis e interpretaciones por parte de los chilenos”) que no se realiza a través de una proyección verbal sino que se construye con un proceso relacional (“son”). Los autores expresan una fuerte Valoración Social que implica el reconocimiento de una división que “probablemente” (modalización de posibilidad) perdurará en el tiempo a través de la polaridad negativa (“nunca”). El énfasis radica en la polarización y no en los “diferentes análisis e interpretaciones”; es decir, se produce una alineación dialógica en términos de que se debe aceptar la polarización de posiciones como un hecho y no se abre un espacio a la discusión de las mismas.

La modalización de **probabilidad** está estrechamente conectada a las posibilidades de ‘disponer’ de una posición alternativa. Si bien parece claro que los significados de posibilidad ‘entretienen’ otras posiciones aunque quede abierta a alternativas que no son especificadas en el discurso, no parece ocurrir lo mismo con los significados de **obligación** (modalización de modulación):

- (10) La mañana del martes 11 de septiembre de 1973 **debe ser** [relacional] el momento histórico **más dramático y decisivo** de la historia de Chile en el siglo XX. Sus consecuencias, más allá de las simpatías o rechazo que generen, [material, actor nominalizado] **son** [relacional] **indesmentibles** (2ºS: 312).

Otros ejemplos reducidos de significados de obligación serían los siguientes: [el gobierno de Allende] **debía enfrentar** /en relación con el modo como **debía solucionarse/ había que combatir** por encima de cualquier consideración ética, entre muchos otros. Esta posición de obligatoriedad difícilmente puede contrastarse con otras alternativas en el discurso ya que es planteado por los autores desde una posición de "así ocurrieron los hechos" en general en cláusulas de procesos materiales o mentales. Los autores están expresando juicios de Valoración Social y de Estima Social que van construyendo los argumentos principales que terminan "explicando" el golpe de Estado de 1973. El ejemplo (11) reúne significados de modalización de posibilidad ("de algún modo permiten comprender") y de obligación ("debe ser analizado"). En este texto, los autores procuran situar el golpe militar de 1973 (eufemísticamente "El quiebre democrático de 1973") en un contexto más amplio en el que sus causas pueden encontrarse con anterioridad al gobierno de Allende. Sin embargo, la modalización deja entrever la dificultad y complejidad de darle un sentido o una explicación a "los acontecimientos de 1973":

- (11) El quiebre democrático de 1973 **debe ser analizado** [mental, sensor impersonal] teniendo en cuenta antecedentes históricos anteriores al inicio del gobierno de Salvador Allende, y que **de algún modo permiten comprender** [mental, sensor impersonal] los acontecimientos de 1973 como parte de un proceso mayor (2^oM: 233).

Por otro lado, la **contracción dialógica de negación**, implica necesariamente una posición alternativa según White (2000, 2003). No obstante, no es del todo claro que los estudiantes cuenten con posiciones alternativas para contrastarlas dada la relación "experto"- "aprendiz" que se produce y que no es recuperable directamente del texto. Este recurso unido al uso de procesos materiales, es altamente utilizado en la construcción de una explicación de las causas del golpe militar de 1973 en ambos textos. Algunos ejemplos reducidos son los siguientes:

- (12) El gobierno de la Unidad Popular **no contaba** con un número suficiente de parlamentarios (diputados y senadores) para sacar adelante, de modo constitucional, los cambios que se proponía (2^oM: 230).
- (13) Se generó, así, una especie de 'empate catastrófico': una situación que al **no poder ser modificada** se agrava crecientemente (2^oM: 230).
- (14) Tras el bombardeo a La Moneda, el suicidio del Presidente Salvador Allende y la instalación en el poder de una Junta Militar encabezada por el Comandante en Jefe del Ejército, general Augusto Pinochet Ugarte, el país **no volvería a ser** el mismo (2^oS: 312).
- (15) Al interior de la Unidad Popular **no había consenso** respecto al modo de conducir el camino hacia el socialismo y enfrentar la crisis (2^oS: 313).

- (16) El sistema democrático **no había sido capaz** de conjurar las amenazas que sobre él se cernían desde hacía varios meses, y que respondían a causas profundas, anteriores a 1970 algunas y posteriores otras (2ªM: 233).

(Ver también el ejemplo (9) sobre la imposibilidad de llegar a un acuerdo).

Es posible apreciar en los ejemplos citados (12-16) que el uso de la **polaridad negativa** es un recurso altamente empleado en los textos analizados por medio del cual los autores expresan valoraciones negativas de Estima en relación a personajes de la historia y eventos sociales.

En síntesis, en el texto de 2ªM frente a 6 referencias explícitas a las posibilidades de negociación, hay 24 referencias explícitas de obligación y polaridad negativa que se inclinan por una orientación monoglosica en el discurso. Esta proporción es similar en el texto de 2ªS con 4 referencias a posibilidades de negociación de intra-vocalización y 16 ocurrencias de obligación y polaridad negativa. Esta alta frecuencia de uso de **modalización de obligación** (modulación) y de **polaridad negativa** por parte de los autores de ambos textos lleva a replantearse si estos recursos son efectivamente expresiones de heteroglosia de contracción dialógica como sostienen Martin y White (2005:111):

“A pesar de esta diferencia fundamental [entre relaciones de control y resistencia vs. ofrecer información y puntos de vista], los modales deónticos todavía construyen el escenario comunicativo como heteroglosico y abren el espacio dialógico hacia otras alternativas. El contraste se produce entre el imperativo (Apaga las luces antes de irte) y la formulación modal (Debes apagar las luces antes de irte). El imperativo es monoglosico en que este no hace referencia ni permite la posibilidad de acciones alternativas. El modal, en contraste, explícitamente basa la demanda en la subjetividad del hablante- como una evaluación de obligación por parte del hablante en vez de una orden. La instrucción es entonces construida como dependiente, como basada individualmente y consecuentemente se reconoce el rol del hablante como participante en el intercambio dialógico”.

La modalidad alta de obligatoriedad (*deber ser*) es utilizada como recurso lingüístico para la expresión de qué y cómo deben ser valorados socialmente los eventos en la historia en términos de su impacto, prominencia social, y “deber ser”. En el discurso histórico analizado, difícilmente resultan como recursos de expansión dialógica, sino más bien como claras indicaciones de los autores de cómo “debieron ser o actuar” determinados actores sociales y procesos históricos.

Sin embargo, aunque la formulación modal con el verbo auxiliar es distinta del mandato en términos de grados de obligación, en los textos escolares de historia no se podrían realizar, o sería improbable, construir los significados de obligación con un mandato directo así como en otros registros académicos. Los autores no pueden decirle al estudiante: “Lea esto de tal manera”, “considere la perspectiva ‘xx’ para explicarse este proceso histórico”. Las opciones de

obligación pasan, considero, necesariamente por diferentes elecciones modales. Un autor puede decir: *Se sugiere/ se recomienda/ una postura.../ un punto de vista para... etc.* (si bien estas formas no son idénticas) o de una manera menos dialógica con el modal "deber". Si consideramos un registro oral o tal vez una sección de actividades en un manual escolar encontraremos el formato imperativo, pero de un carácter más procedural, de realización de determinadas tareas. En otras palabras, pareciera que las construcciones de obligación a través de un verbo modal son la forma menos dialógica a la que un autor puede optar en este tipo de texto y si además, sin que sea menos importante, consideramos las relaciones entre escritor/destinatario y el refuerzo de estos significados a través del uso de cláusulas declarativas, estas opciones se vuelven aún más monológicas. Esto plantea una diferencia de interpretación en relación a lo planteado por Martin y White (2005) para el discurso periodístico o político.

2.4. ¿Discurso manipulativo o persuasivo?

Un discurso es manipulativo, o los receptores de esta manipulación reciben una forma de abuso de poder, si éstos pueden ser definidos como víctimas, "ya que no tendrían los recursos esenciales para resistir, detectar o evitar la manipulación" (van Dijk, 2006: 375). Siguiendo a van Dijk, entre los elementos que podrían estar ausentes en los potenciales lectores de los textos escolares de historia son los siguientes: (a) falta de conocimiento relevante o conocimiento relevante incompleto de manera que no se puedan formular argumentos contrarios que se opongan a afirmaciones falsas, incompletas o parciales, y (b) dada la típica relación que se establece entre 'experto-estudiante', el estatus social de los receptores podría inducirlos a aceptar los discursos y argumentos expresados por los "expertos-autores" de textos escolares. Según Stanford, "el lector necesita 'traer' consigo una gran cantidad de conocimiento para decodificar el discurso de la historia" (Stanford, 1994: 82). Habría que agregar que no únicamente conocimiento sino que también manejo de recursos lingüísticos específicos que permitan "leer" los puntos de vista de los autores que se caracterizan por un alto nivel de abstracción y una construcción de las explicaciones de la historia mediadas por valoraciones implícitas que tienden a la contracción dialógica y monológica.

Se ha afirmado que cuando los autores siguen una orientación heteroglósica abren el espacio para alternativas dialógicas, en cambio, cuando se adhieren a una orientación monológica suprimen o cierran el espacio para tal alternancia. A su vez, hemos examinado en los ejemplos de los textos que no es simple establecer una clara división entre una y otra posición, y que los recursos léxico-gramaticales que pueden servir como expresiones de uno u otro punto de vista en el discurso como el de los medios de comunicación, funcionan produciendo significados distintos en el discurso de la historia.

La voz evaluadora de los autores que se expresa mediante oraciones declarativas, uso de 'se' impersonal y empleo de procesos relacionales, existenciales y materiales puede considerarse como una **orientación monoglósica implícita** que los sitúa como **Recopiladores** o transmisores de información. Por otro lado, el uso de recursos como la modalización, léxico con actitud (nombres, epítetos, metáforas, que no ha sido el foco de este trabajo) y uso de la gradación en la evaluaciones de Valoración Social, permite a los autores posicionarse más bien como **Intérpretes** con una doble posición: a) **monoglósica**, posición que se asume como "la verdad", como un relato de los "hechos" o naturalización de una interpretación de la historia; solo que esta posición monoglósica igualmente construye puntos de vista en el discurso, menos cuestionables y asumiendo una solidaridad ideológica con los lectores; y b) **heteroglósica**, referencia explícita a otras voces (extra-vocalización e intra-vocalización) asegurando que los chilenos interpretan y analizan de maneras diferentes "lo ocurrido" el 11 de septiembre de 1973. El uso de polaridad negativa y modalización de obligación (modulación) podría contribuir a fortalecer una orientación más bien monoglósica en el discurso, es decir, contraer o simplemente no reconocer posiciones alternativas a las explicaciones planteadas. La Figura 5 intenta mostrar una correlación entre la voz de "Pseudos-recopilador" de los autores y los recursos léxico-gramaticales que potencialmente pueden construir una orientación más o menos heteroglósica en un continuo de significados interpersonales.

Voz de los autores: (las voces varían a lo largo del discurso).	Opciones del escritor	Recursos léxicogramaticales:
Pseudo-recopilador (o Evaluador 'encubierto').	Orientación + monoglósica	<ul style="list-style-type: none"> - Cláusulas declarativas con fuerte presencia de procesos relacionales, existenciales y materiales. - Nominalizaciones. - 'Se' impersonal, pasivización. - Modalización de obligación (modulación).
Evaluador (Intérprete)	Orientación + heteroglósica Intra-vocalización a. Contracción dialógica b. Expansión dialógica	<ul style="list-style-type: none"> - Negación: Polaridad negativa + procesos materiales. - Contracción (concesión). <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Proclamación (uso de la primera persona plural (nosotros) y segunda persona singular (tú). Forma más explícita de generar solidaridad ideológica con los lectores. "Seguramente ya has tenido". "Sabemos". - Probabilidad: Modalización.
Pseudo-recopilador y Evaluador	Extravocalización de inserción y asimilación	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecciones mentales y verbales con diferentes grados de compromiso.

Figura 5. Correlación entre la voz y opciones del escritor en el discurso de la historia.

Todos estos recursos pueden realizarse graduados con recursos léxicos de amplificación (Gradación) que los dirijan con más fuerza a uno u otro foco de apertura en el discurso.

La voz desde la que se posicionan los autores es parte de la construcción de las explicaciones de los eventos históricos que típicamente se manifiesta en relaciones de causalidad en este tipo de discursos. Este aspecto ha sido estudiado desde la LSF para el discurso de la historia (Martin, 1992; Eiggins & Martin, 1997; Achugar & Schleppegrell, 2005; Coffin, 2006). Achugar y Schleppegrell (2005) han constatado en textos escolares norteamericanos que las conjunciones explícitas, generalmente encabezando cláusulas dependientes, no son las únicas estructuras ni las más relevantes en la generación de causalidad en el discurso de la historia, sino que predomi-

na la presencia de las explicaciones causales globales que se construyen en parte a través de la combinación de la expectativa y contra-expectativa mediante el uso de conjunciones, cláusulas de concesión, causa, propósito y manera. Achugar y Schleppegrell consideran fundamental cómo se combinan estos recursos generando causalidad a diferentes niveles en el discurso: global y local "esta tensión entre una estructuración local y global puede resultar en explicaciones que ignoren la contribución de factores importantes" (2005: 312). Habría que añadir, de acuerdo a lo planteado en este trabajo, que la organización retórica de las voces de los autores instanciada en parte por los recursos lingüísticos analizados, es a su vez un elemento discursivo clave en cuanto se expande o contrae dialógicamente dando prominencia a determinadas explicaciones del golpe de Estado de 1973, y va de ese modo orientando cómo debe hacerse la lectura de los eventos. Así, la voz de Evaluador que inicia la unidad en el texto de 2ºM en búsqueda de la solidaridad del lector, más adelante en el discurso se desalinea, o descompromete y recurre a la extra-vocalización de asimilación contrayendo las posibles alternativas. Los juicios valóricos se hacen más implícitos o evocados desde una monoglosia y voz de Recopilador que como hemos visto sigue siendo modal. Podríamos hablar de la voz de un Recopilador encubierto o Pseudo-recopilador.

CONCLUSIONES

Desde un punto de vista ideológico es interesante constatar qué voces, qué posiciones son las que prevalecen en la explicación de los procesos históricos conflictivos y cómo se organizan discursivamente contribuyendo a construir los significados de causalidad en el discurso. Esta estructuración retórica es similar a la construcción de una causa 'global' que desconoce otros factores implicados como lo plantean Achugar y Schleppegrell (2005). De este modo, parece primar en los discursos analizados la búsqueda de una unidad nacional que se construya sobre un "dar vuelta la página" de las polarizaciones del pasado, como una manera de construir una reconciliación que no puede basarse en un acuerdo, al menos sobre ese momento de la historia. Eso podría considerarse como una 'estrategia de perpetuación' como la entienden Wodak y van Leeuwen (Benke & Wodak, 2003), a través de la cual los autores procuran mantener y reproducir grupos, imágenes y otros artefactos discursivos ya establecidos socialmente; o como lo plantean Augoustinos, Lecouteur y Soyland (2002), los autores tienden a presentar en el discurso un número limitado de argumentos retóricamente autosuficientes. Así, como se ha apreciado en el análisis de los textos escolares, los autores enfatizan la idea de que los chilenos podemos vivir con desacuerdo, y por lo mismo, la inclusión de diferentes visiones que intentan dar una explicación al golpe militar de 1973 refuerza esta posición con apariencia de dialogismo. Sin embargo, diferentes voces parecen subordinarse a una única voz, coherente y dominante en el discurso que "explica" el golpe militar.

El discurso se 'abre' y se 'cierra' dialógicamente en una organización retórica en la que predominan determinadas posiciones y por lo mismo determinadas causas. Los autores están continuamente evaluando implícitamente en el discurso aunque 'se disfracen' bajo una voz de Recopilador. El discurso se expande dialógicamente al inicio de la unidad a través de una extra-vocalización de inserción selectiva que luego se contrae dialógicamente asumiendo una proclamación con verbos mentales y verbales que asume una fuerte solidaridad ideológica con el lector; y posteriormente, se restringe aún más en una orientación predominantemente monoglósica para la que los autores se sirven de cláusulas declarativas, procesos existenciales y relacionales, modulación (obligación) y polaridad negativa unida preferentemente a procesos materiales⁷. Los autores utilizan estos recursos para señalar cómo debe entenderse la historia desde una fuerte naturalización que igualmente recurre a la extra-vocalización de asimilación con actores colectivos e indefinidos. En suma, se ha constatado una tensión entre una orientación monoglósica y heteroglósica que está socialmente determinada por posiciones simplificadas y dominantes del pasado conflictivo reciente chileno.

Finalmente, si retomamos las propuestas de Bakhtin (1985) en relación a la distinción entre discurso autoritario y discurso persuasivo interno, sería posible plantear que lo que puede ser recibido como un discurso autoritario y potencialmente manipulativo, podría ser interpretado como un discurso persuasivo interno. Sin embargo, postulo que en estos textos se construye un discurso de manera autoritaria que, por lo tanto, tiene más potencial de manipulación que de persuasión en sus destinatarios. Se produce un diálogo cerrado que valida ciertas posturas por sobre otras en la construcción discursiva de una explicación histórica. Esto lo afirmo sin considerar, eso sí, el intercambio, el uso del manual escolar en el contexto de la sala de clases u otro, y sin tomar en cuenta los otros discursos como las fuentes primarias, discurso del/a profesor/a, conocimientos adicionales y culturales del estudiante que se ponen en acción en una práctica educativa concreta (ver nota número 3). En este sentido, concuerdo con Coffin (2006) quien plantea que es necesario entrenar a los estudiantes para que detecten las voces de los autores y recursos de valoración tanto en fuentes primarias como secundarias. Este manejo de recursos lingüísticos específicos contribuirá a que los estudiantes puedan "leer" los puntos de vista de los autores, asunto que no es sólo de interés para analistas sino que posee un alto valor educacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achugar, M. & Schleppegrell, M. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education*, 16, 298-318.
- Augoustinos, M., Lecouteur, A. & Soyland, J. (2002). Self-sufficient arguments in political rhetoric: Constructing reconciliation and apologizing to the stolen generations. *Discourse & Society*, 13(1), 105-142.

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. En M. Holquist (Ed.) y traducción de C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Coyoacán: Siglo Veintiuno Editores.
- Benke, G. & Wodak, R. (2003). The discursive construction of individual memories: How Austrian "Wehrmacht" soldiers remember WWII. En J. Martin & R. Wodak (Eds.), *Re/reading the past. Critical and functional perspectives on time and value* (pp. 115-138). Amsterdam: Benjamins.
- Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into Secondary School History. En F. Christie & J. Martin (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the work place and school* (pp. 196-230). London: Continuum.
- Coffin, C. (2002). The voices of history: Theorizing the interpersonal semantics of historical discourses. *Text*, 22(4), 503-528.
- Coffin, C. (2003). Reconstruals of the Past - Settlement or invasion? The role of judgement analysis. En J. Martin & R. Wodak (Eds.), *Re/reading the past* (pp. 219-246). Amsterdam: Benjamins.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Eggins, S. & Martin, J. (1997). Genres and registers of discourse. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process* (pp. 230-256). London: Sage.
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hood, S. & Martin, J. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38(58), 195-220.
- Hunston, S. & Thompson, G. (2000). *Evaluation in text*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (1989). History and language: Towards a social account of language change, *Journal of Pragmatics*, 13, 445-66.
- Martin, J. (1997). Analysing genre: Functional parameters. En F. Christie & J. Martin (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the work place and school* (pp. 3-39). London: Continuum.
- Martin, J. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English. En S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text* (pp. 142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (2002). Writing history: Construing time and value in discourses of the past. En M. Schleppegrell & M. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power* (pp. 87-118). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Martin, J. (2003). Introduction, *Text*, 23(2), 171-181.
- Martin, J. (2004). Sense and sensibility: Texturing evaluation. En J. Foley (Ed.), *Language, education and discourse: Functional approaches* (pp. 270-304). London: Continuum.

- Martin, J. & Rose, D. (2003). *Working with discourse*. London: Continuum.
- Martin, J. & White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Oteiza, T. (2003). How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks. *Discourse & Society*, 14(5), 639-660.
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago, Chile: Frasis Editores.
- Oteiza, T. & Pinto, D. (2008). Agency, responsibility and silence in the construction of contemporary history in Chile and Spain. *Discourse & Society*, 19(3), 333-358.
- Pardo, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Santiago, Chile: Frasis Editores.
- Pinto, D. (2004). Indoctrinating the youth of Post-war Spain: A discourse analysis of a fascist civics textbook. *Discourse & Society*, 15(5), 649-667.
- Schleppegrell, M., Achugar, M. & Oteiza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *Tesol Quarterly*, 38, 67-93.
- Stanford, M. (1994). *A companion to the study of history*. Oxford: Blackwell.
- Trouillot, M. (1995). *Silencing the past. Power and the production of history*. Boston: Beacon Press.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideology a multidisciplinary approach*. London: Sage.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso, *Utopía y praxis latinoamericana*, 29, 9-36.
- Van Dijk, T. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse & Society*, 17(3), 359-383.
- Veel, R. & Coffin, C. (1996). Learning to think like a Historian: The language of secondary school history. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 191-231). London: Longman.
- White, P. (2000). The appraisal website [en línea]. Disponible en: <http://www.grammatics.com/appraisal/>
- White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past (Critical perspectives on the past)*. Philadelphia: Temple University Press.

NOTAS

- ¹ Trato el concepto de "autor" o "autores" como un "autor corporativo" (Wineburg, 2001) que supone necesariamente a un grupo de personas que constituyen el equipo editorial que produce el texto escolar. Utilizo 'autor' o 'autores' indistintamente en este trabajo.
- ² "La naturalización se entiende como el saber y el modo de proceder en el que se asigna a los objetos del discurso una existencia propia, incuestionable, independiente de las circunstancias, razonable y

normalizada socialmente, recurriendo a la dotación de rasgos esenciales, a la sacralización, a la objetualización a la reducción de la heterogeneidad y al establecimiento de un cierto grado de atemporalidad” (Pardo, 1997:122).

- ³ Esta pregunta merecería además un estudio etnográfico del uso del texto de estudio dentro y fuera de la sala de clases, aspecto que excede los propósitos de este trabajo.
- ⁴ El análisis comprendió un total de 48 páginas entre ambos textos escolares. Para un análisis de textos escolares de historia publicados en Chile desde 1993 a 2001 pre y post Reforma Educacional Chilena de 1999, ver Oteiza (2006).
- ⁵ Patricio Aylwin, candidato de la Concertación de Partidos por la Democracia, fue el primer presidente elegido democráticamente luego de la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990).
- ⁶ Gonzalo Vial es abogado de profesión y ha trabajado como un historiador conservador políticamente alineado con la centro-derecha del país. Se opuso al gobierno de Allende (1970-1973) y colaboró en la redacción del ‘Libro Blanco’ de la Junta Militar donde se plantea una justificación para el golpe de Estado de 1973. El fue uno de los encargados de la escritura del contexto histórico del Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig, 1991).
- ⁷ Junto al empleo de nominalizaciones y usos impersonales como hemos apreciado en estudios anteriores (Oteiza, 2003, 2006; Oteiza & Pinto, 2008).