

Lectura de imágenes y palabras en clases de historia

Introducción

Para leer y escribir en el ámbito de la historia, es fundamental considerar cómo dialogan las imágenes y las palabras en la construcción de las explicaciones de los procesos del pasado. La disciplina de la historia en cuanto ciencia social, busca comprender la complejidad de las sociedades humanas desde una perspectiva diacrónica e interpretativa. Este conocimiento histórico que es escrito en primera instancia por especialistas, es recontextualizado como discursos históricos pedagógicos tanto en los materiales de clase como en el discurso de la interacción del aula. Comprender la historia en la enseñanza básica y en la enseñanza media implica de manera fundamental desarrollar una capacidad de recepción y de uso del lenguaje en los estudiantes que les permita reflexionar con herramientas propias de la disciplina y construir significación histórica. Este objetivo supone que los estudiantes desarrollen habilidades para entender cómo se construye una explicación histórica en la que participan actores, eventos y procesos en cadenas de causalidad más o menos complejas. Así, dado que la historia es una ciencia social e interpretativa, en el modo verbal su discurso se construye principalmente a través de ideas abstractas junto con un lenguaje técnico y especializado (Coffin 2006; Martín 2002, 2017; Matruglio *et al.* 2012; Schleppregrell *et al.*, 2004; Oteiza 2006; Oteiza & Pinuer 2013); y, por otro lado, el modo visual desempeña un rol fundamental en la construcción de la evidencia y en el despliegue de los procesos históricos (Manghi 2013; Oteiza & Pinuer 2016 a y b).

Los ejemplos que ilustran esta exposición están tomados de una investigación sobre la transmisión intergeneracional de la memoria histórica del pasado reciente nacional en el ámbito de las salas de clase de enseñanza básica y media, llevada a cabo en establecimientos municipal, particular-subsidiado y privado del sistema escolar chileno¹. El proceso histórico particular que investigamos fue la violación a los derechos humanos cometidos por la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet (1973-1990). Este análisis fue realizado con el propósito de comprender cómo se transmite la memoria y el rol que tienen las memorias personales y sociales, tanto de profesores como de estudiantes, en la construcción de las memorias históricas sobre este pasado reciente nacional en niños y jóvenes.

Las clases de historia pueden considerarse como micro espacios de práctica de la memoria o como un ‘hacer’ de la memoria en el que dialogan memorias oficiales con memorias alternativas, las cuales siempre implican procesos de recordar y de olvidar el pasado. Las memorias históricas se caracterizan por ser dinámicas, inestables y subjetivas en tanto interpretaciones del pasado y, de manera crítica, son formas de acción mediadas semióticamente por herramientas culturales (Achugar 2016; Jelin 2002; Wertsch 2002; Oteiza 2014, en prensa; Oteiza y Pinuer 2016 a y b). En estas clases entran en juego una serie de recursos semióticos de diferente naturaleza que son parte de la interacción entre los

¹ FONDECYT Regular 1130474: “Construcción discursiva de la violación a los derechos humanos y su recontextualización pedagógica: negociación de las memorias del pasado reciente en las nuevas generaciones” (2013-2016),

profesores y los estudiantes. Entre ellos tienen un papel relevante los textos escolares, los documentales, las presentaciones de *power point*, la interacción verbal entre profesores y estudiantes, entre otros. En esta charla nos detendremos en explorar algunos de estos **artefactos semióticos multimodales** con el propósito de comprender su rol en el proceso de lectura histórica que deben realizar los estudiantes. Veremos un ejemplo de textos escolares de enseñanza básica y luego de una presentación de *power point*. Tal como se ha establecido al principio de esta presentación, nuestro enfoque para la lectura histórica de imágenes y palabras estará centrado en la dimensión de la evidencialidad como base fundamental para la construcción de las explicaciones históricas en la sala de clases.

Para este análisis adoptamos una postura social e ideológica de análisis multimodal del discurso, lo que implica un enfoque crítico en nuestro acercamiento (Kress & van Leeuwen 2006; Kress 2014; Oteiza en prensa b). Esta perspectiva considera la intertextualidad multimodal desde una perspectiva valorativa de las prácticas de la memoria en la sala de clases. Esto es, la exploración de la acumulación de los significados valorativos o de **‘prosodias valorativas’** (Martin & White 2005; Oteiza 2017), las que implican la presencia de actitudes o de puntos de vista respecto de la comprensión de la historia. Los significados valorativos pueden organizarse en los dominios semánticos de las emociones, de los juicios y de las valoraciones sociales, al tiempo que podemos graduar estos significados y expresar el origen o fuente de los mismos. El modelo de VALORACIÓN propuesto por Martin & White (2005) y que se enmarca en la teoría sociosemiótica de la lingüística sistémico funcional, considera que la intersubjetividad se construye en conjunto por escritores y lectores, “quienes interactúan en un espacio social y cultural determinado que ha moldeado las formas por las que las emociones y las opiniones son codificadas a través del lenguaje o mediante otros modos semióticos” (Oteiza en prensa a)

El discurso de la sala de clases se puede explorar desde diferentes ámbitos de cómo se construye el significado: ideacional o de cómo se construye la experiencia del mundo; interpersonal o de cómo se realizan las interacciones entre los participantes de la interacción; y textual o de cómo se organiza el mensaje en un modo semiótico particular (Halliday 2014). En esta presentación nos detendremos de manera particular en las funciones interpersonal y textual, tanto en el modo verbal como en el visual.

Si las imágenes incorporadas como materiales pedagógicos históricos no son transparentes y en el lenguaje verbal predominan las ideas abstractas ¿cómo ayudamos a que nuestros estudiantes participen como lectores efectivos y reflexivos de manera que puedan ser parte de la construcción del conocimiento disciplinar?

Para abordar nuestro objetivo organizaremos nuestra presentación de la siguiente manera (a) ¿qué entendemos por evidencia histórica y por qué es fundamental para los procesos de lectura y de comprensión de la disciplina? (b) ¿cuál es el rol de las imágenes y las palabras en la construcción de la evidencia histórica? y (c) ¿de qué manera construyen significados en conjunto las imágenes y las palabras en la interacción de clase de historia y los textos escolares?

1. ¿Qué entendemos por evidencia histórica y por qué es fundamental para los procesos de lectura y de comprensión de la disciplina?

En la historia, la construcción de la evidencia es crítica para la elaboración fundamentada de explicaciones históricas. La evidencia histórica puede ser integrada en el discurso de manera visual, a través principalmente de fotografías, líneas de tiempo, mapas entre otros, o de manera verbal mediante la inclusión de documentos y fuentes secundarias. Es el trabajo con fuentes primarias y secundarias lo que de manera importante permite a los historiadores y a las historiadoras elaborar de manera sólida un razonamiento histórico de carácter interpretativo. La evidencia se considera, entonces, “como el trabajo con fuentes primarias de las cuales el historiador realiza una selección de la información para utilizarla como evidencia que fundamente una explicación histórica determinada” (Oteiza en prensa a). Trabajar con la evidencia histórica implica, por lo tanto, reconocer la incorporación de diferentes posicionamientos en el discurso, lo que también puede pensarse como la expresión de intertextualidad propia de la disciplina.

En la clase de historia, profesores y estudiantes trabajan con materiales que han experimentado un proceso de recontextualización para convertirse en materiales pedagógicos. Algunos han sido recontextualizados de manera que constituyen discursos oficiales, como es el caso de los textos escolares, y otros han experimentado este proceso de recontextualización mediante el análisis de los mismos profesores que los han seleccionado para trabajar con sus estudiantes en el desarrollo de un pensamiento histórico.

2. ¿Cuál es el rol de las imágenes y las palabras en la construcción de la evidencia histórica?

La evidencia histórica puede construirse en el modo visual como en el modo verbal. En la disciplina de la historia, así como en la recontextualización pedagógica de la misma, **las fotografías poseen un estatus destacado en el modo visual**. Así, tanto en los textos escolares de historia analizados como en los *power point* y otros materiales que los profesores incorporan en sus clases, predominan en más de un 90%. Puede plantearse que la fotografía tiene el potencial de construir evidencia en el ámbito de la historia cuando es incorporada en el discurso, dado que “el objeto fotografiado tiene que haber estado en un lugar o en un momento puntual; de esta manera, la fotografía constituye una evidencia que puede ser empleada en la construcción de las explicaciones históricas” (Oteiza & Pinuer 2016 b: 382).

Ahora bien, aun cuando se ha documentado el rol clave de las fotografías para la construcción visual de la evidencia (Manghi 2013; Oteiza 2006, Oteiza y Pinuer 2016 a y b; Oteiza en presa a y b), los profesores integran también otros recursos semióticos como documentales y caricaturas políticas que contribuyen a la elaboración de explicaciones del pasado. Esto implica generar una **expansión del repertorio semiótico** más allá de los textos escolares, desde determinadas prosodias valorativas. De esta manera, en la sala de clases se incorporan también como parte del repertorio semiótico, **caricaturas políticas**, las cuales se caracterizan por construir una interpretación de la realidad y no constituyen evidencia histórica como las fotografías, sino que construyen un punto de vista sobre un actor o actores históricos, sobre un evento o un proceso histórico. En general, cumplen la función de ilustrar un posicionamiento político. Asimismo, como veremos más adelante, las

caricaturas políticas incorporan el humor y la ironía en el despliegue de significados, y pueden colaborar con la representación visual de actores y procesos históricos que comúnmente no están presentes en otros modos semióticos.

3. ¿De qué manera construyen significados en conjunto las imágenes y las palabras en la interacción de clase de historia y los textos escolares?

3.1. Inclusión de fotografías en textos escolares de historia de enseñanza básica y enseñanza media

Para ilustrar cómo se representa el proceso de violación a los derechos humanos cometidos por la dictadura cívico-militar de Pinochet (1973-1990), en los libros escolares se privilegian las imágenes de monumentos, museos y memoriales (Oteiza & Pinuer 2016 a y b). Esto se puede apreciar en la *Imagen 1*, que reproduce una página de un texto escolar para sexto año de enseñanza básica, publicado por Editorial Zig-Zag (2013). En esta página podemos observar cuatro fotografías de monumentos, memoriales y museos que ejemplifican la idea expresada en el macro-epígrafe de “conservar la memoria”. Así, los “dolores” y “pérdidas” se presentan como parte de toda la sociedad, al igual que “las víctimas de la violencia”. Por razones de espacio, nos detendremos en la relación intermodal de los epígrafes de las dos primeras fotografías para ilustrar algunas posibilidades de herramientas analíticas de integración intermodal (Painter *et al.* 2013), que los profesores podrían trabajar con sus estudiantes para facilitar el proceso de lectura del significado de palabras e imágenes de manera conjunta.

Conservar la memoria es siempre un imperativo ético y social, más aun cuando hay dolores y pérdidas. Por ello, organizaciones de DDHH, con el apoyo de privados y el Estado, han realizado diferentes iniciativas con el fin de que la sociedad recuerde a quienes fueron víctimas de la violencia. Algunos ejemplos de aquellos son los siguientes:

1. "Finque por la Paz Villa Grimaldi", lugar que fue un campo de detención y tortura durante el régimen militar. En la imagen la lista de las personas que pasaron por el lugar.

2. Memorial al Senador Jaime Guzmán, asesinado en 1991 por un grupo de extrema izquierda. A través de él se busca perpetuar su pensamiento.

3. Museo de la Memoria, inaugurado el año 2010 busca "visibilizar a las violaciones a los Derechos Humanos cometidas por el Estado de Chile entre 1973 y 1990".

4. Memorial en recuerdo de los 32 detenidos desaparecidos y Ejecutados políticos de Santa Bárbara y Quilaco, VIII Región del Bío-Bío.

A partir de las imágenes anteriores, y lo estudiado en esta unidad sobre la Historia de Chile en el siglo XX, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué contribución hacen a la sociedad los memoriales y otras obras que buscan preservar la memoria?
2. ¿Cuál es el mensaje de los memoriales que aparecen en las imágenes?
3. ¿Consideras adecuado que el Estado de Chile se preocupe por preservar la memoria? Argumenta tu punto de vista.
4. ¿Qué propondrías tú para que nunca más en Chile, se repitan violaciones a los DDHH y asesinatos políticos?
5. Indaga sobre los "memoriales" o monumentos a la memoria histórica levantados en nuestro país, tras las violaciones a los Derechos Humanos. Recuerda que si bien la violencia de Estado ejercida desde gobiernos es reprochable, también lo es, la que ejercen los "grupos armados" opositores.

UNIDAD 4. Desarrollo y democratización // Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º Básico

Conservar la memoria es siempre un **imperativo ético** y social, **más aun** cuando hay **dolores** y **pérdidas**. Por ello, organizaciones de DDHH, con el apoyo de privados y el Estado, han realizado diferentes iniciativas con el fin de que la sociedad recuerde a quienes fueron **víctimas de la violencia**. Algunos ejemplos de aquellos son los siguientes:

Zig-Zag 2013, Sexto básico

Imagen 1: Página texto escolar de historia de sexto año básico (Zig-Zag, 2013:177)

En las siguientes imágenes (*Imagen 2* e *Imagen 3*) puede apreciarse a la izquierda la fotografía de la muralla del Parque por la Paz Villa Grimaldi y, en una posición simétrica a su lado, el memorial al Senador Jaime Guzmán. Esta organización de la composición de la página es clave para la construcción del significado del concepto "víctimas de la violencia", dado que los cientos de personas que fueron torturados en el centro de detención Villa Grimaldi son equiparados visualmente con el asesinato de Jaime Guzmán. En la lectura de esta página no se hace una distinción entre los miles de opositores al régimen de Pinochet y a uno de los ideólogos más importantes de la dictadura, Jaime Guzmán.

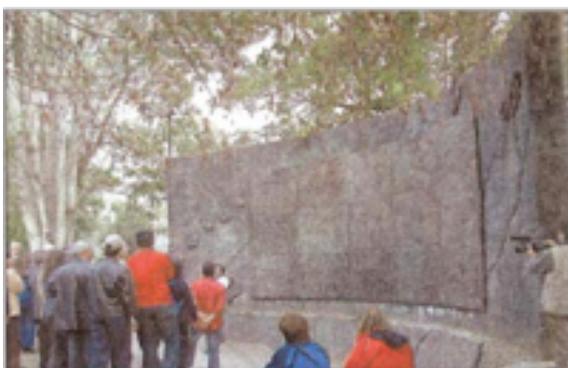
En la primera fotografía, visualmente tenemos una imagen narrativa en la que se observan personas que dan la espalda al observador, no vemos sus rostros, no hacen contacto con nosotros, sino que en una toma lejana, social de cuerpo casi completo, miran la muralla en la que están tallados los nombres de las personas que estuvieron detenidas y fueron torturadas en Villa Grimaldi. De este modo, la representación de las violaciones a los derechos humanos prácticamente no es distinguible por el observador. Por lo oblicuo de la toma, la falta de contacto visual y la distancia, esta fotografía produce una involucración afectiva muy baja con los observadores, esto es, con los estudiantes.

Sin embargo, el significado crítico de la pared, se abre ligeramente si incorporamos el modo verbal de su epígrafe. En él se especifica que la fotografía representa

un lugar de “detención y tortura”, si bien en este mismo modo, luego se agrega el eufemismo carente de agencia a través de la nominalización:

“la lista de personas que pasaron por el lugar”

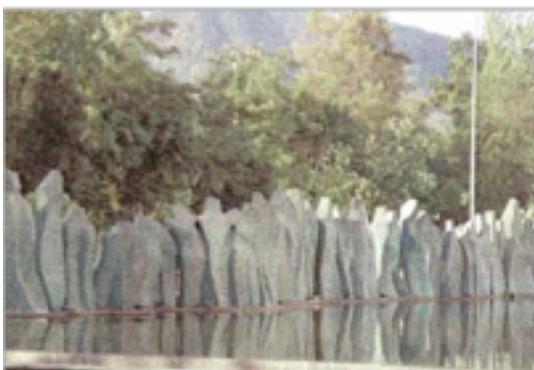
La valoración ética negativa de las prácticas de la tortura queda evocada en un grado máximo, dado que el énfasis está puesto en las circunstancias temporales y espaciales en el modo verbal: este fue un lugar de tortura y hubo personas (“la lista de personas”) que pasaron por el lugar. Las valoraciones afectivas de inseguridad y de sufrimiento de las víctimas no se expresan directamente, sino que también quedan mencionadas de manera altamente implícita en las palabras del epígrafe. Sin embargo, si el profesor o la profesora trabaja en una lectura intermodal con sus estudiantes, la fotografía con las palabras del epígrafe construyen un significado más completo que difícilmente podría ‘leerse’ si se toma cada modo por separado.



Parque por la Paz Villa Grimaldi”, lugar que fue un campo de detención y tortura durante el régimen militar. En la imagen la lista de las personas que pasaron por el lugar.

Imagen 2: Parque por la Paz Villa Grimaldi (Zig-Zag, Sexto Básico, 2013: 177).

Por su parte, la fotografía que se encuentra junto a la de Villa Grimaldi, es la del Memorial al Senador Jaime Guzmán. Si la anterior construía una relación lejana con el estudiante, esta resulta aún más distante, dado su carácter conceptual, abstracto y altamente simbólico.



Memorial al Senador Jaime Guzmán, asesinado

en 1991 por un grupo de extrema izquierda. A través de él se busca perpetuar su pensamiento.

Imagen 3: Memorial al Senador Jaime Guzmán (Zig-Zag, Sexto Básico, 2013: 177).

Las columnas de piedras irregulares no nos comunican un mensaje claro. El agua y el cielo azul pueden colaborar con el ambiente plácido que recrea el monumento. No tenemos presencia humana que nos provoque alguna conexión afectiva o de otra naturaleza. La distancia social junto con la ausencia de una mirada humana nos posicionan frente a una imagen que tiende a la objetividad y al bajo involucramiento.

El mensaje de la violación a los derechos humanos sólo se comprende a través del mensaje verbal y, en este caso, sí se presenta una agencia explícita de quienes cometieron el crimen, el cual aparece entonces valorado de manera explícita y negativa desde una mirada ética:

“asesinado (...) por un grupo de extrema izquierda”

Este grupo de izquierda queda claramente identificado a diferencia de quienes torturaron a los cientos de personas- más de 39.000 si se consideran todos los centros de detención que estaban repartidos por el país. Este aspecto no es menor, y es un aspecto sobre el que los profesores pueden reflexionar con sus estudiantes. Más aún cuando se valora positivamente al ideólogo de la dictadura y de la Constitución de 1980 que todavía rige a Chile, manifestando que:

“a través de él se busca perpetuar su pensamiento”

Así, su ideología debe permanecer en el tiempo (“perpetuar”) y, de esta manera, se la valora positivamente como un hecho que importa, que marcó de manera fundamental a nuestra sociedad.

Uno de los aspectos notorios es que ambas imágenes se equiparan en su significado como víctimas de una “violencia” sin que medie una diferenciación de actores, eventos y procesos políticos e históricos. Este es el “imperativo ético” que los niños y las niñas deben comprender. La “violencia” es así una violencia generalizada, pero no se aborda la violencia o el terrorismo de Estado. Por lo mismo, el análisis intermodal cuidadoso, que parte desde el posicionamiento composicional de la página, ya constituye una importante herramienta de construcción de significados que los profesores pueden explorar con sus estudiantes. Se produce así lo que en otros textos escolares es muy común: una agencia selectiva de los responsables de la violencia (Oteiza, 2014).

En este ejemplo de elaboración multimodal de un texto escolar, así como en el resto de los textos escolares de historia de enseñanza básica analizados entre los años 2004-2014, puede apreciarse una lejanía con los hechos y procesos históricos, especialmente si pensamos que este material está destinado a estudiantes de sexto año de enseñanza básica. Esta situación contrasta con las fotografías que se incluyen en los textos escolares de tercer año de enseñanza media, en los que la presencia humana es más frecuente como despliegue visual de la violación a los derechos humanos cometidos durante la dictadura de Pinochet

(Imagen 4), y que marca una importante diferencia respecto de la presencia de monumentos, museos y memoriales de los que hemos presentado algunos ejemplos previamente (Oteiza y Pinuer 2016 a y b).

1. El quiebre democrático en Chile

1.1 El 11 de septiembre de 1973: un quiebre histórico

El martes 11 de septiembre de 1973 debe ser el momento histórico más decisivo de la historia de Chile en el siglo XX. Sus consecuencias, aunque generen adhesión o rechazo, son indeseables. La ruptura de la democracia y los sucesos de ese día, el bombardeo a La Moneda, el suicidio del presidente Salvador Allende y la instalación de una Junta Militar encabezada por el Comandante en jefe del Ejército, general Augusto Pinochet, transformaron la sociedad chilena. Estos hechos produjeron el fin del Estado de bienestar, la sistemática violación de los derechos humanos, el cambio del modelo económico y el establecimiento de una nueva institucionalidad política, reflejada en la Constitución de 1980. Tras el retorno a la democracia en 1990, los gobiernos de la Concertación (presidentes Aylwin, Frei, Lagos y Bachelet) heredaron estos cambios y conflictos desarrollados durante el régimen militar.

1.2 El escenario de una crisis

A partir del segundo año del gobierno de Allende comenzó a manifestarse la crisis por la que atravesaba la sociedad chilena. Los índices económicos eran negativos y la aplicación de reformas estructurales radicalizaron su posición, mediante protestas. Los últimos meses del gobierno de Allende mostraron la magnitud de la crisis ante una oposición cada vez más reaccionaria, diferencias entre los partidos de gobierno, desbordes sociales y la acción de grupos paramilitares de izquierda, como la Vanguardia Organizada del Pueblo (VOP), que en 1971 asesinó a Edmundo Pérez Zujovic, ex ministro del Interior de Frei Montalva.

La oposición al gobierno de Allende

El desacuerdo con las políticas del gobierno motivaron a la derecha a oponerse a este, fomentando las movilizaciones de diversos sectores ciudadanos. Convocaron a diferentes gremios, sindicatos, empresarios y colegas profesionales, entre otros, quienes organizaron paros que dificultaron significativamente el normal desenvolvimiento de la economía y de la gestión del gobierno. Uno de los paros de mayor envergadura fue el de los camioneros, en octubre de 1972, y el de los trabajadores del mineral de cobre de El Teniente.

Los militares y la Iglesia, a su vez, rechazaron el proyecto de reforma educacional del Ejecutivo, que buscaba establecer la Escuela Nacional Unificada, lo que obligó al gobierno a revalorizar el proyecto. Sin embargo, uno de los actos que anunció el quiebre político fue el 29 de junio de 1973 donde, mediante un alzamiento militar, se intentó derrocar al gobierno. El lanzamiento, como se le llamó a este hecho, fue reprimido por la acción del comandante en jefe del Ejército, general Carlos Prats González. Sin embargo, todos estos actos reflejaban la efervescencia política y social que se vivía.



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

Imagen 4: Representación de la violencia del Golpe de Estado de 1973. Santillana 2009, pág. 304.

3.2. Evidencia histórica multimodal y su funcionamiento en la sala de clases

Por razones de espacio nos detendremos únicamente en una caricatura y fotografía trabajada en clases de historia de tercero de enseñanza media. En este ejemplo se puede apreciar cómo la profesora ha incluido a diferentes actores que son parte del proceso de violación a los derechos humanos, pero utilizando modos visuales de diferente naturaleza, así como el modo verbal hablado y escrito.

Como podemos observar en la *Imagen 5*, la profesora ha incluido a los agentes de estado de la CNI (Central Nacional de Informaciones) a través de la caricatura de Rufino². En este caso, a diferencia de las fotografías, la caricatura política incorporada en el *power point* no constituye una evidencia histórica, sino que permite incorporar una interpretación histórica; el punto de vista del caricaturista que con humor e ironía denuncia la censura y la represión que la sociedad chilena y en particular los opositores al régimen dictatorial vivieron durante la dictadura de Pinochet a manos de los agentes del Estado:

² Alejandro Montenegro Gallardo, más conocido como “Rufino” es un famoso caricaturista chileno que realizó humor político en los años ochenta en plena dictadura militar.



Imagen 5: Interacción en clases de historia de tercero de enseñanza media, uso de *power point*

Si observamos en primer lugar la caricatura, ya tenemos que realizar un análisis intermodal de la misma por las palabras del globo:

“quisiéramos tener un pequeño debate ideológico con usted”

La profesora entonces, va explicando el sentido y el alcance de una noción altamente eufemística que expresaban los partidarios de la dictadura en los años setenta y ochenta: “neutralizar a la oposición”, al tiempo que va elaborando una explicación histórica de cómo esta expresión significaba para el régimen, asesinar a la oposición y avanzar en la institucionalización del régimen. La profesora se refiere a estos ‘civiles no identificados’ que operaban como agentes del régimen de Pinochet y explica cómo la caricatura de Rufino trata con ironía la censura que vivía la sociedad en todos sus ámbitos. Así, los procesos de ‘pensar’ y de ‘decir’ quedan desempaquetados de la nominalización (“pequeño debate ideológico”) y contribuye a que los estudiantes comprendan mejor el clima que se vivía en el país. El dibujo de la caricatura también permite un análisis productivo que se entreteje con las palabras. En la siguiente *Tabla 1*, se propone un análisis visual de la misma:



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

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

Tamaño pequeño,
color blanco, mirada
desde ángulo bajo,
no agente (solo
observa al agente
que lo duplica en
tamaño) (inscrito)

Tamaño mayor,
color negro de traje
y lentes, mirada
desde arriba, vector
dominante del brazo
del primer agente y
palo que lleva el
último mientras
canta (ironía)
(inscrito)

ACTOR HISTÓRICO:
opositor al régimen
de Pinochet

DINA (“civiles no
identificados”)

Tabla 1: Análisis visual de la caricatura política

Asimismo, la presencia de la fotografía justo a la derecha de la caricatura en la diapositiva, posibilita que la profesora se refiera al proceso de lucha por la justicia y verdad de las organizaciones de familiares de detenidos desaparecidos. En la fotografía se pueden apreciar las conocidas palabras que ya conforman la memoria social de los estudiantes: “dónde están”. Estas palabras se encuentran sobre el retrato de una víctima real de la dictadura que sí establece un contacto visual con los estudiantes. Ambas mujeres nos interpelan, una con su mirada inocente de una foto que proviene de otro contexto y la dirigente que mira fijo al observador, con el rictus de su boca serio, en actitud de demanda, de denuncia por justicia, la que sólo se logra comprender si se lee en conjunto con el ‘ícono’ del cartel con la fotografía de la detenida desaparecida (“dónde están”).

La profesora va conectando las luchas políticas (dirigente) y culturales (caricaturista Rufino) de resistencia para referirse al complejo proceso de represión y de terrorismo de Estado que vivió el país durante la dictadura. En la pizarra las palabras escritas por ella refuerzan las nociones fundamentales que desea explicar, y a las que desea entregar una densidad de significado histórico: “neutralizar a la oposición” e “institucionalización del gobierno” (*Imagen 6*):



Imagen 6: Interacción en clases de historia de tercero de enseñanza media. Imágenes de *power point* y palabras de la pizarra (Oteiza en prensa a)

Es posible apreciar que la profesora despliega diferentes recursos semióticos para trabajar con sus estudiantes en la construcción de una explicación histórica. No tenemos espacio aquí para discutir en profundidad cómo también va articulando esta explicación en conjunto con los estudiantes. Sin embargo, podemos puntualizar que no todas las imágenes, así como no todos los textos escritos funcionan como evidencia en las clases. Las fotografías tienden a tener este estatus que, como hemos visto, no comparten las caricaturas políticas. Sí nos parece fundamental comprender de qué manera los estudiantes van recepcionando los distintos modos que se activan en la clase. La lectura de la historia no se limita al modo verbal, sino que se construye en un diálogo multimodal en donde se produce una lectura más densa, más completa y que ayuda a la construcción de sentido histórico de los estudiantes. Imágenes y palabras dialogan para crear en conjunto significados que siempre implican un punto de vista, una valoración, esto es, que siempre suponen una relación ideológica.

Bibliografía

- Achugar, M. (2016). *Discursive processes of intergenerational transmission of recent history: (Re)making our past*. New York: Palgrave Macmillan
- Coffin, C. (2016). *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*. London, New York: Continuum
- Halliday, M.A.K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London/New York: Routledge.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

- Kress, G. (2014). Multimodal discourse analysis. En *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Gee, J.P. & M. Handford (Eds.) pp. 35-50. London/New York: Routledge.
- Kress, G. y T. van Leeuwen (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge.
- Manghi, D. (2013). Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos* 82, (46), pp. 236-247.
- Martin, J.R. (2002). Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past. En M. Schleppegrell y C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, J.R. (2017). Revisiting field: Specialized Knowledge in secondary school science and humanities discourse, *Onomázein*, Número Especial LSF: 111-148.
- Martin, J.R. & P. White (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Matruglio, E., K. Maton y J.R. Martin. (2012). Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching, *Linguistics and Education* 24: 38-49.
- Oteiza, T. (en prensa a). Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. A. Vergara (Ed.), RIED.
- Oteiza, T. (en prensa b). Educación pública en Chile y practicas de la memoria: análisis social-ideológico del discurso e interacción en clases de historia. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*.
- Oteiza, T. (2017). The Appraisal Framework and discourse analysis. *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Tom Bartlett and Gerard O' Grady (Eds.). Chapter 28, pp. 457-472.
- Oteiza, T. (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno", *Discurso & Sociedad* 8(1):109-136.
- 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. y C. Pinuer (2016a). Appraisal framework and critical discourse studies: a joint approach to the study of historical memories from an intermodal perspective. *International Journal of Language Studies*, 10(2): 5-32.
- Oteiza y Pinuer (2016b). Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena", *Revista Signos*, volumen 49 número 99: 374-399.
- Oteiza, T. y C. Pinuer (2013). Valorative Prosody and the symbolic construction of time in historical recent national discourses, *Discourse Studies* 15(1): 43-64.
- Painter, C. Martin, J.R. y L. Unsworth (2013). *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Lancaster/Bristol: Equinox.
- Schleppegrell, M., M. Achugar y T. Oteiza (2004). The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language, *Tesol Quarterly* 38, pp. 67-93.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.