



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

Concepciones ideológicas en la unidad “Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile” Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Segundo medio: un Análisis Crítico del Discurso

Tesis para optar al grado de Magister en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa

Paula Vera Solís

Director:
Daniel Johnson Mardones

Santiago de Chile, año 2020

Resumen

Concepciones ideológicas en la unidad “Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile” Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Segundo medio: un Análisis Crítico del Discurso

Paula Vera Solís

Profesora de Lenguaje y Comunicación Universidad Alberto Hurtado.

Licenciada en Letras Mención Lingüística y Literatura Hispánicas, Pontificia Universidad Católica de Chile

E-mail: paula.vera.solis@gmail.com

Director de tesis: Daniel Johnson Mardones

Fecha: 10 de marzo de 2020

Resumen

Esta investigación buscó identificar, describir y analizar las concepciones ideológicas presentes en el Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, particularmente para el nivel de Segundo medio, en la unidad 3: “Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile”. El enfoque metodológico que se empleó fue el Análisis Crítico del Discurso con una perspectiva multidisciplinaria, cuyo énfasis fue el estudio detallado de los mecanismos discursivos mediante los cuales se vislumbran representaciones ideológicas sobre los temas abordados en el corpus. Al finalizar, se intentará dar cuenta de que las concepciones ideológicas presentes en el corpus son parte de la construcción de una identidad nacional política.

Palabras Claves: análisis crítico del discurso, programa de estudio, discurso, ideología y currículo.

Dedicatoria

En memoria de (don) Lésmer Antonio Montecino, quien siempre me reconoció en su discurso.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a mis profesores y compañeros de Programa, en especial a las amistades sinceras que aún conservo. A los colegas de proyecto y miembros del Núcleo de Estudio Curriculum, Conocimiento y Experiencia Escolar de la Universidad de Chile les debo los comentarios y reflexiones cuando tuvieron que escuchar mis ideas.

Destaco la importancia del profesor Daniel Jonhson Mardones, quien me invitó a participar de este proyecto Fondecyt. Agradezco la bibliografía, la revisión pormenorizada, el respeto intelectual, pero, sobre todo, le estoy agradecida por la confianza, paciencia y comprensión. Sin su apoyo esta empresa no hubiese sido posible.

Por último, dedico esta instancia a mi familia. A Pamela, por encontrar los libros más recónditos siempre que se lo pedí y ser todo lo que se imagina de una hermana; a Luis, por contenerme y regalarme la capacidad de construir sueños posibles; y a mis padres: a Jaime y Marta, por quererme como propia casi desde el comienzo y a Patricia, por nunca decir que no a pesar de las adversidades.

Índice

Capítulo I. Introducción	1
1. Organización de la prescripción curricular actual	3
2. El problema de investigación	5
3. Objetivos.....	8
Capítulo II. Antecedentes empíricos y teóricos	9
1. Currículo, discurso, e ideología: un debate desde la producción cultural	9
2. Currículo, discurso, e ideología: una propuesta teórica para su estudio.....	15
3. El discurso pedagógico: teorías de la reproducción cultural y pedagogía crítica.....	18
4. Ideología	26
5. ¿Qué puede decir el ACD sobre educación e ideología?.....	30
Capítulo III. Metodología.....	35
1. Conceptos clave.....	40
2. Congruencia teórica-metodológica.....	43
3. Paradigma investigativo	44
4. Selección del corpus	46
5. Credibilidad	47
Capítulo IV. Resultados	53
1. Momento descriptivo.....	53
1.1. Contextualización de la práctica textual: más allá del corpus.	54
1.2. Nivel semántico global: superestructura textual.	58
1.3. Nivel semántico global: Macroestructura. Título de la unidad.....	61
1.4. Nivel sintáctico.	63
1.5. Nivel léxico-semántico locales.	65
1.6. Análisis pragmático. Variables de contexto: campo, tenor y modo.	80

1.7. Corolario	82
2. Momento interpretativo	83
2.1. Los actores sociales en el discurso y sus acciones.....	84
2.2. Corolario: reflexiones a la postre.....	89
3. Momento crítico	91
3.1. Las otras voces del discurso: fuentes historiográficas.....	91
Capítulo V. Conclusiones.....	99
Referencias bibliográficas	103
Anexos.....	109

Índice de figuras

Figura 1. Síntesis de los sentidos y propósitos de los PE de las BC.	5
Figura 2. Síntesis superestructura del corpus.	59
Figura 3. Análisis sintáctico: título del corpus.	64

Índice de fotografías

Fotografía 1. Captura del corpus, p. 190.	61
Fotografía 2. Captura del corpus, p. 194.	61

Índice de tablas

Tabla 1. Esquema metodológico.	52
Tabla 2. Síntesis de los énfasis de la propuesta didáctica.	56
Tabla 3. Superestructura textual del corpus.....	60
Tabla 4. Tópicos y frecuencia de aparición.	62
Tabla 5. Síntesis de los agentes discursivos.	68
Tabla 6. Caracterización de los actores sociales, según su participación asignada.....	72
Tabla 7. Caracterización total de los sujetos, según su participación asignada.....	74
Tabla 8. Relaciones conceptuales entre los sujetos discursivos.	76
Tabla 9. Recursos de elisión de la responsabilidad de los agentes discursivos.....	77
Tabla 10. Entidades utilizadas para nombrar a los temas del corpus.	78
Tabla 11. Recursos lingüísticos del campo especializado.....	81
Tabla 12. Variables registrales del evento social PE.....	82
Tabla 13. Cluster de las acciones del discurso.	85
Tabla 14. Asociación entre acción y actores sociales.....	85
Tabla 15. Clasificación de las citas directas.	93
Tabla 16. Estrategias de consistencia y coherencia en las citas directas.....	94

Índice de anexos

Anexo 1. Esquema de la reproducción discursiva del poder.....	109
Anexo 2. Estructura del PE completo.....	110
Anexo 3. Tópicos textuales del corpus.....	111

Anexo 4. Detalle significados locales implícitos.....	112
Anexo 5. Citas directas dentro las fuentes del corpus.	123
Anexo 6. Citas indirectas del corpus.	124

Capítulo I. Introducción¹

A lo largo de la historia educacional de la humanidad, las interrogantes acerca de los propósitos, fines, contenidos y estructura de los programas educacionales, han sido fundamentales para comprender la vida y la manera de vivirla significativamente. La gente común y corriente ha buscado el consejo de los sabios, filósofos, teólogos y líderes culturales, para obtener una respuesta a una pregunta clásica. ¿Qué debe enseñarse y aprenderse?

Mario Leyton (2004), *Problemáticas del currículum educacional, hoy*.

El epígrafe del profesor Mario Leyton nos sirve para reflexionar acerca de cómo el currículo forma parte de una cuestión social que trasciende los límites de la disciplina pedagógica. En ese sentido, la pregunta (curricular) planteada por Leyton todavía es uno de los centros de la atención pública chilena. Vemos en los medios de comunicación consideraciones sobre las decisiones curriculares que toman las instituciones políticas a cargo. En los últimos años, el debate apela a la cantidad de horas que la distribución curricular otorga a determinadas asignaturas. Las áreas de Educación Física; Química; Física; Biología e Historia, Geografía y Ciencias Sociales parecen tener menor jerarquía en contraste con Lengua, Comunicación y Literatura o Matemática.

Al respecto, es preciso puntualizar que en los últimos 20 años se han planteado tres formulaciones de política curricular curriculares: Reforma (1998), Ajuste (2009) y Nuevas Bases (2013), las dos primeras dentro de los gobiernos de la llamada Concertación, mientras que la última fue parte del primer gobierno de la Alianza por Chile (2010) (Morder, 2014). Para Jacqueline Gysling (2016) el currículo chileno se está transformando sin que exista claridad suficiente sobre la orientación de esos cambios, pues seguirían vigentes las definiciones generales adoptadas en la Reforma: se pone énfasis en las destrezas más que en los contenidos (Arellano, 2001). A modo de ejemplo, la prescripción curricular para Educación Media ha variado a partir del Ajuste Curricular que modificó los sectores de

¹ La presente investigación es parte del Proyecto Fondecyt Iniciación 2017 N° 11171053 “La historia como disciplina escolar en la enseñanza secundaria chilena entre 1973 y 2016. Currículum, disciplinariedad y experiencia educacional” a cargo del profesor Daniel Johnson Mardones.

Lenguaje y Comunicación, Inglés, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales. Además, durante el 2016 se produjo un nuevo ciclo de cambios a todas las asignaturas de la formación general de acuerdo a las Bases Curriculares aprobadas en 2013 y 2015. A esto debemos agregar, las modificaciones introducidas que acaban de aprobarse en 2019 para tercero y cuarto medio, en relación con la formación diferenciada científico-humanista. Mientras, para la formación diferenciada técnico-profesional el 2016 entró en vigencia un nuevo currículum de acuerdo a las Bases aprobadas en 2013.

Dentro de este contexto, se plantea la necesidad de identificar los lineamientos de las prescripciones curriculares nombradas, puesto que son decisiones del aparato gubernamental en las que se proyecta una prelación de qué es lo que se debe enseñar en la escuela. Con base en estas ideas, el presente trabajo entiende que la investigación de políticas del currículum entrega información de suma relevancia para las ciencias sociales, ya que a través de su estudio se puede develar cuáles son los valores culturales que allí se sobresalen y si existen discursos de algún sector social puntual reflejados en ellos. Por consiguiente, la exploración de las políticas curriculares se puede beneficiar con aportes teórico-metodológicos que permitan considerar dimensiones contextuales, articulaciones entre demandas de sujetos colectivos diversos y reinterpretaciones discursivas (Lopes, 2008). En definitiva, la presente tesis intenta resaltar cómo el currículum (políticas públicas) tiende a enmascarar conflictos en la lucha por nuevas hegemonías mediante las indicaciones curriculares que ostenta.

Para ello, se estudió una unidad didáctica del Programa de Estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para Segundo Medio. En concreto, se seleccionó la unidad “Dictadura militar, transición política y desafíos de la democracia en Chile”. El enfoque metodológico fue Análisis Crítico del Discurso, a través del cual se dio cuenta de cómo el en el corpus analizado evita nombrar a los actores sociales implicados en el periodo histórico en aras de neutralizar la carga ideológica del currículum. Sin embargo, el análisis evidenció que las representaciones sociales allí contenidas son parciales, privilegiando definiciones liberales y perspectivas económicas. De esta manera, el mayor aporte de este estudio fue la descripción pormenorizada del mensaje transmitido en el corpus. Los Programas de Estudio, en tanto documentos curriculares, son el marco mediante el cual se reproduce el conocimiento disciplinar, una perspectiva curricular, pero también las representaciones culturales acerca

de los procesos históricos y los actores sociales que participaron en este. Esta tesis devela qué mecanismos, en apariencia neutros, se emplean para la reproducción ideológica sobre cómo observar dicho periodo histórico.

1. Organización de la prescripción curricular actual

Declarábamos que los documentos curriculares contienen diversa información ideológica acerca de cómo se perciben la educación, las disciplinas del saber, entre otras. Entonces, es fundamental detallar cuáles son los documentos correspondientes al currículum oficial chileno y cómo están organizados. El principal documento de la prescripción curricular son las Bases curriculares (BC), las que reemplazaron los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que proponía la LOCE², que se conciben como currículum nacional. Estas BC establecen Objetivos de Aprendizaje (en adelante, OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza. Los OA integran habilidades, conocimientos y actitudes consideradas relevantes para que niños, niñas y jóvenes alcancen un desarrollo integral, que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad. Estos OA se presentan por nivel y asignatura y deben ser adecuados a la edad de los estudiantes, estar debidamente secuenciados y ser abordables en el tiempo escolar disponible para cada nivel y modalidad, considerando el tiempo de libre disposición de los establecimientos educacionales. Asimismo, las BC contemplan Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT): “aluden tanto al desarrollo personal y social de los y las estudiantes como al desarrollo relacionado con el ámbito del conocimiento y la cultura. El logro de los OAT depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar [...]” (p. 13).

² La transición curricular ha sido gradual, es por esto que se mantienen -con otros nombres- los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del Marco Curricular (1998) y Ajuste Curricular (2009) para algunos niveles y modalidades. Los Objetivos Fundamentales (OF) corresponden a las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos al finalizar los distintos niveles de enseñanza de educación básica y media. Por su parte, los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel.

Los PE proponen una organización de los OA para la implementación de las BC, en relación al tiempo disponible dentro del año escolar. Dicha organización es una guía y, por tanto, los profesores y las profesoras deben modificarla de acuerdo a la realidad de sus estudiantes y de su escuela, considerando los criterios pedagógicos y curriculares acordados por la comunidad educativa. Los PE se entregan a los establecimientos educacionales como un apoyo para llevar a cabo su labor de enseñanza, en el marco de las definiciones de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370 de 2009, del Ministerio de Educación). Así, su uso es voluntario, pues dicha ley determina que cada institución escolar puede elaborar sus propios programas en función de los OA establecidos en las Bases Curriculares, pero se convierten en obligatorios si es que los establecimientos educacionales deciden no elaborar programas propios. Los PE otorgan un espacio a los y las docentes para que puedan trabajar a partir de las necesidades y potencialidades de su contexto. Adicionalmente, para cada OA se sugiere un conjunto de Indicadores de Evaluación (IE) que dan cuenta de diversos aspectos que permiten evidenciar el logro de los aprendizajes respectivos, tal como lo ejemplifica la siguiente figura:

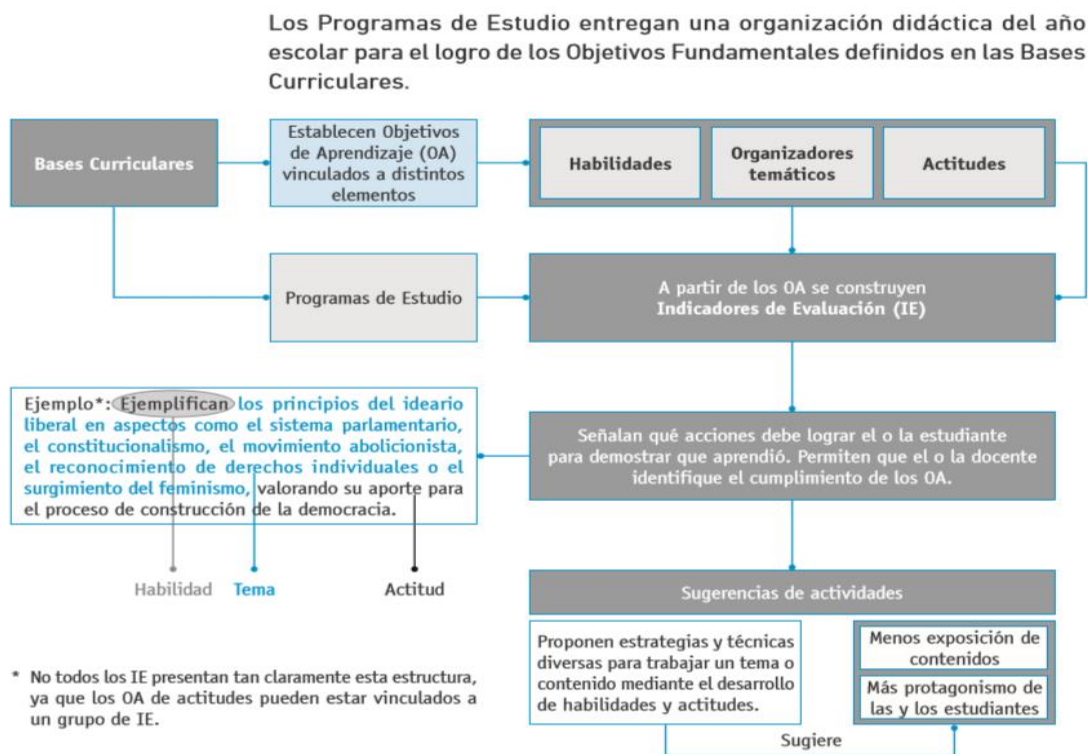


Figura 1. Síntesis de los sentidos y propósitos de los PE de las BC.
(CNED, 2016, p. 304)

2. El problema de investigación

La multiplicidad de cambios esbozada permite poner atención en el rol de los documentos curriculares aludidos, pues una parte del debate educativo se centra precisamente en ellos. Ahora bien, conviene destacar que las definiciones curriculares del Ministerio de Educación ordenan la enseñanza en todos los establecimientos escolares del país (Cox, 2001), ya que “el currículum prescrito delimita qué asignaturas se enseñan y qué se enseña en cada una de ellas” (Gysling, 2016, p. 15). De manera preliminar, entendemos por *currículo prescrito* aquel que es seleccionado por las entidades gubernamentales a cargo de la educación, cuyo carácter es obligatorio, además de manifestarse físicamente en diversos documentos oficiales de acceso público (Díaz, 2003). Si bien los PE son voluntarios, la mayoría de los establecimientos nacionales se rige por ellos, pues no cuentan con programas propios.

Es menester clarificar que los Planes y Programas (PL y P), en tanto currículum prescrito, representan una selección cultural en la medida que para dar respuesta a la pregunta “qué enseñar” discriminan, jerarquizan, eliminan o incluyen saberes específicos que obtienen o no un lugar en las escuelas (Tadeu Da Silva, 2001). En el mismo sentido, Raymond Williams (1975) defiende que se debe considerar a la organización de la educación como expresión consciente o inconscientemente de la distribución más amplia de una cultura y una sociedad. De igual forma, Williams subraya que el contenido de la educación, expresa, de nuevo, consciente o inconscientemente a un mismo tiempo, ciertos elementos básicos de la cultura. De tal modo que, lo que se considera “una educación”, es de hecho un conjunto determinado de énfasis y omisiones.

Desde esa perspectiva, para Tadeu da Silva (2001) los estudios curriculares estarían atravesados por la pregunta “qué enseñar”, aunque la forma en que se la observa y responde cambiaría dependiendo de la tradición teórica curricular en las que nos circunscribamos que, para el autor, pueden agruparse en tres. Las primeras son las *tradicionales* que considera la cuestión del qué enseñar como algo exclusivamente técnico. Las *teorías críticas*, por su parte, rechazan la validez del conocimiento incorporado en el currículum poniendo acento en “por

qué” se incluyen determinados saberes y no otros, con la finalidad de recalcar las estructuras sociales dominantes además del rol de la escuela en la reproducción de esa dominación. Por último, la *teorías pos críticas* comparte la preocupación por la distribución del poder establecida mediante el currículo, esta vez enfatizando en cómo las nociones de “significado, discurso e identidad” intervienen en el acceso al poder y el conocimiento; conceptos indivisibles desde esta mirada (2001).

De esta manera, la discusión curricular no puede centrarse, exclusivamente, en el cuestionamiento técnico de cómo organizar el currículo, puesto que los textos de cualquier ámbito curricular, en especial los que componen el currículo oficial, deben leerse como *documentos de identidad* (Tadeu da Silva, 2001), debido a que las conceptualizaciones teóricas, pedagógicas y didácticas contenidas en ellos se encuadran en miradas socio-construidas del ser humano, la educación, las disciplinas del saber, etc. Insistimos en la premisa de develar cómo dicha organización posibilita la reproducción cultural y describir los mecanismos por medio de los cuales se desarrolla la reproducción.

Es más, pese a que los estudios curriculares parecen advertir la heterogeneidad de contenidos que el currículo aporta, algunos autores de la tradición crítica y pos crítica indicarían que aún nuestros debates sobre el papel de la educación en la distribución y producción del poder económico, político y cultural “se han desarrollado demasiado a menudo en el nivel de lo abstracto, en vez de coger los instrumentos y aplicarlos a la historia y la realidad concretas de las políticas y prácticas implicadas en la organización de la enseñanza y del currículo” (Apple, 1986b, p. 19). En suma, la relevancia del currículo prescrito destaca por sí sola en tanto mecanismo de reproducción de los valores de la sociedad en la que se inserta, propios a su vez de las elites y la reproducción social que este mismo representa —como aclararemos más adelante—.

En esta misma dirección, para Alice Casimiro Lopes (2008) es preciso comprender los textos de las propuestas curriculares como productores de sentidos. Sin embargo, no cree que tales textos sean producciones exclusivas del gobierno, o de quien firma su producción, ni que sean marcados por sentidos exclusivamente del Estado. Se trata más bien de productos de las *recontextualizaciones híbridas* de sentidos para discursos que circulan o son producidos en el contexto de influencia internacional y de la práctica (Lopes, 2008). En otras

palabras, los sentidos de la historia del pensamiento curricular, de propuestas gestadas en el ámbito de las secretarías de Estado y de municipios y de las escuelas o inclusive de gobiernos de otros países y de agencias multilaterales, son apropiados y reinterpretados, constituyendo un producto híbrido que, a su vez, no se puede leer sin nuevas reinterpretaciones. Bajo este prisma, es trascendental para el campo del currículo la investigación de esas definiciones políticas, a fin de entender qué sentidos de los más diferentes contextos y prácticas, son “hibridizados” y de qué manera producen políticas de currículo. El documento curricular, por ende, exigiría un análisis minucioso a partir de la observancia del contexto en el que inserta.

Planteada la complejidad del tema y la multiplicidad de significados que emanan de los documentos curriculares, se trabajará con los PE actuales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en enseñanza media. Intuitivamente se pensó que estos son una manifestación concreta del planteamiento curricular de las BC y al mismo tiempo una representación específica sobre el conocimiento disciplinar de una asignatura específica. Uno de los lineamientos de la investigación fueron las ansias de efectuar un análisis con categorías acotadas para observar si las ideologías se transmiten inclusive en los aspectos más concretos del currículo. Los análisis discursivos suelen abarcar grandes volúmenes de documentos para encontrar patrones en ellos. Esta vez, quisimos hacer lo contrario, ir al detalle y determinar si la reproducción ideológica, cultural, social también se aprecia en ese nivel de concreción.

A partir de esa idea, el corpus estudiado corresponde a solo una unidad didáctica de los PE para Enseñanza Media: *Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile* (MINEDUC, 2016), en virtud que, ya desde el nombre de la unidad, se pueden contemplar términos con un fuerte contenido ideológico, entendiendo que “dictadura militar” vislumbra una mirada política respecto de un hecho histórico, en tanto han existido múltiples discusiones acerca de cómo nombrar ese periodo histórico en los textos escolares chilenos (Vrsalovic, 2012). Consecuentemente, se espera que el resto del contenido de la unidad presente figuras lingüísticas de semejante carga ideológica, en tanto constructoras de una visión de país.

En última instancia, el propósito de este estudio es develar las concepciones ideológicas presentes en el Programa de Estudio (PE) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Segundo medio en la unidad de *“Dictadura militar, transición política y los*

desafíos de la democracia en Chile". Según lo expuesto, se intentará dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las concepciones ideológicas del Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de II°M, en la unidad de Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile?

3. Objetivos

Objetivo general:

- Comprender las concepciones ideológicas del Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de IIM, en la unidad de *Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile*.

Objetivos específicos:

- Identificar las concepciones ideológicas del Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de IIM, en la unidad de *Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile*.
- Describir las concepciones ideológicas del Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de IIM, en la unidad de *Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile*.
- Analizar las concepciones ideológicas del Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de IIM, en la unidad de *Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile*.

Capítulo II. Antecedentes empíricos y teóricos

[...] Ya ves. ¡Te has cubierto de gloria! —No sé qué es lo que quiere decir con eso de la «gloria» —observó Alicia. [...] —Pues claro que no..., y no lo sabrás hasta que te lo diga yo. Quiere decir que «ahí te he dado con un argumento que te ha dejado bien aplastada». —Pero «gloria» no significa «un argumento que deja bien aplastado» —objetó Alicia. Cuando yo uso una palabra —insistió Humpty Dumpty con un tono de voz más bien desdeñoso- quiere decir lo que yo quiero que diga..., ni más ni menos. —La cuestión —insistió Alicia— es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes. —La cuestión —zanjó Humpty Dumpty— es saber quién es el que manda..., eso es todo.

Lewis Carrol (1871), *Alicia a través del espejo*.

1. Currículo, discurso, e ideología: un debate desde la producción cultural

A través de la mera enunciación de la triada conceptual de esta investigación (currículo, discurso e ideología), se puede notar la vastedad de caminos posibles para su abordaje, en tanto existen para cada una de dichas etiquetas distintas tradiciones que han intentado definir o transitar por estas. Para mayor complejidad, algunas líneas de pensamiento han ocupado su tiempo en tratar las relaciones entre ellas. Es evidente que el rol del investigador supone poner en manifiesto sus selecciones/concepciones teóricas como punto de partida para la discusión. A causa de que en este caso se pretende llevar a cabo un ACD, es aún más urgente tener precisión en la episteme, ya que esta metodología no sería otra cosa que una forma de lectura e interpretación del discurso hablado o escrito, siendo el discurso en sí una forma de representación del entramado social (van Dijk, 1980). Estamos circunscritos al campo de las ideas, por lo que la discusión teórica no es solo soporte del análisis, sino que “es” el análisis mismo, como se expondrá en las siguientes páginas.

A la luz de lo anterior, el proceso interpretativo que se realizará implica ciertos posicionamientos acerca de la forma a través de la cual se observa el lenguaje, los textos escritos (en este caso particular), el discurso y su enlace con la producción cultural³. Todo ese esfuerzo, en condición de esbozo y puntapié inicial para hablar de los conceptos centrales

³ El término “producción cultural” es tomado de Anthony Giddens (1990) y quiere indicar que los conceptos mencionados son parte de la discusión teórica de diversas áreas del conocimiento en función de un estudio de la cultura. Veremos cómo los mismos conceptos son insumo para la filosofía, sociología, psicología, política, lingüística, ente otros.

del análisis. Del mismo modo, es conveniente poner acento en que el ACD, en tanto metodología multidisciplinaria, incorpora variados campos de acción, por lo cual alcanzar un marco teórico totalmente unificado y lineal puede ser quimérico, pues el mismo objeto de estudio logra abordarse de manera distinta dependiendo de la ciencia social o saber humanístico en el que nos ubiquemos. Al igual como comenta van Dijk en el prefacio de su libro *Ideología* (2015), pensar conceptos de esta envergadura requiere tomar una posición central que guíe las lecturas de las otras disciplinas del saber.

Se puede formular una teoría multidisciplinaria de la ideología solo si se reduce su complejidad. No soy psicólogo, sociólogo ni politólogo. Esto quiere decir que mi perspectiva general y mis conceptualizaciones organizativas serán a menudo las del discurso y el análisis del discurso. Este enfoque resulta uno de los más adecuados, dado el papel fundamental del discurso en la formación y la expresión de la ideología como cognición social y en la reproducción de las ideologías en la sociedad. (pp. 10-11)

Para dar comienzo a los marcos referenciales ya aludidos, quisiera recoger una breve discusión respecto del rol del estructuralismo y el posestructuralismo en la teoría social contemporánea. Puede parecer que este punto se escapa del razonamiento de la tesis, no obstante, se quiere dejar en claro los puntos de encuentro y fuga entre las ciencias sociales (pedagogía, en este caso) y las ciencias del lenguaje; premisa que soporta esta investigación.

Se argumenta lo anterior al enfatizar el hecho de que las ciencias sociales tuvieron un «giro lingüístico» posterior al advenimiento de la lingüística estructural. Según Anthony Giddens (1990), el origen del *estructuralismo* fue un movimiento dentro del ámbito lingüístico, caracterizado por el rescate de los conceptos y métodos de la lingüística para la aplicación en una amplia variedad de problemas de las humanidades y de las ciencias sociales (p. 255). Según Giddens, Lévy-Strauss y Barthes explicitaron que el principio básico del *estructuralismo* es la aplicación de procedimientos lingüísticos en otras áreas de análisis. En concreto, Lévy-Strauss considera que la lingüística estructural proporciona claves esenciales de la naturaleza de la mente humana, debido a que lingüistas y científicos sociales «no solamente aplican los mismos métodos, sino que estudian el mismo objeto» (1969a, p. 493 citado en Giddens, 1990). Desde esa óptica, las ciencias del lenguaje entregarían mayor rigor empírico a las ciencias sociales y al resto de las disciplinas humanísticas.

La controversia acerca de la “naturaleza arbitraria del signo lingüístico” es de interés en las ciencias sociales. Esta idea del padre de la lingüística moderna, Ferdinand de Saussure, plantea un problema filosófico acerca del sistema estructural de signos que compone al lenguaje. El lenguaje se sitúa como un “todo” que estaría constituido mediante la diferencia entre sus “partes y la relación entre ellas”; lo que Giddens (1990) resume como: “la naturaleza relacional entre las partes”. Al explicar la *langue* (lengua) como sistema de diferencias, Saussure reformula la naturaleza de lo que constituye la «totalidad» y de lo que son sus «partes» (conceptos recíprocos que se definen en función del otro). Así, el lingüista muestra que las «partes» solo lo son en virtud de las mismas características que componen el «todo». Esta idea es fundamental pues demuestra que la totalidad lingüística no «existe» en los contextos del uso del lenguaje. Es decir, la totalidad de la *lengua* no está «presente» en las distintas realizaciones del *habla*⁴ porque el habla es solo vestigio de ella. La crítica de Saussure se apoya por entero en la idea de la constitución de la *lengua* mediante un “juego” de diferencias. Por ejemplo, una palabra deriva su significado únicamente de las diferencias que se establecen entre ella y otras palabras, por consiguiente, las palabras adquieren un valor por su diferencia con otros términos que se encuentran simultáneamente en el sistema. El lenguaje solo podría generar significado por medio del juego de diferencias internas (Saussure, 1991). A modo de ejemplo, podemos indicar que el concepto de «hijo» logra significado exclusivamente a partir de la relación que establece con los conceptos «madre» y «padre», y las diferencias que tiene con ambos dentro del sistema de la *lengua*. Si el hablante no conoce lo que significa «padre», le será imposible comprender el significado de «hijo».

En el ámbito de los estudios curriculares, Lopes y Macedo (2011) resumen este punto al indicar que la creación de sentidos, desde el *estructuralismo*, es posible teniendo en cuenta la estructura del texto o la estructura cognitiva del lector. En esa óptica, el *estructuralismo* elimina al sujeto propio de la Modernidad, porque los sentidos no están en él, sino en la estructura; y porque la propia “conciencia humana” es también producida por estructuras invariables. “Entender el mundo pasa a ser entender las estructuras que lo constituyen, o que puede ser entendido mediante el análisis estructural del lenguaje (de la estructura cognitiva

⁴ Lengua/habla es la dicotomía que conforma al lenguaje. *Lengua* (se corresponde con el sistema abstracto de signos; el lenguaje y sus reglas. *Habla* (*parole*) es una realización concreta de la lengua en donde el hablante despliega su conocimiento de las reglas y estructuras que componen la *lengua* (Saussure, 1991)

de los sistemas de parentesco)” (pp. 38-39). Conviene agregar que la idea del descentramiento del sujeto en los desarrollos estructuralistas y post-estructuralistas está estrechamente ligada a concepciones del lenguaje y del inconsciente, que a su vez se vinculan con la lingüística estructuralista y su influencia. El mecanismo para recuperar el «yo» no solo circula a través del lenguaje, sino que, además, también está depurado a través de una particular teoría del lenguaje.

La deconstrucción en tanto teoría plantea que el pensamiento occidental se basa en lo que el autor denomina lo que Derrida denomina la *metafísica de la presencia*. En general, Derrida plantea que los sistemas metafísicos tratan de dar cuenta de la esencia o fundamento de la realidad. Mientras más cercano esté un concepto a la esencia que quiere definir, posee más *presencia* y, por consiguiente, es más verdadero. La metafísica de la presencia se entabla como un binomio: presencia-ausencia; conceptos en oposición. El pensamiento occidental metafísico (desde Platón en adelante) se estructura sobre la base de oposiciones conceptuales: mente-materia, eterno-histórico, trascendental-empírico, etc. Todas las oposiciones no son más que una reverberación de la oposición entre *presencia* y *ausencia*. Para Derrida, en cada uno de estos constructos binarios existe un término que hace más presente su valor, mientras el otro es identificado con su ausencia. Este supuesto implica que el pensamiento occidental intenta alcanzar un valor, donde el binarismo en oposición es el mecanismo que permite alcanzar ese valor. De ahí que el autor asevere que la metafísica occidental sea *logocéntrica*, pues intenta alcanzar ese valor fundamental: un *logos*; la esencia racional del mundo y sus fenómenos (Derrida, 1986). Dichos supuestos nos competen porque Derrida señala que nuestra manera preferida de hacer presente el *logos* es el *habla*.

La deconstrucción consiste en mostrar cómo uno de los términos de una oposición, que se quiere aislar y valorar, depende íntimamente del término que se rechaza o desvalora. Por tanto, desde Derrida es erróneo suponer que la escritura es un modo particular de dar expresión al habla. La escritura —en un amplio sentido— expresa la naturaleza relacional de la significación con más claridad que el habla, en cuanto constituye una separación en el espacio y en el tiempo respecto de los fenómenos de producción e interpretación (Giddens, 1990). Es así como Derrida participa en la «retirada al texto», al universo de *significantes*, característica de las tradiciones de los pensamientos estructuralistas y post-estructuralistas. Concibe el *texto* como el juego de diferencias intrínsecas a la significación misma, según el

concepto de diferencia de Saussure. A diferencia del lingüista, para el francés el *significado* no es construido por el juego de los *significantes* (estructura), sino por la intersección de la producción de *significantes* con objetos y sucesos del mundo, enfocada y organizada por el individuo que actúa.

En opinión de Giddens (1990), el énfasis de Derrida en la escritura inspira toda una corriente filosófica. Pero hay otros sentidos, de menor importancia, en los que las tradiciones de pensamiento estructuralistas y post-estructuralistas tienden a generar una preocupación por la escritura. Para Giddens uno de ellos se refiere al nexo entre escritura y poder. Argumenta que tanto en Lévy-Strauss como en Foucault este tema se estudia mediante la relación entre oralidad y escritura. Para Lévy-Strauss, las civilizaciones suponen la existencia de la escritura, que, antes de todo es un instrumento del poder administrativo, y no un nuevo modo de expresar lo que ya se había formulado de forma oral. En función de orden administrativo, el sociólogo resume la postura de Lévy-Strauss indicando: “La escritura no solo genera la «historia», sino que también exige nuevas formas de ajuste al mundo social y material” (1990, p. 122). Mientras, destaca que para Foucault el discurso de las ciencias sociales y de la psiquiatría no forma simplemente un conjunto de teorías y averiguaciones sobre un objeto «dado». Por el contrario, los conceptos desarrollados en estas disciplinas constituyen nuevos ámbitos de operación del poder. Tales ámbitos de poder adquieren forma en la codificación de la escritura, por tanto, dependen de ella. En ese sentido, ambos autores afirmarían que la escritura «hace historia» mediante el registro de los acontecimientos, al mismo tiempo excluye a aquellos cuyas actividades no llegan a la atención de los registradores de la «historia».

Centrándonos en la distinción entre “corrientes” de pensamiento, el *posestructuralismo* entabla una crítica al *estructuralismo*, ya que no se daría cuenta de que la propia idea de estructura estaría marcada por el lenguaje. En ese sentido, la estructura no puede ser entendida como realidad, ni como el fundamento que subyace a los fenómenos, bajo pena de retomar la ingenuidad criticada en las posturas realistas. Además, el *estructuralismo* no considera la construcción socio-histórica de las estructuras, porque descuida lo diacrónico, y tendría dificultad de entender el paso de un sistema de relaciones (estructura) a otro (Lopes y Macedo, 2011).

En una crítica semejante, el *posestructuralismo* rechaza la dicotomía *significado-significante*. Se comprende que cada *significante* remite a otro, indefinidamente, siendo imposible conferirle un *significado* fijo. “Todo *significante* es, por tanto, fluctuante y su sentido solamente puede ser definido dentro de una formación discursiva histórica y socialmente contingente” (Lopes y Macedo, 2011, p. 40). Para el *postestructuralismo*, los conceptos o imágenes mentales asociados a cualquier *significante* se construyen en la intersección entre varios discursos y la inserción de estos mismos en una sociedad específica y no en la relación entre *significado* y *significante*. Entonces, el *posestructuralismo* retoma la dimensión diacrónica eliminada del discurso estructuralista y la lingüística saussureana. Según las pedagogas brasileñas, los conceptos de *poder* y *discurso* son consecuencia de esta discusión y se definen en torno a ella:

No se trata de la máxima moderna de que determinado conocimiento confiere poder, más bien de comprender el poder como función del discurso. La capacidad de unificar un discurso es en sí un acto de poder, de modo que las meta-narrativas modernas necesitan ser vistas como tales y no como expresión de la realidad. De forma semejante, se pueden entender los discursos pedagógicos y curriculares como actos de poder, el poder de dignificar, de crear sentidos y hegemonizarlos. (p. 40)

En síntesis, las ideas en torno a la comprensión del discurso se cimientan en un campo de conocimiento multidisciplinar. Dichas ideas engloban diversas problematizaciones en cuanto a la construcción paradigmática o epistemológica de la cultura. Las ciencias sociales, las humanidades y la lingüística transitan en el levantamiento de preguntas, posibles respuestas y formas de acercamiento de la realidad social y la construcción cultural; aunque se distancien en el punto de partida y el método. De allí que el conocimiento producido por estas disciplinas sea parte de la producción cultural misma —la del conocimiento, por lo menos —.

En consistencia, el PE no solo se define desde los parámetros del currículo. Es cierto, corresponde a un *documento curricular* del *currículo prescrito*, como ya se apuntó. En paralelo, el PE es texto, discurso, práctica social y modelo cognitivo de representaciones ideológicas. Las taxonomías del currículo, sin importar cuál de ellas se considere, carecen de suficiencia para leer e interpretar el PE en un marco de acción social. Por ello, nos pareció oportuno recapitular cómo la noción de *estructura* del lenguaje es el escenario obligatorio

(aunque sea de forma tangencial) para trazar los conceptos de discurso, poder, ideología, hegemonía, interpretación, entre otros.

2. Currículo, discurso, e ideología: una propuesta teórica para su estudio

La noción de discurso desde el ACD proviene desde la lingüística, que observa el lenguaje en relación con el concepto de ideología. Voloshinov creía que todos los signos semióticos se sujetaban a los criterios de evaluación ideológica (si es verdadero o falso, correcto, honrado, bueno, etcétera). Por eso, el dominio de la ideología coincidiría con el dominio de los signos. “Son equivalentes entre sí. Dondequiera que está presente un signo también lo está la ideología” (1992, p. 21). Así pues, la palabra es el signo ideológico por preferencia, en tanto fenómeno concomitante obligatorio a la transmisión ideológica: los signos develan la estructura social que toma forma por medio de la palabra (p. 27).

Efectivamente, para la tradición del ACD el discurso cumple una función ideológica: primero, porque la ideología tiene una materialidad en las palabras, las cuales representan intereses sociales diversos. El discurso, en consecuencia, es una de las principales formas en las que se manifiesta la ideología. Segundo, todos los discursos manifiestan intereses sociales específicos. La ideología, a través del discurso, pronuncia miradas específicas y prefigura identidades colectivas como base para construir la sociedad que reproduce las relaciones desiguales de poder, las relaciones de dominación y de explotación (Fairclough, 2003).

El ACD al hacerse cargo de dicha perspectiva sociológica del lenguaje se constituye en un nuevo enfoque para la propia lingüística, puesto que su preocupación última no es el lenguaje, por el contrario, divisa el aspecto lingüístico de los procesos sociales y culturales. En la misma línea, esta metodología enfatiza el carácter discursivo de las relaciones de poder en la sociedad contemporánea: asume que la producción, reproducción y apropiación de los discursos es hegemonizada por los grupos con poder que controlan el acceso a los discursos. De hecho, para Fairclough (2003) el discurso instaura representaciones del mundo, relaciones sociales interpersonales e identidades sociales y personales (p. 28).

La carga ideológica del discurso comprende que la producción y posterior comprensión de un discurso se da en un *contexto* social, económico y cultural. Según Casamiglia y Tusón (2001) el discurso es, de hecho, una práctica social: los discursos nos convierten en seres sociales y nos caracterizan como tales. Entonces, el discurso es una forma

de acción entre las personas que se articula a partir del *uso lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito. “[...] Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia del contexto (p. 15). Así pues, *contexto* es la palabra clave para hablar sobre el ACD. De nuevo, su objeto de estudio no es el lenguaje aislado, sino lo que van Dijk (2015) denomina “*evento comunicativo* específico”, caracterizado por su complejidad porque al menos involucra a una cantidad de actores sociales en los roles de hablante/escribiente y oyente/lector que intervienen en un acto comunicativo, en una situación específica (tiempo, lugar, circunstancias) y determinado por otras características del ese evento comunicativo (p. 55).

Finalmente, los discursos están siempre vinculados a otros discursos producidos con anterioridad y también a aquellos que se producen sincrónicamente y con posterioridad. En este sentido, el concepto de contexto del ACD incluye la intertextualidad. “Cada vez que alguien escribe algo produce un texto, lo hace a partir de otros textos. Del mismo modo, los lectores interpretan lo que leen a partir de otros textos leídos anteriormente. Todos los textos son repeticiones de otros textos en un sentido profundo” (Harvey, 1990, citado en Larraín, 2008, p. 49). En los discursos –escritos u orales– aparecen sentidos que los autores no quisieron significar, pues el lenguaje opera a través de nosotros.

Según Gazmuri (2017), en el currículo chileno habría cinco ideologías: una ideología neoliberal, una ideología conservadora, una ideología liberal y dos ideologías críticas: una crítico-disciplinar y otra crítico-pedagógica. Para el autor, al contar con una idea fundada de las ideologías curriculares que participan del debate y negociación de la asignatura, se abre la interrogante sobre el nivel de influencia de cada una de ellas en el currículo prescrito. Es decir, cuáles de estas ideologías han predominado, cuáles han sido consideradas y cuáles han sido eventualmente excluidas de las últimas versiones del currículo nacional. Respondiendo estas preguntas, se podría esbozar una suerte de trayectoria ideológica del currículo chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la historia reciente (2017)

Definir currículo es también una tarea ardua. Diremos que el currículo es el camino que recorren los establecimientos educacionales para entablar su proceso de enseñanza (Grundy, 1998). Para efectos de la investigación, lo que nos compete es plantear una mirada concordante con la perspectiva crítica ya expuesta y luego demarcar qué entendemos por currículo prescrito; área con la que se trabajará. De esa manera, no es posible dejar de

enunciar la naturaleza ideológica del currículo, debido a que mediante este se eligen los contenidos y se estipula “a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué cuál es el papel [...] de los y las que en las bases están involucrados en la práctica educativa de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local” (Freire, 2012, p. 137). Como ya se trazó en la problematización, el currículo indica qué se debe enseñar y, por consiguiente, posee implicaciones político-ideológicas en tanto se impone lo que Freire llama una “lectura del mundo” (p. 139).

Dentro de esa misma idea, Gimeno Sacristán (2010) argumenta que toda institución educativa trabaja y defiende una cultura, —un currículo—, cuya transmisión se refleja de múltiples maneras. “El contenido cultural es condición lógica de la enseñanza y el currículo es la estructuración de esa cultura bajo claves psico-pedagógicas” (p. 22). El currículo escrito o prescrito en Glatthorn (2016) responde a la lógica cultural con la que se construyó el currículo: objetivos generales a alcanzar, los objetivos específicos a conseguir, la secuencia en la que los objetivos deben ser estudiados, y los tipos de actividades de aprendizaje que se deben utilizar. En otras palabras, es el plan de estudios aprobado e incorporado en las guías curriculares del Estado. En el caso chileno el currículo escrito se corresponde con los PL y P entregados por el Ministerio de Educación que funcionan como mecanismos de control sobre lo que se enseña en las escuelas. Así, se erige el mínimo de conocimientos que debería tener un estudiante de terminado año y se instalan evaluaciones estandarizadas para mediar dichos conocimientos/habilidades (Gimeno Sacristán, 2010).

Continuando con Gimeno Sacristán, el currículo es un discurso, ya que corresponde a un texto en contexto donde se representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión educativa en un contexto histórico muy concreto, desde el cual se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, económicas, pertenencia a diferentes medios culturales, entre otros. Ello evidenciaría la “no neutralidad” del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos.

3. El discurso pedagógico: teorías de la reproducción cultural y pedagogía crítica

El nexo entre ideología y discurso pedagógico es una temática trabajada por distintos autores. Una de las conceptualizaciones más citadas es la teoría de la reproducción cultural desarrollada por Pierre Bourdieu (1979, 1998). En ella el autor desarrolla el concepto de *capital* más allá del capital económico de Marx. Para Bourdieu, el capital es uno de los aspectos más influyentes en la dinámica social. Corresponde a un objeto real o simbólico que es valioso socialmente, por lo cual en torno a él se desarrolla un mercado de distribución, instituciones administradoras de ese mercado y un campo en donde se disputa el capital en cuestión. Según el sociólogo, los capitales son económicos, sociales y simbólicos, principalmente, cuyo campo de acción es independiente pero interrelacionado.

El *campo* se define como un espacio de juego históricamente constituido, en el cual se establecen relaciones entre los participantes del juego: *agentes*, a quienes se les confiere la capacidad de luchar, crear y funcionar dentro de los campos. Dentro de un campo existen agentes que poseen ese capital y otros que pretenden conseguirlo. De ahí se origina la lucha entre agentes, quienes aceptan las normas del juego e interactúan mediante ellas. Para Bourdieu, la distribución del capital dentro de un campo es desigual, dado que existen condiciones materiales (*habitus*) que permiten la reproducción constante de esa desigualdad. Los participantes de un campo *se habitúan* irreflexivamente a las normas del campo e incorporan las habilidades necesarias para desempeñarse exitosamente dentro del mismo y adquirir más capital, surge el sentido práctico de los agentes al adoptar posturas de distinción y prestigio que garanticen la acumulación y permanencia de ese capital, es decir, la reproducción social y la desigualdad.

Siguiendo con Bourdieu, la escuela posee función cultural e ideológica, pues es la que transmite, inculca y conserva el capital cultural y simbólico de quienes poseen dicho capital. Así, la desigualdad se reproduce a través de una *acción pedagógica*, que tiende a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural ante esos grupos o clases con mayores herramientas para desempeñarse en el juego y dominar al resto de los agentes. La escuela inculca, transmite y conserva la cultura e ideologías de aquellos que dominan el campo de acción dominante. Por ello, según el autor las instituciones escolares están conformadas para que algunos queden fuera del sistema y así garantizar que otros conserven su lugar de privilegio. En ese sentido, el éxito o fracaso académico no encuentra su raíz más profunda en

el desempeño de los estudiantes, sino que en su herencia de capital económico, social y cultural de sus familias:

[...] no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica, aun siendo menos indirecta, no por eso resulta menos evidente. (Bourdieu & Passeron, 2003, p. 32)

Desde una perspectiva centrada en el currículo, observamos que en Michael Schiro (2007) la ideología se define a partir de las finalidades u objetivos de la educación escolar; la visión de los estudiantes; cómo se conceptualiza al aprendizaje y conocimiento, además de las creencias sobre la evaluación. Esta noción indica que las ideologías curriculares organizan en forma esquemática el universo de visiones en torno al currículo. Creemos que esta conceptualización es difícil de aplicar a nuestra investigación. Es claro su foco en la arquitectura curricular y permite definir qué se entiende (dentro del currículo) por aprendizaje, conocimiento, evaluación, entre otros. No obstante, nuestro centro está los mecanismos específicos, usados en el corpus definido, para la manifestación de ciertas ideologías.

Por el contrario, en las llamadas teorías o pedagogías críticas se hallaron conceptos que nos parecieron útiles de manejar. En el libro *Ideología y currículo* (1986), Michael Apple examina la relación existente entre dominación económica y cultural, la cual estaría velada puesto que la consideramos como dada (*habitus* en Bourdieu). Para Apple, el concepto de hegemonía es fundamental, pues argumenta que la educación reproduce la desigualdad económica, a través de la ostentación de los poderes hegemónicos. En resumidas cuentas, para el autor:

Lo que la escuela conserva y distribuye no es solo propiedad económica, ya que también parece existir una propiedad simbólica –capital cultural–. De este modo, podemos empezar a obtener ahora una conservación y distribución de la cultura, como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan la necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación. (p. 13)

En particular, el rol de la hegemonía es saturar nuestras consciencias, en tanto permean la forma en la que interactuamos con el mundo, al controlar las interpretaciones que

hacemos de él. Así, el mundo que la hegemonía nos presenta se convierte en el único mundo. Ahora bien, Apple comprende la hegemonía como “un conjunto organizado de significados y prácticas del sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son vividos” (p. 16). En esa línea, el autor coincide con Raymond Williams (1975) al pensar la hegemonía en tanto un cuerpo de prácticas y expectativas; un sentido de la realidad para gran parte de una sociedad, porque se experimenta (como) una realidad más allá de la cual es muy difícil moverse. Sin embargo, esto no implica que las hegemonías construyan sistemas estáticos, más bien una cultura deviene en efectiva y dominante si adquiere la capacidad de adaptar la significación y praxis a los valores y acciones de las personas que conforman determinada sociedad.

Apple explica lo anterior acuñando el concepto de *tradición selectiva*: dentro de una cultura dominante efectiva, el pasado se significa como “la tradición”, en donde se elige poner acento en determinados significados y prácticas, mientras se descartan y excluyen otros. Es más, algunos de estos significados se reinterpretan con el fin de que apoyen o, al menos no contradigan, otros elementos la cultura dominante efectiva. Yendo al ámbito educativo, en instituciones como la familia, la escuela y el trabajo opera la tradición selectiva en un nivel intelectual y teórico, pues mediante ellas se genera la elaboración y reelaboración continua de una cultura dominante efectiva, experimentada e internalizada en nuestra vida. En seguida, señala que no es que aprendamos simplemente una ideología impuesta, o las meras prácticas y significados aislables de la clase dominante, porque eso ocuparía una parte superficial de nuestras mentes y así sería sencillo acabar con las clases dominantes. Nuestras mentes resignifican las ideologías (o los sistemas de significados y prácticas), por tanto, no nos son impuestas, sino que legitimadas por nosotros mismos.

Ahora bien, Apple cuestiona en particular el papel del sistema escolar en el proceso antes expuesto. Es así como sostiene que *la tradición selectiva*, a nivel macro, adquiere presencia en el currículo escolar por medio de la noción de *consenso*. El currículo encierra en sí las nociones de neutralidad y justicia, es decir, la idea de que todos los elementos aludidos se encuentran representados de alguna forma con el fin de establecer un consenso

justo y neutro para todas las partes⁵. Es interesante pensar en la asignatura en cuestión, dado que parte de su contenido gira en torno a la idea de conflicto; aunque para Apple el conflicto que se encuentra en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es un consenso sobre el conflicto.

Siguiendo con la idea anterior, la neutralidad es importante no solo en la vida social en general, sino también en la educación. Según Apple, el hecho de no adoptar una posición política en el aula o incluso en el currículo no supone objetividad. La institución educativa no sería neutral porque se encuentra al servicio de la reproducción económica y cultural. Ello se demostraría al pensar en que:

[...] el conocimiento que llega ahora a las escuelas es ya fruto de una elección entre un universo mucho más amplio de principios y conocimientos sociales posibles. Es una forma de capital cultural que viene de alguna parte, y que a menudo refleja las perspectivas y creencias de poderosos segmentos de nuestra colectividad social [...] Por tanto, los valores económicos y sociales están ya encerrados en el diseño de las instituciones en las que trabajamos, en el «corpus formal del conocimiento escolar» [...] estos valores actúan ahora *a través* de nosotros, a menudo inconscientemente. (p. 20)

Ese es el problema; dichas categorías están en el fondo de nuestras mentes. El conocimiento impartido en las escuelas se encuentra mediado por la valoración social. En consecuencia, la investigación curricular, en tanto instancia que recoge el cuestionamiento sobre qué conocimientos y disciplinas deben ser enseñadas, no sería una actividad científica neutral, pues está tensionada por los principios sociales que originan su quehacer.

A propósito de Gramsci, Michel Apple concuerda en que la hegemonía requiere la creación de etiquetas y estructuras, pero además necesita de un grupo de intelectuales que empleen esas categorías y las legitimen, para que parezcan neutrales. (Gramsci citado en Apple, 1886a, p. 23). El foco del pedagogo es investigar las categorías que emplean los intelectuales de la educación. En ese aspecto, saca el acento de cómo los estudiantes aprenden y cómo alcanzar la mayor eficacia en ese ámbito. Su investigación se centra en “por qué y cómo unos aspectos particulares de la cultura colectiva se presentan en la escuela como un

⁵ Es posible citar como ejemplo las mesas de trabajo, instrumentos de la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio, la invitación a expertos, entre otros mecanismos que buscan llegar a esa supuesta neutralidad curricular.

conocimiento oficial y factual” (p. 26). En efecto, para entender el funcionamiento de la escuela postula que se debe estudiar como una institución que procesa conocimiento, por ende, que cumple una función ideológica. Asimismo, los estudios curriculares, la comprensión sociológica y el estudio de las ideologías políticas y económicas se aunarían en una perspectiva unificada que posibilitaría el análisis del lugar que ocupa la escuela en la reproducción cultural y económica de las relaciones de clase. En consecuencia, la investigación educativa es un acto político, ya que “la distribución de la cultura se relaciona con la presencia o ausencia de poder en los grupos sociales” (p. 29). Si cierto tipo de conocimiento no tiene presencia en la escuela, es porque carece de poder político y económico en la sociedad: habría una relación entre la distribución cultural y el control del poder económico y político que se proyecta en la relación entre conocimiento y poder.

Respecto del concepto de ideología, el autor indica que corresponde a “algún tipo de «sistema» de ideas, creencias, compromisos fundamentales o valores sobre la realidad social” (p. 33), pero subraya el *alcance* o gama de los fenómenos que son presumiblemente ideológicos y la *función* de las ideologías en la sociedad y los individuos. Respecto del alcance, acota que, la ideología —en concordancia con Geertz (1986a)— es el “levantamiento” de un «sistemas de interacción de símbolos» que proporcionan el modo fundamental de hacer que “sean significativas unas situaciones sociales que de otro modo serían incomprensibles” (p. 33), es decir, convenciones compartidas de significados destinadas a hacer comprensible una compleja realidad social⁶. En continuidad con lo previo, el autor indexa tres rasgos distintivos de la ideología: legitimación (justificación de la acción del grupo y su aceptación social como si perteneciesen a principios rectos); el conflicto de poderes (distribución normal en la sociedad de la autoridad y los recursos dentro de la esfera de la política, en donde el poder y la política implican cualquier esfera de actividad social, por ende, siempre se da en las disputas ideológicas) y a un estilo especial de argumentación (la retórica ideológica sería muy explícita y relativamente sistemática).

En relación con el carácter y las funciones de la ideología aparece el concepto de hegemonía. La idea de que la saturación ideológica invade nuestra experiencia nos permite ver que la gente puede emplear marcos de referencia que le ayudan a organizar su mundo y le permiten creer que son participantes neutrales, mientras que, al mismo tiempo, esos marcos

⁶ Véase también Berger y Luckmann (1967).

de referencia sirven a unos intereses ideológicos y económicos particulares que se mantienen ocultos⁷. Sobre la enseñanza, Apple mantiene que: “el lenguaje del aprendizaje tiende a ser apolítico y ahistórico, ocultando así el complejo nexo de poder político y económico y los recursos que subyacen tras una gran parte de la selección y organización del currículo” (p. 45).

Continuando con Apple, este ahonda en el modo en que determinado conocimiento se vincula con la reproducción económica. Con dicha finalidad erige el concepto de «transmisiones» culturales tratando el conocimiento y los hechos culturales como si fueran cosas, en donde el “como si” funciona como aproximación metodológica. Desde allí, se plantea que la escuela no solo «procesa» a las personas, sino que también «procesa» conocimientos. La escuela mejoraría y legitimaría “tipos particulares de recursos culturales que están relacionados con formas económicas desiguales” (p. 54). Así como el sistema económico liberal, las instituciones culturales (principalmente la escuela) propenden a la maximización de beneficios y la generación de bajos niveles de rendimiento. La distribución o escasez de ciertas formas de capital cultural adquiere mayor trascendencia que la maximización de la producción del conocimiento particular. En palabras del autor:

[...] el conocimiento de alto estatus se considera como macroeconómicamente beneficioso en los términos de los beneficios a largo plazo para las clases más poderosas de la sociedad; y las definiciones socialmente aceptadas del conocimiento de alto estatus evitan la consideración del conocimiento que no es técnico [...]el contenido cultural (el conocimiento legitimado o de alto estatus) se utiliza como un dispositivo o filtro para la estratificación económica, mejorando de ese modo la expansión continuada del conocimiento técnico en una economía como la nuestra. (pp. 56-57)

En esa lógica, el conocimiento y lenguaje que posee mayor estatus en las sociedades liberales es el técnico-científico en detrimento del lenguaje ético, ya que este último no puede ser utilizado con facilidad dentro de la perspectiva factores-producto. Razón por lo cual, “los criterios «científicos» de evaluación dan «conocimiento», mientras que los criterios éticos conducen a consideraciones puramente «subjetivas»” (p. 58). También es interesante el análisis de Apple acerca de cómo y por qué la gente acepta este sistema. Su respuesta está en

⁷ Véase también el concepto de “estereotipos” en Berger y Luckmann (1967).

el currículo. Si lo que se enseña en la escuela es la «cultura legitimada» —y las relaciones sociales dentro del aula (según la teoría de la reproducción)— es una prueba tangible de que la escuela incide en una estructura económica desigual. No obstante, las escuelas no son la causa sino también un efecto de la desigualdad. Por ello, mejorar el currículo no implicaría disminuir la desigualdad económica y cultural, pues no sería el origen del problema, dado que, desde Apple “E[e]l desequilibrio ideológico y cultural se produce «de modo natural»” (p. 60).

Ahora bien, a nuestro juicio, uno de los teóricos que entrega un marco interpretativo más completo para la comprensión de las relaciones entre estructura social y los mecanismos de reproducción cultural es sociolingüista Basil Bernstein. En *La construcción social del discurso pedagógico* (1990), Bernstein establece que la sociología de la educación no ha prestado suficiente atención al estudio de “las características intrínsecas que constituyen y distinguen la forma especializada de comunicación que realiza, en la práctica, el discurso pedagógico de la educación” (p. 168). Para el sociolingüista, el discurso pedagógico se ha estudiado para indicar qué es lo reproducido *en y por medio de* la educación. Aclara que las teorías críticas y de la reproducción se han centrado en el mensaje del discurso pedagógico, no en sus características intrínsecas como discurso especializado:

Es como si el discurso especializado de la educación fuese solo una voz a través de la cual hablasen otras (clase social, género, religión, raza, región). Como si el discurso pedagógico no fuese en sí mismo más que un transmisor de relaciones de poder externas a él; un transmisor cuya forma careciese de consecuencias sobre lo transmitido. (p. 169)

Para Bernstein la descripción de Bourdieu y Passeron (1964) es muy abstracta, lo cual imposibilita un espacio para el escape de la reproducción. Además, indica que desde los autores toda acción pedagógica se basa en una arbitrariedad cultural independiente de la acción pedagógica misma y que legitima la autoridad pedagógica y valida su comunicación. En ese sentido, advierte que sabemos lo que la escuela transmite, pero no cuáles son las reglas del dispositivo transmisor, lo que invalida pensar en la resistencia, reproducción o transformación.

Según Bernstein, un dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la consciencia de los

sujetos. En ese marco y en relación con la crítica a las teorías mencionadas, se interesa en analizar la gramática del dispositivo pedagógico: “un conjunto de reglas jerárquicas distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras” (p. 214). Estas reglas constituyen un código que es reproducido en la escuela. Los códigos al ser reproducidos, así como sus dinámicas de cambio y reforma se producen en el marco de relaciones de poder, cuyos principios dominantes son el resultado de relaciones entre clases sociales.

De esta manera, lo que la escuela transmite o reproduce es resultado de un proceso de *recontextualización* en el que “sea apropiada, recoloca, reenfoca y relaciona selectivamente otros discursos para construir su propio orden y sus propios ordenamientos” (p. 189). El proceso de recontextualización supone la transformación y regulación del movimiento de discursos y prácticas de un contexto primario de reproducción de discursos, en las que las nuevas ideas son creadas, desarrolladas y cambiadas hacia un contexto secundario de reproducción del discurso: la escuela.

Para ser precisos, Bernstein (1993) define *discurso* como la categoría en la cual todo sujeto es posicionado o reposicionado y en la que se da forma a las relaciones de poder y de control provocadas por el principio de la división social del trabajo y sus relaciones sociales intrínsecas. El *dispositivo pedagógico* es el discurso especializado “cuyos principios internos regulan la producción de objetos específicos (transmisores/adquirientes) y la producción de prácticas específicas, lo que a su vez regula el proceso de reproducción cultural” (pp. 151-152). El discurso pedagógico, por cierto, opera en el sistema de la cultura e influye en los significados que elaboran los sujetos a partir de ella. En este aspecto, el discurso genera “lo significado”: logra que los sujetos se apropien de la cultura y creen una idea de esta, además de permitir la relación entre los miembros del grupo social que comparten una red de significados comunes. Los gobiernos construyen un discurso pedagógico oficial, que articula la ciencia, la moral, la experiencia, lo jurídico, la ideología de la población y su territorio. Gracias a la existencia del discurso pedagógico oficial surge el currículo, que regula los conocimientos que se pueden impartir en la educación formal (*discurso instruccional*), mediante el cual se construye una identidad social (*discurso regulativo*).

Lo destacable en esta teoría es que la realización de estas reglas —en el ejercicio pedagógico en sí mismo— hace posible la transformación del poder en diferentes consciencias especializadas (de sujetos) a través de la regulación del dispositivo y la

distribución de saberes y de los discursos que tales saberes presuponen. En términos curriculares, la forma en la que se organiza, recontextualiza y distribuye el conocimiento (a través del dispositivo pedagógico) es la forma en la que la cultura, sus producciones, reproducciones y las modalidades de sus interrelaciones se va transformando, dado que el orden permanente del conocimiento y las consciencias posibilita la observancia de la distribución misma del conocimiento y, por tanto, del poder en sí mismo:

Afirmamos que la relación entre poder, saber y conciencia queda establecida por el dispositivo pedagógico, que es una regla simbólica de la distribución y construcción de formas de la especialización de los sujetos y, por lo tanto, la precondition para la producción y reconstrucción de la cultura. [...] El dispositivo pedagógico es un dispositivo para traducir las relaciones de poder a discursos de control simbólico y para traducir estos en relaciones de poder. En la medida en que el dispositivo pedagógico traduzca las relaciones de poder a discursos de control simbólico, estas regularán o tratarán de regular en el discurso lo que está “todavía por pensarse”, que es un potencial del discurso realizado por el dispositivo mismo. (p. 210)

En definitiva, el discurso pedagógico opera dentro de un dispositivo que reproduce la cultura mediante un proceso que incluye la selección, abstracción y reenfoque de patrones. De esa forma, Bernstein reconoce que la regla fundamental de la gramática del discurso es la de *recontextualización*, pues esta es la encargada de definir la constitución del discurso que se desea reproducir.

4. Ideología

Según expresa Jorge Larraín (2008), el constructo “ideología” delimita el recorrido por diversas corrientes de pensamiento pasando por Maquiavelo, Bacon, Hobbes, Destutt de Tracy, Engels, el positivismo francés y el idealismo alemán (pp. 9-40). No obstante, para el sociólogo chileno es Carlos Marx quien efectúa el primer intento por repasar la conformación de una ideología dentro del ámbito de las Ciencias sociales (p. 44). Es así como Marx no realiza una definición precisa o sistemática del concepto, por el contrario, este debe ser reconstruido a partir de la información dispersa que sus escritos entregan al respecto (Larraín, 2009). De todos modos, sus apreciaciones concernientes alcanzan notoriedad pues el concepto de ideología derivado de Marx todavía es útil para la teoría social. Las sociedades capitalistas, inclusive las más igualitarias, continuarán siendo contradictorias y albergando

nuevos conflictos. En esa medida el concepto crítico elaborado por Marx puede continuar siendo útil para tratar de desenmascarar todos los intentos de ocultar contradicciones y conflictos que benefician a ciertas formas de dominación.

En específico, Larraín postula que la elaboración del concepto de ideología en Marx forma parte de una teoría más amplia acerca de la “formación de las ideas”, la cual surgiría de la crítica a las inversiones de la filosofía alemana y del intento por relacionarlas a inversiones reales. Para ello, emplea el concepto de *praxis* como llave de acceso al entendimiento de la formación de las ideas y, en consecuencia, de la ideología (p. 57). En *La ideología alemana* (1968) Marx y Engels afirman que la praxis es el modo específico de ser del ser humano. No es una construcción teórica, más bien es aquello que determina al ser humano en su totalidad, en tanto la praxis produce los medios materiales y, al mismo tiempo, al ser humano y su vida social. Empero, los autores indican que la praxis humana constituye un “poder objetivo” que clasifica a los seres humanos, pues: “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen solo como lo quisieran; no la hacen bajo circunstancias elegidas por ellos mismo, sino bajo circunstancias directamente encontradas, dadas y transmitidas del pasado” (p. 115). Entonces, para el marxismo la formación de las ideas se explica desde la práctica material, es decir, la praxis material como elemento constitutivo de la realidad humana conforma la historia de la humanidad misma en un *materialismo histórico* (K. Marx y F. Engels, 1968).

Por cierto, la producción de las ideas y la conciencia ⁸se manifiestan con la actividad material y el intercambio material de los sujetos. En esta etapa del pensador, el intercambio mental entre los individuos aparece como una emanación directa de su conducta material (K. Marx y F. Engels, 1968). De allí se explica que para Marx (1968) “las ideas más aceptadas son producidas por la clase dominante porque ella controla los medios de producción intelectual y porque esas ideas expresan la relación material dominante” (p. 58). Por el contrario, las ideas producidas por las clases dominadas no necesariamente sirven a los intereses reales de la clase. Como estas clases carecen de los medios de producción mental y

⁸ El término «conciencia» en Marx amerita una profusa discusión en sí mismo. Debido a que la revisión teórica no corresponde a un examen acucioso sobre la obra global de Marx, más bien al tratamiento de la *ideología*, no es factible extenderse respecto de ella. No obstante, conviene agregar que para el autor *ideología* es una conciencia falsa, invertida, ilusoria, distorsionada o mistificadora acerca de la realidad, que sirve para ocultar, mantener y legitimar todo tipo de relaciones de dominio (Marx y Engels 1974). En ese sentido, la conciencia “verdadera” no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente de su proceso de vida real.

están inmersas en relaciones de producción que no controlan, tienden a producir ideas que están sujetas a los intereses de la clase dominante. De esto se deduce que no siempre la relación entre las ideas y los intereses de la clase dominante implica que esas ideas hayan sido producidas por la clase dominante (Larraín, 2008).

Para el Marx sociológico (Ambriz-Arévalo, 2015) o un segundo Marx (Larraín, 2008) no puede haber una ideología que sirva a los intereses de las clases dominadas; aunque sí habría ideas que pueden servir esos intereses. Marx nunca llama a esas ideas “ideología”. A pesar de la dominancia de las ideas de la clase dominante, Marx es consciente de que las ideas revolucionarias pueden surgir como resultado del apareamiento de contradicciones que impulsan a un sector de la clase dominante a cortar sus lazos con ella y a unirse con la clase revolucionaria. Cuando las contradicciones del capitalismo se hacen manifiestas, ya no es posible criticar el pasado desde la perspectiva de un sistema que se pretende a sí mismo más allá de toda crítica (Larraín, 2008).

Continuando con la idea anterior, el pensador ruso afirmó que existe una estrecha relación entre conciencia y práctica, la cual implica que los seres humanos solo pueden resolver en la conciencia lo que pueden resolver en la práctica. En la medida que los seres humanos, debido a su modo limitado de vida material, son incapaces de resolver estas contradicciones en la práctica, las proyectarán en formas ideológicas de conciencia. La ideología, por lo tanto, es una solución al nivel de la conciencia social de contradicciones que no han sido resueltas en la práctica. El efecto específico de estas soluciones distorsionadas es el ocultamiento o representación inadecuada de la misma existencia o carácter de esas contradicciones (Marx y Engels, 1974). En conclusión, un segundo periodo de Marx considera que el concepto de ideología fue un arma de la lucha contra el capitalismo (Larraín, 2008; Ambriz-Arévalo, 2015).

Con todo, el concepto de ideología desde el marxismo no adquiere límites sino es hasta cuando este se “neutraliza” con los intentos de Lukács, Lenin y Althusser, quienes superan la visión negativa de la palabra deviniéndola en objetiva. A pesar de ello, para Jorge Larraín es Gramsci (1970) quien sistematiza el concepto, dado que es un eje central en toda su producción intelectual. Así, Gramsci entiende por ideología: “una concepción del mundo que está implícitamente presente en el arte, en el derecho, en la actividad económica y en todas las manifestaciones de la vida colectiva e individual” (Gramsci citado en Sacristán,

2004, p. 362). A su vez, una concepción del mundo se deriva de una correspondiente norma de conducta. Por lo tanto, el italiano apunta la existencia de cierta unidad entre concepción del mundo y el actuar de las personas, quienes orientan su conducta sobre la base de su propia concepción.

Consecuentemente, Gramsci entabla una diferencia entre ideologías orgánicas e ideologías individuales, entendiendo a las primeras como aquellas necesarias para una determinada estructura social, cuya subsistencia garantiza su reproducción; mientras que las últimas son “elucubraciones arbitrarias” (p. 363) de determinados individuos. Las orgánicas, sostiene Gramsci, ordenan las masas, formando el terreno en el cual los hombres se mueven, adquieren conciencia de su posición y luchan. Dicho de otra manera, la revolución solo puede desarrollarse –pasar a la acción– si los individuos consiguen conciencia de la ideología. En concreto, las clases dominantes buscan permanentemente ampliar/perpetuar/imponer sus propias concepciones y así orientar la praxis de los dominados, a lo que Gramsci denomina “clase hegemónica” (p. 364).

La idea de hegemonía engarzada directamente con la ideología es la característica principal del aporte de Gramsci (Larraín, 2008), puesto que hace referencia a la capacidad de una clase de asegurar la adhesión y el consentimiento libre de las masas. Dicha potestad no se logra por medio de la violencia, sino en un liderazgo intelectual y moral. La hegemonía, entonces, permite que los dominados acepten y vivan de acuerdo al sistema de creencias y valores propios de la concepción del mundo de la clase dirigente. En lo que se refiere a la práctica de la hegemonía, la realidad social no se cuestiona pues incluso las clases dominadas apoyan el orden establecido. Van Dijk acerca del marxista asevera que “[...] en lugar de la imposición de ideas dominantes por parte de una clase gobernante, la hegemonía trabaja más sutilmente a través del manejo de la mente de los ciudadanos, esto es, construyendo persuasivamente un consenso sobre el orden social” (2015, p. 15), en donde la base material se localiza en las instituciones, tal como sucede en la escuela. Este último punto de la conceptualización gramsciana resulta vital para nuestra reflexión teórica, porque se examinará un texto institucional de un gobierno en particular que, hace uso de su hegemonía mediante la elaboración de ese instrumento curricular.

Como último anclaje teórico, se exploró la aproximación multidisciplinaria de Teun van Dijk (2015), basado en el triángulo conceptual Discurso-Cognición-Sociedad.

Asimismo, define ideología como un conjunto de creencias albergadas en la mente. Por consiguiente, su reconocimiento y comprensión se entronca en una psicología cognitiva de las estructuras internas, relaciones, procesamientos u otra “manipulación mental” de (alguna clase de) creencias. Ello no implica que las ideologías sean solo mentales, ni que se deban indagar en exclusivo desde la psicología, porque aquellas también están relacionadas con estructuras sociales. De un modo similar, las creencias no serían solo personales ni siempre “emergen” espontáneamente como productos de la mente individual. Más bien, muchas de ellas son “adquiridas, construidas y modificadas socialmente, por ejemplo, por medio de prácticas sociales y la interacción en general, y a través del discurso y la comunicación en general” (p. 44). Significa, pues, que las propiedades mentales de las creencias también se adquieren, comparten y cambian socialmente.

De modo que, las ideologías son *representaciones sociales* que, por su parte, van Dijk define como creencias sociales compartidas de grupos específicos. Hay muchos tipos de representaciones sociales, algunas de las cuales no son ideológicas. Para el autor, la diferencia radica en que las ideologías son “*creencias abstractas, generales* que subyacen a (otras representaciones) sociales” (p. 392). En ese sentido, son como *axiomas* básicos del sistema de representaciones sociales compartido por el grupo. Las ideologías en tanto creencias sociales básicas de grupos específicos están enraizadas en las creencias generales (conocimiento, opiniones, valores, criterios de verdad, etc.) de sociedades enteras o *culturas*. Esto permitiría la comprensión misma, la comunicación y la interacción entre (miembros de) diferentes grupos, dado que son la base de los juicios sociales de los grupos que se articulan en vida en sociedad. En particular, las ideologías se reproducen continuamente porque nuevos miembros sociales las “adquieren” o “aprenden a utilizarlas” (p. 288).

Este último autor es pieza fundamental para la investigación, no solo porque es un exponente del ACD, sino (precisamente) a causa de que su teoría entabla un enfoque multidisciplinario más allá del ámbito de la sociología del conocimiento, fenomenología o la filosofía, desde donde por lo general se contempla la *ideología*.

5. ¿Qué puede decir el ACD sobre educación e ideología?

Sandra Soler (2014) revisa esta relación a partir de la investigación de Rogers et al. (2005), en donde se pesquisan las revistas de ACD y de educación (Journal of Education),

las listas aparecidas en Internet como www.linguistlist.org, y las actas de los principales congresos de ACD en el mundo anglosajón. En esos trabajos se analiza la relación ACD y educación y cuáles son los presupuestos básicos de este enlace. Además, la autora incorpora lo que aparece en el *Handbook of Discourse Analysis*, en el capítulo relativo a educación, escrito por Carolyn Temple Adger (2001). Soler indica que la investigación de Rogers et al. busca responder a cinco interrogantes:

[...] cómo definen ACD las investigaciones, si la investigación educativa que emplea el ACD ha superado la tendencia a estudiar únicamente los discursos escritos y cómo lo ha logrado; qué relación se establece entre ACD y contexto, cuáles son los métodos de análisis que se privilegian y cómo se aborda la cuestión de la reflexividad, una de las características básicas del ACD. (p. 137)

En la primera parte de este artículo, existen varias aproximaciones al ACD, entre las que se incluyen el enfoque francés (Foucault, Pecheux), el enfoque neomarxista (Fairclough), el enfoque semiótico social (Hodge, Kress y Van Leeuwen), el sociocognitivo (Van Dijk) y el enfoque histórico (Wodak y Meyer); cada uno de los cuales incluye concepciones un tanto diversas en cuanto objetivos y métodos. El análisis de Rogers mostró que el enfoque propuesto por Fairclough es más utilizado en los estudios considerados, con pocas referencias a los demás enfoques.

Los textos analizados conciben el ACD de cuatro maneras: la primera lo relaciona con el posestructuralismo, en especial el proveniente del feminismo francés y de Foucault; posición que inaugura un desencuentro metódico, pues el mismo Fairclough (1995) diferencia el ACD y las teorías foucaultianas, al señalar que el ACD posee una orientación textual clara, mientras el posestructuralismo con frecuencia carece de un análisis textual riguroso. La segunda manera relaciona el ACD con sus objetivos y funciones. En este sentido, se habla de un cuestionamiento a las pedagogías restrictivas y a la aceptación pasiva del *statu quo*, revelando cómo operan los textos en la construcción de las prácticas sociales. La tercera relaciona el ACD con la gramática funcional sistémica de Halliday, con la lingüística crítica o la sociolingüística interaccional. La cuarta conecta ACD con su propio marco analítico.

La segunda pregunta, referida a si se supera y de qué forma se supera la tendencia del ACD a analizar en su mayoría textos escritos, indica que en el contexto educativo no ocurre esta tendencia, pues Soler constató que la mayor parte de textos analizados provienen de los

discursos orales en contextos de interacción. Sin embargo, según Rogers et al., en las investigaciones pesquisadas los autores prestan poca atención a la delimitación teórica respecto de las categorías de *lenguaje* y *discurso*, olvidando que son soporte del análisis mismo. De allí conviene levantar la pregunta de si son realmente ACD, dado que las metodologías del posestructuralismo, la etnometodología y el análisis de la conversación se valen poco del AD (soporte teórico y metodológico del ACD). En consideración con dicha realidad, Gee (en Rogers et al.) propone que habría un ACD en mayúsculas, esto es, el que emplea los principales enfoques de este: Fairclough, Kress, Wodak o van Dijk; mientras que el ACD en minúsculas emplea categorías discursivas sin aplicar los enfoques antes aludidos. En el caso latinoamericano, Mónica Pini (2009) se atreve a afirmar que en muchas ocasiones se tilda como ACD la mera discusión crítica del contenido del texto.

La tercera pregunta cuestiona la relación fundamental entre ACD y contexto. El ACD entrega especial atención a los contextos macrosociales (instituciones y relaciones de poder) como a lo microsociales (las estructuras lingüísticas que constituyen el texto y develan macroestructuras sociales). En ese punto, se remarca que en el análisis conversacional –una de las principales fuentes del ACD– el contexto se entiende a partir del estudio del “aquí” y el “ahora” de la interacción, dejando fuera o en segundo plano lo que sucedió antes y lo que sucederá después de la interacción. Por este motivo, el ACD ha recibido críticas duras que lo tildan de “descontextualizado”. En cuanto a la revisión de Rogers et al, la mayor parte de las investigaciones en educación fue tomada en el contexto de reuniones de profesores, entrevistas, clubes de escritura y en el aula (el 85% correspondió a clases de educación media o niveles superiores; solo 15 en contextos de educación básica). También se menciona que el 100% de los estudios empleó como apoyo algún tipo de método etnográfico (observación participante, diarios de campo, recolección de documentos o informes).

Respecto a la pregunta por el método, los autores mencionan que existe una tendencia dominante en pedagogía a considerar el ACD como una forma de análisis o un método y omiten que se trata de una combinación entre teoría y método⁹. En Rogers et al. se evidencia una amplia variedad de enfoques analíticos, cuya propensión –como ya se dijo– se dirige a los métodos propuestos por Fairclough, el posestructuralismo y el análisis del discurso. Cabe

⁹ Por esta razón, autores como van Dijk sugieren cambiar el nombre de ACD a Estudios Críticos del Discurso, para tratar que el foco no sea el análisis con tendencia descriptiva, sino el estudio *crítico* del discurso.

recalcar que, aunque todas las investigaciones observadas hacían referencia al ACD, según Rogers y su equipo, no todos tenían el componente crítico. Otra de las preguntas clave sobre metodología que se hacen Rogers et al es por qué los autores eligen ciertas partes del texto por sobre otras, concluyendo que dicha selección puede llegar a dar cuenta de aspectos sociales como la ideología, por ejemplo, aunque prácticamente en ninguna investigación se explicó este hecho. En términos de la pregunta por la reflexividad y el rol del investigador, se concluyó que la gran mayoría de los estudios revisados solo da cuenta de factores micro y macro asociados al corpus seleccionado, en donde parece existir una precaria intención por dar luces al problema a través del análisis mismo. En otras palabras, no se observa que el ACD empleado en pedagogía monitoree su propia construcción investigativa y amplíe sus límites epistemológicos sobre la base del propio ejercicio investigativo.

En términos de la presencia de algunos estudios empíricos que se entroncan con las perspectivas teóricas expuestas, es decir, un ACD de las ideologías en políticas curriculares, se rescata la tesis de Luis Eduardo González (2014, Universidad de Chile), quien explora las fuentes curriculares, epistemológicas e ideológicas en el texto de los estándares para la formación de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación media. El docente plantea un ACD cualitativo en el que da cuenta del contexto de producción del discurso, además de señalar la multiplicidad de tradiciones que sustentan al tipo de profesorado descrito en los estándares.

Ahora bien, quien tiene un amplio recorrido en estudios del discurso y políticas curriculares es Alice Casimiro Lopes, quien desde el post-estructuralismo profundiza la comprensión de la política curricular en un marco post-fundacional, operando con la deconstrucción de las representaciones sedimentadas sobre el currículo. Para la autora, es fundamental hacer un análisis crítico de esos documentos, pues sus principales hallazgos denuncian la marcada influencia de organismos multilaterales en las políticas de los Estados-nación y, por consiguiente, pone en cuestión la propia concepción de política curricular que se ha ido construyendo (2004). Este dato nos entrega una luz respecto de cuál podría ser una de las ideologías que marca el PE seleccionado.

Si bien las investigaciones de ambos curriculistas recién citados atañen a la nuestra, es solo con la profesora Teresa Oteíza con quien se encuentra una verdadera sintonía metodológica. Es probable que la actividad como lingüística compartida sea la que interfiera

en ello. En su tesis doctoral aborda el análisis del discurso pedagógico de la Historia de Chile en la época desde el golpe de estado del año 1973 hasta los gobiernos de transición y democracia en el año 2001. Para ello utiliza como corpus los libros de texto de educación secundaria otorgados por el Ministerio de Educación para los establecimientos de educación subvencionada. El trabajo registra la construcción de las representaciones ideológicas a partir de los libros de textos de historia en función de su visión política de la historia reciente. Este discurso se considera como discurso pedagógico que surge a partir de una práctica social, la cual apunta a reproducir o desafiar las ideologías dominantes de la sociedad y al mismo tiempo construye una memoria histórica del país (2008). Sus aportes radican tanto para el ámbito del discurso, como el de la lingüística, pues presenta perspectivas contemporáneas de la pragmática como herramientas del análisis ideológico.

Agregaría un párrafo final que cerrara este capítulo e hiciera la transición al próximo.

Capítulo III. Metodología

No hay recetas, ni en el análisis del discurso ni en la cocina, que dispensen de tener “buena mano”. Afortunadamente. Así la semiótica y la culinaria seguirán siendo ocupaciones artísticas. Gonzalo Abril. (1999), *Métodos de investigación cualitativa*.

El marco metodológico que se utilizará es el ACD¹⁰. Suele ser común indicar que el ACD es un método particular de análisis discursivo con sus propias técnicas y perspectivas. No obstante, no hay acuerdos al respecto. Para evitar este malentendido y enfatizar que muchos métodos y enfoques pueden ser aplicados en el estudio crítico del texto y el habla, se prefiere actualmente el término más general de Estudios Críticos del Discurso (ECD), aunque, debido al fuerte impacto de la nomenclatura ACD esta se sigue empleando. Como práctica analítica, se ha optado por postular que el ACD no es una orientación investigativa entre muchas otras en el estudio del discurso. En lugar de eso, es una perspectiva crítica que puede ser encontrada en todas las áreas de los estudios del discurso. En otras palabras, el ACD es el estudio del discurso con una actitud (van Dijk, 2016).

El ACD encuentra también contrapartes en enfoques “críticos” desarrollados en la sociolingüística, la estilística, la pragmática, la psicología y las ciencias sociales, y algunos de ellos datan de inicios de los años 70 (destacan las teorías de Austin, Searle, Hymes, Gumperz, Stubb, Goffman, Sacks, Schegloff, Labov, Fowler, Hodge, Kress, Trew, Adorno, Benjamin, Foucault, Habermas y Bourdieu). Como en los casos de estas disciplinas vecinas, el ACD puede ser visto como una reacción contra los paradigmas formales dominantes (a menudo “asociales” o “acríticos”) de los 60 y 70, presentes, por ejemplo, en la lingüística estructural y generativa o también, más tarde, en las gramáticas del texto y en el análisis conversacional.

La investigación crítica del discurso tiene, entre otras, las siguientes propiedades generales: a) Se enfoca, principalmente, en problemas sociales y cuestiones políticas, en lugar de solo estudiar las estructuras discursivas fuera de sus contextos sociales y políticos; b) este

¹⁰ En (Wodak y Meyer, van Dijk, Soler, Renkema, Stubb) fue el simposio de 1991 en Amsterdam el hito clave para comenzar a hablar del ACD en tanto enfoque de aproximación al discurso. En dicha cita participaron: Van Dijk, Fairclough, Kress, Van Leeuwen y Wodak, y en el que discutieron teorías y métodos del ACD, cuyo resultado final se recoge en: *Métodos del Análisis del Análisis Crítico del Discurso* (2003) de Ruth Wodak y Michael Meyer.

análisis crítico de problemáticas sociales es, usualmente, multidisciplinario; c) en lugar de meramente describir estructuras discursivas, trata de explicarlas en términos de sus propiedades de interacción social y, especialmente, de estructura social; y d) el ACD se centra en las formas en las que las estructuras discursivas representan, confirman, legitiman, reproducen o desafían las relaciones de abuso de poder (dominación) en la sociedad.

Desde la óptica de van Dijk (2015) los estudios del discurso constituyen un campo de investigación interdisciplinario que ha irrumpido, sobre todo desde mediados de los años 60, prácticamente en todas las disciplinas de las humanidades y ciencias sociales. Para el autor la mayor parte de la lingüística “dura” se concentró en la gramática y en oraciones aisladas, lo que produjo que, junto con otras interdisciplinas como la sociología, la pragmática y la etnografía del habla, el análisis del discurso se concentrase en la explicación sistemática de las complejas estructuras y estrategias del texto y de la conversación tal como realmente se las lleva a cabo (produce, interpreta, utiliza) en sus contextos sociales y no como una mera abstracción teórica.

A modo de acotación, se insiste sobre la idea que el ACD incorpora el estudio de las estructuras del lenguaje (ya sea desde alguna rama de la lingüística o ciencias afines) empleadas en el discurso, pues bien, no se restringe solo al ámbito del contenido, sino que necesariamente incluye la forma. Por ejemplo, Ghio y Fernández (2008) inscriben esta mirada dentro de lo que se denomina Lingüística Sistémico Funcional, en donde se sostiene que hay una base lógica que explica la ‘asociación’ entre una función del lenguaje y su potencial de significado.

Prosiguiendo con la descripción metodológica, Fairclough (2003) asegura que el ACD no posee un marco teórico unitario, ya que dentro de sus objetivos evolucionan diversos enfoques orientados a múltiples temáticas. Así, el autor percibe esta perspectiva metodológica como una aproximación interpretativa y explicativa, a causa de que un mismo discurso puede “leerse” de maneras distintas, según quien lo escuche/lea y según la cantidad de información contextual incluida. Más aún si se piensa en que para interpretar un discurso, es necesario describir/explicar su contexto de producción y reproducción. Además, se asume lo que Santander (2011) cataloga como “opacidad” del lenguaje, es decir, al movernos en el orden de los significados siempre estaremos ante la posibilidad de la confusión y la reformulación de los propios supuestos.

Sandra Soler (2014) reconoce tres grandes enfoques dentro de la multiplicidad metodológica del ACD: la tendencia neomarxista de Norman Fairclough, la corriente historicista de Ruth Wodak y la sociocognitiva de Teun van Dijk. Norman Fairclough concibe al lenguaje “como elemento integral del proceso social material” (Wodak, 2003, p. 180). Así, la vida social estaría compuesta por series interconectadas de prácticas sociales de diverso orden: económico, político, cultural, etc., y cada una de ellas tiene un elemento “semiótico” (las formas que permiten la creación de significado: imágenes, gestos, lenguaje, etc.). El marco analítico propuesto por Fairclough está constituido por tres niveles: el texto, la práctica discursiva y la práctica sociocultural. El análisis del texto da cuenta de las estructuras de la lengua producidas en el evento comunicativo objeto del análisis. Para esta parte del análisis, Fairclough propone seguir los aportes de la gramática funcional de Halliday en sus tres dominios o funciones: ideacional, interpersonal y textual. El análisis de la práctica discursiva implica examinar la producción, interpretación, consumo y distribución de los textos; esta dimensión se relaciona con la manera en que las personas interpretan, reproducen o transforman los textos. Por último, el análisis de la práctica sociocultural incluye una exploración de lo que sucede en un marco sociopolítico particular. Se relaciona con conceptos como poder, el cual depende de la interdiscursividad y la hegemonía. Para realizar un análisis de este tipo, se requiere estudiar cómo operan los discursos en varios dominios de la sociedad.

Desde la perspectiva histórica, Ruth Wodak plantea analizar textos históricos institucionales y políticos integrando el conocimiento disponible sobre las fuentes históricas al contexto social y político en el que se insertan los “acontecimientos” discursivos y que a su vez se explican como tipos de discurso sujetos al cambio diacrónico. La autora plantea, que uno de los objetivos del ACD, además de hacer que los discursos sean transparentes, debe consistir en justificar teóricamente por qué ciertas interpretaciones parecen más válidas que otras. Propone el principio de triangulación para evitar que las interpretaciones mismas del ACD parezcan sesgadas.

Este enfoque, basado en la idea de “contexto”, considera cuatro planos. El primero es un plano descriptivo del contexto inmediato, lingüístico o interno del texto, en el que se analizan los temas o contenidos específicos de un discurso particular, las estrategias discursivas (estrategias de autor, representación, argumentativas o de atenuación) y las

estructuras lingüísticas o instrumentos lingüísticos. El segundo plano busca la relación intertextual e interdiscursiva entre los discursos, los temas, las variedades discursivas y los textos¹¹. Ubica el discurso en el ámbito de la acción social (legislativa, opinión pública, publicidad, etc.), en una variedad discursiva determinada (leyes, comunicados de prensa, anuncios publicitarios, etc.) y establece sus interrelaciones textuales y discursivas. El tercer plano tiene en cuenta las variables extralingüísticas de carácter social y los marcos institucionales de un “contexto de situación” específico. El objetivo es ofrecer explicaciones de orden social al problema. El cuarto plano da cuenta de un contexto sociopolítico e histórico más amplio que el anterior, en el que se ubican las prácticas discursivas y las grandes teorías.

Al igual que los autores anteriores, van Dijk se centra en los problemas sociales y busca establecer cómo el discurso contribuye a la producción y reproducción del abuso de poder y la dominación (Wodak, 2003). Sin embargo, van Dijk () considera que no existe relación directa entre estructuras sociales y estructuras discursivas. Propone una fase de cognición social o interfaz cognitiva mental y social a la vez. Así, prefiere hablar de un triángulo compuesto por discurso-cognición-sociedad. Define el discurso en términos amplios como un “acontecimiento comunicativo” que incluye aspectos de la interacción conversacional y dimensiones no verbales como gestos, textos escritos, aspectos semióticos, etc. La cognición es de tipo individual y social, e incluye creencias, actitudes, estereotipos, prejuicios, valoraciones, emociones y otras representaciones que intervienen en el discurso y la interacción. Lo social incluye aspectos micro y macroestructurales de la interacción cara a cara, así como de la relación entre grupos, instituciones sociales y políticas, de movimientos, organizaciones o sistemas políticos, entre otros. En términos generales, podría hablarse de texto (discurso) y contexto (social y cognición). Para van Dijk, el discurso no solo se ubica en el nivel de las acciones y los comportamientos, sino también en el de la cognición, que trata de la manipulación de los conocimientos; las actitudes y las ideologías; normas y valores.

¹¹ Estos conceptos son herederos de la *Estética de la creación verbal* (1999), en donde Bajtín sugiere que todo enunciado, está precedido por enunciados de otros sujetos y le suceden enunciados de otros sujetos en respuestas. Así, todo texto configura una relación dialógica con otros textos anteriores y posteriores en una suerte de cadena de voces: *enmarcadas*, donde el texto funciona como marco de otras voces y textos; como si los textos fuesen una especie de coro polifónico (*polifónia*). Julia Kristeva (1978) retoma esta idea y propone el concepto de *intertextualidad* para definir el diálogo entre textos (Veáse también *intertextualidad* en Barthes y *palimpsesto* en Genette).

El objetivo último del ACD es la explicación sistemática de las complejas estructuras y estrategias del discurso como ocurren en contextos sociales reales. El análisis opera a través de estructuras discursivas jerarquizadas e interdependientes, muchas de las cuales se conocen desde la lingüística y otras se amplían al ámbito propio del discurso. Estas estructuras, propuestas por Van Dijk, van desde los niveles básicos de análisis lingüístico hasta las superestructuras textuales¹².

Sea cual sea la metodología o el enfoque empleado, el ACD requiere una sólida base lingüística –formal y funcional– que incluya las formas gramaticales, retóricas, semióticas, estilísticas, pragmáticas o de interacción. Los analistas críticos reiteran la importancia de señalar que el ACD no es un método o enfoque que se aplica a los problemas sociales. No es una caja de herramienta disponible para el análisis de determinado problema. Se trata más bien de una disciplina transversal, teórica y metodológica que se subdivide y emplea aportes de otras subdisciplinas y áreas. Cada estudio emprendido está sujeto a un completo análisis teórico social, de manera que se pueda saber con certeza qué discursos y qué estructuras se han de analizar y relacionar. No todos los aspectos del análisis lingüístico se aplican siempre, ni tampoco de la misma manera. El marco analítico dependerá del problema, los objetivos y el alcance de la propuesta de investigación y de la perspectiva teórica del analista.

Dicho lo anterior, la revisión bibliográfica ha permitido constatar que existe mayor cercanía con la perspectiva de van Dijk, en tanto considera la ideología como eje fundamental del discurso (evento comunicativo). Se destaca cómo incorpora categorías de análisis sociales y también cognitivas, ambas entroncadas con el saber pedagógico que se despliegan en el objeto de estudio y el estudio mismo. Empero, se utilizarán etiquetas del enfoque neomarxista, en tanto las categorías de campo, tenor y modo posibilitan una sistematización del análisis contextual, en el entendido de que el contexto discursivo es primordial para el ACD y la discusión del corpus, sin embargo, no es el objetivo último de esta investigación, sino un análisis retórico del concepto de ideología en el corpus.

¹² Ver *Anexo I*: Esquema de la reproducción discursiva del poder.

1. Conceptos clave

La elección de las categorías del discurso en el ACD recibe su orientación de la teoría, aunque también de los principales objetivos del ACD, esto es, el estudio crítico de la reproducción discursiva de la dominación en la sociedad. Con el propósito de ordenar el análisis, se propone la realización de un glosario de términos a través del cual se quiere argumentar las razones para utilizar las categorías de análisis erigidas en la planificación ya descrita.

Antes de avanzar a los conceptos específicos, hay una precisión teórica-metodológica fundamental para el desarrollo y la lectura de esta pesquisa: niveles del lenguaje. Como se indicó en la revisión teórica, la lingüística comprende al lenguaje como un fenómeno múltiple y heterogéneo (Saussure) imposible de abarcarse en su totalidad. Desde allí se concibe que, para acercarse al lenguaje como objeto de estudio, es preciso hacer una parcelación del mismo. Esta presunción de la lingüística moderna es el origen de las distintas ramas de la lingüística o ciencias del lenguaje (entendiendo que existen ciencias afines e interdisciplinarias que también tienen como objeto de estudio una parcela del fenómeno lingüístico). Este es el punto de partida desde donde se construye nuestra investigación. Se ha expresado en reiteradas ocasiones que las categorías empleadas dependen del analista en cuestión y también que ellas emergen según la interpretación del mismo. Por eso, cada categoría de análisis responde a una decisión metodológica específica, la cual pretende fundamentarse en la revisión teórica y la pregunta investigativa. Así mismo, conviene subrayar que el mismo corpus puede contemplarse desde niveles distintos del lenguaje. Suena evidente; pero es imperioso señalar que no es falta de rigurosidad metodológica o conceptual cuando se hace referencia al corpus de maneras distintas, pues, en efecto, la unidad por revisar es al mismo tiempo: enunciado, texto y discurso —por ejemplo—. El uso de la terminología dependerá del nivel de la lengua en la que se esté pensando. Pues bien, un ACD contempla moverse en distintos parámetros del corpus, por lo cual la referencia a determinada etiqueta técnica no es casual ni menos aleatoria.

A continuación, se explicitará a qué parcela del fenómeno lingüístico corresponde cada nivel de análisis con el que se trabajó.

- (a) Sintaxis: la RAE la define como: “Parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades”. A partir de un análisis sintáctico del título de la unidad comprendida en el corpus, se establecieron algunas relaciones de significados que orientaron la investigación. Se estableció este nivel de lengua para describir de manera más detallada el título de la unidad, asumiendo la función nemotécnica de los títulos.
- (b) Léxico: palabras o vocablos que realizan los hablantes o los escritores en función de los modelos mentales que tengan de los acontecimientos, o de las creencias de carácter más general que compartan socialmente (van Dijk). Al mismo tiempo, la selección léxica implica determinados significados (locales), los cuales corresponden al tipo de información que (sometida al control general de los temas globales) influye más directamente en los modelos mentales, y por tanto en las opiniones y en las actitudes de los destinatarios.
- (c) Texto: Producto verbal —oral o escrito—. Se le considera como la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto. (De Beuagrande y Dressler, 1991)
- (d) Contexto: conocimiento que los hablantes y oyentes presuponen conocer, y cómo este conocimiento guía el uso de la lengua y la interpretación del significado describe lo que se comprende por concepto. Halliday (1978) afirma que el texto está incrustado en un contexto de situación (también es al revés, la situación está expresada o encerrada en el texto) (p. 141). Considera a los factores situacionales como determinantes del texto, y lo ejemplifica en la triádica fórmula usada por Halliday, McIntosh y Strevens (1964, citado en Halliday 1978), con sus categorías de *campo*, *tenor* y *modo*.
- (e) Variables del contexto: campo, tenor y modo. El contexto comunicativo determinado por la situación en la que se enmarca el discurso puede captarse de múltiples maneras, por ello se escogió utilizar estas variables para acotar el análisis. **Campo** es la clase de acción social o tema que está teniendo lugar y que está generando el texto, incluyendo las intenciones o propósitos del hablante o escritor. Es por tanto el contenido o área de interés central a la situación. **Tenor** es la relación entre los participantes en el acto comunicativo

y su tipo de interacción; abarcando una relación íntima, muy formal, informal, temporal, permanente, etc., el estatus y el rol de los participantes, sus actitudes, intenciones, relaciones sociales, etc. **Modo** es el medio usado como canal de comunicación, la manera en la cual el contenido es comunicado: hablado, escrito, improvisado, preparado, etc. Todo ello, seleccionado y realizado por los participantes para una determinada situación, influirá en la organización del texto, su vocabulario y gramática.

- (f) Discurso: la etiqueta de *discurso* (en tanto concepto más bien lingüístico) se utiliza en el amplio sentido de «acontecimiento comunicativo», lo que incluye la interacción conversacional, los textos escritos y también los gestos asociados, el diseño de portada, la disposición tipográfica, las imágenes y cualquier otra dimensión o significación «semiótica» o multimedia (van Dijk, Eggins, Casamiglia y Tusón).
- (g) Semántica: ciencia que estudia el significado que expresamos mediante el lenguaje natural. Es una parte de la lingüística que investiga el modo cómo se proyectan los objetos y situaciones del mundo en el código de la lengua. Su objeto primario de estudio es la capacidad innata de los hablantes, que les permite desplazar los objetos del mundo en expresiones codificadas en un lenguaje simbólico natural (López Palma, H, 2016).
- (h) Superestructura semántica: Según van Dijk (1977, 1978, 1980) es la estructura formal representada por las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es el esqueleto que ordena la información de los textos y permite a los hablantes hacer presuposiciones sobre el tipo de información y cómo esta se estructurará. Su manejo es una herramienta para potenciar la comprensión global de los textos/discursos.
- (i) Macro estructuras semánticas: son los temas que representan el asunto «de que trata» el discurso, ya que incluyen la información más importante de un discurso (Van Dijk, 1980). También llamados significados globales, los temas o macroestructuras se expresan con frecuencia en el discurso, por ejemplo, en los títulos, titulares, resúmenes, extractos y oraciones o conclusiones temáticas. Se asume que su análisis es una estrategia para asegurar una mejor comprensión del corpus.
- (j) Retórica: la conceptualización propuesta es la de Ernesto Laclau, quien define la sociedad como una producción discursiva. Allí, la retórica es una disciplina que, junto al psicoanálisis¹³, posibilita el análisis político. Para el filósofo, "las categorías lingüísticas

¹³ Desde su corriente más lacantiana.

tales como las distinciones: *significante/significado* y *sintagma/paradigma* –si son propiamente teorizadas– dejan de pertenecer a una disciplina regional y consiguen definir las relaciones en el mismo terreno de una ontología general” (Laclau, 2014, p. 83). La retórica entonces, es una herramienta para comprender la construcción de la sociedad y la disputa política.

Como colofón, es preciso reafirmar que al ACD le compete el tránsito entre los distintos niveles del lenguaje y su estudio. Van Dijk le denomina la *interfaz entre lo local y lo global*; entre las estructuras del discurso y las estructuras de la sociedad (2003). Para el lingüista, dichos vínculos no son directos, sino que necesitan una interfaz cognitiva e interactiva:

[...] las representaciones sociales —incluyendo las actitudes y las ideologías— necesitan con frecuencia la mediación de los modelos mentales con el fin de manifestarse claramente en el discurso, y ese discurso solo tiene efectos sociales y solo resulta operativo cuando, a su vez, contribuye a la formación o a la confirmación de las actitudes y las ideologías sociales. Esta permanente vinculación de abajo arriba y de arriba abajo del discurso y la interacción con las estructuras sociales es lo que constituye una de las características más representativas del ACD. De este modo, el análisis del discurso es, simultáneamente, un análisis cognitivo, social y político, aunque se centra sobre todo en el papel que desempeñan los discursos, tanto en el plano local como en el global, tanto en la sociedad como en sus estructuras. (p. 239)

2. Congruencia teórica-metodológica

Si bien el título del apartado resulta parte de toda investigación, debido precisamente a su combinación de saber y de responsabilidades sociales, el ACD ha de ser un saber en especial riguroso. Sus teorías multidisciplinares deben dar cuenta de las complejidades de las relaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales. Sin un método explícito y sistemático no es posible generar ninguna observación socialmente útil o cognitivamente fiable, y tampoco pueden realizarse descripciones válidas. Esto es particularmente relevante en el ACD. En efecto, en el ACD, la elaboración de teoría, la descripción, la formulación de problemas y su aplicación se encuentran íntimamente entretejidos y constituyen una mutua fuente de inspiración. Esto significa que en el ACD las teorías y los análisis no solo deben ser elegantes o sofisticados, además de estar empíricamente fundados, sino que, enfrentados a la prueba más dura de todas: la relevancia, han de funcionar (van Dijk, 2003).

En van Dijk la orientación multidisciplinar es lo más característico del investigador crítico del discurso, ya que los complejos problemas del «mundo real» que aborda el ACD también requieren un enfoque histórico, cultural, socioeconómico, filosófico, lógico o neurológico, en función de qué es lo que se quiere saber. No son precisos grandes argumentos para afirmar que, dada la naturaleza fundamentalmente verbal del discurso, un explícito ACD requerirá también una sólida base «lingüística», entendiendo el término «lingüística» en un amplio sentido «estructural y funcional». En otras palabras, sea cual sea el resto de las dimensiones del discurso que aborde el ACD, este, en tanto forma específica y práctica del análisis del discurso, siempre necesita explicar al menos, como es obvio, algunas de las detalladas estructuras, estrategias y funciones del texto y la conversación, lo que incluye las formas —gramaticales, pragmáticas, de interacción, estilísticas, retóricas, semióticas, narrativas o similares— de la organización verbal y paraverbal de los acontecimientos comunicativos (2003).

Debe subrayarse que en el ACD los métodos de investigación concretos dependen de las propiedades del contexto de la investigación erudita: objetivos, participantes, instalaciones y usuarios, lo que incluye también sus creencias e intereses. Esto significa que en cualquier sentido práctico no existe nada parecido a un análisis del discurso “completo”: un análisis “pleno” aunque sea de un breve párrafo podría durar meses y llenar cientos de páginas. El análisis discursivo completo de un gran corpus de textos o conversaciones es por consiguiente algo totalmente fuera de lugar. Por este motivo, también en el ACD es preciso optar y seleccionar para un análisis más pormenorizado aquellas estructuras que sean relevantes para el estudio de una cuestión social.

Pese a que no exista un modelo único de análisis, toda investigación que contemple el análisis discursivo y que quiera enfrentarse exitosamente a la interpretación sígnica, debe mostrar siempre una coherencia rigurosa entre categorías conceptuales, categorías discursivas, categorías lingüísticas/semióticas y recursos lingüísticos de base (Santander, 2011).

3. Paradigma investigativo

El ACD como enfoque metodológico no se adscribe a un paradigma particular. Considerando que en el discurso se cristalizan las expresiones de consensualidad que

caracterizan a un grupo o a una cultura, nos pareció oportuno reconocer esas expresiones (representaciones mentales), describirlas y luego interpretarlas. En ese precepto, se llevó a cabo un análisis que contempló criterios cuantitativos y cualitativos. La perspectiva cuantitativa se empleó para determinar mediante el uso de frecuencias y ocurrencias de un fenómeno concreto. Se asumió que la regularidad conceptual se puede interpretar como una manera de representar la realidad, visible a través de frecuencias de palabras, sus concordancias y sus asociaciones, lo que denominamos: momento descriptivo.

En otro orden, este estudio también contemplará el paradigma cualitativo, porque se trata de un enfoque metodológico de carácter comprensivo e interpretativo en donde el investigador o investigadora se mueve en el orden de los significados a fin de comprender los sentidos de discursos y acciones sociales (Delgado y Gutiérrez, 1999). Por lo demás, las perspectivas cualitativas no se consideran “objetivas” a sí mismas cuestionando y rechazando las pretensiones de neutralidad en las investigaciones; factor clave en el ACD, dado que muchos de sus exponentes manifiestan sus posiciones políticas como punto de partida para el análisis. A esta etapa del estudio le denominamos: momento interpretativo.

Dentro del paradigma cualitativo se incluyó un tercer momento: crítico, cuya finalidad era ir más allá del corpus y encontrar las raíces de los modelos de representación mental comprendidos en este. Nuestro momento crítico se fundamenta en la hipótesis de que desde el discurso es posible reconstruir los modos de organización y funcionamiento del conocimiento de una nación, pues creemos que ese es el sentido profundo contenido en el corpus y es uno de los fundamentos de la investigación. Como dice Santander (2011), el AD tiene como requisito *sine qua non* que el problema de investigación –y por lo tanto el objeto de estudio que de este emanará– sea de naturaleza discursiva y tenga, por lo mismo, una representación sígnica. Esta cuestión puede parecer obvia, pero es imprescindible: si el problema no tiene representación discursiva¹⁴, el AD no sirve, ni es pertinente y hay que buscar apoyo en otros instrumentos metodológicos. Intentaremos dar cuenta de que la representación sígnica del corpus es parte del discurso de una nación sobre el momento histórico que describe.

¹⁴ Esto sucedería si por ejemplo no tenemos acceso al contexto del texto o no se puede desprender una concepción social de las palabras inscritas en este.

4. Selección del corpus

El corpus corresponde al *Programa de estudios de II°M*, en específico la segunda unidad: *Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile*. Los criterios de selección del corpus fueron:

- Relevancia del documento: se pensó en un documento curricular que fuese importante en el quehacer pedagógico y que tuviese algo que decir respecto de cómo se concibe la historia y el periodo aludido. Del mismo modo, se descartaron los PL pues su contenido es más escueto y no discurre en mayores apreciaciones conceptuales.
- Extensión: pensando que los PE poseen alrededor de 450 páginas para enseñanza media, se erigió una subdivisión que posibilitara la acotación del corpus. En ese sentido, la categoría de *unidad* pertenece a la organización típica del mismo texto, razón por la cual se esgrimió como alternativa. Mismamente, se intentó dar cuenta de los mecanismos específicos a través del cual se efectúa la manifestación ideológica, para lo cual era preciso manejar un volumen pequeño.
- Presencia ideológica aparente: en concordancia con los puntos anteriores, se revisaron todas las unidades de los programas de educación media de la asignatura. Así, se pensó en los títulos de las unidades en tanto resúmenes informativos del contenido posterior. De ese modo, se buscó una unidad que pudiese ostentar una mirada concreta sobre el fenómeno social al cual apunta. Como se aludió en el apartado anterior, se hipotetizó que los términos “dictadura militar” y “transición política” podían ser representaciones de cómo Chile percibe esos momentos de su historia.

Como resultado de este procesamiento analítico, el corpus comprende la unidad didáctica ya aludida. Con todo, el objeto de estudio en sí es el PE para el nivel y la asignatura y este se corresponde con el evento social comunicativo que se describe en el capítulo de los resultados. Se expone esta distinción, considerando que algunas de las categorías de análisis no se remiten solo al corpus, sino al PE completo, sirva de ejemplo el análisis del contexto comunicativo, en donde se pesquisa el documento completo y no solo la “Unidad 3”.

5. Credibilidad

Al situarse como un enfoque social, el ACD posibilita la triangulación como estrategia de soporte para el análisis de datos (Mucchielli, 1996; Wodak 2003). En nuestro caso, la triangulación busca ser teórica y a la vez metodológica. Por un lado, la triangulación teórica se fundó en el uso de múltiples perspectivas en lugar de una singular para observar de forma conceptual al objeto de estudio. En ese ámbito, para dar respuesta a la pregunta: *qué es ideología* y cuál es su relación con el discurso y el currículo, se usaron diferentes campos de acción: filosófico, político, sociológico, cognitivista, lingüístico y pedagógico (Marx, Gramsci, Giddens, Derrida, Lévy-Strauss, Foucault, Laclau, van Dijk, Saussure, Apple, Lopes y Macedo), algunos en mayor o menor profundidad de acuerdo con la pregunta investigativa.

Por otro lado, la triangulación también se definió desde el punto de vista metodológico en la imbricación entre diversos métodos de observancia del discurso. Como eje principal se usó el enfoque socio-cognitivo de Teun van Dijk en la aplicación de la matriz “plano significado/texto - plano formal/texto-contexto”; la aproximación tridimensional de Fairclough para dar cuenta de un evento socio-cultural (discurso); y, en última instancia, la discusión de Ernesto Laclau sobre las estrategias retóricas del discurso político. Ambas triangulaciones se amparan en el marco multidisciplinario que el mismo ACD postula, cuyo faro fue el objeto de estudio y la pregunta de la investigación. Así es como autores que para muchos son distantes (e inclusive irreconciliables) se concibieron como herramientas teórico-metodológicas no excluyentes¹⁵ y piezas clave para la triangulación.

Al interior del primer plano (Significado/texto) se estudian aquellos significados e informaciones que podemos extraer del texto, ya sea en forma explícita o por medio de una búsqueda más exhaustiva. Aquí se entabla la pregunta sobre los significados globales del texto: cuáles son los temas a los que se le da importancia. Dentro del nivel de los significados locales se examina el sentido de las palabras y se proponen, además, dos categorías de análisis: implícito y explícito. En los significados implícitos se revisa el contenido que no se presenta explícitamente, sino, más bien inferido: construcciones literarias que conllevan otras

¹⁵ La discusión entre los enfoques del ACD (van Dijk y Fairclough, en nuestro caso) y la Teoría del Discurso (representada por Laclau) es amplia, en donde los investigadores han optado con frecuencia por fidelizar con una u otra, sin comprender, desde nuestra perspectiva, que es el investigador a la luz de su proceso hermenéutico quien puede encontrar puentes valiosos entre ambos.

intenciones como pasivación, activación, personalización, impersonalización, etc. En cambio, en los significados explícitos se busca lo evidente: aquellas construcciones lingüísticas que se expresan y se dejan ver con claridad mediante la selección léxica.

En el segundo plano, el Formal/texto-contexto, la preocupación se detiene en el ambiente en el cual el discurso se desarrolla. Por una parte, en las estructuras formales sutiles la idea es descubrir qué tipo de discurso ideológico se hace presente en el objeto de estudio, pero sin que este esté explicitado. Se pretende conocer aquellas imágenes mentales, prejuicios o estereotipos que se activan a partir de la información emitida. Por otro lado, en el nivel contextual el principal interés es descubrir dónde se encuentran las raíces de estas estructuras mentales.

Como se observa, nos basamos en el análisis tridimensional de la práctica textual, discursiva y social que postula Fairclough (1995a, 1995b) y que implica tres modos complementarios de leer un evento social complejo. La primera dimensión del análisis es descriptiva. Teniendo en cuenta el texto como unidad (Unidad 3) destacamos los niveles semántico-léxico, sintáctico-semántico y pragmático. Al respecto, Gonzalo Abril, en Delgado y Gutierrez (1999), pormenoriza las metodologías de análisis del discurso e interpretación científico social. Argumenta que el análisis del discurso es una búsqueda por el sentido que, para él, corresponde a la semiótica. “El sentido no es un dato, sino una construcción social [...] no se trata, pues, de un “objeto” sino el proceso mismo en el que la relación intersubjetiva se objetiva y expresa” (p. 427). Describe la semiótica como práctica metodológica orientada a la indagación de sentido. Es un saber paradójico y autorreferente porque su objeto no es propiamente un objeto y las operaciones y efectos del sentido están involucradas en sus procedimientos epistémicos y discursivos. Además, reconoce tres órdenes de la regularidad semiótica:

1. Orden sintáctico: propio de las conexiones morfológicas y funcionales entre los términos del sistema semiótico que aparecen en el discurso.
2. Orden semántico: en virtud de la cual se originan las representaciones, conforme a las taxonomías y modos de categorización que hacen de una cultura un sistema cognitivo particular.

3. Orden pragmático: por el que los actos semióticos adquieren un sentido social, práctico, apareciendo como relevantes en términos de interacción socioafectiva y en relación a un contexto determinado.

En cada orden o nivel seleccionamos aquellos recursos léxicos, sintácticos o pragmáticos que en virtud de los efectos de sentido que pueden producir en la construcción discursiva del corpus. (Fairclough, 1995b¹⁶). La segunda dimensión de nuestra investigación, que es interpretativa, tiene en cuenta, por un lado, el sentido de los recursos identificados y caracterizados cuando se utilizan y organizan para formar estrategias discursivas. Cabe destacar que el concepto de estrategia enfatizado por muchos analistas críticos (Martín Rojo & van Dijk, 1998; Menéndez, 2009; Pardo Abril, 2007; van Dijk, 2005; Wodak, 2003) se cataloga como el despliegue de determinados planes de acción para el logro de determinados objetivos. Estas estrategias pueden interpretarse como un modo de revelar el sistema de creencias del enunciador y en este sentido se vuelven ideológicas (van Dijk, 1999, 2005). Además, en esta fase adquieren relieve los conceptos de interdiscursividad e intertextualidad. El primero remite a la combinación de géneros y discursos que definen la heterogeneidad de los textos; el segundo, a la idea de que todo texto se construye como un mosaico de citas e implica la absorción y transformación de otros (Kristeva, 1997, p. 3).

La noción de polifonía (Bajtín, 1979) nos es útil para tratar la multiplicidad de voces que construyeron la práctica textual y discursiva, aunque su principal empleo radica en la investigación de las fuentes historiográficas que la unidad didáctica contiene. Por último, la dimensión crítica busca esclarecer las relaciones entre las categorías discursivas analizadas y las características socioculturales más amplias que las definen y condicionan, así como dar cuenta del modo como estas participan en la definición de la estructura social.

Finalmente, se efectuó lo que Wodak denomina un “análisis estratégico” (2003, p. 115). Si se quiere sostener a los PE como un objeto socio-discursivo de análisis, es preciso elaborar un plan metodológico que permita acercarse al objeto de esa manera, en el entendimiento de que el discurso como fenómeno puede aprehenderse desde variadas formas lingüísticas, como nos extenderemos más adelante. Volvemos sobre la idea de la

¹⁶ En Fairclough (2008), los recursos pragmáticos se encuentran en el límite entre la práctica textual y discursiva.

imposibilidad de abarcar el fenómeno estudiado en su completitud. Aunque esto parezca evidente, al tratarse del discurso huelga puntualizar una y otra vez cuál es planteamiento que originó la selección de determinado concepto o matriz, pues el lector querrá seguir los pasos del analista; pasos que son únicos, perfectibles y siempre incompletos.

Las técnicas de recolección del análisis se orientaron sobre la base de los tres momentos analíticos ya mencionados. En el momento descriptivo consistió en la caracterización de las unidades de análisis. Al principio se optó por contextualizar el documento curricular en el que se inserta el corpus. Luego, se detalló a indicar los componentes formales del corpus a través del concepto de *superestructura textual*, el que alude a cuál es la función comunicativa que el corpus detenta.

Con posterioridad, se intentó esgrimir el tema del corpus, dado que, funcionalmente, desempeña un papel nemotécnico, contribuye al reconocimiento de perspectivas y puntos de vista asumidos por los interlocutores, posibilita el establecimiento de los roles discursivos, ayuda en la construcción del marco semántico desde el cual se interpretan los conocimientos que circulan en el discurso, indica la actitud del hablante-escritor y da cuenta de virajes en el discurso. Para su establecimiento se empleó la categoría de *macroestructura semántica*: significados globales del texto o discurso. La macroestructura de un texto, se compone de un conjunto de proposiciones globales (macroproposiciones) que se derivan de los significados de las oraciones (proposiciones) de los niveles locales mediante el uso de reglas abstractas o macrorreglas de proyección semántica. Las macrorreglas posibilitan la construcción de la macroestructura. Las macrorreglas de reducción semántica son tres: *supresión*: se elimina toda la información que no sea relevante para la comprensión general del texto; *generalización*: se sustituye una secuencia proposicional por una generalización y; *construcción*: el lector reconstruye el contenido de proposiciones que no pueden determinarse por las macrorreglas anteriores.

En continuidad, se procedió al establecimiento de listas de ocurrencias y sus frecuencias, entendiendo por ocurrencia la aparición de una palabra, un segmento de texto o una figura retórica, y como frecuencia el número de veces que se repite la unidad en el corpus. La observación gráfica o la revisión del comportamiento de las unidades analíticas en términos de frecuencia ponen en evidencia fenómenos lingüísticos y discursivos, que son susceptibles de una mayor exploración cuantitativa. Siguiendo con el ejemplo, la observación

de la gráfica de los actores más frecuentes motiva una ruta de exploración en relación con la presencia discursiva de varias denominaciones para los mismos actores, por lo que es factible construir nuevas representaciones gráficas.

La elección de las unidades léxicas a las que se les determina y analiza sus concordancias obedece a dos criterios fundamentales: su carácter de objeto de la investigación, por una parte, o su elevada frecuencia de aparición en el corpus, por otra parte. El siguiente paso es la jerarquización y la clasificación de las entidades asociadas, que consiste en dividir la agrupación total en un conjunto de grupos más pequeños denominados *cluster*; cada *cluster* define un conjunto de unidades de análisis interrelacionadas y organizadas en clases cada vez más incluyentes.

El proceso de clasificación, representaciones gráficas y levantamientos de *cluster* se realiza a partir del concepto de *entidad*. Aquello que se entiende por entidad se va modificando a lo largo del análisis, de acuerdo con las necesidades de cada etapa analítica. Una palabra, una expresión, una figura retórica, una unidad didáctica o un *cluster* son entidades en distintos momentos del análisis. De este análisis surge la identificación de los actores sociales y la participación discursiva que se le confiere. En última instancia, se usaron las categorías de campo, modo y tenor para dar cuenta del contexto de producción del corpus.

El esquema a continuación corresponde al deseo de transmitir al lector nuestra ruta analítica. Funciona a su vez como síntesis de la triangulación teórica-metodológica, puesto que advierte las distintas dimensiones a través de las cuales se procesaron los datos.

Marco teórico metodológico	ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO						
¹⁷ Objeto de estudio	Programa de Estudio [Documento curricular]						
Análisis	Textual	Discursivo	Crítico				
Práctica (Fairclough)	Textual	Discursiva	Discursiva	Socio-cultural	Disc., sociocul. y cognitiva		
Unidad de análisis	Texto	Discurso	Discurso	Estructura social	Discurso y estruc. social		
Plano (van Dijk)	Significado/ Texto	Formal texto/ contexto					
Categorías de análisis	Recursos lingüísticos		Estrategias discursivas (ideológicas)	Intertextualidad Polifonía	Discurso pedagógico: Clasificación y enmarcamiento.	Metáfora Metonimia (Laclau)	
	Nivel/orden semiótico	Simiáctico- léxico-	Oración y componentes				Elisión Sustitución Reordenamiento
		Semántico- léxico-	Significados globales: Macroestructura Superestructura Tópicos textuales Significados locales: explícitos o implícitos Selección léxica				
		Pragmático	Variables de registro: campo, modo y voz Género discursivo				
Etapas del análisis	Momento descriptivo	Momento interpretativo	Momento crítico				

Tabla 1. Esquema metodológico.

¹⁷ Se usa el término “objeto de estudio” según la conceptualización de Fairclough, en donde el discurso se define como un evento social complejo que no puede abarcarse desde una sola perspectiva o práctica. Corpus, por tanto, pertenece a una categorización distinta, pues es la selección del evento social descrito.

Capítulo IV. Resultados

I have always retained a great respect for classical and medieval and eighteenth—century theory, but meanwhile a whole new kind of political system emerged to which the term democracy became attached, and for which democracy remained an ideal, even though classical democracy as an ideal was so far removed from reality. The gap between that ideal and the actual political institutions that had developed, particularly from about the sixteenth, seventeenth century on, was just enormous. And what we didn't have enough of, had very little of, was an adequate description of what the actual institutions of so—called democracy, modern democracy, representative democracy, were¹⁸.

Robert Dahl (2009), *A conversation with Robert Dahl*¹⁹.

1. Momento descriptivo

En la aceptación del discurso como un “evento social complejo” (Referencia), este apartado del análisis pretende contextualizar al lector las características de la práctica textual, evidenciando los principales fenómenos apreciados. Dado que se realizó una disección de la práctica textual/discursiva al seleccionar solo una unidad didáctica, se incluye un apartado que trata de resumir los aspectos generales en los que se inserta el corpus dando cuenta de cómo algunos elementos que no están presentes en la unidad didáctica remiten directamente a otros lugares de la práctica textual.

Producto de nuestro “análisis estratégico”, las categorías de análisis para esta etapa son descriptivas cuyo foco es la identificación de las prácticas textuales y, cuando fue necesario, la cuantificación de determinadas unidades textuales. Para esa aproximación cuantitativa, se adoptaron técnicas de análisis de datos textuales, es decir, el conteo de unidades (textuales) y la construcción de matrices que organizan y representan gráficamente la información.

Según lo apuntado en la metodología, se recorrieron tres niveles del lenguaje o los tres órdenes de la significación semiótica, usando diferentes entidades de análisis. Las

¹⁸[Siempre he mantenido un gran respeto por la teoría clásica, medieval y del siglo XVIII, pero al mismo tiempo emergió un nuevo sistema político completamente nuevo al que se le asignó el concepto de democracia, a pesar de que la democracia clásica como un ideal estaba muy alejada de la realidad. El espacio entre las ideas y las instituciones políticas reales que se desarrollaron, en particular desde los siglos XVI y XVII en adelante, fue gigantesco. Y lo que nos faltó fue una descripción adecuada sobre lo que realmente son las instituciones de la así llamada democracia moderna representativa.] (Dahl, 1999)

¹⁹ Enlace: [sshttp://www.anualreviews.org/org/go/RADahl_interview](http://www.anualreviews.org/org/go/RADahl_interview), revisado en marzo 2020.

matrices y representaciones gráficas responden a la construcción de asociaciones, jerarquías y *cluster*. Estas matrices resultaron cada vez más interpretativas y su límite con el momento siguiente se volvió estrecho e incluso arbitrario. Adelantamos al lector que esta etapa de la investigación es la más específica y técnica, porque en ella se trata (principalmente) con la práctica textual, en otras palabras, con entidades lingüísticas específicas. No obstante, su reconocimiento le dará al lector, las herramientas necesarias para comprender la óptica con la que se analizó la investigación.

1.1 Contextualización de la práctica textual: más allá del corpus.

A modo de contextualización, es conveniente volver a resaltar que el corpus es una fracción del PE de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el nivel de Segundo medio, correspondiente con la tercera de las cuatro unidades didácticas sugeridas en el PE. A partir de nuestra lectura, se dividió el PE en dos partes. La primera reúne las disposiciones curriculares generales postuladas en las BC actuales (2013) para Educación Media. Su contenido se replica de igual forma en las distintas asignaturas que componen los PL y los niveles de aprendizaje de Educación Media (7° Básico a 2° Medio). Se comienza por una presentación de lo que se entiende por “PE”:

una propuesta pedagógica para la implementación de las Bases Curriculares para aquellos establecimientos que no optan por generar programas propios. [...] constituyen un complemento coherente y alineado con las Bases [curriculares] y buscan ser una herramienta de apoyo para las y los docentes. (p. 7)

Luego, se incorpora un apartado que engloba las “Nociones básicas” de la estructura curricular de los PE y las BC de 7° Básico a 2° Medio. Se definen los conceptos de: “OA”, “OAT”, “Conocimientos”, “Habilidades” y “Actitudes” y la relación entre ellos. Las secciones: “Orientaciones para implementar el programa”, “Orientaciones para planificar el aprendizaje” y “Orientaciones para evaluar los aprendizajes” abarcan los elementos fundamentales para la ejecución curricular de la propuesta ministerial. Estos son: “Etapa del desarrollo de las y los estudiantes”, “Integración y aprendizaje profundo”, “Importancia del lenguaje”, “Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” y “Atención a la diversidad”. Se aprecian además páginas modelo con miniaturas del texto y sus respectivas explicaciones. Se finaliza con la bibliografía empleada. Con posterioridad, la segunda parte

del PE integra una definición de la asignatura y cuál es la perspectiva sobre su campo de análisis.

En consideración con lo previo, se indica que la asignatura está conformada por un conjunto de disciplinas que estudian desde diversas perspectivas al ser humano. Esta buscaría promover aprendizajes que representen un aporte significativo para comprender la sociedad y desenvolverse en ella (MINEDUC, 2016). Seguido, se describe un listado de énfasis que estructuran la propuesta didáctica para la asignatura, como se indexa en la tabla número 2:

Énfasis	Características
Perspectiva multidisciplinar	-Diálogo constante entre las distintas disciplinas que conforman la asignatura. -Las disciplinas de la asignatura comparten un conocimiento racional que se orienta en dar sentido al mundo y la cultura. La historia predomina y estructura las disciplinas de la asignatura ²⁰ .
Pensamiento histórico	-La historia como una construcción humana del tiempo y el espacio.
Pensamiento geográfico	-El espacio como una integración dinámica entre sociedad y medio natural. ²¹ .
Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos	-Estudiantes como ciudadanos en pro de la comunidad. -Conciencia ética: respeto por los DDHH, el bien común y el medioambiente. -Desarrollo histórico de los fundamentos de la democracia representativa actual, en reconocimiento de que: “este sistema es la forma de organización política y de convivencia social que resguarda de mejor manera los derechos fundamentales de hombres y mujeres, y permite el respeto a los derechos humanos” (p.40). -Definición de democracia: “sistema político y social en constante elaboración, susceptible de avances y de retrocesos [que] se construye a diario y que, así como es perfectible, está expuesta a diversas situaciones que la ponen en riesgo” (40). -Estado de derecho sistema que rige en Chile.
El carácter interpretativo de las Ciencias Sociales	-Aproximación a la realidad social desde diversas visiones. -Búsqueda por evitar el relativismo y promover una opinión rigurosa e informada.

²⁰ Desde el punto de vista epistémico, las BC y el PE no se hacen cargo de la discusión respecto de si la historia puede o no clasificarse como una ciencia, es decir, si la disciplina tiene o no carácter científico. Tampoco hay rastros de una definición en torno a qué es ciencia y qué se entiende por científico. Todas estas precisiones pueden ser relevantes si se considera que existe numerosas disquisiciones sobre la diferencia entre ciencias sociales y humanidades, en la cual se transan objetos de estudio, métodos y enfoques distintos. No es casual que las universidades aúnen y separen programas y carreras en facultades, institutos o departamentos de ciencias sociales o humanidades. Este problema no nos parece una minucia, pues atañe a la mirada acerca del conocimiento, la historia como objeto de estudio y su posible metodología de aproximación; controversia que no se explicita en el currículo

²¹ Acerca de la geografía sí existe una problematización epistemológica, ya que se ubica a la disciplina en una confluencia entre las ciencias físicas y las sociales. Sin embargo, nos preguntamos cuán cercano es para el currículo el diálogo entre ambos tipos de ciencias: cuestión epistemológica que también está sujeta a debate.

La historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica	-La historia nacional como una construcción en constante interacción dialógica con la historia universal. -Reconocimiento de un mundo globalizado.
Las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica	-Ciencia política: “práctica social, vía de representatividad y de participación ciudadana” (41). -Eje de “formación ciudadana”. -Disciplina económica: distintas formas de organización económica de las sociedades humanas en el tiempo y educación financiera en pro de consolidar información acerca del mercado y el consumo responsable. -Se estructuran desde el pensamiento histórico.

Tabla 2. Síntesis de los énfasis de la propuesta didáctica.

Si bien son siete los “énfasis” admitidos en la propuesta didáctica, es posible distinguir la primacía de algunos. El “pensamiento histórico” se transforma en el marco organizador de los contenidos y aprendizajes, ergo, se enfatiza la disciplina histórica. Lo mismo ocurriría en el caso de la formación ciudadana, cuando se admite que la educación económica atraviesa al resto de las disciplinas porque corresponde a un “eje” de la asignatura.

En el apartado anterior se plantean conceptos y temáticas basales como: “pensamiento histórico”, “cronología”, “ciudadanía²²”, “comunidad”, “derechos humanos”, “bien común”, “democracia representativa”, “Estado de derecho”, “mercado” y “consumo. Es más, dichos términos se configuran como “conceptos clave” para la aplicación de las unidades didácticas del Programa y la consecución de sus OA y OAT. Esos tópicos engloban representaciones mentales de qué se está entendiendo por “educación”, “estudiante”, “ciudadano”, “derechos humanos”, “democracia”, entre otros. Algunas de estas afirmaciones se presentan en un nivel explícito; pero otras pueden ser inferidas. Por ejemplo, si el estudiante es precisado como un ciudadano partícipe de su comunidad, se puede deducir cuál es el interés del conocimiento (Habermas, 1977) y el tipo de currículo (Grundy, 1998) subyacentes, tanto en el PE como en las BC. Cuando llegemos a la práctica discursiva, profundizaremos estas ideas.

Con posterioridad se aborda la “Organización curricular”, donde se explica que los OA de la asignatura se encuentran ordenados por ejes temáticos. Los PE para cada nivel de Educación Media corresponden a una propuesta didáctica para el desarrollo de dichos ejes. En simultáneo, se recalca que la secuencia curricular de los cuatro años (7° básico a 2° medio) sigue un orden cronológico que: “se inicia en los albores de la humanidad y el surgimiento

²² De hecho, se define a los y las estudiantes como “ciudadanos y ciudadanas”.

de las primeras civilizaciones, y culmina en la revisión de los desafíos de nuestro mundo actual” (p. 42). En 2° Medio se estudia el siglo XX mundial y latinoamericano, con foco en la historia de Chile. Se especifica que para este nivel adquiere importancia el organizador temático de formación ciudadana, el cual se dirige hacia el estudio de los derechos humanos y “el Estado de derecho como fundamento de vida en sociedad” (p. 42).

A propósito, si los OA se organizan en temas, las habilidades cognitivas contenidas en ellos también: “Pensamiento temporal y espacial”, “Análisis y trabajo con fuentes”, “Pensamiento crítico” y “Comunicación”. Por añadidura, las actitudes se distribuyen temáticamente en: “Dimensión moral”, “Proactividad y trabajo”, “Dimensión sociocultural y ciudadana” y “Tecnologías de Información y comunicación (TIC)”. Lo anterior se esclarece con “Orientaciones didácticas” que entregan al docente “claves de interpretación para la lectura y aplicación del Programa y sugerir lineamientos didácticos propios de la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales” (p. 47).

Para terminar, se ofrece la “Propuesta de organización curricular anual”, la cual cubre los “OA para 2° Medio” y la “Visión global de los OA del año”, o sea, la secuencia de las unidades didácticas para cada semestre y los OA implicados en cada una de ellas. En el primer semestre se propone el desarrollo de la Unidad 1: “Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo” y la Unidad 2: “El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile”. El segundo semestre consta de la Unidad 3: “Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile” y la Unidad 4: “Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad”.

Este segmento se expuso no solo para ayudar al lector a la comprensión del corpus, su revisión también es oportuna, dado que fuera de este se ubica la exposición del marco teórico, técnico, disciplinar y temporal (curricular) que estructura la propuesta didáctica de los PE —en relación con las BC—. La “Unidad 3” asume como conocimiento compartido el contenido de dicha explicación curricular, razón por la cual no puede excluirse del análisis. Más adelante se detallará la presencia de este marco curricular en el corpus y las “representaciones mentales” allí formuladas²³.

²³ Ver *Anexo 2*. Organización textual del PE completo.

1.2. Nivel semántico global: superestructura textual.

En esta instancia, nos referiremos a los componentes formales del corpus mismo. Para describir su forma, se realizó lo que van Dijk (1980) denomina un “análisis semántico global” del contenido del texto, por medio de la utilización del concepto de *superestructura*. La superestructura nos permitió señalar cuál es el formato específico que adopta el discurso en cuestión. Los resultados indicaron que la estructura con mayor supremacía es la “descripción”. La “Unidad 3” se organiza sobre la base de la descripción de la propuesta curricular. Así, se distinguieron los cuatro momentos que componen la superestructura descriptiva según Adam (1993): *anclaje, aspectualización, tematización y asimilación*.

Primero, el anclaje corresponde a la operación donde se desarrolla una relación entre el nombre u objeto —en este caso el título— y la noción preliminar del emisor sobre el nombre, siendo la apertura para el receptor del objeto que se describe. En el caso del corpus se identificó con el apartado Propósito, el cual entrega una descripción de qué modelos culturales se tiene sobre los temas de la unidad aglutinados en el título. En segundo lugar, la aspectualización despliega linealmente un conjunto de ideas que ordenan de forma temporal o espacial los elementos o partes del objeto. Se cree que la mayor parte de su contenido se ubica en el segmento en el que se organizan los OA y sus respectivos IA, pues esta es la secuencia curricular y didáctica planteada por el PE. Si bien no hay estructuras léxicas que nos permitan dar cuenta de ese orden, existe una secuenciación gráfica (tabla) correspondiente a lo que los docentes denominamos *planificación*.

Tercera, la tematización expande el objeto pues especifica y organiza ciertos aspectos que lo caracterizan. Se postula que los Conocimientos previos, Palabras clave, Conocimientos, Habilidades y Actitudes son subtemas que aterrizan el tema del corpus (dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile). Por último, la asimilación es un acercamiento del objeto hacia otro más conocido por el destinatario. Su presencia es opcional dentro de la superestructura de la descripción. Se piensa que su aparición en el corpus es más abstracta, puesto que no se observó su aparición prototípica: comparaciones, metáfora o cualquier otra estructura que indique semejanza. Aun así, en las Sugerencias de actividades y Sugerencias de evaluación funcionan como ejemplos de los temas y subtemas del corpus, además de que se comentan observaciones para el docente que

actúan como acercamientos más específicos de la actividad/evaluación propuesta. Como sistematización de lo mencionado, se estableció la figura 3.



del corpus, pero es posible apreciar otros mecanismos, estructuras, secuencias u operaciones que no forman parte de esta. El análisis reveló el empleo de secuencias *expositivas* como: la *enumeración descriptiva*²⁴, el *comentario* y la *explicación* (o exposición). Esta organización tiene sentido si se considera que el PE trata de explicar una propuesta curricular. De todas formas, su aparición en el corpus parece supeditada a la descripción, en tanto el orden privilegiado es descriptivo. Fuera de esta compatibilidad entre explicar (exposición) y esquematizar (describir), se advirtió la aparición de secuencias *argumentativas*. Las argumentaciones están destinadas a declarar apreciaciones sobre el atractivo y la relevancia de los temas del corpus. Su frecuencia y extensión es breve, siempre alojadas en medio de secuencias descriptivas o explicativas. A continuación, se presenta una tabla que reúne todas las estructuras o secuencias según su aparición en el corpus.

Componentes formales del corpus²⁵	“Unidad 3: Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile”	
	Superestructura: definición	
	Secuencias	Ejemplo

²⁴ La enumeración descriptiva es una secuencia típica de la exposición. En ese caso, la explicación de un objeto se efectúa por medio de la enumeración de sus componentes. Allí la descripción se subordina a la explicación.

²⁵ No se incluyeron las *fuentes historiográficas* por tratarse de textos con su propia superestructura semántica.

Propósito	Anclaje	Anclaje	La presente unidad desarrolla las temáticas de dictadura militar y supresión del Estado de derecho [...]
		Aspectualización	En segundo lugar, [...] Más adelante [...] Para finalizar
		Argumentación	Para finalizar, ofrece un interesante recorrido por las características de la sociedad chilena [destacado propio].
		Argumentación	[...] es importante el desarrollo del pensamiento temporal y espacial, a través de periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo” [destacado propio].
		Aspectualización	En primer lugar, [...] En segundo lugar, [...] Finalmente
Conocimientos previos	Tematización	Enumeración descriptiva	Transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales; Estado de bienestar; medios de comunicación de masas; sociedad del consumo; derechos civiles [...]
Palabras clave		Enumeración descriptiva	Dictadura militar; Estado de derecho, violación a los derechos humanos; rol del Estado; sistema económico neoliberal [...]
Conocimientos		Enumeración descriptiva	Dictadura militar y supresión del Estado de derecho. Violación de los derechos humanos. Rol de las instituciones civiles y religiosas en la defensa de las víctimas. [...]
Habilidades		Enumeración descriptiva	Establecer y fundamentar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo [...] Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos [...]
Actitudes		Enumeración descriptiva	Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción [...] Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales [...]
OA/IE	Aspe	Aspectualización	OA 17: describen, reconocen, explican, comparan [...] [Se enumeran OA y se describen a través de una enumeración de IA]
Sugerencias de actividades	Asimilación	Exposición	En duplas, indagan y seleccionan dos fuentes [...]
		Aspectualización	Luego que el o la docente explicita la noción de Estado de derecho [...]
		Comentario	Los criterios anteriores pueden ser ampliados, modificados o contextualizados.
Sugerencias de evaluaciones		Exposición	[...] seleccionan una ONG que promueva la defensa de derechos de pueblos Originarios [...]
		Aspectualización	Una vez completado el cuadro, [...] Luego de lo anterior, [...] Finalmente [...]
	Comentario	Para el diseño de la entrevista, el o la docente debe entregar orientaciones específicas. En este marco se sugiere revisar [...]	

Tabla 3. Superestructura textual del corpus.

En resumen, la tabla muestra el orden en que se presentan las secuencias del corpus que componen la superestructura descriptiva. A partir de lo anterior, es posible inferir que el corpus se articula desde la lógica de esquematizar una parcela de la realidad: qué conocimiento enseñar y cómo se deben distribuir. Pero ello, domina la descripción más que la explicación. En concreto, se privilegia la aspectualización cronológica, la cual da cuenta de la secuencia didáctica de la unidad.

1.3. Nivel semántico global: Macroestructura. Título de la unidad.

Con la tarea de seguir la descripción de la estructura del corpus, se usó la entidad *macroestructura semántica*. Nos resultó sustancial identificar cuáles eran los temas centrales de la “Unidad 3”, si existía alguna jerarquía respecto de ellos y pesquisar cuáles eran los tópicos que ostentaban mayor frecuencia. Después del análisis, se concluyó que el título del corpus, dado que es destacado mediante la tipografía: tamaño, mayúsculas y posición, se considera como el *tema o macroestructura o tópico textual*, es decir, el *significado global del corpus*. Habría que puntualizar que, pese a ello, la entidad: “dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile” no sería el título completo, sino una especie de bajada de este, porque, siguiendo el mismo análisis tipográfico, la entidad se subordina a la estructura “unidad 3”, como muestran las *fotografías 1 y 2*.



Fotografía 1. Captura del corpus, p. 190.

UNIDAD 3 Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 16 Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el	› Explican por qué el golpe de Estado suprime el Estado de derecho y las consecuencias asociadas a esta medida, valorando la vigencia de la democracia y el Estado de derecho en el presente.

Fotografía 2. Captura del corpus, p. 194.

En la misma lógica, se hacen referencias directas al título del corpus nombrándolo como: /la unidad/ o /esta unidad/. En otras palabras, los significados implicados en el título del corpus se amalgaman o eliden mencionando la clasificación pedagógica (unidad de aprendizaje) en la que se enmarcan.

El análisis de tópicos reforzó la consideración de que en el título del corpus se condensaban los temas centrales de la unidad, pues se observó que la mayoría de las entidades del corpus se relacionan con las tres macroestructuras allí enumeradas: Tema 1: dictadura

militar; Tema 2: transición democrática: y Tema 3: desafíos de la democracia en Chile. Ello se puede corroborar a través de los tópicos que presentaron mayor frecuencia en el corpus, como lo describe la tabla 4.

Tópicos	Frecuencia
El Estado y la sociedad deben valorar y respetar los derechos fundamentales de todas las personas	24
La recuperación de la democracia es un proceso [multicausal]	23
El modelo económico neoliberal tiene impacto hasta nuestros días	13
La Constitución de 1980 formó una nueva institucionalidad política	11
La sociedad chilena actual comprende desde los 90 hasta el presente [2016]	8
La dictadura militar significó la supresión del Estado de derecho y la violación de los derechos humanos	8
[Chile] cambió a partir de los años 90	7
[En dictadura] Hubo instituciones civiles y religiosas que defendieron a las víctimas	7
El modelo neoliberal transformó el rol del Estado y disminuyó el gasto social	7
La Constitución de 1980 generó cambios políticos y económicos con implicancias hasta nuestros días	6
[En transición a la democracia] El gobierno y la oposición buscaron acuerdos	6
[En Chile] Hay grupos históricamente discriminados	6
El modelo económico neoliberal se instauró en dictadura	5
El libre mercado asigna recursos, da apertura comercial e incentiva la empresa privada	5
Transición democrática estuvo marcada por el plebiscito de 1988	5
La Constitución de 1980 tiene aspectos positivos y negativos	5

Tabla 4. Tópicos y frecuencia de aparición.

Vemos cómo cada tópico puede asociarse a una de las macroestructuras del corpus. Incluso, a aquellos tópicos relacionados con economía se les pueden asignar nexos con las tres macroestructuras. Por ejemplo, el tópico: “El libre mercado asigna recursos, da apertura comercial e incentiva la empresa privada” podría ligarse con las macroestructuras 1, 2 y 3, pues las características y efectos del libre mercado competen a las tres entidades. Por cierto, aquí se corroboraría que la economía es una disciplina transversal para el PE.

En otro ámbito, la cantidad de veces que se repite un tópico no es la única información que podemos contrastar para hacer inferencias respecto de los temas dominantes en el corpus. La ocurrencia de estas entidades se condiciona, por ejemplo, si determinado OA fue usado como sugerencia de evaluación o actividad. Mismamente, algunos tópicos se enlazan con

OA e IE específicos, pero también forman parte de las actitudes (OA A-J) del PE. Como es el caso del tópico con mayor ocurrencia, cuyo contenido es OA, IE y OA A-J. Por consiguiente, estos resultados son insuficientes para pasar a los momentos interpretativos y críticos del análisis.

Hasta ahora, hemos dicho que hay tres grandes temas en el corpus. Esta información es importante para indicarle al lector cuál fue la manera en la que se leyó, pero además porque estos resultados permiten obtener una primera idea de los modelos de representación mental o ideologías de un texto. Entonces, si se quiere cotejar si hay equivalencia entre las entidades formales del corpus con las concepciones ideológicas allí expuestas, es forzoso seguir descomponiendo el objeto de estudio.

1.4. Nivel sintáctico.

El nivel sintáctico se usó para reafirmar los resultados anteriores. Se observa que el título posee características prototípicas: es una *Frase Sustantiva* (FS) carente de verbo, quiere decir que no presenta ninguna afirmación o negación sobre su contenido. De igual forma, los títulos suelen contener de manera explícita al tema y la idea principal (Cassany, 1995). En este caso título y tema son equivalentes como se indicó arriba. Más adelante veremos si la idea principal del corpus también está contenida en el título.

En detalle, el título corresponde a la enumeración de tres FS coordinadas por la conjunción copulativa (Cj Cp) “y”, además de la “;” —por ende— ninguna FS se halla subordinada a la otra: tienen la misma importancia. Esta conclusión por sí misma no es suficiente, pues, aunque debiesen, los títulos no siempre son espejo de su contenido. Esto se discutirá en el nivel de los significados locales.

Según lo manifestado, el siguiente esquema detalla el análisis sintáctico de la entidad en cuestión. Cada Frase Sustantiva (FS) se compone mínimamente por un Núcleo (N), el cual, como su nombre lo indica, es sustantivo. Los núcleos de esta entidad están acompañados por determinantes que, en las dos primeras frases son adjetivos calificativos cuya función sintáctica es entregar una característica al sustantivo. De esa forma, su presencia en la entidad no es imprescindible, es más, no se pierde el sentido de la misma si se extraen. Ello permitiría sostener que su aparición en la entidad representa una selección paradigmática ideológica, pese a que en el título no haya ninguna afirmación o negación. La manera en la que

calificamos un nombre o sustantivo es una representación mental-social: “política”. La última FS /desafíos de la democracia en Chile/ se compone de tres FS donde el N es /democracia/ y el resto de las estructuras son determinantes de ese sustantivo. La FS /los desafíos/ detalla un elemento del N otorgándole un atributo: *la democracia es desafiante*. La FS /en Chile/ entrega la dimensión espacial.

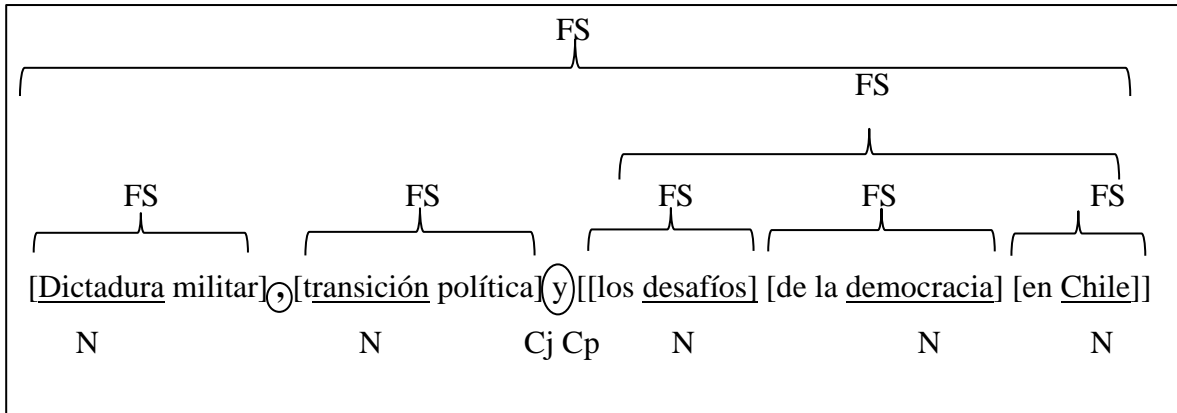


Figura 3. Análisis sintáctico: título del corpus.

Este análisis rescató una entidad pequeña dentro del corpus, no por eso fue poco fructífero. Es más, permitió el planteamiento de nuevas cuestiones: ¿Hay algún tema que sobresalga? ¿Se usan siempre las mismas representaciones mentales para hablar de los tres temas? ¿Se condice la representación mental del corpus con el contenido del mismo? Resultó imprescindible contrarrestar los resultados de los significados globales con los locales.

1.5. Nivel léxico-semántico locales.

En la discusión metodológica se precisó que los modelos mentales o creencias sociales de los hablantes emergen del diálogo entre los significados globales y locales. Estos últimos son una manifestación más concreta de los modelos cognitivos de los sujetos, pues se abstraen a partir de los significados globales y los desarrollan, definen, acotan, caracterizan, etc. Entonces, si el tema 1 “dictadura militar” se relacionaba con diversos tópicos, en un nivel local se revisó cuáles eran esas relaciones: qué dice el corpus respecto del tema. Van Dijk divide los significados locales en: implícitos o indirectos y explícitos o directos. Ambos son abstraídos a partir del contenido del texto; pero los primeros necesitan un análisis inferencial y los segundos se centran en la selección léxica (las palabras) manifestada en la entidad.

A) Implícito

En el carácter implícito se encontraron nexos de equivalencia entre significados globales y locales. Uno de los fenómenos lingüísticos más observados fue la *activación y pasivación*, mecanismos que ordenan en el discurso los roles de los actores sociales ya sea en *agente o paciente*. En el proceso de activación, el actor es representado como quien se comporta, produce, habla, siente o asigna. Mientras en la pasivación, como objeto, paciente o beneficiario (Pardo Abril, 2007). Estos conceptos se usaron para escudriñar cuáles eran los actores sociales en el discurso y a quiénes se les confería el rol de sujeto (gramatical)²⁶. A continuación, se presenta un fragmento del corpus que ejemplifica el proceso analítico efectuado. En él, los subrayados se emplearon para indicar a los actores representados en el discurso y el ennegrecimiento de algunas entidades que permitieron dar cuenta de su rol activo o pasivo. Luego, el lector verá en la tabla 5 una síntesis de los resultados para todo el corpus.

OA 17. Caracterizar el modelo económico neoliberal **implementado en Chile** durante el régimen o dictadura militar, considerando aspectos como la transformación del rol

²⁶ El análisis fue hecho a través la reconstrucción interpretativa de los sujetos agentes y pacientes, porque la composición lingüística del texto se caracteriza por un lenguaje impersonal que, precisamente, dificulta la aparición de los actores discursivos y su cualidad de agente o paciente. Es relevante acotar que en las oraciones pasivas se pueden rastrear dos actores: uno agente que realiza la acción y otro paciente: que recibe la acción; pese a que solo se considere al primero como sujeto gramatical.

del Estado y la disminución del gasto social, la supremacía del libre mercado como asignador de recursos, la apertura comercial y la disponibilidad de bienes, la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada y el cambio en las relaciones y derechos laborales, y evaluar sus consecuencias sociales en el corto y largo plazo./ Describen la transformación del rol del Estado **producto del modelo económico neoliberal**, considerando las funciones y atribuciones asignadas al mercado y al Estado, y su impacto en la vida cotidiana de las personas./ Reconocen **los efectos de la disminución del gasto social durante la dictadura** y **sus efectos en el Chile actual**, considerando información estadística./ Explican **la adopción del libre mercado** como asignador de recursos y la apertura comercial, considerando sus consecuencias a nivel macro- y microeconómico./ Comparan la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada que **promueve el modelo** desde sus orígenes, con **su reflejo en la Constitución Política** y los actuales programas gubernamentales proinversión, para reconocer elementos de continuidad y cambio./ Describen los cambios en la legislación laboral que **producen las políticas en dictadura**, en el marco del modelo económico neoliberal, a través de casos concretos, proyectándolo al presente./ Evalúan **logros y debilidades del desenvolvimiento de la economía durante el período dictatorial** y **su proyección hasta la actualidad**.

PL	Actores sociales	Descripción
Activación: rol de agente	Instituciones civiles y religiosas	Defendieron las víctimas
	Modelo económico neoliberal	Produce efectos y tiene características/ Transforma el rol del Estado/ Tiene impacto en la vida cotidiana de las personas
	Modelo	Promueve la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada./ Tiene reflejo en la Constitución Política.
	Constitución de 1980	Produce de cambios/ Crea una nueva institucionalidad política/ Tuvo efectos en el sistema político, la organización de la democracia y los derechos y deberes de las personas/ Dialoga con las necesidades y demandas de la sociedad chilena actual
	Sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia [a partir de los años 90]	Tiene diversas características./ Posee disponibilidad y acceso a los bienes

Grupos históricamente discriminados	Demandan derechos
Golpe de Estado	Suprime el Estado de derecho.
Estado [en dictadura]	Destina acciones a la violación sistemática de los derechos humanos
Grupos e instituciones defensores de los derechos humanos	Emprenden acciones en defensa de los derechos humanos
Políticas en dictadura	Producen cambios en la legislación laboral
Libre mercado	Asigna recursos y da apertura comercial
Disminución del gasto social en dictadura	Tiene efectos en el Chile actual
Necesidades y demandas de la sociedad chilena actual	Dialoga con la Constitución de 1980
Desenvolvimiento de la economía en dictadura	Tiene logros y debilidades/ Se proyecta hasta la actualidad
Fuerzas Armadas	Tuvieron un rol tutelar
Crisis económica	Inició en el proceso de recuperación de la democracia
Protestas	Inició en el proceso de recuperación de la democracia
Rearticulación del mundo político	Inició en el proceso de recuperación de la democracia
Iglesia Católica	Tuvo un rol mediador
Organismos de defensa de derechos humanos	Tuvo un rol mediador
Comunidad internacional	Tuvo un rol mediador
Plebiscito de 1988	Marca la transición a la democracia
Búsqueda de acuerdos	Marca la transición a la democracia
Reformas constitucionales	Marca la transición a la democracia
Tensiones cívico- militares	Marca la transición a la democracia
Reivindicación de los derechos humanos	Marca la transición a la democracia
Políticas de reparación	Reivindicó los derechos humanos
Gobierno	Buscó acuerdos
Oposición	Buscó acuerdos
Estado chileno	Toma medidas de reparación./Se compromete a respetar y promover los derechos fundamentales de todas las personas
Sociedad [chilena]	Se compromete a respetar y promover los derechos fundamentales de todas las personas/ Es impactada por medios y tecnologías de comunicación
Chile de hoy	Tiene desafíos [democráticos] pendientes
Democracia representativa	Tiene ventajas y desventajas/ Generó consenso

	Difusión y acceso a medios y tecnologías de comunicación	Genera cambios/impactos en la sociedad chilena.
	Personas pertenecientes a pueblos originarios, diversidades sexuales, con discapacidad, género femenino	Promueven el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas
Pasivación: rol de paciente	Proceso de recuperación de la democracia	Es incidido por procesos, factores y actores.
	<u>Cambios políticos</u>	Producidos por la Constitución de 1980
	Víctimas [de las violaciones a los derechos humanos]	Defendidas por grupos e instituciones
	Estado de derecho	Es suprimido por el Estado
	Modelo económico neoliberal	Es implementado por “alguien”
	Estado [chileno]	Se transforma por el modelo económico neoliberal
	Libre mercado	Fue adoptado
	Constitución Política	Es reflejada por el modelo [económico]
	Actuales programas gubernamentales proinversión	Son reflejados por el modelo [económico]
	Chile actual	Es afectado por la disminución del gasto social
	Cambios en la legislación laboral	Transformada por las políticas en dictadura.
	Política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada	Promovida por el modelo [económico]
	Nueva institucionalidad política	Es creada por la Constitución./ Es instalada en el periodo
	Sistema político	Fue afectado por la Constitución de 1980
	Organización de la democracia	Fue afectada por la Constitución de 1980
Derechos y deberes [fundamentales] de las personas	Fueron afectados por la Constitución de 1980 Son promovidos y respetados por la sociedad	
Transición a la democracia	Marcada por el Plebiscito de 1988	

*Tabla 5. Síntesis de los agentes discursivos.*²⁷

PL: proceso lingüístico.

Primero, este análisis rastreó a los agentes discursivos. Segundo, permitió observar a quiénes se les entregaba el rol de agentes de las acciones, eventos y procesos enunciados y quiénes era receptores de ellas. Estos datos indican que las entidades “dictadura militar”, “transición a la democracia” y “desafíos de la democracia en Chile” no se configuran de igual forma en el discurso. La entidad “dictadura militar” no aparece como agente discursivo —

²⁷ Para ver el análisis completo, ir al anexo 3.

tampoco paciente—. La única entidad que podría reemplazarla es “Golpe de Estado” (agente) a quien se le asigna la “supresión del Estado de derecho”. Conviene preguntarse si las entidades “dictadura militar” y “Golpe de Estado” aluden a lo mismo. Desde la semántica diríamos que “Golpe de Estado” es un evento puntual, mientras que “dictadura militar” corresponde a un periodo de tiempo más largo. Incluso, en el mismo corpus “dictadura militar” se usa con referencia temporal: “en dictadura”, “durante la dictadura”.

La entidad “desafíos de la democracia en Chile” no se explicita como agente discursivo. No obstante, puede abstraerse a partir del agente: “Chile de hoy” quien es descrito como poseedor de “desafíos [democráticos] pendientes”. Esos desafíos tampoco se explicitan el corpus. Se puede inferir que se ligan con las características de la “sociedad actual” y cómo algunos elementos asociados a la dictadura militar inciden en la democracia actual. Por ejemplo, la “Constitución de 1980” se propone como una especie de “pie forzado” que facilita la discusión democrática, pues para el corpus cabe la posibilidad de cuestionar su “legitimidad” debido a las circunstancias asociadas a su origen.

Al contrario, el tema “transición política” tiene variadas representaciones discursivas: “Transición a la democracia” o [“proceso de transición democrática”] (paciente); “Proceso de recuperación de la democracia” o [“recuperación democrática”] (paciente); aunque ninguna entidad sea exacta a ella. Resulta interesante ver cómo estas entidades siempre fungen un rol paciente: se representan marcadas, afectadas o incididas por otros agentes discursivos. Es cierto que hubo procesos, antecedentes, actores, entre otros que intervinieron en la instauración de “la transición”; sin embargo, esta se describe, en términos de agencia discursiva, como si no hubiese tenido ninguna consecuencia para otras entidades del discurso. Es probable que lo anterior radique en la organización misma del discurso. En términos de periodos históricos, la dictadura militar, en el corpus, comienza con el Golpe de Estado y finalizaría con el Plebiscito de 1988, pues ese es el hito que “marca” la transición política. Ahora bien, no se señala cuándo termina dicho periodo o si en el contexto de producción del corpus, se seguía “en tránsito a”. En el apartado interpretativo se desarrolla nuestra explicación.

En negritas se muestran agentes discursivos que también cumplen el rol de pacientes. Este punto es significativo, debido a que este hecho es índice de cierta ambigüedad o ambivalencia al momento de representar a los agentes del discurso. Es cierto que una misma

entidad puede ser agente de determinadas acciones y paciente de otras. Lo fundamental es verificar si existe compatibilidad entre ambos roles discursivos para una misma entidad. Partamos con la entidad “modelo económico neoliberal”, su rol de agente es la producción de efectos en entidades pacientes (transforma el rol del Estado, tiene impacto en la vida cotidiana de las personas) y tener determinadas características²⁸. La entidad agente “modelo” es independiente, en virtud de que se le asignan otras especificaciones; aunque contextualmente sabemos que aluden a lo mismo. En este caso, se le asigna el rol de promover la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada y tener reflejo en la Constitución Política. En oposición, la misma entidad detenta el rol de paciente al ser “implementado por” (sin precisar por qué o quién). A su vez, para la entidad “libre mercado” la agencia radica en “asignar de recursos” y “dar apertura comercial”; mientras que su rol de paciente es “ser adoptado” (tampoco sin precisar). La ambigüedad es notoria. Se admite explícitamente en el discurso que la economía liberal tiene consecuencias y afecta a otros actores discursivos; pero para hablar de cómo se instauró esta economía, el sujeto agente desaparece: no sabemos quién implementó o adoptó el modelo.

También resultan ambiguos los roles destinados a las entidades “Constitución Política [de 1980]” y “Estado [chileno/en dictadura]”. A la carta magna se le entrega la responsabilidad discursiva de producir cambios y efectos en el sistema político, la organización de la democracia y los derechos y deberes de las personas; dialogar con las necesidades y demandas de la sociedad chilena actual; además de crear una nueva institucionalidad política. Empero, todas estas responsabilidades parecen eclipsadas por el modelo económico neoliberal; pues la Constitución de 1980 es un mero “reflejo” de este. Igual caso para la entidad “Estado” que, por una parte, es agente al destinar acciones a la violación sistemática de los derechos humanos y, por otra, es transformado por el modelo económico. De nuevo, socialmente los actores discursivos pueden “actuar” y “ser influidos por”. En cambio, en el discurso se construye una representación social, en donde el modelo económico adquiere más roles agentes y actúa sobre otros agentes.

Hasta este instante, se ha evitado (siempre que sea posible) hablar de “actores” discursivos o sociales. La categoría es compleja y admite revisión teórica en sí misma. Por

²⁸ Los verbos no solo denotan acciones, también eventos, sucesos y procesos. La entidad “envejecer” es la forma infinitiva de un verbo; pero no implica una acción si no que un proceso. De allí que la entidad “tener” puede dar cuenta del rol de agente para “Modelo económico neoliberal”, pese a que no se le asigne ninguna acción.

lo general se emplea para enunciar a organizaciones, instituciones, colectivos, funcionales sociales e individuos particulares. Las características de las entidades formales del corpus dificultan el manejo de dicha categoría, porque la gran mayoría de los agentes y pacientes encontrados no son actores sociales como tal. No obstante, el uso de la pasivación en el corpus es sígnico si consideramos que una misma entidad se representa en distintos roles. En palabras simples, en *Juan comió una manzana* se presenta como información novedosa lo que hizo Juan: comerse una manzana. Si le realizamos un proceso de pasivización: *una manzana es comida por Juan*, el foco cambia por completo: la información novedosa es quién se comió una manzana. Por eso, el cambio de voz activa a pasiva, como se le denomina comúnmente al ejercicio anterior, es un *proceso* lingüístico rico para el análisis ideológico, pues patenta cómo se representa a los actores discursivos²⁹. Por el momento, a las entidades que cumplen el rol de agentes o pacientes dentro del discurso les llamaremos *sujetos*. En las etapas posteriores nos dedicaremos a determinar quiénes son los actores del discurso.

El estudio de la activación y pasivación posibilitó la identificación de los sujetos discursivos. El paso siguiente fue determinar si existían modificaciones en cómo estos se configuran discursivamente, pues muchas veces para un mismo actor se recurren a diferentes formas de representación, lo cual contribuye a naturalizar ciertas conceptualizaciones discursivas. Los procesos lingüísticos que exponen dichas modificaciones son la personalización e impersonalización. En la personalización, los actores se representan como seres humanos; mientras que en la impersonalización se proponen como conceptualizaciones abstractas o concretas carentes de significados humanos (Pardo Abril, 2007). Los resultados indicaron

La presente de unidad desarrolla las temáticas de dictadura militar y supresión del Estado de derecho, así como la violación de los derechos humanos y **el rol las instituciones civiles y religiosas en la defensa de las víctimas**. Del mismo modo, trabaja **las características y efectos del modelo económico neoliberal y los cambios políticos producto de la Constitución de 1980**. En segundo lugar, aborda los **factores incidentes del proceso de recuperación de la democracia** durante la

²⁹ Recordemos cómo para Bourdieu los individuos son agentes que participan de las normas del campo. El sociólogo para advertir la densidad conceptual que el proceso de activación implica.

década de 1980, enfatizando en los **procesos** y **actores** que participan de este. Más adelante, expone el **proceso** de transición democrática, las reformas constitucionales y las tensiones cívico-militares, como también las diferentes estrategias de reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación. Para finalizar, ofrece un interesante recorrido por las características de **la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia**, considerando variables como la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, infraestructura, medios y tecnologías de comunicación, sistema educacional, mercado del trabajo y **demandas de derechos de grupos históricamente discriminados**. (Negritas propias)

Caracterización de los sujetos discursivos			
Proceso lingüístico	Recurso lingüístico		Ejemplo
Impersonalización (Generalización)	Plural con artículo		Las instituciones civiles y religiosas Los cambios políticos
	Plural sin artículo		Demandas de grupos históricamente discriminados
	Singular sin artículo		Dictadura militar Supresión del Estado de derecho
Personalización (Especificación)	Individualización	Singular	El Estado de derecho El modelo económico neoliberal La Constitución de 1980. El proceso de recuperación de la democracia
	Colectivación	Sustantivos de colectivo (nación, comunidad)	La sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia. Grupos históricamente discriminados. Instituciones civiles Instituciones religiosas.
Otros procesos	Impersonalización por abstracción: existen características específicas asociadas a la sociedad chilena posterior a la recuperación a la democracia.		
	Personalización por asociación: se emparentan instituciones civiles y religiosas. Hay grupos históricamente discriminados, pero no se identifican grupos concretos.		

Tabla 6. Caracterización de los actores sociales, según su participación asignada.

Por una parte, apreciamos en la tabla anterior la existencia de actores impersonalizados, ya sea porque se construyen como conceptos (dictadura militar, supresión del Estado de derecho) o porque no se especifica a un actor concreto (no se indica cuáles son las demandas de esos grupos, de qué políticas se habla, ni cuáles son esas instituciones civiles-religiosas). Se establece una relación de equivalencia entre “sociedad chilena posterior a la recuperación a la democracia” y las características que se presentan de ella. Quiere decir que si se tratan los tópicos de: “la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, infraestructura, medios y tecnologías de comunicación, sistema educacional, mercado del trabajo y demandas de derechos de grupos históricamente discriminados” se está hablando de la sociedad chilena.

Por otra, algunos actores sociales se individualizan: hay un solo Estado de derecho, por eso es “el” Estado de derecho. Resulta más notorio con sujetos propios como: “la Constitución de 1980”, pues hay una sola. Es interesante ver que acontece el mismo mecanismo con conceptos abstractos como: “el modelo económico neoliberal” y “el proceso de recuperación de la democracia”. Otra manera de especificar a los actores sociales es presentándolos en colectivo: “La sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia”, “Grupos históricamente discriminados”, “Instituciones civiles”, “Instituciones religiosas”, ya que la pertenencia a un grupo identifica a los sujetos. De hecho, en este caso se asimilan las acciones de las instituciones civiles y religiosas: cumplieron el mismo rol.

Caracterización de los sujetos			
Proceso	Recurso	Ejemplos	
Impersonalización Generalización	Plural sin artículo	Actores, políticas y acciones del Estado Grupos e instituciones Políticas de reparación	Organismos de defensa de derechos humanos Medios y tecnologías de comunicación
	Plural con artículo	Las víctimas Las políticas en dictadura Las necesidades y demandas de la sociedad chilena actual	Los movimientos sociales Las reformas constitucionales Las tensiones cívico-militares

Especificación	Asimilación	Individualización	Singular con artículo definido o indefinido	El golpe de Estado El Estado El Estado de derecho El modelo económico neoliberal La Constitución política El Chile actual [de hoy] La nueva institucionalidad política La comunidad internacional La sociedad chilena	El proceso de recuperación [transición] de la democracia El plebiscito de 1988 El gobierno La oposición El consenso generado en torno a la democracia representativa La reivindicación de los derechos humanos	
			Colectivación	Sustantivos de masa	Personas pertenecientes a [...] <u>Todas las personas</u>	<u>Las personas</u> La <u>sociedad</u> [chilena]
				Sustantivos de colectivo (nación, comunidad)	Grupos e instituciones en defensa de los derechos humanos Las víctimas	Partidos políticos y otras instituciones civiles y religiosas Pueblos originarios diversidades sexuales, con discapacidad, género femenino
				Agregación	Cuantificadores definidos o indefinidos	<u>Todas las personas</u> Diversos actores Distintos grupos tales como [...], entre otros

Tabla 7. Caracterización total de los sujetos, según su participación asignada.

De nuevo se apreció la dicotomía entre sujetos personalizados e impersonalizados. Por una parte, “Golpe de Estado”, “Estado” se presentan como únicos. Por contexto se entiende que refieren a Chile, pero sigue siendo particular que para el corpus exista “un” golpe de Estado en Chile, pues, como premisa al menos, admite discusión —al igual que con los otros actores individualizados—. La estrategia de asimilación vuelve a mencionar sustantivos de masa como forma de agrupar a los sujetos: “grupos, instituciones, personas y víctimas”. Todo aquel que ocupe ese lugar en la taxonomía, por muy amplia que sea (personas, por ejemplo) comparte cierto grupo de características con los otros sujetos que componen la clasificación. Es más, en el caso de “personas” este colectivo se precisa al indicar que son “todas” las personas.

Desde otro punto de vista, se observaron algunas inconsistencias en el tratamiento de los actores sociales. El Estado [chileno] es individual; aunque se conforma por “actores, políticas y acciones”, mecanismo de disociación a través del cual se difumina el rol de agente, más aún si se piensa en que no se actualiza a esos “actores”, “políticas” y “acciones”; no se observó la presencia de un artículo o adjetivo que especificara la referencia. En la misma línea, se aprecia la equivalencia entre “Golpe de Estado” y “supresión del Estado de derecho”, herramienta lingüística que permite camuflar a cualquiera de los actores discursivos, pues se describen como sinónimos. Similar sería el caso de “grupos” e “instituciones”, actores colectivos; pero sin representación total en el discurso, pues no se menciona “cuántas” instituciones o si son “todas” las instituciones y su proximidad lingüística/discursiva es tan cercana que también se puede hablar de uno en función del otro actor. Por último, “Las víctimas [de las violaciones a los derechos humanos]” se manifiestan como un colectivo; aunque también con representación parcial debido a que se las aglutina en un conjunto que no admite mayor diferenciación más allá de haber sido beneficiarios de las acciones de “grupos e instituciones”³⁰.

También, llama la atención que se use la personalización para referirse a la “comunidad internacional”, dado que esta se configura como única. Se recalca este aspecto porque se dice que la “comunidad internacional” tuvo un rol mediador en el proceso de transición democrática y, según contexto, podríamos indicar que no toda la comunidad internacional fungió ese papel. Desde esa mirada, se presenta todo lo externo a Chile como una entidad totalizante, un todo, en donde no se admiten diferenciaciones particulares. La siguiente tabla exhibe los procesos de asociación y disociación de los sujetos discursivos, además de cómo algunos de estos se relacionan por medio de equivalencias conceptuales.

Por último, nos resultó curioso cómo algunas colectividades eran nombradas con mayor ocurrencia o precisión que otras. Por ejemplo, la “Iglesia Católica” es mencionada en varias ocasiones y además se le asigna un rol específico respecto del proceso de transición a la democracia: mediador. No ocurre lo mismo con organismos como los “partidos políticos” o “movimientos sociales” para los cuáles no hay mayor especificidad. La comparación es posible, ya que se alude a “organizaciones religiosas”; pero es la Iglesia católica la única que

³⁰ Nótese lo impersonal del tratamiento con respecto a las víctimas: sus “casos” se analizan, en donde la palabra “caso” tiene múltiples significados, además de que se puede asociar a la medicina o la policía.

devenga una función particular y no se especifica de qué movimientos sociales ni partidos políticos se habla. Curioso es además que siendo la dictadura militar uno de los temas del corpus solo se mencione a las Fuerzas Armadas respecto del rol tutelar que la Constitución de 1980 les confería. La siguiente tabla permite ver otros recursos lingüísticos a través de los cuales se representan los actores sociales y cómo hay una serie de asociaciones conceptuales entre ellos.

Otros recursos	Relaciones conceptuales		
Impersonalización por abstracción Se reemplaza un término por otro que es producto del anterior	Golpe de Estado = supresión del Estado de derecho Libre mercado = asignador de recursos y apertura comercial Modelo económico = transformación del Estado, disminución del gasto social y política de privatizaciones Nueva institucionalidad política = artículos transitorios, cuórum calificado, función tutelar Fuerzas Armadas, senadores designados y Consejo de Seguridad del Estado Recuperación democracia = crisis económica, protestas, rearticulación mundo político y mediación de Iglesia Católica, organismos y la comunidad internacional Reivindicación DDHH = medidas de reparación estatales		
Personalización indeterminada	Movimientos sociales Diversidades sexuales Pueblos originales Género femenino Partidos políticos Iglesia Católica	Instituciones civiles y religiosas Comunidad internacional Personas con discapacidad Consejo de Seguridad del Estado Grupos e instituciones Senadores designados	Civiles Militares Gobierno Oposición Las víctimas Fuerzas Armadas
Asociación Los actores se representan como colectivos			
Disociación Se separa un actor intrínsecamente colectivo o se divide en sus componentes	Estado = actores + políticas + acciones. Chile = actual + años 90 + n.		

*Tabla 8. Relaciones conceptuales entre los sujetos discursivos.*³¹

A saber, pese a que la asociación y disociación contribuyan a especificar de qué sujetos discursivos se trata, la asociación permite que los actores se representen como colectivos sin que exista la posibilidad de reconocer su señalamiento concreto y la disociación sustrae responsabilidad a un sujeto explícito, pues divide su participación discursiva. Lo anterior se refuerza con la presencia de mecanismos de elisión de los sujetos

³¹ Ver análisis completo de los sujetos discursivos en el anexo 4.

en su función de agente o de paciente, parcial o totalmente, con lo cual se oculta su acción o se prescinde de su responsabilidad social; para lo cual, su reconocimiento por parte del analista es de importancia en la medida en que permite establecer críticamente las formas de representación social y las prácticas sociales y, en segundo lugar, se suprime el referente en el discurso de manera que el actor social excluido desaparece en relación con ciertas acciones y su aprehensión sólo es posible en virtud del contexto.

Elisión de los actores sociales		
Proceso	Recurso	Ejemplos
Supresión total	Verbos con función nominal	El rol las instituciones civiles y religiosas en <u>la defensa</u> de las víctimas <u>La transformación</u> del rol del Estado producto del modelo económico neoliberal <u>La adopción</u> del libre mercado como asignador de recursos y la apertura comercial
	Eliminación del actor	Grupos históricamente discriminados (<u>por quién</u>) Senadores designados El modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el régimen o dictadura militar El consenso generado en torno a la democracia representativa como sistema político
	Eliminación del beneficiario	Trabaja las características y efectos del modelo económico neoliberal y los cambios políticos producto de la Constitución de 1980
	Estructuras pasivas	Describen cambios <u>generados por</u> la difusión y acceso a medios y tecnologías de comunicación, reconociendo impactos positivos y negativos en la sociedad chilena. La nueva institucionalidad política <u>creada por</u> la Constitución de 1980 instalada en el periodo La transición a la democracia como un proceso <u>marcado por</u> el plebiscito de 1988 Las funciones y atribuciones <u>asignadas al</u> mercado y al Estado Actores, políticas y acciones del Estado <u>destinadas a</u> la violación sistemática de los derechos humanos en dictadura
Supr. parcial	Uso de cuantificadores indeterminados y colectivos	<u>Diversas</u> políticas de reparación <u>Algunos</u> actores clave en la recuperación de la democracia <u>Diversos</u> actores <u>Distintos grupos tales como [...]</u> , entre otros

Tabla 9. Recursos de elisión de la responsabilidad de los agentes discursivos

La tabla muestra cómo se privilegian estructuras lingüísticas en donde no es posible atribuir responsabilidad directa a ningún, ahora sí, actor social específico. ¿Quién designó a

los Senadores?, ¿Quién adoptó el libre mercado? ¿Quiénes componen las instituciones, organismos, partidos, grupos y asociaciones nombradas en el corpus? No es posible identificar a ninguna persona particular con ninguna de las preguntas anteriores, por eso era difícil hablar de actores sociales pese a que se encontró la presencia de entidades lingüísticas que cumplían el rol de agente o paciente.

B) Explícitos. Selección léxica:

Los significados locales explícitos entregan información respecto de cuáles son las entidades con más ocurrencia en el corpus y si es posible precisar asociaciones entre ellas. Como los grandes temas del corpus son 3, se hizo un análisis cuantitativo de las entidades asociadas a cada uno de estas clases o *cluster*³². La tabla 10 recoge los resultados percibidos.

Unidades léxicas características	Frecuencia	Nombre de la clase
Dictadura	8	Dictadura militar
Dictadura militar	18	
Golpe de Estado	3	
Régimen militar (o de Pinochet) y su variación elíptica: régimen	8	
Gobierno militar y su variación elíptica: gobierno	2	
Transición	6	Transición política
Proceso de la recuperación de la democracia	6	
Proceso de transición democrática	1	
Proceso de transición a la democracia	5	
Transición a la democracia	5	
Recuperación de la democracia	10	
Recuperación democrática	3	
Desafíos de la democracia	1	Desafíos de la democracia

Tabla 10. Entidades utilizadas para nombrar a los temas del corpus.

La selección léxica indica qué unidades específicas se usaron para nombrar a las categorías establecidas a partir del análisis previo. Es necesario puntualizar que para el *cluster* o clase “dictadura militar”, la unidad “gobierno militar” se usó exclusivamente en las

³² En este nivel se usa *cluster* y no *macroestructura* porque la segunda es una categoría semántica, en cambio la primera es analítica: para esta tesis “dictadura militar” es una asociación o clase construida a partir de la asociación y estudio de diferentes entidades y estructuras lingüísticas.

fuentes incluidas en el corpus. Es notoria la nominalización del *cluster* como “dictadura militar”, por medio del cual se indica una manifestación ideológica: el intervalo comprendido en ese periodo histórico fue un régimen dictatorial. Ello se condice con el análisis previo: “Dictadura militar = supresión del Estado de derecho”, por ende, de la democracia representativa según los significados implícitos que el corpus ostenta. No obstante, podría suponerse que esos desafíos son los que caracterizan a la sociedad chilena posterior a la recuperación a la democracia: “estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados” entre otros.

Respecto del segundo *cluster* del corpus la frecuencia es más inestable. Se destaca que se nominaliza al periodo como un “proceso” ya sea de recuperación o transición democrática. Por lo mismo, se usan perciben como sinónimos “transición” y “recuperación” para nombrar a la categoría, aunque semánticamente tengan distintos significados: uno pone acento en el futuro y otro en pretérito. La “transición” es el camino que se recorre para alcanzar la democracia; mientras que la “recuperación” es el retorno de la misma. Por último, el tercer *cluster* solo se enuncia una vez. Aquí se menciona que los estudiantes deben “reconocen y comparan diversas miradas acerca de la democracia representativa como sistema político, con énfasis en sus ventajas, desventajas y desafíos pendientes para el Chile de hoy”; aunque no se especifique cuáles son esos “desafíos”. No obstante, se podría asumir que las características de la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia: “estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados” son los problemas que enfrenta la democracia actual, pero no hay nexos explícitos que nos permitan suponer esto.

En suma, en el nivel léxico-semántico de los significados locales del corpus se establecieron dos hallazgos:

A) En el corpus los actores sociales son difíciles de rastrear porque:

- Se suprime y elide la responsabilidad o participación de los actores nombrándolos a partir de la colectividad y categorías englobantes.
- El rol de agente o paciente suele no tener una atribución a actores específicos.

- Se usan recursos lingüísticos que eluden la determinación puntual de un actor social.
- No hay consistencia total en la pasivación y activación para la misma entidad: a veces cumple rol agente y otras, paciente.

B) No existe consistencia en el título del corpus y el desarrollo local de sus significados:

- No todos los *cluster* tienen la misma ocurrencia en el discurso: no se explicita porqué la democracia es un “desafío” ni cuáles son “los desafíos de la democracia en Chile”.

1.7 .Análisis pragmático. Variables de contexto: campo, tenor y modo.

Siguiendo con la descripción del corpus, uno de los elementos que influyen en las entidades que allí se usan es el contexto de producción. Reconocer el contexto de producción de una entidad con características institucionales es difícil, porque no se puede retrotraer quiénes participaron en la producción de la entidad y en qué medidas. Ese sería el tema de una investigación distinta. De todos modos, las *variables de contexto: campo, tenor y modo* pueden ser útiles para decir algo al respecto.

El *campo* está relacionado con el tema del discurso, los conocimientos de los hablantes, el grado de familiaridad con el tema que el autor supone respecto del lector, es decir, la acción social del discurso (Eggins y Martin, 2000). Para este caso, la actividad social podría definirse como política pública educativa. En ese aspecto, el campo se atinge con una actividad profesional específica (pedagógica) de los hablantes y con los elementos propios de la profesión. Así, el discurso despliega una terminología técnica especializada. Lingüísticamente, se destaca el uso de un léxico técnico como: objetivos de aprendizaje, indicadores de evaluación, habilidades, actitudes, etc. Para su comprensión no solo hace falta estar familiarizado con el saber pedagógico, sino que además tener conciencia de la perspectiva curricular incorporada, pues un mismo fenómeno puede etiquetarse de distintas maneras dependiendo de sus lineamientos teóricos (la distinción entre OA y aprendizaje esperado, por ejemplo). También, existe otro léxico técnico propio de la asignatura: “fuentes historiográficas”, “líneas de tiempo”, “antecedentes”, entre otros. Finalmente, el discurso exige el conocimiento de un léxico técnico particular a la temática de la unidad: quórum calificado, Consejo de Seguridad del Estado, por nombrar algunos.

En continuidad, se presentan otros elementos propios de un saber técnico representados en la siguiente tabla:

Recursos lingüísticos	Ejemplos
Sintaxis abreviada	“OA” en vez de Objetivo de Aprendizaje, “IA” en vez de Indicador de Aprendizaje.
Uso reiterado de oraciones impersonales	“Se recuerda poner atención...”, “Se sugiere trabajar...”, “Se espera que los y las estudiantes sean capaces de”, “se promueve el trabajo con...”.
Utilización de formas no personales del verbo	Preponderancia de la forma infinitiva propia de la disciplina pedagógica: “Establecer”, “Seleccionar”, “Comparar” Gerundio: “Seleccionar fuentes de información, considerando...”, “Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando... y profundizando en...”.

Tabla 11. Recursos lingüísticos del campo especializado.

En definitiva, si estableciésemos una gradación entre el grado de especialización conceptual del discurso, en donde los extremos serían: campo técnico-especializado versus campo cotidiano, el nivel de precisión del campo permite situarlo en el primer extremo de la gama. Por el contrario, en el otro extremo, el lenguaje cotidiano no utiliza ninguno de los recursos anteriores.

En lo que respecta al *tenor*, la relación entre los participantes es especial. En primer lugar, no existe un emisor identificable del discurso/texto. Vemos como el documento está firmado por la Ministra de Educación de la época a nombre del “Gabinete ministerial”, aunque se reconoce que la autoría del escrito se le adjudica a la Unidad de Currículo y Evaluación: “Estos Programas han sido elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación” (p. 3). Intervienen pues participantes institucionales en donde es muy difícil encontrar voces individuales. En segundo lugar, los posibles receptores del texto también son difusos. Es claro que el texto se dirige a los docentes de la asignatura en ejercicio, no obstante, también es una directriz para estudiantes del área, directivos, equipos técnicos, investigadores, entre muchos otros³³. El carácter de política pública y su masivo acceso condicionan el tenor discursivo. Si bien se declara que: “los PE son una *invitación* a las comunidades educativas de nuestros liceos a enfrentar el desafío de preparación, estudio y compromiso con la vocación formadora y con las expectativas de

³³ De consideración el hecho de que el texto se encuentra dirigido a una “comunidad educativa” imaginaria, cuyo carácter es nacional.

aprendizajes que pueden lograr las y los estudiantes” (cursivas propias, p. 3), el rol que asume el emisor institucional es “conminatorio” en tanto base mínima nacional de implementación curricular. Mientras que el papel del receptor modelo es de “preparación” o “investigación” técnica. Dada la lejanía y la naturaleza interpersonal de la relación entre participantes, el corpus presenta un alto nivel de formalidad.

En seguida, el *modo* se presenta por medio de la escritura ya sea física o digital. En definitiva, el medio escrito se concretiza en la tematización de sintagma verbal y sintagma preposicional; focalización mediante frase nominal; diversidad de procesos anafóricos y catafóricos en donde el referente (tema o tópico textual según enfoque) es de difícil acceso; condensación léxica; uso extenso de oraciones complejas: cláusulas, coordinaciones, conjunciones; tema múltiple que evidencia elementos de origen interpersonal en el texto. La tabla 12 resume el análisis pragmático del corpus.

Variables contextuales	Práctica social discursiva: Programa de Estudios
Campo	Acción social: política pública educativa: Programa de Estudios Tema: directrices para la implementación de una unidad didáctica en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para el nivel de IIM.
Tenor	Participantes: Emisor institucional: Unidad de Currículo y Evaluación MINEDUC. Receptor modelo: docentes y profesionales afines a la asignatura y el desarrollo pedagógico. Nivel: Formal.
Modo	Medio: escrito (físico o electrónico)

Tabla 12. Variables registrales del evento social PE.

1.7. Corolario.

Este capítulo se desarrolló con el propósito de ilustrar y articular qué unidades de análisis se utilizaron para interpretar el corpus y tratar de descubrir las concepciones ideológicas allí inmersas. El lector se topó con un denso número de categorías. La intención era indicar cómo se establecieron las conclusiones que se desarrollarán en los capítulos posteriores, bajo la presunción de que construir categorías es reconocer en el uso del lenguaje la reproducción de un conjunto de conceptos subyacentes, que dan cuenta de las maneras como se entiende la realidad y se organiza. Formular categorías implicó, por lo tanto, organizar y reorganizar la cognición e ideología que procede del mundo discursivo y del

propio analista. Esperamos que la representación gráfica haya aportado a esquematizar las representaciones mentales e ideológicas observadas en primera instancia. Luego vendrá la tarea de construir un sentido social para esas representaciones contenidas en el discurso.

De las categorías analíticas más densas en información está el tema. El tema forma parte de la estructura discursiva y desempeña una función cohesiva (genera los nexos necesarios para desarrollar conceptualmente los contenidos que se expresan) y constructiva (se generan las redes conceptuales que dan origen al discurso). Esta doble funcionalidad garantiza el conjunto de a partir de las cuales se configuran sentidos en contexto. Es por esto que las nociones de *macroestructura semántica* fue una de las formas de acceder al contenido del corpus y así ir avanzando hacia una descripción cada vez más detallada.

Otra de las categorías que más recursividad percibió fue la referente con los actores sociales o sujetos discursivos. El actor discursivo es el participante activo de la interacción, desempeña roles discursivos y construye como sujeto social una imagen de sí mismo, del otro y de la realidad. Se manifiesta en el discurso a través de múltiples mecanismos, por lo mismo fue necesario recurrir a variados conceptos para caracterizarlo. Más aún si se retoman las ideas de Michael Apple, el currículo presenta el conocimiento y las concepciones ideológicas como si correspondiesen a un consenso. Esta idea se corrobora con las categorías aquí empleadas. El lenguaje del discurso tiende a la formalidad y al tecnicismo, además del empleo de diferentes recursos para evitar el reconocimiento de actores sociales específicos. Sin embargo, el análisis permitió dar cuenta de algunos elementos con contenido ideológico respecto de cómo se define democracia, por ejemplo, y cómo algunos actores sociales tienen mayor presencia discursiva que otros. A continuación, procederemos a darles sentido a estos resultados.

2 Momento interpretativo

En esta etapa de los resultados se pretende dar cuenta de los puntos de vista que se adoptan y las maneras cómo se organizan los saberes individuales y colectivos que se producen y expresan en el corpus. Esta fase se orienta hacia lo cualitativo con el fin de desentrañar los *fenómenos socioculturales* comprendidos en el discurso. Por fenómeno cultural se entiende el conjunto de modelos en los que se articulan saberes, acciones, objetos e instituciones, que posee representación parcial o total en el discurso y se configuran como

constructos mentales en los individuos. En consecuencia, un fenómeno sociocultural es aquel que simultáneamente da cuenta de un saber y de un hacer interiorizado y públicamente disponible.

Avanzando en este razonamiento, se estableció que era pertinente continuar con el estudio de los actores sociales, esta vez interpretando cuáles eran los modelos cognitivos y culturales contenidos en el corpus. Precisemos que los modelos de representación mental no son propios de los individuos, aunque estos sí los adopten como tal. Más bien, en el intercambio social, y su manifestación a través del lenguaje, se da en el orden de los conceptos culturales y sociales de aprehensión de la realidad. El lenguaje es la principal forma en la que se reifica el conocimiento de la realidad social, ya que el lenguaje es la forma de socialización de individuos, la que legitima e institucionaliza conocimientos, roles y acciones para que podamos compartir significados y percibir la vida cotidiana como “no problemática” (Berger & Luckmann, 1967).

En consonancia, el ACD sostiene que el lenguaje es una cristalización material de las ideologías, en vista de que cada *performance* o *realización* lingüística contiene una manera de percibir la realidad social; pese a que como individuos no seamos conscientes de eso. Con respecto de lo anterior, este momento analítico se centró en la búsqueda de los modelos cognitivos de los actores. La tipificación de los roles sociales, pese a que la percibimos como reificada, no es una realidad inmanente e inmutable, sino, como ya dijimos, producto de la interacción social, por lo cual evidenciar dicha tipificación significa la comprensión de las ideologías legitimadas en el corpus y su contexto social.

2.1. Los actores sociales en el discurso y sus acciones.

Con base en el momento descriptivo, conviene pensar en las categorías de acción y actores sociales. Las acciones entregan los principales argumentos para la caracterización de los actores en tanto que su materialización en el discurso comprende una configuración de la realidad social imbricada en el discurso (Pardo Abril, 2007; Habermas, 1989; Schütz, 1972). Ergo, su análisis es indispensable para la comprensión del contexto de significación y realización, entendiendo que la acción es producto de formas de relación, ideologías o bagajes socioculturales de individuos y comunidades que son y ponen en evidencia sus orígenes y finalidades, lo cual orienta las categorías de análisis discursivas. Teniendo

presente el papel de la acción, para la categorización de los actores y la construcción social de la realidad, se elaboró una tipología del conjunto de acciones recuperadas del corpus.

De conflicto	Mediadoras		De causalidad o efecto		Mercantiles	
Violar [los DDHH] Suprimir Defender Recuperar	Mediar Solidarizar Consensuar Reparar Defender	Acordar Promover Respetar Dialogar	Transformar Instalar Crear Marcar	Afectar Adoptar Incidir Impactar	Incentivar Producir Aumentar Disminuir	Asignar Dar Generar

Tabla 13. Cluster de las acciones del discurso.

La clasificación se centra en la estructuración de los modos en los que se describe en el discurso a los actos que potencialmente constituyen la representación de los actores del periodo histórico. Se erigieron cuatro *cluster*: un primer grupo denota acciones de conflicto; el segundo corresponde a acciones de mediación; el tercero de causa o efecto y el último se nombró como acciones asociadas al comportamiento económico (mercantiles). A través de esta clasificación es posible vincular algunos actores con ciertas acciones, como se indica en la siguiente tabla:

De conflicto	Mediadoras
Violar los DDHH= Estado [en dictadura] Suprimir = Estado [en dictadura] Defender = [derechos] grupos discriminados	Mediar = Iglesia Católica Solidarizar = Comunidad Internacional Acordar Consensuar = oposición y gobierno Reparar = el Estado Promover = [DDHH] Estado Respetar = [DDHH] la sociedad

Tabla 14. Asociación entre acción y actores sociales.

Resulta relevante revisar el concepto de actor social o discursivo. Desde Bajtín (1999), definimos actor discursivo como quien tiene presencia en el discurso, aunque sea de forma indirecta. Esta categoría posibilita la explicación del carácter dialógico, constructor de sentido y pluri-significativo del discurso, en la medida en que es a través de este y de las voces de los actores que se desentraña la acción comunicativa. Al respecto, el actor social es el participante activo de la interacción, desempeña roles discursivos y construye como sujeto social una imagen de sí mismo, del otro y de la realidad (Habermas, 1989).

En esa directriz, es posible pensar que no todas las entidades que ejercen el rol de agente o paciente pueden catalogarse como actores sociales. Por ejemplo, la acción mediadora de la Iglesia Católica permite el reconocimiento de un actor social colectivo: “Iglesia Católica”. De hecho, pese a que este actor conglomere a un gran grupo de individuos, es posible rastrear acciones específicas que hayan contribuido a dicha mediación y atribuirlos a individuos particulares. Al contrario, cuando en el corpus se usa el colectivo “instituciones religiosas” los actores y sus acciones son más difusas; no sabemos qué se entiende por “instituciones religiosas” y qué individuos o colectividades caben en ese nicho. Este punto puede ser controvertido, en virtud de que solo un actor social del mundo religioso tiene especificidad discursiva y puede identificarse como tal. Sería oportuno preguntarse si, en efecto, el rol de la Iglesia Católica fue así de decisivo o si el PE atenúa el rol de otras congregaciones religiosas.

Así mismo, incluso si se reconoció grupos a quienes se le asignó la agencia de ciertas acciones, no fue posible atribuirles el rol de actores sociales, considerando que no se puede determinar a qué individuos concretos se hace mención. A modo de ejemplo, en el corpus se señala el acuerdo entre “oposición” y “gobierno”. Pese a que por contexto se puede saber qué partidos políticos corresponden a “gobierno” y “oposición”, en el discurso no se caracterizan estos grupos, lo cual constituye una generalización respecto de todo el gobierno y toda la oposición sin la admisión de matices. Además, también se puede levantar el cuestionamiento sobre qué se entiende por “gobierno” y “oposición”: ¿los civiles que no tienen afiliación partidaria son por defecto parte de la oposición?, ¿los funcionarios del aparato estatal forman parte del gobierno? En otro orden de cosas, aquí presenciemos una representación cultural ideológica sobre la política: quienes ejercen el poder ejecutivo son gobierno; quienes no poseen la misma visión del ejecutivo, son oposición. Esta representación socio-cognitiva encierra el mecanismo discursivo más patente de la inclusión-exclusión: “nosotros”, “ellos”.

Esta estructuración del mundo político excede los márgenes del corpus, pues evidente que socioculturalmente es así como representamos las divisiones del mundo político. Antes bien, no le quita el carácter ideológico, porque es ápice de una conceptualización sobre la política: la “disputa”, cuya caracterización suele ser la de “nosotros” con valor positivo; en contraposición con “ellos” con valoración negativa. Es cierto que el emisor del texto no se

identifica con ninguno de los dos sectores; sin embargo, podemos ver que recurre a esta representación ideológica para retratar el panorama político de la época.

Otra de las instituciones que está delimitada son las “Fuerzas Armadas” las que se caracterizan por poseer un rol tutelar legitimado en la Constitución del 1980. Tampoco es posible asociar acciones concretas a las Fuerzas Armadas; pese a que sepamos cuáles son los individuos que conforman esta agrupación discursiva: tampoco se configuran como actores sociales. Relevamos cómo las “violaciones a los derechos humanos” se les asignan a “actores, políticas y acciones del Estado” omitiendo el papel que las Fuerzas Armadas desempeñaron al respecto. Es oportuno retomar el *cluster* “dictadura militar” y afirmar cuán poco se habla de las instituciones militares que participaron de esa dictadura. En un mismo orden de cosas, el hecho de que nominalicemos a la dictadura como “militar” sugiere que existen otros regímenes dictatoriales —sino el adjetivo no tendría sentido—. Lo más revelador es la ocurrencia y frecuencia con las que se hace referencia a las Fuerzas Armadas (una sola vez).

En cuanto a los *cluster* de acciones: causa-efecto y mercantiles aseveramos la poca presencia de actores discursivos en la realización de dichas acciones. No es posible asignar responsabilidad social a “el modelo económico neoliberal” o a la “Constitución Política” pese a que estos hayan influido, marcado o transformado el entorno social. Se imposibilita el reconocimiento de quiénes son los responsables de “adoptar” el modelo económico, pues este “se adoptó”. Nótese la representación metal de atenuación: no hay actores discursivos, pero tampoco hay una irrupción del modelo económico, pues a la acción empleada no se le puede agrupar dentro del *cluster* de conflicto: una adopción es un acto volitivo de los actores (aunque en este caso no sepamos quiénes son).

Por su puesto, uno de los actores sociales que posee representación discursiva es el propio emisor. Pesquisar cómo el emisor se constituye en tanto actor es una tarea compleja ya sea porque no es posible identificar un emisor individual o porque el lenguaje del texto tiende hacia las formas impersonales y un vocabulario especializado. Es así como solo se encontraron dos entidades que dan cuenta de las representaciones del actor emisor del texto:

Para finalizar, **ofrece un interesante recorrido por las características de la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia**, considerando variables como la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes,

infraestructura, medios y tecnologías de comunicación, sistema educacional, mercado del trabajo y demandas de derechos de grupos históricamente discriminados. [...]

En primer lugar, **es importante el desarrollo del pensamiento temporal y espacial**, a través de periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos, así como el análisis de elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. (Negritas propias)

Ambos fragmentos responden a una valoración del actor social emisor del PE. Si bien no podemos identificar a un sujeto particular, la argumentación expuesta se consideró como la validación de la propuesta didáctico-curricular del corpus. De esta manera, podría interpretarse que se legitima el modelo pedagógico³⁴. La legitimación es el fenómeno sociodiscursivo mediante el cual un sector de la sociedad busca aprobación moral de su grupo como respuesta o previsión a acusaciones que le ponen en riesgo (Martín Rojo & van Dijk, 1998). Dado que la legitimación se encuentra ligada con un sector dominante, se entiende como una manera de persuasión, resignificación y formulación de perspectivas con el fin de modificar posiciones disidentes de sectores en oposición. En este caso, podrían ser docentes o expertos del contexto primario del dispositivo pedagógico de la disciplina (Bernstein, 1993). Para Pardo Abril (2007), la persuasión busca más la dominación del otro que la distribución de lugares de poder.

Del mismo modo, otros actores sociales que sí se representan en el discurso son los participantes de la interacción pedagógica: docentes y estudiantes. A los estudiantes se les configura sobre la base de los IE, en donde: explican, resumen, comparan, etc. Los docentes son actores apelados de forma directa en el corpus: orientaciones, sugerencias y bibliografía para los docentes. Sin ánimos de tensar la interpretación, se observaron algunas entidades que admiten una caracterización del actor social “docente” como *lector modelo* con conocimiento enciclopédico limitado (Eco, 1981), lo cual se sostiene con la multiplicidad de instrucciones directivas, patentes e, inclusive, innecesarias: “[Sugerencias de actividades] Las preguntas anteriores tienen el carácter de orientadoras, y pueden ser modificadas o

³⁴ Aquí nos referimos al mecanismo sociodiscursivo; aunque su relación con el concepto de Berger y Luckmann (1967) posee puntos de encuentro: lo que *legitima* es, en última instancia, un orden institucional establecido.

contextualizadas por el o la docente” (p. 206). Según Eco, el autor presupone las competencias de su lector modelo y deja todos los espacios vacíos que cree que su lector será capaz de rellenar, en pro de la economía. Al ser tan explícito, el lector modelo presupuesto por el corpus es de valoración baja, por tanto, el espacio para la interpretación es escaso.

En resumen, concluimos que los actores sociales del corpus tienden a ser representados bajo el proceso sociodiscursivo de *elisión* (Van Leeuwen, 1996), donde estos se eliminan en su función de agente o de paciente, parcial o totalmente, con el fin de ocultar o restar su responsabilidad social. Baste, como muestra, la ausencia de figuras como Augusto Pinochet, Salvador Allende —ni siquiera nombrados desde su función—, Partidos Políticos, organizaciones o movimientos sociales concretos.

Conforme a ello, podemos interpretar que el corpus “esconde” aquellos elementos respecto de los cuales no hay consenso o podrían suscitar la confrontación entre sectores sociales. Por más que se persiga la neutralidad (*consenso* en Apple) hay una representación social privilegiada cuya concreción resta responsabilidades sociales, penales y políticas. En consonancia con ello, podemos citar cómo los roles sociales de “víctimas” y “mediadores” sí se explicitan; pero no se observó la representación discursiva de los “victimarios”. Por cierto, esa también es una representación ideológica: se mitigan términos socialmente controvertidos o que están culturalmente censurados, con lo cual se oculta una realidad (la participación de los individuos) o se le naturaliza (si hay víctimas, tiene que haber victimarios, por tanto, no es necesario explicitar ambos roles).

2.2. Corolario

El análisis de los actores y sus roles tiene particular importancia para la sociología del conocimiento y el ACD, porque revela las mediaciones entre el discurso —en tanto realidad subjetiva— y cómo la sociedad objetiviza ciertas maneras que se traspasan al discurso. Ratificamos que los actores poseen escasa representación discursiva, dado que se elide, suprime o atenúa su participación en las acciones ya mencionadas. Nos surgen nuevos cuestionamientos: en un orden, nos preguntamos qué se entiende y qué vamos a entender por “responsabilidad social”, además de cómo se tratan estos conceptos en el corpus. En un segundo orden, nos preocupa hasta qué punto los individuos componen las instituciones en las que participan, cuál es el límite entre el Estado y sus actores, por ejemplo. En el entendido

que estas disquisiciones complementan el constructo de responsabilidad que tratamos de esgrimir.

Quisiésemos comenzar con algunas definiciones del diccionario de la Real Academia Española. *Responsabilidad*: “cualidad de una persona que pone cuidado y atención en lo que hace o decide” (Edición del Tricentenario). Todavía la definición es inconclusa, considerando que en los medios de comunicación se escuchan conceptos como “responsabilidad ciudadana”, “responsabilidad política” o “responsabilidad social”. En el mundo empresarial, la responsabilidad social se delimita a tres ámbitos de acción: económico, social y medioambiental (completados a veces, con una mención al carácter ético de dichas responsabilidades). Otro rasgo común es la identificación de esas responsabilidades como voluntarias; pero que las empresas asumen ante la sociedad y modifican según las circunstancias y la sensibilidad de los actores (Argandoña, 2012),

Mas, la responsabilidad política adquiere otro cariz. *Grosso modo*, es la cualidad de actuar con atención respecto de decisiones o asuntos públicos. Es una característica de los actores políticos, respecto de todo lo acontecido en su área de poder directo, aunque no haya intervenido directamente en ello. La responsabilidad es un factor de vasta importancia en la toma de conciencia de cada uno de los ciudadanos, ya sea como gobernados o gobernantes. En lo que respecta a los gobernantes, sus acciones políticas implican una responsabilidad ubicada debajo de la cúspide del poder y arriba de las estructuras de ejecución —el sistema privilegia la estabilidad del mando supremo—. Dicha responsabilidad tiene dos caras: una *intersubjetiva o personal*, que es la obligación del representante frente a sus electores y gobernados; y otra *funcional*, en cuanto se presume que quien se postula como representante está en condiciones de ofrecer una conducta responsable, confiada en último término a su conocimiento (técnico) y responsabilidad (ética o moral) (Peña, 1998).

Quizás estamos adentrándonos en un terreno ripioso —si se permite el espacio para la metáfora— y mucho más allá de lo que nos propusimos en un comienzo. Fuera de toda objeción metodológica, el análisis ha dado cuenta de cómo el corpus suprime, elide o atenúa a los participantes de la acción social y la pregunta por la responsabilidad como concepto devino en trascendental. Es cierto que lo que hace problemático al concepto de responsabilidad desde lo social-político es, sobre todo, el conflicto entre principios o deberes morales; ante lo cual no siempre hay acuerdos. Siendo el tema último del corpus y este

análisis el concepto de democracia, zanjaremos esta cuestión afirmando que: en una política moral y responsable no caben excepciones para el respeto por los derechos elementales de cada ciudadano, porque de lo contrario no está garantizado el umbral mínimo de la democracia. Nuestro ámbito de análisis es si la responsabilidad política se halla reificada, en tanto tipificamos un periodo histórico sin responsables políticos o sociales que ejercieron el rol de victimarios para quienes reconocemos como víctimas.

2. Momento crítico

El siguiente apartado aborda el desentrañamiento de los distintos niveles de abstracción de significados en el corpus, con el propósito de poner en evidencia los modos de representación de la realidad. Todo esto apoyado en los sentidos encontrados a lo largo de los momentos descriptivo e interpretativo presentados en este capítulo. En especial, el momento crítico despliega un precepto distintivo de los ECD: la integración de distintas metodologías y teóricas en aras de develar cómo la construcción discursiva de la realidad erige y reproduce el poder. Aunque los límites entre interpretación y crítica son delgados, esta fase se diferencia de la anterior porque traspasa los límites del corpus y se centra en las formas de ejercicio del poder.

Declaramos en principio que, el rótulo *crítico* en los análisis o estudios del discurso es el compromiso por develar las formas en las que se estructura, transforma o perpetúa el poder, en el uso —consciente o no— del discurso. Así, pretendemos señalar cuáles son los poderes que tienen espacio en el corpus y cómo este al ser parte del discurso pedagógico oficial corresponde a una selección instruccional sobre qué enseñar, presentando como neutral lo conflictivo. A continuación, el lector encontrará un análisis de la polifonía de puntos de vista dentro del corpus y el sentido último que le atribuimos a los conceptos democráticos de la Unidad 3.

3.1. Las otras voces del discurso: fuentes historiográficas.

Llegado a este punto, establecimos quiénes eran los actores sociales con representación discursiva y cuál era el grado de participación o responsabilidad política que se les confería dentro del corpus. Ahora queremos conocer cuáles son las voces y puntos de vista presentes en el corpus. Siguiendo los planteamientos de Mijaíl Bajtín (1981), cada

discurso es el resultado de una diversidad de discursos que circulan en torno a él, pertenecientes a otras voces. Este fenómeno se denomina *polifonía* o *plurilingüismo*.

En su obra el teórico ruso nos muestra cómo entre la palabra y el individuo que habla se encuentran las palabras ajenas que condicionan, valoran, contestan, “enmascaran” el objeto o tema. Nuestra palabra entabla relaciones, ya sea de asociación o de alejamiento, con las palabras de esos otros y. al mismo tiempo, está conformada y determinada semánticamente por ellas: “La palabra nace en el interior del diálogo como su réplica viva, se forma en interacción dialógica con la palabra ajena en el interior del objeto. La palabra concibe su objeto de manera dialogística” (1989, p. 189). El lenguaje se describe como un debate entre fuerzas que centralizan el pensamiento ideológico verbal en una determinada concepción del mundo y las fuerzas del plurilingüismo antes mencionado, que amplifican y profundizan el discurso individual.

Una manera de rastrear las voces circundantes en los discursos es mediante el uso de la citación. La citación directa se produce cuando se conserva la voz original y se marca de forma explícita al actor discursivo (Abril Pardo, 2007). En el proceso de construcción de sentido el uso de la citación directa estructura, en potencia, un significado más allá de lo dicho originalmente, en vista de que se introduce en un nuevo contexto que genera otro modo de conducir y orientar el discurso³⁵. Dentro de esta categoría incluimos todos los textos que llamamos “fuentes historiográficas” en un principio del análisis. Su heterogeneidad es amplia, porque se incorpora más de un soporte: textual y audiovisual, además de que cada una es una voz su propia visión de mundo. Como primera aproximación las dividimos según forma, en palabras concretas, la superestructura textual. De allí surgió la siguiente tabla:

³⁵ De igual forma, existen otras voces discursivas citadas con menor explicitación. Algunas se citan textualmente dentro de las fuentes historiográficas y otras de manera indirecta, cuyos actores son mencionados en las palabras de alguien más, de todos modos, se puede dilucidar cuáles son las opiniones de la voz referida. La examinación de la totalidad de las voces enmarcadas en el corpus es poco plausible en esta tesis, teniendo en cuenta que su recopilación es una tarea extensa dado la cantidad de actores sociales que se señalan en algunos documentos dentro del corpus. En todo caso, en la sección de anexos el lector se topará con un listado de las voces de reconocimiento más evidente: anexos 5 y 6.

Tipo	Fuentes
Legales	Decreto Ley N° 130: declara la caducidad de los registros electorales de Chile
	Decreto-Ley N° 77: declara ilícitos y disueltos los partidos políticos
	Bando N° 29 con esta fecha la Junta de Gobierno ha dispuesto lo siguiente: clausúrese el Congreso Nacional y declárese vacantes los cargos de los parlamentarios que actualmente invisten tal calidad. Santiago, viernes 14 de septiembre de 1973.
De opinión	Cea, J. L. (2000). La Constitución de 1980 veinte años después. En <i>Revista de Derecho</i> , Vol. XI, diciembre 2000.
	Es necesario identificar correctamente el problema (Extracto) Fernando Atria, Recuperado de http://eldesconcierto.cl/la-constitucion-de-1980-una-constitucion-tramposa/
	<i>Twitter</i> y <i>facebook</i> , las armas de la protesta Estudiantil chilena <i>Americaeconomica.com</i> / 19-08-2011
	Seleccionar o no seleccionar alumnos. <i>Educación Chile</i> , 2007
	Chile tiene el sistema educativo más privatizado y segregado de la OCDE. <i>Radio Cooperativa</i> . 4 de diciembre de 2014.
Económicos	Chile 1970–1990 indicadores macroeconómicos (índices y porcentajes). Banco Central de Chile. Citado en Fontaine, J. (1993). Transición económica y política en Chile: 1970-1990. En <i>Revista Estudios Públicos</i> . 50 (otoño 1993).
	<i>El rol del Estado chileno en el desarrollo de las políticas de bienestar</i> . Olmos, C. y Silva, R. (2010).
	Meller, P. (1998). <i>Un Siglo de Economía Política Chilena (1890-1990)</i> .
Internacionales	Afiche: ¡Exigimos boicot total ahora — detengan el comercio con la junta! ¡Lucha contra los EE. UU., el imperialismo y el capital internacional en Chile! ¡Libertad a los detenidos desaparecidos! ¡A MARCHAR!
	Adhesivo: Chile — democracia ahora, apoyar la resistencia en Chile.
	Conferencia Internacional de Solidaridad con Chile. Atenas, 13-16 de noviembre de 1975. Junto con el pueblo de Chile. Contra el fascismo. Los pueblos del mundo demandan la efectiva e inmediata ejecución de la Resolución de la Asamblea General de la ONU (XXIX): La libertad de todos los presos políticos, la restauración de los derechos humanos y democráticos. Los pueblos del mundo reclaman el aislamiento político, económico, diplomático y cultural completo del régimen fascista de Pinochet.
	Fotografía. Partidarios de la Organización Popular del África Sudoccidental, exigiendo que las Naciones Unidas supervise las elecciones en una reunión en Windhoek, Namibia (1998).
	Fotografía. Fotografía en apoyo a la Primavera Árabe en Egipto durante 2013, que manifiesta la importancia de internet y las redes sociales en el proceso.
	Afiche. Traducción: Sociedad para la Asistencia del Pueblo Tibetano.
Informes	Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig). (1991)
	Informe de la Comisión Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura (Informe Valech). (2011).
Audiovisuales	“Economía Social de Mercado”. <i>Serie Postales</i> de Chilevisión (2010).
	Documental <i>Profetas del Exceso</i> (2013), de Diego Marín Verdugo.
	Fotografía: “Perder el año ganar el futuro” www.prensagrafica.blogspot.com
	Fotografía: “No hay futuro sin educación gratuita” Ciper Chile

Tabla 15. Clasificación de las citas directas.

En observancia de las citas directas, se apreciaron actores sociales claros con posturas y pensamientos reconocibles. Algunas fotografías carecen de fuentes precisas, ya sea porque el vínculo web expiró o porque no es posible identificar una autoría. El documental y la serie de televisión se descartaron de la investigación, puesto que están al borde de la ficción y contienen su propio coro de citas directas.

El análisis de la citación directa dio cuenta de cómo este recurso se empleó para evidenciar distintas miradas sobre un mismo tema, probablemente, con la idea de fomentar la discusión pedagógica y en simultáneo representar sectores sociales distintos. Al respecto, las fuentes se agrupan, en el mismo corpus, según contraste y semejanza, como las sugerencias didácticas lo establecen. Se clasificó las relaciones contrastantes como *ambivalencia*: posiciones opuestas y las semejantes como *integración*: posturas cercanas. La tabla 16 ilustra estas conclusiones.

Estrategias discursivas	Voces	
Ambivalencia	José Luis Cea Egaña, profesor de Derecho Constitucional. Universidad Austral de Chile	Fernando Atria, abogado constitucionalista. Académico de universidades de Chile y Adolfo Ibáñez
Tópico	<i>La Constitución de 1980 merece ser realzada</i>	<i>La Constitución de 1980 fue escrita con trampas que impiden su transformación</i>
Ambivalencia	Claudio Olmos y Rodrigo Silva, académicos Universidad de Chile	Patricio Meller, economista
Tópico	<i>El rol del Estado chileno determinó las crisis económicas de la Unidad Popular y la Dictadura militar</i>	<i>El Estado no debería participar en la producción de bienes</i>
Integración	Embajada de Chile en Noruega	
Tópico	<i>Lucha contra el régimen dictatorial en Chile</i>	<i>Estamos con el pueblo de Chile y en contra del régimen de Pinochet</i>
Integración	Partidarios de la Organización Popular del África Sudoccidental	
Tópico	<i>Exigimos que las Naciones Unidas supervise las elecciones en Namibia</i>	<i>Egipto</i>
Integración	Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Rettig)	
Tópico	<i>Conocer la verdad para reparar y evitar</i>	<i>Reconocer a las víctimas en un compromiso y responsabilidad del Estado</i>

Tabla 16. Estrategias de consistencia y coherencia en las citas directas.

En cuanto a la Constitución Política, los expertos manifiestan posturas a favor y en contra de su contenido legislativo. Lo mismo acontece con el análisis del modelo económico. Si bien existe ambivalencia entre voces lejanas; sigue habiendo consistencia con las representaciones sociales del corpus: “La Constitución de 1980 tiene aspectos positivos y negativos” y “La economía en dictadura tiene logros y debilidades”. La integración de posiciones semejantes también se usa como evidencia de la postura del corpus: “[durante la dictadura] Hubo solidaridad internacional con Chile”.

Me detendré con mayor extensión acerca de los informes de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Rettig) y de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, (Valech). Su inmersión en el corpus es digna de interpretación. Puede comprenderse como una aceptación de las comisiones y sus respectivos informes, en tanto fuentes válidas para hablar sobre las víctimas y las violaciones a derechos humanos producidas entre los años 1973 y 1990. Estos informes reconocieron cerca de 1.200 víctimas detenidas desaparecidas; más de 1.900 víctimas con resultado de muerte y cerca de 28.500 sobrevivientes de la prisión política y tortura. La Comisión Valech en su segundo periodo de investigación demostró 30 casos más de detenidos desaparecidos y ejecutados políticos y 9.795 casos más de torturas. Apuntamos esta información, porque defendemos que el engarce entre ambos documentos es las ansias por “reparar” y dar el estatus de víctimas a quienes realmente lo fueron, dejando de lado el reconocimiento público de todos y cada uno de los “responsables” implicados en esos delitos. De consideración es que sobre estos hechos existen instancias legales que han perpetuado la confidencialidad y el secreto.

Durante los años 90, fundamentalmente, la discusión con respecto de cómo se debía restaurar y resguardar la democracia en el futuro discurrió en el tema. Hemos propuesto que no se ha habla de victimarios, pero para algunos grupos sociales el país no necesitaba profundizar en las divisiones, sino que “reconciliarse”, asumiendo que esa reconciliación pasaba por conocer “la verdad” de lo sucedido y reparar a los afectados. La cuestión es oscura y engloba preguntas para las cuales no han soluciones absolutas: ¿cómo reconciliar un país polarizado?, ¿es posible reparar las violaciones a los derechos humanos? No nos adentraremos en estas problemáticas, aunque seguimos afirmando que no hay presencia discursiva de los responsables, lo cual muestra una concepción ideológica del proceso socio-

histórico, cuya raíz podría ser la discusión sobre la reconciliación de la sociedad chilena postdictadura.

Proseguiremos el análisis incorporando una cita del extracto incluido en el corpus. Allí veremos algunas entidades y aseveraciones que contribuyen a la hipótesis elaborada en el párrafo anterior.

Al asumir sus funciones, esta Comisión estimó su deber prioritario **conocer la verdad** de lo ocurrido **en cada uno** de los casos de graves violaciones a los derechos humanos. Solo desde la certeza de lo ocurrido **en cada episodio individual**, podría describirse un cuadro lo más completo posible de la globalidad del fenómeno de violación de estos derechos fundamentales. El conocimiento de esa **verdad particular** resultaba también indispensable para fundar desde allí **medidas para reparar, en la medida de lo posible**, el daño producido a las familias, **individualizar a las víctimas** y recomendar las **medidas** destinadas a evitar que estos hechos volvieran a repetirse. (Rettig) (Negritas propias)

Las entidades destacadas advierten la ocurrencia de algunas ideas. En principio, la Comisión se enfocó en identificar los casos individuales de todas las víctimas, con el afán de reconstruir el fenómeno global, puesto que no se conoce la verdad al respecto. Este “deber prioritario” se orienta hacia la toma de acciones “en la medida de lo posible”. El sentido que le otorgamos a esta declaración es que, para reparar el daño establecido, es menester saber la verdad de lo ocurrido y ello se consigue dándole el estatus de víctima a todos los afectados. En segunda instancia, no existen medidas absolutas para desarrollar dicha empresa, por lo cual se hace un compromiso según sea posible. La entidad “en la medida de lo posible” caracterizó al retorno a la democracia, casi como un eslogan. Esta expresión es una frase hecha que se usa como unión entre ideas; empero, en este contexto quiere significar el predominio del realismo anteponiéndose a las críticas.

La distancia temporal le da a la Comisión Valech (2011) otros tintes. No obstante, se contempló integración de ideas con el informe Rettig.

[...] esta Comisión expresa, tal como lo hicieron sus antecesoras, la convicción de que las graves violaciones de derechos humanos ocurridas en Chile entre 1973 y 1990 tuvieron un carácter institucional y constituyeron una política de Estado, definida e impulsada por las autoridades de la época, y que para su diseño y ejecución se destinó personal y recursos fiscales, dictándose al efecto decretos leyes y, luego, leyes que las posibilitaron. [...] La Comisión que aquí termina su trabajo es **un nuevo paso en un camino iniciado hace poco más de 20 años**. Fue creada con el propósito de **reconocer a las víctimas** de estas graves violaciones y que, por distintas razones, **aún no recibían este merecido reconocimiento**. Asimismo, con ella el Estado de Chile ha dado **un nuevo paso** en el cumplimiento de sus responsabilidades constitucionales y de los compromisos internacionales contraídos en estas materias. (Negritas propias)

Parece que el tiempo abrió espacio a nuevas representaciones sociales y en el 2011 se consiente ser más directos, en cuanto a la responsabilidad de “las autoridades de la época”. Se reitera la idea de que las víctimas merecen ser reconocidas como tales, esa representación no sufrió mutaciones. Nos resulta notoria la repetición de la entidad “un nuevo paso” en un mismo párrafo. Hacemos el enlace con la representación propia del periodo postdictadura: “transición”, “proceso de”, en donde la noción de “camino por recorrer” adquiere sentido: la reparación sería paso a paso, al igual que la recuperación democrática.

Para concluir esta sección del análisis, incluiremos algunas consideraciones acerca del tipo de fuentes del corpus. Primero, las fuentes legales personifican la postura de la Junta de Gobierno instaurada en septiembre de 1973. Este sector social se contrasta con las opiniones constituyentes del abogado Atria, quien compara la Constitución de 1980 con la actual. En este punto, mantenemos que no todos los sectores sociales tienen la misma representación discursiva en el corpus. Podemos saber qué piensan los miembros de la Junta de Gobierno acerca de la doctrina marxista, la democracia, entre otros; pero la Constitución de 1980 se exhibe desde las percepciones de José Luis Cea y Fernando Atria. Se comprende que es imposible incluir las miradas de todos los actores sociales implicados en la temática del corpus y que es relevante que se incorpore en un PE fuentes de distinta índole (opinión, leyes, imágenes, documentales, etc.) Decimos lo anterior para remarcar que el discurso

pedagógico procesa el discurso primario de la disciplina y lo recontextualiza interpretando otras voces: hay una selección.

Lo expuesto en el párrafo previo puede no ser una concepción ideológica visible; mas la *tradición selectiva* (Apple) se hace ostensible en la exclusión de actores sociales. En el PE se habla de grupos históricamente discriminados y se los discrimina al no entregarles voz a ninguno de ellos. Inclusive, ninguna de las fuentes del corpus tiene autoría femenina: eso sí es una *reproducción* ideológica del sistema patriarcal, en donde lo masculino se asume como autoridad válida sin mayor cuestionamiento.

Capítulo V. Conclusiones

Que el dispositivo pedagógico constituye una regla simbólica y es, al mismo tiempo, el medio para su transformación [...] Que las realizaciones del dispositivo llevan consigo las contradicciones, divisiones y dilemas generadores por las relaciones de poder que sitúan las realizaciones. El cambio, por tanto, es la consecuencia del potencial interno del dispositivo y el ámbito de conflicto que constituye la base social de sus representaciones. Basil Bernstein (1993), *La estructura social del discurso pedagógico*.

Luego del recorrido teórico y metodológico desarrollado a lo largo de este texto, se recogerán los planteamientos formulados. La instancia teórica incorporó diversos enfoques sobre lo que denominamos producción cultural, puesto que quisimos dar cuenta de la cercanía entre las herramientas lingüísticas y de las ciencias sociales y cómo su cruce enriquecía el estudio pedagógico. Uno de nuestros principales axiomas fue a la idea de que el discurso es una construcción social y subjetiva de la realidad, cuya realidad material manifiesta la organización social, la cognición individual, los saberes socialmente instituidos y consensuados, las relaciones de poder, la reificación de la textura social, entre otras.

Dijimos, además, que el corpus era un documento curricular y, por consiguiente, un tipo de discurso específico: *pedagógico*. Seguimos las teorías de Bernstein y usamos su hipótesis: *se debe describir la gramática del discurso pedagógico*. En esa lógica, se optó por descomponer el corpus todo lo que fuese posible, en la máxima de que cada entidad podría decir algo respecto de las ideologías curriculares del corpus.

Los resultados dieron cuenta de inconsistencias temáticas respecto de lo que el PE declara y cómo se desarrolla temáticamente en sus páginas. Las disciplinas se organizan jerárquicamente. La geografía, por ejemplo, es relegada a instancias específicas del corpus; mientras que la historia y economía se desarrollan permanentemente en cada OA. Mismamente, emana la consulta por cómo el PE describe la democracia: Estado de derecho. Concepto propio del liberalismo y que no se manifiesta como tal, una selección cultural.

Casi al principio de los resultados se hizo un análisis sintáctico del título del corpus. Dijimos que el adjetivo “militar” suponía una visión de la realidad que describe, puesto que así funcionan los adjetivos. Esta idea no la hemos abandonado y ha surgido en distintos instantes del análisis. Ya estamos en instancias de cerrar las ideas, pero nos surge el recuerdo

del tratamiento que Ernesto Laclau da a los tópicos de discurso y política, acuña el concepto de *significante flotante*, el cual define como una entidad (según nuestro vocabulario metodológico) que tiene un exceso de sentido. El ejemplo más paradigmático de significante flotante sería “democracia”, ya que depende del discurso en el que se circunscribe: es diferente en los discursos liberales, radicales, antifascistas o conservadores, etc. El significante flotante demanda que el término flotante se articule de formas distintas en discursos opuestos porque el flotamiento depende de que el sentido del significante sea para los sujetos algo dado, como si tuviese cierre: *significante vacío*.

[...] entender el trabajo de lo ideológico dentro del campo de las representaciones colectivas es lo mismo que entender esta lógica de la simplificación del terreno social que hemos denominado “equivalencia” y sus dos operaciones centrales el “flotamiento” y el “vaciamiento”. (2014, p. 32)

La *equivalencia* está dada en que es posible encontrar definiciones equivalentes para democracia, según el discurso en el que sitúe. Lo vacío del significado de democracia tiene su fuente en la discusión sobre lo que se define como democracia tiene la pretensión de un cierre posible, por más que el epígrafe de Robert Dahl intente demostrar lo contrario. Estos postulados sirven para pensar la política como el movimiento de elementos heterogéneos que se manifiesta a través de la retórica.

En esa perspectiva, indicamos que las maneras que usamos para aludir a los periodos de dictadura militar y transición a la democracia son procedimientos discursivos (retóricos), representaciones sociales que indican cómo los concebimos. En cuanto a la transición, se mencionó varias veces cómo esta se conceptualizaba como un proceso, tránsito, camino, entre otras. Este factor es crucial para comprender una de las representaciones ideológicas más transversales al corpus: *Chile transita un camino hacia la recuperación democrática*.

La etiqueta de “transición” en términos de retórica política es un significante que flota en la discusión con respecto al concepto de democracia. Cuando hablamos de la transición chilena, nos referimos a un país que avanza desde una situación autoritaria a una democrática y le llamamos así a un intervalo temporal de varios años (por lo bajo) o incluso un par de décadas —no hay acuerdo social ni curricular de cuándo finaliza la transición—. Si bien la

democracia es un concepto flotante y se redefine constantemente, es posible cuestionarse si existe un estado intermedio entre “estar” y “no estar” en democracia. Otros sectores ubican el proceso de la transición dentro de la dictadura militar, cuyo término se produce en el momento que el régimen militar entregó el poder a las autoridades civiles, luego de las elecciones presidenciales y parlamentarias de 1989.

En otro sentido, si definimos que estamos en un proceso de recuperación de la democracia: ¿cuándo y cómo se consigue llegar al final del recorrido *hacia* la democracia? Si retomamos la cita de Dahl y los postulados de Laclau la democracia se redefine permanente y es perfectible, por lo cual sería difícil pensar en qué se entenderá por democracia en cien años más. No hay fin para ese camino, pues siempre daríamos *un nuevo paso* hacia la democracia *en la medida de lo posible*. Conviene preguntarse si le decimos transición porque los poderes hegemónicos no son capaces de garantizar a ciencia cierta que la situación política de Chile, luego de la dictadura militar es, en efecto, democrática.

Pasando al concepto de “dictadura militar” nos llama la atención lo poco que se detiene el corpus en delimitar porqué se usa este término para hablar del régimen de Augusto Pinochet. En otro orden de factores, nos permitimos cuestionar cómo la discusión social sobre cómo nombrar este momento histórico no tiene correlato en el corpus. Parece haber un consenso social sobre la etiqueta “dictadura militar” y el significante se presenta como vacío pues no se expone la controversia; es como si el tema estuviese —aparentemente— zanjado, aun cuando la discusión está vigente.

De hecho, la etiqueta “dictadura cívico-militar” ha adquirido mayor frecuencia, dadas las investigaciones que muestran que funcionarios civiles estaban al corriente, participaron y encubrieron las operaciones de organismos de seguridad del Estado. Una de las investigaciones que causó revuelo en las hegemonías políticas e intelectuales chilenas fue el libro *Asociación Ilícita: Los archivos secretos de la dictadura* (Mauricio Weibel, 2012) en donde aparecen los nombres de varias figuras públicas. A luz de lo anterior, nos preguntamos si la omisión de este punto contribuye a la reproducción ideológica o es simplemente falta de perspicacia.

Pese a que el ACD se esfuerza por capturar las intenciones de los actores y sus discursos, este es un ejercicio teórico, hermenéutico, investigativo o como queramos llamarle. No podemos dar cuenta de la intención con la cual se nombra lo que en el corpus

se nombra; pero sí podemos decir que esa elección contribuye más o menos a la reproducción cultural. En ese aspecto, y siguiendo a Laclau (2014), cuánto más estable es discurso, más estables son la política y las hegemonías.

En última instancia, sobre el planteamiento de la responsabilidad política de los violadores a los derechos fundamentales, el corpus apunta al Estado y no a individuos concretos. Indicamos que el tema es controversial más allá de los límites del corpus, principalmente porque podemos discutir los límites del concepto de “Estado” y su significación. Los ciudadanos, de cierta forma, conformamos el Estado; aunque no siempre seamos agentes de este. Por lo mismo, darle la categoría de agente al “Estado” es una estrategia discursiva (consciente o no) que suprime y esconde a los verdaderos actores sociales. Apple diría que esa estrategia se relaciona con incluir el consenso dentro del currículo. Nos parece paradigmático que para lo que no hay consenso social se tienda a la “neutralidad”. El presente análisis intentó demostrar que el PE no es un discurso neutro, en tanto ni los actores sociales ni las temáticas adoptan igual preponderancia.

Al respecto nos quedamos con una interrogante: ¿es el discurso pedagógico o la sociedad chilena la que no está preparada para hablar de responsables? La teoría nos respondería que ambos. Sin embargo, es menesteroso continuar trabajando con las representaciones sociodiscursivas del currículo para que su contenido se ajuste, cada vez más, con las demandas de la sociedad actual. Mientras haya discurso, existirá la posibilidad de cuestionar las representaciones allí sumergidas, sin olvidar que el currículo es un discurso con un rol “transmisor” (Bernstein) único, cuyo análisis permite evidenciar las concepciones ideológicas de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Abril, G. (1999). Análisis semiótico del discurso. En Delgado y Gutiérrez (Ed.), *Métodos y técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 427-457). Madrid: Editorial Síntesis.
- Adam, J. M. (1993). *La description*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ambriz-Arévalo, G. (2015) La ideología en Marx. Más allá de la falsa conciencia. *Pensamiento y cultura*. Vol. 18-1, pp. 107-131 doi: 10.5294/pecu.2015.18.1.4
- Apple, M. (1986a). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- (1986b) *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL*, (73), pp. 83-94.
- Argandoña, A. (2012). Otra definición de responsabilidad social. Comentarios de la Cátedra “la Caixa”. (abril de 2012), *Bussines School Universidad de Navarra*. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/>
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. *Trabajos de Investigación*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara.
- (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, código y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Akal.
- (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Volumen IV: Clases, código y control. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinción. Criterio y Bases Sociales del Gusto*. París: Ed. De Minuit.
- (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México DF: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964/2003). *Los herederos*. B. Aires: Siglo XXI.
- Cambios curriculares en proceso. (Lunes 26 de febrero de 2018). *El Mercurio*. Recuperado de <http://www.elmercurio.com/blogs/2018/02/26/58333/Cambios-curriculares-en-proceso.aspx>

- Casamiglia, H, y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Madrid: Anagrama.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cox, C. (2011). Políticas de Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo*, (29), pp. 177-193.
- De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1991). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo XXI editores.
- Díaz, Á. (2003) *Didáctica y Currículum*, Primera edición, Buenos Aires: Editorial Paidós Educador.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Eggins, S. (2005). Contexto de la cultura: género. En *Introducción a la Lingüística Sistémica* (pp. 71-102). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Eggins, S. & Martin, J. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335-371). Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (2003) El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R. & Meyer M, *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 55-83). Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI editores I.
- Foucault, M. (2006). *Las palabras y las cosas una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos*. XLIII(1), pp. 157-169.
- Ghio, E. & Fernández, M. (2008). *Lingüística sistémico-funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: UNL.

- Giddens, A. (1990). El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura. En A. Giddens y J. Turner (Ed.), *La teoría social hoy* (pp. 254-289). Madrid: Alianza Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), pp. 11-43. Recuperado en 13 de julio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.
- Glatthorn, A. et al. (2006) *Curriculum leadership. Development and implementation* (pp. 255-297). Inglaterra, Londres: Sage.
- González, L. (2014). *Análisis Crítico del Discurso. Estándares orientadores para la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media*. (Tesis de Magíster en Educación Mención currículum y comunidad educativa). Universidad de Chile, Santiago.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación* (295), pp. 7-37.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata Ediciones.
- Gysling, J. (2016). A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media. *Revista Docencia*, (59), pp. 14-25.
- Habermas, J. (1977). Conocimiento e interés. En H. Seiffert, *Introducción a la teoría de la ciencia* (pp. 443-444). Barcelona: Herder.
- (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa. Vol I y II*. Buenos Aires: Taurus.
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kristeva, J (1978). *Semiótica*, v. 1, trad. de José Martín Arancibia. Madrid: Fundamentos.
- Larraín, J. (2008). *El concepto de ideología. Carlos Marx. Vol 1*. Santiago: LOM.
- (2008). *El concepto de ideología. Vol. 2. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. Santiago: LOM.
- (2008). *El concepto de ideología. Vol. 4. Estructuralismo y lenguaje: De Levi-Strauss a Baudillard*. Santiago: LOM.

- Lopes, A. C. (2004). Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. En Lopes, A. C. y E. Macedo (orgs.), *Currículo de ciências em debate* (pp. 45-75). Campiñas: Papirus.
- (2008). Articulaciones en las políticas de currículo. En *Perfiles educativos*, 30(120), 87-95. México.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorías do currículo*. Sao Paulo: Cortez.
- Lopes, A. C., Evangelista Dias, R., & Gomes de Abreu, R. (2011). *Discursos nas políticas de currículo*. Río de Janeiro. Quaret Editora.
- López Palma, H. (2016). La semántica. En *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, vol. 1. Londres: Routledge.
- Maldonado, M. A. (2018). *Pedagogías críticas: otras formas de pensar la educación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Martínez, C. (2016). El impacto del giro lingüístico en la historia cultural y sus implicancias en el estudio de la literatura de viaje como fuente. *Prismas, Revista de historia intelectual*, (30), pp. 11-29. Buenos Aires.
- Martínez-Dueñas, J. (1992). Orígenes y desarrollo del concepto lingüístico del contexto. En: L. Quereda y J. Santana (eds.), *Homenaje a J. R. Firth en su centenario (1890-1990)* (pp. 157-160). Granada: Universidad de Granada.
- Marx, K. (1974). *Páginas escogidas de Marx para una ética socialista*, ed. Maximilien Rubel. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marx, K. y Engels, F (1968). *La ideología alemana*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Morder, M. (20 junio, 2014). “El Currículo: la cara oculta de la calidad de la educación”. *El Mostrador*, columna de opinión. Consultado en <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2014/06/20/el-curriculo-la-cara-oculta-de-la-calidad-de-la-educacion/>
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Oteíza, T. (2008) El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001). En *Literatura y lingüística*, (19), pp. 339-341.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112008000100021>

- Pardo Abril, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Editorial: OPR-DIGITAL.
- Peña, J. (1998). Sobre la responsabilidad política. *Revista Internacional de Filosofía Política* (11), pp. 127-148.
- Pini, M. (2009). *Discurso y Educación. Herramientas para un análisis crítico. Una introducción*. Recuperado de en:
http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_ceiecs/docs/Intro%20a%20compilaci%C3%B3n%20M%20Pini.pdf
- Real Academia de la Lengua Española (2019). Diccionario de la lengua española. (Edición del Tricentenario). Consultado en: <https://dle.rae.es/>.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Rogers, R. et al. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literatura. En *Review of Educational Research*, 75 (3), pp. 365-416.
- Sacristán, M. (2004). *Antología de Antonio Gramsci*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. En *Cinta moebio*. (41), pp. 207-224.
- Saussure, F. (1991). *Curso general de lingüística*. Madrid: Akal.
- Schiro, M. (2007). *Curriculum Theory: conflicting, vision and enduring concerns*. Thousand: Saga Publications.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Soler, S. (2014) Análisis Crítico del Discurso y Educación. Una interrelación necesaria. Recuperado de:
[http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/lenguaje_y_educacion_perspectivas_metodologicas_y_teoricas_para_su_estudio/analisis_critico_del_discurso_y_educacion_una_interrelacion_necesaria.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/lenguaje_y_educacion_perspectivas_metodologicas_y_teoricas_para_su_estudio analisis_critico_del_discurso_y_educacion_una_interrelacion_necesaria.pdf).
- Stubb, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Van Dijk, T. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.

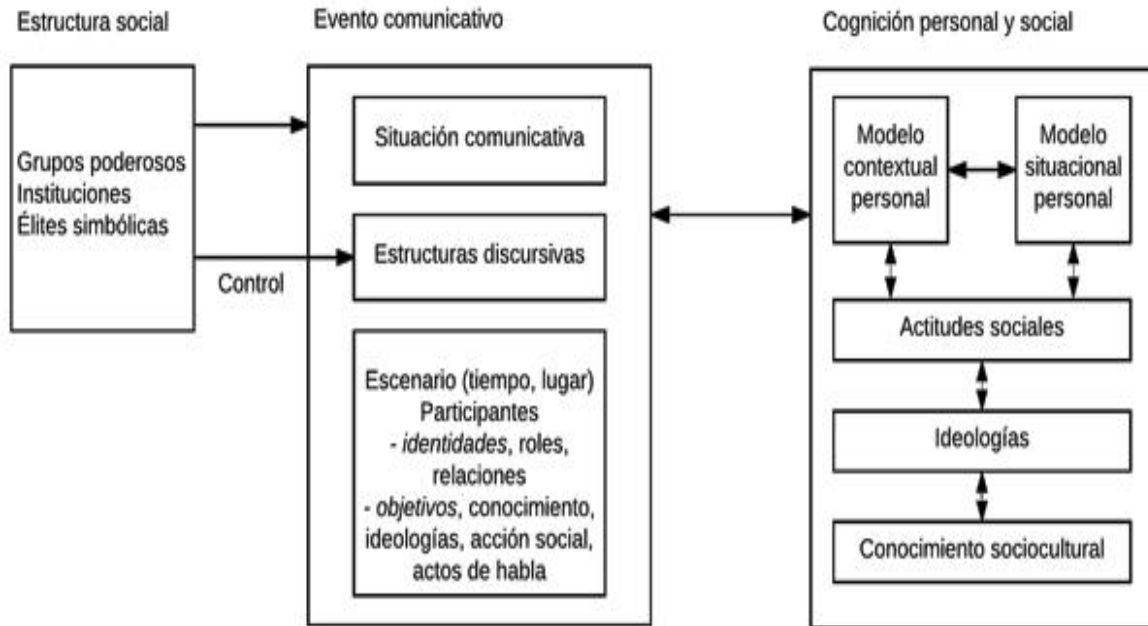
- (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- (1996). Análisis del discurso ideológico. En *UAM-X MÉXICO*, pp.15-43.
- (2003). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el Discurso I Una Introducción Multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- (2015). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*. (30), pp. 203-222.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. En Caldas-Coulthard, C. R. y Coulthard, M. (eds.), *Text and Practices: Readings in critical discourse analysis*. Londres: Routledge.
- Vrsalovic, D, (04 de enero, 2012). ¿Dictadura o gobierno militar? *El quinto poder*, columna de opinión. Recuperado de: <https://www.elquintopoder.cl/medio-ambiente/dictadura-o-gobierno-militar/>
- Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Williams, R. (1975). *The Long Revolution*. Londres: Bencore Editions.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Documentos

- Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Segundo medio*. (MINEDUC, 2016).
- Planes y Programas de Estudio*. (MINEDUC, 2016). Recuperado de: <https://www.cned.cl/planes-y-programas-de-estudio>
- Biblioteca del Congreso. (2010). *Ley N° 20.370 Decreto N° 70*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1017438>

Anexos

Anexo 1. Esquema de la reproducción discursiva del poder.



(Van Dijk, 2016, p. 213).

Anexo 2. Estructura del PE completo.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio

Segundo medio

1. Presentación
2. Nociones básicas
3. Orientaciones para implementar el Programa
4. Orientaciones para planificar el aprendizaje
5. Orientaciones para evaluar los aprendizajes
6. Estructura del Programa de Estudio
7. Referencias bibliográficas
8. Historia, Geografía y Ciencias Sociales
 9. Introducción
 10. Énfasis en la propuesta
 11. Organización curricular
 12. Orientaciones didácticas
 13. Referencias bibliográficas
14. Propuesta de organización curricular anual
 15. Objetivos de Aprendizaje para 2 medio
 16. Visión global de los Objetivos de Aprendizaje del año
 17. Semestre 1
 18. Unidad 1: Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo
 1. Unidad 2: El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile
 2. Semestre 2
 3. Unidad 3: Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile
 1. Unidad 4: Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad
2. Bibliografía
 3. Bibliografía para el o la docente
 4. Bibliografía para el o la estudiante
 5. Recursos de apoyo a la o el estudiante
 6. Portales institucionales y educativos
7. Anexos
 8. Anexo 1: Progresión de contenidos y habilidades
 9. Anexo 2: Síntesis de los sentidos y propósitos de los Programas de Estudio de las Bases Curriculares

Anexo 3. Tópicos textuales del corpus.

N°	Tópicos
1	La dictadura militar suprimió del Estado de derecho y violó DDHH
2	[En dictadura] Hubo instituciones civiles y religiosas que defendieron a las víctimas
3	El modelo económico neoliberal se instauró en dictadura
4	El modelo neoliberal transformó el rol del Estado y disminuyó el gasto social
5	El libre mercado asigna recursos, da apertura comercial e incentiva la empresa privada
6	El libre mercado cambió las relaciones y derechos laborales
7	El Estado de derecho es la única forma de democracia
8	La Constitución de 1980 formó una nueva institucionalidad política
9	El modelo neoliberal transformó el rol del Estado
10	La Constitución de 1980 generó cambios políticos y económicos con implicancias hasta nuestros días
11	La economía en dictadura tiene logros y debilidades
12	La Constitución de 1980 dialoga con las necesidades y demandas de la sociedad actual
13	Los movimientos sociales, partidos políticos e instituciones civiles y religiosas fueron clave para la recuperación de la democracia
14	La recuperación de la democracia es un proceso multicausal
15	La Iglesia Católica y organismos internacionales tuvieron un rol mediador
16	Transición democrática estuvo marcada por el plebiscito de 1988
17	El gobierno y la oposición buscaron acuerdos
18	[En transición] Hubo consenso generado en torno a la democracia representativa
19	El Estado y la sociedad deben valorar y respetar los derechos fundamentales de todas las personas
20	Los años 90 implicaron cambios en la disponibilidad y acceso a los bienes, la infraestructura del país, medios de comunicación y tecnología
21	Los medios y tecnologías de comunicación tienen impacto positivo y negativo en la sociedad
22	[En transición] Hubo tensiones cívico-militares sobre parámetros democráticos
23	[En Chile] Hay grupos históricamente discriminados
24	Características de la sociedad chilena actual: la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, infraestructura, medios y tecnologías de comunicación, sistema educacional, mercado del trabajo y demandas de derechos de grupos históricamente discriminados
25	La Constitución de 1980 tuvo efectos en el sistema político, la democracia y los derechos y deberes de las personas
26	El modelo económico neoliberal provoca cambios hasta nuestros días
27	El Estado de derecho resguarda los derechos y deberes fundamentales de las personas
28	Los sistemas democráticos tienen madurez
29	La Constitución de 1980 tiene aspectos positivos y negativos
30	Legitimidad de origen e institucionalidad de la Constitución de 1980
31	[Durante la dictadura militar y la transición democrática] Hubo solidaridad con Chile
32	Hay demandas en torno al sistema educacional
33	Las organizaciones sociales actúan y demandan derechos al Estado y privados

Anexo 4. Detalle significados locales implícitos.

La presente de unidad desarrolla las temáticas de dictadura militar y supresión del Estado de derecho, así como la violación de los derechos humanos y el rol las instituciones civiles y religiosas en la defensa de las víctimas. Del mismo modo, trabaja las características y efectos del modelo económico neoliberal y los cambios políticos producto de la Constitución de 1980. En segundo lugar, aborda los factores incidentes del proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, enfatizando en los procesos y actores que participan de este. Más adelante, expone el proceso de transición democrática, las reformas constitucionales y las tensiones cívico-militares, como también las diferentes estrategias de reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación. Para finalizar, ofrece un interesante recorrido por las características de la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando variables como la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, infraestructura, medios y tecnologías de comunicación, sistema educacional, mercado del trabajo y demandas de derechos de grupos históricamente discriminados.

Recurso lingüístico	Actores sociales	Rol	Descripción
Activación	Instituciones civiles y religiosas	Agente	Defendieron las víctimas.
	Modelo económico neoliberal	Agente	Produce efectos y tiene características.
	Constitución de 1980	Agente	Produce de cambios.
	La Sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia	Agente	Tiene características.
	Grupos históricamente discriminados	Agente	Demandan derechos.
Pasivación	Proceso de recuperación de la democracia	Paciente	Es incidido por procesos, factores y actores.
	Cambios políticos	Paciente	Producidos por la Constitución de 1980

Caracterización de los actores			
Proceso lingüístico	Recurso lingüístico		Ejemplo
Impersonalización Generalización	Plural con artículo		Las instituciones civiles y religiosas Los cambios políticos
	Plural sin artículo		Demandas de grupos históricamente discriminados
	Singular sin artículo		Dictadura militar Supresión del Estado de derecho
Personalización Especificación	Individualización	Singular	El Estado de derecho El modelo económico neoliberal La Constitución de 1980. El proceso de recuperación de la democracia
	Colectivación	Sustantivos de colectivo (nación, comunidad)	La sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia. Grupos históricamente discriminados. Instituciones civiles Instituciones religiosas.

[OA16] Explican por qué el golpe de Estado suprime el Estado de derecho y las consecuencias asociadas a esta medida, valorando la vigencia de la democracia y el Estado de derecho en el presente./ Ejemplifican actores, políticas y acciones del Estado destinadas a la violación sistemática de los derechos humanos en dictadura, valorando la defensa irrestricta de estos derechos./ Ejemplifican acciones emprendidas por grupos e instituciones en defensa de los derechos humanos (o de las víctimas) en dictadura, valorando el derecho a la verdad y la justicia en función de las garantías de reparación y de no repetición./ Analizan casos de víctimas de violaciones a los derechos humanos a través de una selección de fuentes de información pertinentes (como por ejemplo, informes Rettig y Valech, prensa, estudios, entre otros), valorando la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.

Recurso lingüístico	Actores sociales	Rol	Descripción
Activación	Golpe de Estado	Agente	Suprime el Estado de derecho.
	El Estado [en dictadura]	Agente	Destina acciones a la violación sistemática de los derechos humanos
	Grupos e instituciones defensores de los derechos humanos	Agente	Emprenden acciones en defensa de los derechos humanos.
Pasivación	Víctimas [de las violaciones a los derechos humanos]	Paciente	Defendidas por grupos e instituciones.
	Estado de derecho	Paciente	Es suprimido por el Estado.

Caracterización de los actores				
Proceso lingüístico	Recurso lingüístico	Ejemplos		
Impersonalización Generalización	Plural sin artículo	Actores, políticas y acciones del Estado Grupos e instituciones		
	Plural con artículo	Las víctimas		
Especificación Personalización	Individualización	Singular con artículo definido o indefinido	El golpe de Estado El Estado El Estado de derecho	
		Asimilación	Colectivación	Sustantivos de masa
	Sustantivos de colectivo (nación, comunidad)			Grupos e instituciones en defensa de los derechos humanos Las víctimas
	Agregación		Cuantificadores definidos o indefinidos	<u>Todas las personas</u>

OA 17. Caracterizar el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el régimen o dictadura militar, considerando aspectos como la transformación del rol del Estado y la disminución del gasto social, la supremacía del libre mercado como asignador de recursos, la apertura comercial y la disponibilidad de bienes, la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada y el cambio en las relaciones y derechos laborales, y evaluar sus consecuencias sociales en el corto y largo plazo/ Describen la transformación del rol del Estado producto del modelo económico neoliberal, considerando las funciones y atribuciones asignadas al mercado y al Estado, y su impacto en la vida cotidiana de las personas/ Reconocen los efectos de

la disminución del gasto social durante la dictadura y sus efectos en el Chile actual, considerando información estadística/ Explican la adopción del libre mercado como asignador de recursos y la apertura comercial, considerando sus consecuencias a nivel macro- y microeconómico/ Comparan la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada que promueve el modelo desde sus orígenes, con su reflejo en la Constitución Política y los actuales programas gubernamentales proinversión, para reconocer elementos de continuidad y cambio/ Describen los cambios en la legislación laboral que producen las políticas en dictadura, en el marco del modelo económico neoliberal, a través de casos concretos, proyectándolo al presente/ Evalúan logros y debilidades del desenvolvimiento de la economía durante el período dictatorial y su proyección hasta la actualidad.

Recurso lingüístico	Actores sociales	Rol	Descripción
Activación	Modelo económico neoliberal	Agente	Transforma el rol del Estado. Tiene impacto en la vida cotidiana de las personas. Promueve la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada. Tiene reflejo en la Constitución Política.
	Políticas en dictadura	Agente	Producen cambios en la legislación laboral
	Libre mercado	Agente	Asignador de recursos y da apertura comercial
	La disminución del gasto social	Agente	Tiene efectos en el Chile actual
Pasivación	Modelo económico neoliberal	Paciente	Es implementado por “alguien”
	El Estado	Paciente	Se transforma por el modelo económico neoliberal.
	Libre mercado	Paciente	Fue adoptado.
	Constitución Política	Paciente	Es reflejada por el modelo económico
	El Chile actual	Paciente	Es afectado por la disminución del gasto social
	La legislación laboral	Paciente	Transformada por las políticas en dictadura.

Caracterización de los actores			
Proceso lingüístico		Recurso lingüístico	Ejemplo
Impersonalización Generalización		Plural con artículo	Las políticas en dictadura
Personalización	Individualización	Singular con artículo definido o indefinido	El modelo económico neoliberal El Estado El libre mercado La Constitución política El Chile actual La disminución del gasto social La legislación laboral

OA 18 Analizar la nueva institucionalidad política creada por la Constitución de 1980, considerando los artículos transitorios, el cuórum calificado, la función tutelar de las Fuerzas Armadas, los senadores designados y el Consejo de Seguridad del Estado, y evaluar cambios y continuidades con el presente./ Describen los aspectos centrales de la Constitución de 1980, reconociendo sus efectos en el sistema político, la organización de la democracia y los derechos y deberes de las personas./ Comparan argumentos a favor y en contra de la institucionalidad creada por la Constitución de 1980 instalada en el periodo, con base en diversas perspectivas políticas./ Emiten juicios fundados en información de diversas fuentes, sobre la legitimidad democrática de la Constitución de 1980, y su diálogo con las necesidades y demandas de la sociedad chilena actual.

Recurso lingüístico	Actores sociales	Rol	Descripción
Activación	Constitución de 1980	Agente	Crea una nueva institucionalidad política. Tuvo efectos en el sistema político, la organización de la democracia y los derechos y deberes de las personas. Dialoga con las necesidades y demandas de la sociedad chilena actual.
	Las necesidades y demandas de la sociedad chilena actual	Agente	Dialoga con la Constitución de 1980.
	Las Fuerzas Armadas	Agente	Tuvieron un rol tutelar
Pasivación	Nueva institucionalidad política	Paciente	Es creada por la Constitución. Es instalada en el periodo.
	El sistema político	Paciente	Fue afectado por la Constitución de 1980
	La organización de la democracia	Paciente	Fue afectada por la Constitución de 1980
	Los derechos y deberes de las personas	Paciente	Fueron afectados por la Constitución de 1980

Caracterización de los actores			
Proceso lingüístico		Recurso lingüístico	Ejemplos
Impersonalización Generalización		Plural con artículo	Las necesidades y demandas de la sociedad chilena actual Los derechos y deberes de las personas.
Personalización Especificación	Individualización	Singular con artículo definido o indefinido	La Constitución de 1980 La nueva institucionalidad política El sistema político La organización de la democracia
	Asimilación Colectivación	Sustantivos de masa	Las personas

OA 19. Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de derechos humanos y de la comunidad internacional./ Explican el rol de algunos actores clave en la recuperación de la democracia, tales como los movimientos sociales, partidos políticos y otras instituciones civiles y religiosas, valorando su diversidad ideológica./ Describen los principales factores intervinientes en la recuperación de la democracia, comprendiendo la multicausalidad del proceso./ Comparan el rol de la comunidad internacional en la recuperación democrática del periodo, con el rol que cumple en la actualidad en la defensa de la democracia de los países, a través de casos vigentes en el mundo.

Recurso lingüístico	Actores sociales	Rol	Descripción
Activación	Crisis económica	Agente	Incidió en el proceso de recuperación de la democracia.
	Protestas	Agente	Incidió en el proceso de recuperación de la democracia.
	Rearticulación del mundo político	Agente	Incidió en el proceso de recuperación de la democracia.
	Iglesia Católica	Agente	Tuvo un rol mediador.
	Organismos de defensa de derechos humanos	Agente	Tuvo un rol mediador.
	Comunidad internacional	Agente	Tuvo un rol mediador.
Pasivación	[Proceso de] Recuperación a la democracia	Paciente	Fue incidida por...

Caracterización de los actores			
Proceso lingüístico		Recurso lingüístico	Ejemplo
Impersonalización Generalización		Plural sin artículo	organismos de defensa de derechos humanos
		Plural con artículo	Los movimientos sociales
Personalización Especificación	Individualización	Singular con artículo definido o indefinido	El proceso de recuperación de la democracia La crisis económica El surgimiento de protestas La rearticulación del mundo político La Iglesia Católica La comunidad internacional.
		Asimilación	Colectivación
	Agregación		Cuantificadores definidos o indefinidos

OA 20. Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición, las reformas constitucionales, las tensiones cívico- militares, el consenso generado en torno a la democracia representativa como sistema político y la reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación./ Describen las principales características del plebiscito de 1988, la negociación de las reformas constitucionales y la elección presidencial de 1989, a través del análisis de diversas fuentes, con el fin de problematizar el proceso./ Comparan diferentes visiones sobre el proceso de transición a la democracia y elaboran una opinión fundamentada al respecto./ Reconocen y comparan diversas miradas acerca de la democracia representativa como sistema político, con énfasis en sus ventajas, desventajas y desafíos pendientes para el Chile de hoy./ Analizan la importancia de la reivindicación de los derechos humanos, considerando informes, acuerdos, tratados y casos específicos en Chile ligados a medidas de reparación del Estado chileno,

valorando la promoción de los derechos fundamentales de todas las personas y el compromiso del Estado y la sociedad por respetarlos y promoverlos.

Recurso lingüístico	Actores sociales	Rol	Descripción
Activación	Plebiscito de 1988	Agente	Marca la transición a la democracia.
	La búsqueda de acuerdos	Agente	Marca la transición a la democracia.
	Las reformas constitucionales	Agente	Marca la transición a la democracia.
	Las tensiones cívico- militares	Agente	Marca la transición a la democracia.
	La reivindicación de los derechos humanos	Agente	Marca la transición a la democracia.
	Políticas de reparación	Agente	Reivindicó los derechos humanos
	Gobierno	Agente	Buscó acuerdos.
	Oposición	Agente	Buscó acuerdos.
	Estado chileno	Agente	Toma medidas de reparación. Se compromete a respetar y promover los derechos fundamentales de todas las personas.
	La sociedad [chilena]	Agente	Se compromete a respetar y promover los derechos fundamentales de todas las personas
	Chile de hoy	Agente	Tiene desafíos pendientes
Democracia representativa	Agente	Tiene ventajas y desventajas. Generó consenso.	
Pasivación	Transición a la democracia	Paciente	Marcada por el Plebiscito de 1988

Caracterización de los actores			
Proceso lingüístico		Recurso lingüístico	Ejemplos
Impersonalización Generalización		Plural sin artículo	Organismos de defensa de derechos humanos Políticas de reparación
		Plural con artículo	Las reformas constitucionales Las tensiones cívico- militares
Personalización Especificación	Individualización	Singular con artículo definido o indefinido	La transición a la democracia El plebiscito de 1988 El gobierno La oposición El consenso generado en torno a la democracia representativa La reivindicación de los derechos humanos El proceso de transición a la democracia El Chile de hoy El Estado chileno La sociedad

[OA 21] Describen la estructura social de la población chilena en el periodo, a partir de la información estadística de censos y otras fuentes de información./ Analizan críticamente la disponibilidad y acceso a los bienes que posee la sociedad a partir de los años 90, en base a información estadística, como por ejemplo, los cambios en la canasta básica, salario mínimo, ingreso per cápita, redefinición del concepto de pobreza, entre otros, reconociendo oportunidades y amenazas./ Reconocen las principales modificaciones en torno a la infraestructura disponible en el país desde los años 90 a partir del análisis de fuentes iconográficas, estadísticas, orales y escritas./ Describen cambios generados por la difusión y acceso a medios y tecnologías de comunicación, reconociendo impactos positivos y negativos en la sociedad chilena./ Toman posición acerca de las demandas de la sociedad chilena al sistema educacional, de salud, trabajo, pueblos indígenas, entre otras, desde los años 90 hasta el presente, considerando diversos actores, a través de opiniones fundadas en fuentes confiables de información./ Evalúan fortalezas y debilidades del mercado del trabajo en Chile desde los años 90, considerando elementos tales como legislación vigente, condiciones laborales, salario mínimo, inflación, entre otros./ Analizan las

demandas de distintos grupos a la luz de los principios de derechos humanos, tales como personas pertenecientes a pueblos originarios, diversidades sexuales, con discapacidad, género femenino, entre otros, promoviendo el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.

Recurso lingüístico	Actores sociales	Rol	Descripción
Activación	La difusión y acceso a medios y tecnologías de comunicación	Agente	Genera cambios/impactos en la sociedad chilena.
	Personas pertenecientes a pueblos originarios, diversidades sexuales, con discapacidad, género femenino	Agente	Promueven el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.
	La sociedad a partir de los años 90	Agente	Posee disponibilidad y acceso a los bienes
Pasivación	La sociedad chilena	Paciente	Es impactada por medios y tecnologías de comunicación

Caracterización de los actores				
Proceso lingüístico		Recurso lingüístico	Ejemplos	
Impersonalización Generalización		Plural con artículo	Medios y tecnologías de comunicación Las demandas de la sociedad chilena	
Especificación Personalización	Individualización	Singular con artículo definido o indefinido	La estructura social de la población chilena La disponibilidad y acceso a los bienes La sociedad La difusión y acceso a medios y tecnologías de comunicación La sociedad chilena. El mercado del trabajo en Chile	
		Asimilación	Colectivación	Sustantivos de masa
	Sustantivos de colectivo (nación, comunidad)			Pueblos originarios diversidades sexuales, con discapacidad, género femenino
	Agregación		Cuantificadores definidos o indefinidos	Diversos actores Distintos grupos tales como [...], entre otros

Anexo 5. Citas directas dentro las fuentes del corpus.

Voces citadas	Contenido de las citas
El presidente Ricardo Lagos	Al promulgar la reforma constitucional de 2005, dijo que desde entonces la Constitución pasaba a ser “un piso institucional compartido”.
Jaime Guzmán	“si llegan a gobernar los adversarios, se vean constreñidos a seguir una acción no tan distinta a la que uno mismo anhela, porque —valga la metáfora— el margen de alternativas posibles que la cancha imponga de hecho a quienes juegan en ella sea lo suficientemente reducido para hacer extremadamente difícil lo contrario”
Felipe Bulnes, ministro de Educación	Hizo una propuesta que recoge varias de las reclamaciones de los estudiantes.
ONU, PISA, OCDE y representantes de estas organizaciones	La educación chilena es mercantilista y un contraejemplo para otros países.

Anexo 6. Citas indirectas del corpus.

Voces citadas	Contenido de la cita
Eduardo Frei Montalva	Incorporó la redistribución del ingreso como uno de sus objetivos prioritarios.
Salvador Allende Gossens	Tenía un espíritu eminentemente anticapitalista. Se enfocó en una política redistributiva en pos de la democracia económica,
Los “Chicago boys”	Promovieron políticas de endeudamiento.
Augusto Pinochet	Llamó a un plebiscito donde midió su fuerza contra la nueva coalición de partidos que buscaban el fin de la dictadura.