



Artículo de Investigación

La Selección terminológica referida al golpe y dictadura militar en textos escolares de historia durante el período 2002-2014

Terminological choice to talk about the Chilean military coup and dictatorship in history textbooks between 2002 and 2014

Recibido: Agosto 2017 **Aceptado:** Febrero 2018 **Publicado:** Junio 2018

Paula Morgado Fernández

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

pau.emf@gmail.com

Sabela Fernández-Silva

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

sabela.fernandez@pucv.cl

Resumen: Este artículo presenta un estudio sobre la terminología empleada para referirse al período histórico del Golpe y Dictadura Militar en los textos escolares de enseñanza media de historia de Chile. Los términos representan los conceptos especializados de una disciplina y reflejan la conceptualización particular de la realidad por parte de una determinada comunidad disciplinar en un contexto socio-temporal. Por ello, influyen en la manera en que el receptor accede al conocimiento. Este estudio tuvo por objetivo describir el punto de vista sobre el Golpe y la Dictadura Militar transmitido a través de la terminología en los manuales de historia chilenos, y determinar si esta ha evolucionado con el paso de los años. Para ello, se analizaron las variantes terminológicas de los conceptos principales que configuran el período histórico en la unidad didáctica sobre el tema en textos escolares de 2° y 3° Medio, licitados por el Mineduc entre el 2002 y 2014. Luego, a partir del análisis de la información conceptual reflejada en cada variante y el nivel de abstracción de la categoría seleccionada, se interpretó si las variantes reflejaban un punto de vista negativo, neutro o positivo del concepto. Los resultados demostraron que las denominaciones son relativamente estables a lo largo de los años y transmiten puntos de vista mayormente neutros. Estos resultados contrastan con la perspectiva pluralista de los hechos que promulga el Mineduc en sus bases curriculares.

Palabras clave: terminología - golpe y dictadura militar - variación denominativa - punto de vista

Citación: Morgado Fernández, P. & Fernández-Silva, S. (2018). La Selección terminológica referida al golpe y dictadura militar en textos escolares de historia durante el período 2002-2014. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 28(1), 151-169.

Dirección Postal: Av. El Bosque 1290, 5to piso Campus Sausalito, Viña del Mar.

DOI: dx.doi.org/10.15443/RL2812



Abstract: This article presents a study about the terminology used to refer to the Chilean military coup and dictatorship in high school History textbooks. Terms represent specialised concepts in a specific subject field and reflect the conceptualisation of reality of a given disciplinary community in a socio-temporal context. Term choice influences how readers access specialised knowledge. This study aimed at analysing the point of view about the military coup and dictatorship conveyed by term choice in Chilean history textbooks; and determine whether this point of view changed across time. For that purpose, the term variants referring to the main concepts of the historical period were analysed in a corpus of history textbooks distributed by the Chilean Ministry of Education between 2002 and 2014 to students in second and third year of secondary education. A semantic analysis was carried out, which took into account the conceptual information, the abstraction level of the categories and the point of view (positive, negative or neutral) reflected by term variants. Results showed that terminology remains quite stable throughout the years and convey mainly a neutral perspective about the historical events. These results are not coherent with the pluralist perspective recommended by the Ministry of Education in the curriculum guidelines.

Keywords: terminology - coup and dictatorship military - denominative variation - point of view

1. Introducción

Los textos escolares han sido objeto de creciente interés en los estudios sobre discurso especializado, especialmente lo que refiere al análisis de los distintos géneros textuales empleados en la construcción del proceso de enseñanza. De acuerdo con lo anterior, numerosas investigaciones se han centrado en describir cómo estos materiales didácticos transmiten conocimiento que se aleja del saber general al ser una recontextualización de saberes primarios o especializados. En este proceso de transposición didáctica influyen numerosos factores que inciden de manera particular en cada disciplina. En la construcción específica del discurso pedagógico de la Historia influyen la óptica historiográfica, la ideología de los autores y el entorno político nacional en que se escribe (Minte, 2012).

En el contexto chileno, los textos escolares de Historia licitados por el Ministerio de Educación permiten evidenciar representaciones del pasado sobre eventos particulares que se divulgan como saber institucional para todos los estudiantes del país. Esta herramienta didáctica es considerada como medio de trasmisión oficial de conocimiento porque su proceso de elaboración y aprobación debe seguir los lineamientos propuestos en el Marco y Bases Curriculares (2009). Por esta razón, los manuales de Historia se transforman en un discurso público que reproduce las ideologías dominantes de la sociedad en la que se insertan (Oteiza, 2006).

El período histórico correspondiente al golpe y dictadura militar fue omitido en los textos escolares de historia hasta la aprobación de la Reforma Educativa de 1999, bajo el gobierno de la Concertación. A partir de ese año, se comenzó a discutir el modo de enseñar formalmente en las aulas la historia oficial de la dictadura militar chilena (Rivera y Mondaca, 2013). Este proceso culminó con la primera aparición, en el 2002, de la unidad de estudio referida al conflicto histórico en los textos escolares.

Dicha tarea demandó un consenso básico entre los actores dominantes del país con el propósito

de entablar un discurso compatible sobre la dictadura y la transición a la democracia. La intención fue promover un enfoque pluralista donde convivieran distintas perspectivas en relación con los hechos acaecidos. Esta perspectiva continúa hasta la actualidad y es declarada en el ajuste curricular (2009): “las tensiones y grandes quiebres vividos” deben abordarse en la unidad de aprendizaje “desde una diversidad de interpretaciones” (Mineduc, 2009, p. 198).

En los textos escolares de historia la selección terminológica resulta especialmente relevante, pues es a través de los términos que se representa y transmite el conocimiento especializado. Numerosos estudios sobre formación de términos han puesto de manifiesto el carácter motivado de la denominación terminológica (Sager 1990; Freixa, Fernández-Silva & Cabré, 2008; Fernández-Silva, 2016). Los términos motivados no solo remiten al concepto de manera global, sino que enfatizan diferentes dimensiones del mismo en función del punto de vista que se quiere ofrecer sobre un objeto, fenómeno o situación determinada (Fernández-Silva, 2013). Así, una denominación motivada refleja la visión particular de un concepto por parte de un individuo o grupo de individuos y, por lo mismo, algunos autores sugieren que influye en el modo en que el receptor accede a su contenido (Sager & Kageura, 1995; Fernández-Silva, 2013).

En esta investigación se analizó la terminología empleada en los manuales de historia para referirse al tema del golpe y dictadura militar entre el período 2002-2014. El objetivo general fue describir la terminología que representa y transmite el conocimiento de la historia reciente de Chile. En tanto, los objetivos específicos fueron comprobar, por un lado, si los términos reflejan la perspectiva pluralista de los acontecimientos promulgada por el Mineduc en las Bases Curriculares y, por otro, si esta perspectiva sobre los hechos ha variado con el paso de los años. Para ello, se analizaron todas las denominaciones referidas a los 4 conceptos más relevantes de la unidad temática en 10 textos escolares de Historia licitados por el Mineduc entre los años 2002 - 2014. Además de lo anterior, se realizó un análisis semántico del conjunto de variantes terminológicas para cada concepto, que tuvo en cuenta la información conceptual reflejada en las denominaciones (Kageura, 2002; Fernández-Silva, 2011). Este análisis permitió identificar el punto de vista (positivo, neutro o negativo) de cada concepto y su nivel de abstracción (básico, superordinado y subordinado) (Rosch, 1978). Finalmente, se examinó la frecuencia de ocurrencia de las variantes en el interior de cada manual y su distribución en el tiempo.

Este artículo se estructura en los siguientes apartados. Tras esta introducción, se presenta el marco teórico de la investigación, en el que se exponen las características del género textual estudiado y los fundamentos sobre la terminología y su rol en la representación del conocimiento especializado. En el apartado de metodología, se describe el corpus y el método de selección de los conceptos, de detección de las variantes terminológicas y de análisis semántico. Posteriormente, presentamos los resultados del análisis semántico, la distribución de las variantes al interior del texto y a lo largo del tiempo. Finalmente, se explicitan las conclusiones del trabajo.

2. Marco teórico

2.1. Los textos escolares: primer peldaño de la inserción disciplinar

Los manuales escolares son un tipo particular de escrito construidos con la intención de ser utilizados durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Este propósito queda de manifiesto en su estructura didáctica interna y en su contenido, que presenta una exposición secuencial de alguna disciplina en particular (Varela, 2010). De esta manera, la disposición estructural de los textos escolares responde a lógicas y acuerdos dentro de la comunidad académica que está a cargo de su construcción, en tanto los recursos léxico-gramaticales vienen determinados por los objetivos particulares del género.

Según Parodi (2008), el manual tiene como macropropósito comunicativo instruir acerca de conceptos y procedimientos en una temática especializada. Por ello, presenta algunas características de los textos especializados como la sistematicidad de los contenidos, el estilo textual expositivo y la combinación de texto e ilustraciones. Otro aspecto relevante es la: “alta

densidad léxica y altos niveles de abstracción del lenguaje académico” (Chamorro & Barletta, 2011, p. 8), que complejizan la internalización del conocimiento, a pesar de que en ellos ya se han recontextualizado los saberes primarios de la disciplina a la que corresponde.

En consecuencia, se considera que los géneros escolares constituyen la primera puerta de acceso al conocimiento y a las prácticas especializadas (Parodi, 2008). Por tanto, los estudiantes (legos o semilegos) también serían considerados miembros de una comunidad especializada, con la salvedad de que estos se situarían en el nivel de formación más bajo (Cabré, 1993).

2.2. Los textos escolares de historia en Chile

Los textos escolares desempeñan un papel crucial en la sociedad, pues la palabra escrita que en ellos se fija posee autoridad y transmite ideologías dominantes de una cultura (Oteiza, 2006). En consecuencia, la escuela no solo es considerada una institución en la que se transmiten saberes, sino también visiones de mundo:

Texts have the power to impose cultural meaning, and to structure students' perceptions of reality. By extension, schools and their official textbooks have a significant influence on cultural consensus by communicating a common group of key patterns, conveying implicit value judgements that both articulate and sustain very specific social, political and cultural meanings (Oteiza, 2003, p. 640).

Como apuntábamos anteriormente, la temática del golpe y dictadura militar fue omitida desde la época de la dictadura militar (1973-1990) hasta el año 2002, donde aparece por primera vez en el texto *Estudio y comprensión de la sociedad de 6° básico*, escrito por T. Benítez y A. Donoso. Este tema formó parte del currículum de sexto básico y segundo medio hasta el año 2010, cuando fue trasladada de segundo a tercer año de educación media. Esta inclusión curricular significó un “consenso básico” con el propósito de entregar un discurso reconciliador entre la dictadura y la transición democrática. En este proceso, el estado de Chile fue—y sigue siendo— el actor principal en la construcción del currículum (Oteiza, 2003; 2009) y en la distribución del mismo.

Actualmente, para escoger los textos escolares con que trabajan los estudiantes del país, las editoriales entran en un concurso de licitación año a año. Estos manuales son elaborados por un círculo reducido de expertos de una disciplina determinada (Oteiza, 2006), de acuerdo con los lineamientos que el Mineduc condiciona. Entre estos últimos está la implementación de los contenidos propuestos por los planes y programas de manera exacta. Los textos escolares seleccionados son distribuidos gratuitamente por el Ministerio de Educación a más del 95% de los estudiantes del país de colegios municipales y subvencionados. Esta masificación representa el control gubernamental en torno al lenguaje utilizado en la actividad educativa y, finalmente, en el conocimiento que es entregado a los estudiantes del país. La homogeneización del conocimiento supone una construcción discursiva particular de patrones de pensamiento (ideologías) que se pretenden perpetuar en las generaciones futuras. En definitiva, los discursos presentes en los textos escolares se desarrollan en una sociedad y en una época específica, por lo que reflejan, según Oteiza (2006, p. 74): “conflictos sociales e ideológicos y las presiones de los grupos de poder”. Pese a lo anterior, la perspectiva educativa que se propone desde la esfera ministerial para la enseñanza de la historia reciente, promueve una mirada pluralista de los hechos, abordándose desde una diversidad de interpretaciones (Marco Curricular, 2009) para que cada estudiante interprete de modo personal los sucesos acaecidos.

Con respecto a las investigaciones referentes al texto escolar de historia, destacan los trabajos de Fernández (2010, 2015, 2017), Martín, Matón y Matruggio (2010), Minte (2005, 2012), Minte y González (2015), Moreno Marimón (2001), Oteiza (2006, 2009), Oteiza y Pinuer (2012; 2016) y Rivera y Mondaca (2013). Fernández (2017) analiza trece textos escolares de Historia distribuidos por el gobierno de Chile entre los años 1983 y 2013 en colegios subvencionados. Su estudio se basa en el marco del Modelo de la Valoración (Martín & White, 2005), específicamente en el subsistema de juicio, y tiene como objetivo presentar una propuesta para el estudio del androcentrismo en el discurso escolar. A partir de su análisis concluye que el androcentrismo ha transitado desde la exclusión de las mujeres en ediciones de la década de 1980 hasta la inclusión

parcial en la década del 2000. Por otro lado, Oteiza (2009) adopta como enfoque metodológico el Análisis Crítico del Discurso y la Lingüística Sistémico Funcional. En su trabajo analiza la construcción del impacto del gobierno de Allende y el golpe militar en los textos escolares de sexto y octavo grado. Para ello, analiza dos de las metafunciones propuestas por Halliday—textual e interpersonal— en términos de la teoría de la evaluación (Martin 2000, 2002) para evidenciar los juicios que se expresan en los escritos. En una segunda investigación del mismo año, la autora examina el funcionamiento heteroglósico y monoglósico de algunos recursos lingüísticos utilizados por los autores en la construcción de una explicación histórica del golpe militar en dos textos escolares de segundo año medio. Los recursos son analizados desde el Modelo de la valoración (White, 2000, 2003; Martin & White, 2005) y del concepto de voz para el discurso de la historia (Martin, 2003; Coffin, 2006). Esta revisión bibliográfica permite constatar solo algunos aspectos del papel del lenguaje en la construcción del contenido. En este sentido, la presente investigación pretende contribuir desde la disciplina terminológica al análisis y visibilización de los puntos de vista subyacentes al discurso pedagógico de la historia.

2.3. El papel de la variación terminológica en la representación y acceso al conocimiento especializado

En el discurso pedagógico de la historia, al igual que en cualquier otro discurso especializado, la terminología desempeña un papel fundamental, puesto que estas unidades léxicas representan los conceptos especializados de una disciplina y su comprensión es esencial para la adquisición de conocimiento especializado. El discurso especializado se caracteriza por la elevada densidad léxica y la simplificación sintáctica. Este proceso de significación de la experiencia mediante nombres es consustancial al desarrollo científico, tal y como señala Halliday (1995 [2004]). El conocimiento científico transforma la experiencia común del mundo, constituida por procesos, entidades y cualidades, en un mundo de entidades nominales, a partir de las cuales se pueden construir teorías científicas:

This sort of discourse has served well for the natural sciences, where it was important to construe a world of 'things', including virtual entities that could be brought into existence as and when the discourse required them. [...] Symbolically, this kind of discourse is holding the world still, making it noun-like (stable in time) while it is observed, experimented with, measured and reasoned about (Halliday, 2004, p. 21).

Los términos, por tanto, representan el conocimiento especializado de una disciplina y, a su vez, reflejan la visión particular del emisor acerca de los conceptos. Esto es posible gracias al principio de motivación, que preside la denominación terminológica (Sager, 1990; Freixa, Fernández-Silva & Cabré, 2008). Los términos motivados no solo remiten al concepto de manera global sino que enfatizan diferentes dimensiones del mismo, en función del punto de vista que se quiere ofrecer sobre un objeto, fenómeno o situación determinada (Fernández-Silva, 2013). Así, los términos desempeñan una triple función: a) designativa, porque apuntan a un referente; b) denominativa, pues dan nombre a un concepto; y c) significativa, porque aportan información sobre los conceptos que transmiten (Freixa, 2002; Cabré, 2008).

Ahora bien, los conceptos no son estables, sino que evolucionan a lo largo del tiempo, varían entre grupos de individuos y en función de las distintas situaciones de comunicación especializada. Esta variabilidad en la formación, estructuración y denominación del conocimiento especializado puede traer como consecuencia la aparición de variación terminológica. Los factores cognitivos de variación terminológica se pueden clasificar en sistémicos, relacionados con la naturaleza flexible de los conceptos y la multidimensionalidad de las estructuras conceptuales; o contextuales, relacionados con las diferencias de conceptualización entre individuos o grupos de individuos (usuarios) o en función de los contextos en que los conceptos son empleados (usos) (Fernández-Silva, 2011).

Finalmente, desde el punto de vista de la recepción, la selección terminológica influye en la manera en que el receptor accede al concepto, ya que en la forma denominativa se priorizan unos rasgos conceptuales por encima de otros. Por esto mismo, la variación terminológica se ha descrito como un recurso cognitivo (Pecman, 2014; Fernández-Silva, 2016) que facilitaría “el proceso de construcción progresiva del conocimiento” (Pecman, 2014, p. 10), ya que

la convivencia de distintas variantes permite resaltar distintos aspectos del contenido del concepto y proporcionan una representación enriquecida del mismo. Ahora bien, la selección terminológica también puede emplearse para transmitir una visión de mundo acorde con una determinada ideología, grupo social, con fines eufemísticos, o para “manipular deliberadamente la opinión” (Kauffman, 2003, p. 87). El potencial impacto de esta función manipulativa reside en la visión idealizada que todavía se tiene acerca del lenguaje especializado, que reflejaría un conocimiento objetivo, universal, desideologizado del mundo obtenido mediante el método científico.

3. Marco Metodológico

3.1. Corpus textual

El corpus seleccionado para la investigación está constituido por 10 unidades de aprendizaje referidas al golpe de estado y dictadura militar (1973-1990), incluidas en 10 textos escolares de Historia y Ciencias Sociales licitados por el Ministerio de Educación de Chile (ver anexo N°1). Cada unidad está constituida por 35 páginas aproximadamente y los textos pertenecen a la educación secundaria: cinco al nivel 2° medio y cinco al nivel 3° medio.

Por otro lado, el corpus incluye textos publicados desde el año 2002, periodo en que se incluyó la unidad de aprendizaje por primera vez en la enseñanza media, hasta el 2014. Se seleccionó un manual por año, pero algunos de ellos permanecieron como libros oficiales durante dos años consecutivos (2003-2004; 2005-2006; 2007-2008) por decisión del Mineduc.

Se incluyeron textos escolares pertenecientes a cuatro editoriales diferentes: Mare Nostrum, SM, Santillana y Zig-Zag. Se considera que este factor no altera la homogeneidad del corpus, pues todos los textos, adjudicados a través de la licitación, se adscriben a los requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación para su elaboración.

3.2. Selección de los conceptos

En una primera etapa de estudio se efectuó una lectura de la unidad y se identificaron los conceptos relativos al golpe y dictadura militar (por ej. GOLPE MILITAR), prescindiendo de aquellos que no formaban parte de la temática y la disciplina en cuestión (por ej. EMPATÍA). Esta primera fase arrojó un total de 466 conceptos.

A continuación, se procedió a seleccionar los conceptos centrales que conforman el marco cognitivo (Fillmore, 1985) del periodo histórico estudiado. Dichos conceptos son cruciales en el tratamiento del periodo histórico y, por ende, no se puede prescindir de ellos en la enseñanza de esta unidad educativa. Por otro lado, identificar el marco cognitivo es relevante, pues permite identificar las relaciones entre los conceptos y posibilita una representación esquemática de la estructura conceptual que subyace al conocimiento especializado representado en los textos escolares. Se emplearon tres criterios para determinar la centralidad: transversalidad en los textos, frecuencia de aparición y variabilidad denominativa. Así, por ejemplo, el concepto GOBIERNO MILITAR, que fue mencionado en 4 manuales entre 2002 y 2014 por medio de 21 variantes (régimen militar, gobierno, dictadura, régimen autoritario, dictadura militar, entre otras) con un total de 497 ocurrencias, fue seleccionado para el análisis. Por el contrario, el concepto REFORMA AGRARIA, que fue mencionado en 3 manuales por medio de solo 2 variantes con una frecuencia de 6 ocurrencias, no fue seleccionado. Este análisis arrojó un total de 13 conceptos centrales, pero en este artículo se expondrán los resultados exhaustivos de 4 de ellos referidos a los actores individuales del evento histórico (AUGUSTO PINOCHET Y SALVADOR ALLENDE), actores colectivos (GOBIERNO MILITAR) y evento histórico (GOLPE MILITAR) (Oteiza & Pinuer, 2012).

3.3. Selección de las variantes denominativas

De las unidades que transmiten conocimiento especializado en los textos, seleccionamos como objeto de análisis la unidad terminológica, definida como “unidad léxica que posee un significado específico en el ámbito al que se asocia y es necesaria en la estructura conceptual del dominio del que forma parte” (Cabré & Estopà, 2005, p. 77). Esto implica excluir las unidades lingüísticas inferiores o superiores a la palabra como morfemas, unidades fraseológicas u oraciones (*los militares derrocaron a Allende*) y aquellas unidades no lingüísticas como gráficos e imágenes, que igualmente pueden transmitir conocimiento especializado. Cabe destacar que las unidades terminológicas pueden poseer estructura monoléxica (*gobierno, junta, sociedad, estado*) o poliléxica (*régimen militar, oposición al régimen militar, presidente Salvador Allende, bombardeo de la moneda*).

Junto con lo anterior, es necesario precisar la noción de variante denominativa con la que se trabajó en esta investigación. Las variantes denominativas son todas las denominaciones que hacen referencia a un mismo concepto especializado en los textos, pudiendo diferir formal o semánticamente entre ellas (Fernández-Silva, 2011). Las variantes que difieren semánticamente seleccionan diferentes aspectos del contenido conceptual, reflejan distintas perspectivas de abordaje de un mismo concepto y proporcionan visiones diversas sobre el mismo, pudiendo influir en la manera en que el receptor accede al concepto. Así, por ejemplo, el concepto GOBIERNO MILITAR es denominado en los manuales mediante las variantes *gobierno militar* y *dictadura militar*, que no son estrictamente sinónimos léxicos, y mediante las reducciones *gobierno* y *régimen*, que difieren semánticamente de las dos primeras, pero son semánticamente equivalentes entre ellas.

Para la detección de las variantes denominativas se empleó el criterio de sinonimia contextual, definida como “una relación contextual, que se establece entre todas las denominaciones que remiten a un concepto especializado en un contexto dado” (Fernández-Silva, 2011, p. 94). La adopción de este criterio implica aceptar como sinónimos contextuales denominaciones equivalentes y denominaciones que son parcialmente equivalentes fuera de contexto, ya que no comparten por completo el significado. En total se detectaron 147 variantes denominativas para los 13 conceptos centrales con una ocurrencia total de 1884.

3.4. Análisis semántico

Para llevar a cabo el análisis semántico de las variantes denominativas asociadas a los conceptos de análisis, se adoptó la metodología de Kageura (2002) adaptada por Fernández-Silva (2011) para la descripción de la variación terminológica. Este método consiste en analizar los patrones de variación denominativa motivados conceptualmente, lo cual nos permite describir la información semántica expresada en variantes denominativas y comparar las diferentes motivaciones en la proyección lingüística del concepto.

Los términos se segmentan en constituyentes y cada uno es interpretado como una característica conceptual, donde el núcleo informa sobre el concepto genérico y el modificador sobre la(s) característica(s) distintiva(s). Como se observa en la tabla 1, la variante denominativa *dictadura militar* selecciona en el núcleo el tipo de gobierno, a saber, aquel que concentra el poder en una persona y reprime los derechos humanos (DRAE, 2016), y como característica distintiva el cargo de sus gobernantes (militar); en *gobierno militar*, el sistema político se define a partir de la acción realizada (gobernar) y el cargo que ostenta el grupo (militar); finalmente, *régimen* y *gobierno* omiten la referencia al tipo de gobernantes e informan únicamente acerca del régimen político.

A partir de dicho análisis realizado con cada variante denominativa, se identificó el punto de vista (positivo, neutro o negativo) y el nivel de abstracción de los conceptos (superordinado, prototipo o subordinado) (Rosch, 1978).

| Denominación | | Información semántica | |
|--------------|-------------|--|--------------------------|
| Núcleo | Modificador | Núcleo | Modificador |
| dictadura | militar | Gobierno que concentra el poder y reprime derechos humanos | cargo de los gobernantes |
| Gobierno | Militar | Sistema político (acción de gobernar) | Cargo de los gobernantes |
| Gobierno | | Sistema político (acción de gobernar) | |
| Régimen | | Sistema político | |

Tabla 1. Análisis semántico-conceptual de las variantes denominativas del concepto GOBIERNO MILITAR

4. Resultados y discusión

En este apartado se describen y discuten los resultados del análisis semántico de los cuatro conceptos principales del periodo: AUGUSTO PINOCHET, SALVADOR ALLENDE, RÉGIMEN MILITAR Y GOLPE DE ESTADO. Para cada concepto, se presenta un cuadro resumen con las variantes denominativas empleadas en los manuales y su frecuencia de ocurrencia.

4.1. Actores individuales

Los actores individuales centrales en el periodo histórico son AUGUSTO PINOCHET y SALVADOR ALLENDE. A continuación, se analizan individualmente.

PINOCHET

Este actor posee una alta frecuencia de aparición por su rol esencial dentro del discurso del período. Augusto Pinochet Ugarte formó parte del golpe y dictadura militar como principal rector del gobierno autoritario, por lo mismo, se le imputa por los crímenes y violaciones a los derechos humanos cometidos durante la época. Como se refleja en la tabla 2 este actor es denominado en el corpus mediante 15 variantes denominativas con una ocurrencia total de 153.

Al respecto, las variantes *Pinochet*, *Augusto Pinochet*, *Augusto Pinochet Ugarte*, *A. Pinochet* denominan al sujeto a partir de su nombre propio. Interpretamos esta categorización individual como el nivel básico en el caso de este actor individual, ya que cumple el principio de economía cognitiva al proporcionar la mayor cantidad de información sobre el sujeto con el mínimo esfuerzo cognitivo (Rosch 1978) y asegura la identificación directa del personaje histórico. Todas estas variantes se sitúan en el mismo nivel, pues no existe diferencia semántica entre ellas al tratarse de nombres propios. Sin embargo, en términos de frecuencia, las variantes *Augusto Pinochet* y *Pinochet* concentran la mayoría de las ocurrencias de este concepto (79 oc.) debido a que estas reducciones lingüísticas son más breves y se han fijado más en el conocimiento colectivo.

La inclusión mayoritaria del nombre propio refleja un claro posicionamiento del sujeto dentro de la sociedad e identidad chilena, ya que principalmente lo conocemos por su nombre y apellido paterno o simplemente por el apellido. Consideramos que esta selección categorial representaría un punto de vista neutro, carente de sesgos ideológicos.

| Variante | Frecuencia | % |
|------------------------------------|------------|------|
| Pinochet | 44 | 28,8 |
| General Pinochet | 36 | 23,5 |
| Augusto Pinochet | 35 | 22,9 |
| General Augusto Pinochet | 14 | 9,2 |
| General | 5 | 3,3 |
| Presidente de la república | 4 | 2,6 |
| Augusto Pinochet Ugarte | 2 | 1,3 |
| Presidente Pinochet | 2 | 1,3 |
| A Pinochet | 2 | 1,3 |
| Jefe supremo de la nación | 2 | 1,3 |
| Presidente | 2 | 1,3 |
| Comandante en jefe del ejército | 1 | 0,7 |
| Candidato Pinochet | 1 | 0,7 |
| Dictador | 1 | 0,7 |
| Presidente de la junta | 1 | 0,7 |
| Presidente de la junta de gobierno | 1 | 0,7 |
| Frecuencia total: 153 | | |

Tabla 2. Variantes denominativas y frecuencia del actor individual PINOCHET

El resto de variantes denominan al actor individual a partir de su cargo. Estas elecciones se situarían en el nivel superordinado, ya que ubican a la persona en una clase conceptual más genérica, ya sea únicamente mencionando el cargo (por ej. *general*), o bien complementándola con el nombre propio (*general Augusto Pinochet*). En este amplio grupo distinguimos subgrupos de acuerdo con el punto de vista que vehiculan. El punto de vista neutro estaría representado por las variantes que remiten a su cargo militar: *general Pinochet*, *general Augusto Pinochet*, *general*, *comandante en jefe del ejército*, *presidente de la junta* y *presidente de la junta de gobierno*. El núcleo de cada término da cuenta de los cargos que realmente detentó Pinochet, puesto que dentro de su carrera militar fue designado general y presidente de la junta militar de gobierno, así como comandante en jefe del ejército por el presidente Salvador Allende.

Consideramos que otros cargos resaltados en la denominación del actor individual vehiculan claramente puntos de vista positivos: *candidato Pinochet*, *presidente*, *presidente de la república*, *presidente Pinochet* y *jefe supremo de la nación*. Considerando que Pinochet implantó una dictadura dentro del país, estas variantes vehiculan una representación positiva al denominarlo “presidente”. En nuestro gobierno republicano, un presidente es escogido por un plazo fijo de cuatro años, mediante un sistema electoral público, lo cual se contrapone completamente con la situación que llevó al poder a Augusto Pinochet. Asimismo, es jefe supremo de la nación quien haya sido escogido presidente de la república; sin embargo, la constitución creada durante la dictadura otorga este cargo de manera antidemocrática a dicho actor.

Finalmente, queremos analizar con más detalle dos términos utilizados en el texto escolar 2007-2008 y 2014 respectivamente: *candidato Pinochet* y *dictador*. En el primero, se le atribuye la categoría de candidato presidencial, como persona propuesta o indicada para asumir la presidencia. Esta variante refleja un punto de vista positivo, ya que Pinochet es posicionado en el mismo rango que todos los candidatos que se han presentado a la presidencia de Chile y

que no han ejercido un gobierno dictatorial como él. Con respecto a dictador, este es el único que refleja la conceptualización de los opositores de la dictadura y de quienes sufrieron, directa o indirectamente, violaciones a los derechos humanos y sería, por tanto, el único que reflejaría un punto de vista negativo. No obstante, su presencia es casi accidental, pues tiene una única ocurrencia en una actividad de análisis de perspectivas historiográficas y en el texto escolar más reciente (2014), lo cual sugiere que la inclusión de puntos de vista distintos sobre el hecho histórico es actual y, además, testimonial.

En relación con el análisis diacrónico de la terminología que respecta a este concepto, las variantes neutras con mayor frecuencia se han mantenido estables en el periodo 2002-2014. Sin embargo, aquella que representa un punto de vista negativo hacia el actor se incluye recientemente en el año 2014.

En síntesis, las denominaciones más empleadas en el corpus y a lo largo del periodo reflejan una conceptualización neutra, en la que predomina el nombre del sujeto y su cargo militar. Las denominaciones de carácter positivo, si bien no tienen una presencia mayoritaria en el corpus en términos de frecuencia (6%), sí son significativas por su número (11 variantes), sobre todo si se contrastan con las denominaciones que evidencian un punto de vista negativo, que se reducen a una variante y una ocurrencia.

ALLENDE

El otro actor individual imprescindible dentro del período estudiado es Salvador Allende, quien fue presidente electo por el partido de la Unidad Popular durante tres años, ya que su mandato fue interrumpido por el golpe de estado militar el 11 de septiembre de 1973.

| Variante | Frecuencia | % |
|---|------------|------|
| Allende | 39 | 38,2 |
| Salvador Allende | 23 | 22,5 |
| Presidente Allende | 14 | 13,7 |
| Presidente | 8 | 7,8 |
| Presidente de la república | 6 | 5,9 |
| Presidente Salvador Allende | 5 | 4,9 |
| Salvador Allende Gossens | 2 | 2,0 |
| Primer mandatario | 1 | 1,0 |
| Candidato socialista | 1 | 1,0 |
| Militante socialista | 1 | 1,0 |
| Presidente de Chile | 1 | 1,0 |
| Candidato presidencial Salvador Allende | 1 | 1,0 |
| Frecuencia total: 102 | | |

Tabla 3. Variantes denominativas y frecuencia del actor individual ALLENDE

Tal y como se muestra en la tabla N°3, el personaje histórico posee una frecuencia total de 102 en el corpus estudiado y es referido mediante 11 variantes denominativas.

Allende es la denominación con más frecuencia (39 oc.), seguida de *Salvador Allende* (23 oc.). Al igual que con el caso anterior, la identificación mediante el nombre del sujeto se correspondería con el nivel básico de categorización, ya que permite una referencia directa con el personaje denominado y es la más eficiente desde el punto de vista cognitivo pues con un esfuerzo mínimo

se puede obtener una referencia directa con el sujeto.

En estos casos, creemos que la visión que se vehicula del concepto es neutra, pues no se evidencia un determinado punto de vista sobre el personaje o una inclinación ideológica. Seguidas en frecuencia, las variantes *presidente Allende* (14 oc.), *presidente* (8 oc.), *presidente de la república* (6 oc.), *presidente Salvador Allende* (5 oc.), *primer mandatario* (1 oc.), y *presidente de Chile* (1 oc.), se sitúan en el nivel superordinado porque categorizan al sujeto a partir del cargo político ocupado durante tres años consecutivos. En algunos casos se recurren a sinónimos léxicos (*primer mandatario*) o se completa la información con el país (*presidente de Chile*), la forma de organización del estado (*presidente de la república*) o el nombre propio (con o sin apellido).

Consideramos que estas variantes reflejan un punto de vista neutro, pues se corresponden con la categorización objetiva del personaje histórico. A partir de nuestro conocimiento de mundo y en consonancia con el conocimiento transmitido en los manuales de historia, sabemos que en Chile el presidente es escogido de forma democrática mediante un proceso electoral abierto para los ciudadanos. Por lo tanto, la categoría de presidente en el contexto nacional sería la adecuada para denominar a este actor individual, pues su elección fue realizada de acuerdo con las leyes que rigen el sistema. Todas estas variantes evocan este marco de “elección democrática”, pues seleccionan como núcleo del término la categoría de “cabeza o superior de un gobierno” (DRAE, 2016) y en el modificador el país, designado a través del nombre propio (Chile) o de su organización política (república).

Finalmente, en tres variantes se alude a la categoría a la que pertenecía antes ser elegido presidente. Así, en *candidato socialista* (1 oc.) y *candidato presidencial Salvador Allende* (1 oc.) se resaltan como características distintivas su militancia política dentro del partido socialista y el cargo al cual postulaba. Por otro lado, la variante *militante socialista* (1 oc.) lo desprende de su categoría de candidato o presidente. La militancia se caracteriza por “figurar en un partido político o en una colectividad” (DRAE, 2016), de modo que rebaja el estatus del personaje, al omitir el cargo gubernamental que ejerció Allende en nuestro país. Esta conceptualización también podría advertir un deseo de populismo por caracterizar al actor como militante del pueblo, pero lo aleja del marco cognitivo del período dentro del cual posee el rol de Presidente de la República. Debido a ello, dicha denominación se catalogó como un punto de vista negativo hacia el actor aquí presentado.

Las denominaciones en el periodo 2002-2014 se mantienen estables, y con mayor ocurrencia, las variantes denominativas relativas al nombre del actor individual. En los textos 2007-2008 y 2013 las variantes más frecuentes enfatizan su máxima autoridad política como presidente a través de las variantes *Presidente Allende*, *Presidente Salvador Allende* y *Presidente*. En ambos casos se refiere a este actor con denominaciones situadas en el eje neutral.

4.2. Actor colectivo

REGIMEN MILITAR

La frecuencia de aparición del concepto de RÉGIMEN MILITAR es de 497 ocurrencias, con 20 variantes denominativas (ver Tabla 4). Es el concepto que mayor ocurrencia presenta en los textos escolares analizados.

La denominación más utilizada para aludir al concepto es *Régimen militar* (134 oc.). La categoría de régimen nos sitúa en un punto de vista neutro de los hechos, considerando que hace referencia a un “sistema político por el que se rige una nación” (DRAE, 2016), sea este democrático o dictatorial. Así, la selección terminológica no da información específica y fidedigna acerca de los conflictos sociales, políticos y económicos que significó la imposición de este régimen. Seguidamente, se encuentran las variantes *Gobierno* (110 oc.) y *Gobierno militar* (78 oc.) que no difieren del anterior en su aspecto semántico, ya que se relaciona con la “dirección de un país o una colectividad” (DRAE, 2016). No obstante, teniendo en cuenta la historia política y

electoral de Chile, donde el sufragio popular es la vía legal para gobernar el país desde principios del Siglo XX, las variantes *gobierno militar* y su reducción *gobierno* se interpretan, desde nuestro conocimiento enciclopédico de la democracia, como una conceptualización positiva del concepto.

| Variante | Frecuencia | % |
|--------------------------------|------------|------|
| Régimen militar | 134 | 27,0 |
| Gobierno | 110 | 22,1 |
| Régimen | 103 | 20,7 |
| Gobierno militar | 78 | 15,7 |
| Dictadura militar | 20 | 4,0 |
| Nuevo régimen | 13 | 2,6 |
| Dictadura | 9 | 1,8 |
| Gobierno chileno | 6 | 1,2 |
| Régimen militar chileno | 3 | 0,6 |
| Régimen autoritario | 3 | 0,6 |
| Interrupción democrática | 3 | 0,6 |
| Gobierno de Pinochet | 2 | 0,4 |
| Gobierno autoritario | 2 | 0,4 |
| Gobierno de Augusto Pinochet | 2 | 0,4 |
| Régimen político | 2 | 0,4 |
| Régimen chileno | 2 | 0,4 |
| Gobierno del general Pinochet | 1 | 0,2 |
| Gobierno militar chileno | 1 | 0,2 |
| Gobierno de facto | 1 | 0,2 |
| Dictadura militar chilena | 1 | 0,2 |
| Régimen político-institucional | 1 | 0,2 |
| Frecuencia total: 497 | | |

Tabla 4. Variantes denominativas y frecuencia del actor colectivo REGIMEN MILITAR

Asimismo, resulta interesante analizar las reducciones mencionadas, *gobierno* y *régimen*, pues omiten la referencia al gobernante. Estas también se interpretan como una visión positiva, pues desvinculan del sistema dictatorial a la institución armada que lo realizó. Así, a través de la denominación superordinada se homologa la dictadura a toda clase de sistema político.

Con 30 ocurrencias en los textos escolares se presentan las denominaciones *dictadura*, *dictadura militar* y *dictadura militar chilena*. Al analizar el núcleo de esta variante damos cuenta de que una dictadura es un “régimen político que, por la fuerza o violencia, concentra todo el poder en una persona o en un grupo u organización y reprime los derechos humanos y las libertades individuales” (DRAE, 2016). En este sentido, la dictadura militar haría referencia al gobierno constituido por militares (característica distintiva) que impuso su autoridad violando el sistema democrático que regía la política del país. A partir de este análisis semántico, las variantes transmiten un punto de vista negativo y efectivo, pues dan referencia a la realidad sociopolítica violenta que generó este colectivo militar. Sin embargo, la denominación más precisa e informativa respecto a sus características distintivas, *dictadura militar chilena*, sitúa al concepto

en el nivel subordinado y posee una única ocurrencia, lo cual se debe seguramente a que la referencia al país no es necesaria en un manual de historia de Chile. Ante esta última prevalecen *dictadura* (9 oc.) e *interrupción democrática* (oc. 3), que se sitúan en el nivel superordinado, es decir, no permiten identificar eficazmente los componentes del concepto, pues sus atributos son pocos y genéricos.

Por otro lado, las variantes que presentan a la dictadura como *gobierno chileno*, *régimen político*, *régimen chileno*, *régimen político institucional* y *nuevo régimen*, transmiten puntos de vista definitivamente positivos. Otra vez, en estas categorizaciones genéricas se pierde la referencia al tipo de gobierno o al rango militar de sus gobernantes, lo cual sesga la realidad. La inclusión de rasgos como *institucional/chileno* intensifica esta situación, ya que la nacionalización del gobierno permite, por un lado, atribuirle el carácter de democrático y, por otro, apelar al nacionalismo de los lectores.

Con respecto a la distribución de las variantes en el periodo 2002-2014, en todos los textos priman los términos neutros *régimen militar* y *régimen*, seguidos por los términos positivos *gobierno militar* y *gobierno*. Sin embargo, llama la atención que en el texto del año 2014 el término más frecuente es *dictadura militar*, junto con las variantes *dictadura*, *dictadura militar chilena* y *régimen autoritario*. Esto significa que podríamos hablar de una evolución temporal respecto del concepto, aunque siguen predominando las variantes neutras a la hora de caracterizar este periodo controversial para la esfera chilena.

4.3. Evento histórico

GOLPE DE ESTADO

Este concepto posee una ocurrencia total de 276 dentro de los textos escolares consultados y 47 variantes denominativas. No obstante, en este artículo solo se presentan las más relevantes para el análisis. La variante con mayor frecuencia es *golpe de estado* (36 oc.), que se define como “la repentina y violenta toma del poder político que realiza un grupo determinado dentro de un país y que vulnera la legitimidad institucional de un Estado” (Mineduc, 2014). Esta denominación indica un punto de vista negativo, que es el que refleja de manera más precisa la acción política en cuestión. Además, se sitúa en el nivel básico de categorización. Este nivel cumple con el principio de economía cognitiva y de estructura de mundo percibido (Rosch 1978), por cuanto es el que mayor número de atributos presenta y del que más información se obtiene con el mínimo esfuerzo cognitivo. Debido a su carácter central, encontramos variadas denominaciones que comparten la misma categorización: *golpe* (15 oc.), *golpe militar* (15 oc.), *golpe militar del 11 de septiembre de 1973* (5 oc.), *golpe militar de 1973* (5 oc.), *golpe de estado de 1973* (11 oc.), *golpe de 1973* (1 oc.), *golpe de estado del 11 de septiembre de 1973* (2 oc.). Algunas de ellas entregan mayor información en sus modificadores sobre los responsables y la fecha, o bien se refieren mediante una reducción anafórica fácilmente desambiguable en contexto: *golpe*.

Por otro lado, se evidencian variantes neutras como *acontecimientos de septiembre de 1973* (11 oc.), *acontecimiento de 1973* (5 oc.), *acontecimientos* (8 oc.), *momento histórico* (5 oc.). Aquella que presenta mayor frecuencia significa “suceso o hecho importante” (DRAE, 2016), al que se le agrega el modificador distintivo de la fecha en que ocurrió el golpe de estado. Las variantes presentadas se categorizan en el nivel superordinado, ya que presenta información demasiado genérica que dificulta la caracterización de los atributos del concepto. Otras variantes neutras corresponden a las denominaciones *acción de las fuerzas armadas* (1 oc.), *acción de los militares* (1 oc.) y *acción militar del 11* (1 oc.). Estas solo ofrecen una visión relativista de los hechos al considerar esta violenta toma de poder como “efecto” (DRAE, 2016) de la intervención de los militares.

Entre las variantes que vehiculan visiones positivas se encuentra *reconstrucción nacional* (3oc.) y *solución de fuerza* (3oc.). En la primera se enfatiza una “edificación” (DRAE) de la nación que fue destruida por el gobierno de la Unidad Popular. Esta denominación omite el golpe de estado

en sí y se centra en el periodo posterior, reflejando un punto de vista positivo de la realidad evidenciada. En la segunda, se conceptualiza el golpe como “una resolución satisfactoria” (DRAE).

| Variante | Frecuencia | % |
|--|------------|------|
| Golpe de estado | 36 | 16,6 |
| 11 de septiembre de 1973 | 29 | 13,4 |
| 11 de septiembre | 22 | 10,2 |
| golpe | 15 | 6,9 |
| Golpe militar | 15 | 6,9 |
| quiebre de la democracia | 12 | 5,6 |
| acontecimientos de septiembre de 1973 | 11 | 5,1 |
| golpe de estado de 1973 | 11 | 5,1 |
| quiebre democrático | 9 | 4,2 |
| acontecimientos | 8 | 3,7 |
| momento histórico | 5 | 2,3 |
| golpe militar del 11 de septiembre de 1973 | 5 | 2,3 |
| golpe militar de 1973 | 5 | 2,3 |
| acontecimiento de 1973 | 5 | 2,3 |
| quiebre democrático de septiembre de 1973 | 4 | 1,9 |
| reconstrucción nacional | 3 | 1,4 |
| solución de fuerza | 3 | 1,4 |
| intervención de los militares | 3 | 1,4 |
| inicio de la dictadura | 3 | 1,4 |
| intervención de las fuerzas armadas | 3 | 1,4 |
| golpe de estado del 11 de septiembre de 1973 | 2 | 0,9 |
| quiebre histórico | 2 | 0,9 |
| golpe de 1973 | 1 | 0,5 |
| acción de las fuerzas armadas | 1 | 0,5 |
| acción de los militares | 1 | 0,5 |
| acción militar del 11 | 1 | 0,5 |
| pérdida de la democracia | 1 | 0,5 |
| Frecuencia total: 216 | | |

Tabla 5. Variantes denominativas y frecuencia del evento histórico GOLPE DE ESTADO

Por último, las variantes terminológicas *quiebre democrático* (9 oc.), *quiebre histórico* (2 oc.), *intervención de los militares* (3 oc.), *inicio de la dictadura* (3 oc.), *quiebre de la democracia* (12 oc.) y *pérdida de la democracia* (1 oc.), reflejan la visión negativa del suceso. Las denominaciones superordinada *quiebre de la democracia* destaca ante el resto, pues proporciona en su núcleo información sobre la ruptura violenta que se produjo institucionalmente y su modificador da cuenta de la legitimidad institucional que se quebró y vulneró—la democracia—.

Por su parte, *Intervención de los militares* en el ámbito político significa “limitar o suspender el libre ejercicio de actividades o funciones” (DRAE), lo cual refleja el hecho aunque solo parcialmente, ya que omite la violencia física y psicológica que conlleva un golpe de estado. La denominación *inicio de la dictadura* nos sitúa con posterioridad al evento histórico en sí, concentrando la carga negativa en el ordenamiento político dictatorial. Finalmente, *quiebre de la democracia* y *pérdida de la democracia* acentúan la “carencia y privación” del sistema que había regido durante años y que permitía la participación del pueblo en decisiones gubernamentales.

En conclusión, el punto de vista que prevalece en los textos escolares 2002-2014 es el negativo, que presenta de manera objetiva el contenido semántico del concepto GOLPE DE ESTADO. A partir de ello, se puede inferir que la categorización de este hecho histórico refleja dicha visión porque contiene mayor conocimiento cultural asociado a ella, pues se debe recordar que la variante *golpe de estado*, y sus denominaciones asociadas, se posicionan en el nivel básico de categorización. A pesar de ello, la visión neutra del suceso histórico también es representativa, con una frecuencia de 102 ocurrencias. La mayoría de las variantes que vehiculan este punto de vista resultan eufemísticas y ocultan de sobremanera los hechos acaecidos y las violaciones a los derechos humanos como se refleja en *acontecimientos de septiembre de 1973* (11 oc.) y *11 de septiembre de 1973* (29 oc.).

Con respecto a la variación a lo largo de los años, este concepto representa el caso más heterogéneo. En los textos de 2002, 2005-2006, 2007-2008, 2009, 2010, 2011 se evidencian con mayor frecuencia las variantes neutras *11 de septiembre de 1973*, *acontecimientos de septiembre de 1973* y *11 de septiembre*. En las unidades de los años 2003-2004 y 2012 las variantes que reflejan el punto de vista negativo *quiebre democrático* y *quiebre democrático de 1973*. Para el año 2013 y 2014 se seleccionan mayoritariamente las variantes *golpe de Estado*, *golpe militar* y *golpe de Estado de 1973*, que también vehiculan el aspecto negativo del golpe.

5. Conclusiones y discusión

En la presente investigación se realizó un análisis de la unidad de aprendizaje referida al golpe y dictadura militar en un corpus de 8 manuales escolares de historia con el objetivo de describir la terminología que representa y transmite el conocimiento de la historia reciente de Chile; comprobar si los términos que representan la época han variado a largo del tiempo; y constatar si se cumple la perspectiva pluralista de los acontecimientos promulgada por el Ministerio de Educación en sus bases curriculares.

En este sentido, el análisis de la variación terminológica de los principales conceptos del periodo permitió aproximarse a los puntos de vista que conviven sobre un mismo concepto y dar luces sobre la óptica historiográfica que prevalece en el tratamiento de la unidad educativa. Así, se pudieron evidenciar conceptualizaciones centrales o prototípicas, que reflejan un conocimiento consensuado y representan con mayor precisión el evento histórico o sus actores, pero también otras perspectivas más periféricas que representan visiones más particulares, omiten información sobre los conceptos o portan una mayor carga ideológica. En este sentido, resulta especialmente notoria la cantidad de denominaciones situadas en el nivel superordinado, donde se sacrifica la precisión e informatividad a favor de reflejar estas visiones más particulares.

En cuanto a la distribución temporal, las denominaciones escogidas para representar cada concepto son relativamente estables a lo largo de los años y se caracterizan por transmitir un punto de vista neutro. No obstante, GOLPE MILITAR, presenta un comportamiento distinto, ya que abundan las variantes negativas y se constata una evolución en la conceptualización del evento histórico. Al respecto, creemos que los libros de historia actuales reflejan una visión más contemporánea de los hechos que se condice con los crímenes cometidos por los actantes de la dictadura militar.

La perspectiva educativa que se propone desde la esfera ministerial para la enseñanza de la historia reciente promueve una mirada pluralista de los hechos. Sin embargo, nuestro análisis

arroja que la mayoría de las variantes con una alta ocurrencia son neutras, lo que no evidencia la “diversidad de interpretaciones” promulgada. En consecuencia, a pesar de que el Ministerio tenga lineamientos a través de los cuales se deben regir las editoriales para construir el recurso didáctico, no toma parte en la verdadera construcción del discurso de la dictadura chilena, pues no presenta problematizaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. Por el contrario, solo se limita a presentar una serie de acontecimientos narrados linealmente.

Bibliografía

Benítez, T. & Donoso, A. (2000). *Comprensión de la sociedad, 6º básico, NB 4, EGB*. Santiago: Don Bosco, Sello Edebé.

Cabré, M. T. (1993). *La Terminología: Teoría, metodología y aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries.

Cabré, M. T. & R. Estopà. (2005). Unidades de conocimiento especializado: caracterización y tipología. En M. T. Cabré & C. Bach (Eds.), *Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat* (pp. 69-93). Barcelona: IULA, Documenta Universitaria.

Cabré, M. T. (2008). El principio de poliedricidad: la articulación de lo discursivo, lo cognitivo y lo lingüístico en Terminología. *Ibérica*, 16, 9-36. Doi: ART0000227726

Chamorro, D. & Barletta, N. (Ed.) (2011). *El texto escolar y el aprendizaje: enredos y desenredos*. Colombia: Universidad del Norte.

Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.

Fernández, M. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Universum*, 25(1), 84-99. doi: 10.4067/S0718-23762010000100007

Fernández, M. (2015). *Análisis diacrónico del androcentrismo en el discurso de la enseñanza de la historia de Chile. Tres décadas de textos escolares* (Tesis doctoral). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

Fernández, M. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos*, 50(95), 361-384. doi: 10.4067/S0718-09342017000300361

Fernández-Silva, S. (2011). *Variación terminológica y cognición. Factores cognitivos en la denominación del concepto especializado* (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.

Fernández-Silva, S. (2013). Punto de vista y variación denominativa. *Revista Debate Terminológico*, 9, 11-37.

Fernández-Silva, S. (2016). The cognitive and rhetorical role of term variation and its contribution to knowledge construction in research articles. *Terminology*, 22(1), 52-79. doi: 10.1075/term.22.1.03fer

Freixa, J. (2002). *La variació terminològica: Anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient* (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain.

Freixa, J., Fernández-Silva, S. & Cabré, M. T. (2008). La multiplicité des chemins dénominatifs. *Meta. Journal des Traducteurs*, 53(4), 731-747. doi: 10.7202/019644ar

- Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semántica*, 6, 222-254. doi: 10.4236/ce.2011.24050
- Halliday, M. (2004). Language and Reshaping of Human Experience. En J. Webster (Eds.), *The Language of Science* (pp. 7-23). London/New York: Continuum.
- Kageura, K. (2002). *The dynamics of terminology: A descriptive theory of term formation and terminological growth*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kaufmann, F. (2003). La terminologie idéologique du terrorisme dans le conflit du Proche-Orient sous le regard de l'interprète et du traducteur. *Topique*, 83(2), 87-109. doi: 10.3917/top.083.0087
- Martin, J. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English. En S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text* (pp. 142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (2002). Writing history: Construing time and value in discourses of the past. En M. Schleppegrell & M. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power* (pp. 87-118). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Martin, J. (2003). Introduction. *Text*, 23(2), 171-181. doi: 0165-4888/03/0023-0171
- Martin, J. R. & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Martin, J., Maton, K. & Matruglio, E. (2010). Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse. *Revista Signos*, 43(74) 433-463. doi: 10.4067/S0718-09342010000500003.
- Mineduc. (2009). *Currículum: objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Minte, A. (2005). *Autoritarismo y pluralismo. Visión crítica de la enseñanza de la Historia de Chile*. Concepción: Editorial Escaparate
- Minte, A. (2012). Historiografía y transposición didáctica en los textos escolares de Historia de Chile. *Revista de Historia y Geografía*, 27, 73-87. doi: 0716-8985
- Minte, A. & González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. doi: 10.6018/rie.33.2.196231
- Moreno, M. (2001). La discriminación a través de los contenidos de la enseñanza la historia y la matemática. *Educere*, 14, 191-197. doi: 35601410.
- Morgado, P. (2014). *Selección terminológica referida al golpe y dictadura militar en textos escolares de historia durante el período 2002-2014* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile
- Oteiza, T. (2003). How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks. *Discourse & Society*, 14(5), 639-660. doi: 10.1177/09579265030145005
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago, Chile: Frasis editores.
- Oteiza, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre

orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Revista Signos*, 42(70) 219-244. doi: 10.4067/S0718-09342009000200004

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

Oteiza, T. y C. Pinuer. (2016). Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. *Revista signos*, 49(92), 377-402. doi: 10.4067/S0718-09342016000300006

Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Pecman, M. (2014). Variation as a Cognitive Device: How Scientists Construct Knowledge through Term Formation. *Terminology*, 20(1), 1-24. doi: 10.1075/term.20.1.01pec

Rivera, P. & Mondaca, C. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios pedagógicos*, 1, 393-401. doi: 10.4067/S0718-07052013000100023

Real Academia Española. (2016). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://www.rae.es/>

Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch & B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale: Erlbaum.

Sager, J. C. (1990). *A practical course in terminology processing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Sager, J. C. & Kageura, K. (1995). Concept classes and conceptual structures: Their role and necessity in terminology. Terminology and LSP linguistics. *Studies in Specialized Vocabularies and texts*, 7(8), 191-216.

Varela, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela abierta*, 13, 97-114. doi: 1138-6908

White, P. (2000). *The appraisal website*. Recuperado de <http://www.grammatics.com/appraisal/>

White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjectiv estance. *Text*, 23(2), 259-284. doi: 0165-4888/03/0023-0259

Anexos

Nº1: textos que constituyen el corpus de análisis.

| Año de implementación en el sistema educativo | Editorial | Autores | Nivel educativo | Nombre de la unidad referida al golpe y dictadura militar |
|--|------------------|---|------------------------|--|
| 2002 | Mare Nostrum | Liliam Almeyda, Pedro Milos, Pablo Whipple | 2° Medio | Unidad 10: Gobierno militar y transición a la democracia |
| 2003-2004 | Zig-Zag | Dina Cembrano, Luz Eliana Cisternas | 2° Medio | Unidad 5: Chile en el siglo XX: las urgencias del cambio |
| 2005-2006 | Mare Nostrum | Liliam Almeyda, Pedro Milos, Pablo Whipple | 2° Medio | Unidad 10: Gobierno militar y transición a la democracia |
| 2007-2008 | Santillana | Verónica Méndez, Carolina Santelices, Rodrigo Martínez, Isidora Puga | 2° Medio | Capítulo 4, Unidad 4: Quiebre y recuperación democrática |
| 2009 | Mare Nostrum | Liliam Almeyda, Pedro Milos, Pablo Whipple | 2° Medio | Unidad 10: Gobierno militar y transición a la democracia |
| 2010 | Santillana | Verónica Méndez, Carolina Santelices, Rodrigo Martínez, Isidora Puga | 3° Medio | Capítulo 4, Unidad 4: Quiebre y recuperación democrática |
| 2011 | Zig-Zag | Dina Cembrano, Luz Eliana Cisternas | 3° Medio | Unidad 4: El gobierno militar y la apertura comercial |
| 2012 | Mare Nostrum | Liliam Almeyda, María José Cot, Susana Gazmuri, Pedro Milos | 3° Medio | Unidad 12: La unidad popular, el gobierno militar y el retorno a la democracia |
| 2013 | Zig-Zag | Ignacio Latorre, Michelle Henríquez | 3° Medio | Unidad 4: El gobierno militar y la apertura comercial |
| 2014 | SM | Sebastián Quintana, Sandra Castillo, Nataly Pérez, Cristina Moyano, Luis Thielemann | 3° Medio | Unidad 5: La dictadura militar |