

DISTINTAS VISIONES SOBRE EL PASADO MAPUCHE EN LOS PERIODOS DE LA GUERRA DE ARAUCO Y LA GUERRA DEFENSIVA EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA HISTORIA¹

PAOLA FRANZANI*
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN: Este trabajo analiza los recursos interpersonales multimodales en un texto escolar oficial de historia chileno. El objetivo es comprender cómo las opciones verbales escritas y visuales construyen determinados posicionamientos intersubjetivos sobre la experiencia histórica mapuche en la colonización de Chile. Desde el modelo de VALORACIÓN (Martin y White, 2005; Oteíza, 2023; Oteíza y Pinuer, 2019), con foco en COMPROMISO, y la Gramática del diseño visual (Kress y van Leeuwen, 2021), se estudia el texto de 5° básico distribuido en 2023 por el Ministerio de Educación de Chile. Esta edición incorpora un componente en la evidencialidad histórica verbal que complejiza la negociación de la intersubjetividad. El periodo colonial se construye mediante testimonios verbales y visuales que refuerzan una narrativa dominante centrada en la mirada de los colonizadores. Se evidencia que los mapuche son posicionados desde la resistencia y el salvajismo, mientras que los españoles como impulsores de una política legitimadora de la colonización.

PALABRAS CLAVE: intersubjetividad, compromiso, valoración, pueblo Mapuche, textos escolares chilenos.

DIFERENT VIEWS OF MAPUCHE PAST DURING THE ARAUCO WAR AND THE DEFENSIVE WAR IN THE PEDAGOGICAL DISCUSSION OF HISTORY

Abstract: This work deals multimodal interpersonal resources in an official Chilean school history text. The aim is to examine how written and visual verbal choices construct certain intersubjective positionings about the Mapuche experience in the colonization of Chile. From the APPRAISAL model (Martin and White, 2005; Oteíza, 2023; Oteíza and Pinuer, 2019), with a focus on ENGAGEMENT, and the grammar of visual design (Kress and van Leeuwen, 2021), the 5th grade text distributed in

¹ Este artículo presenta resultados del proyecto de investigación Fondecyt Regular 1220347 de ANID, Chile (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile). Investigadora Responsable: Dra. Teresa Oteíza.

* Para correspondencia, dirigirse a: Paola Franzani (plfranzani@uc.cl).

2023 by the Chilean Ministry of Education is studied. This edition incorporates a component in verbal historical evidentiality, complexifying the negotiation of intersubjectivity. The colonial period is constructed through verbal and visual testimonies that reinforce a dominant narrative centered on the colonizers' gaze. It is evident that the Mapuche are positioned from the standpoint of resistance and savagery, while the Spanish as promoters of a legitimizing policy of colonization.

Keywords: intersubjectivity, engagement, appraisal, Mapuche people, Chilean school textbooks.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un análisis de los recursos interpersonales multimodales utilizados para expresar la intersubjetividad en un texto escolar oficial de historia de enseñanza básica chilena. Específicamente, se examinan las opciones verbales escritas y visuales que permiten construir la evidencialidad histórica multimodal utilizada en un texto escolar de historia con el fin de sostener una determinada explicación sobre la experiencia histórica mapuche durante la guerra de Arauco y la guerra defensiva, en el contexto de la colonización de Chile (siglos XVII y XVIII). Ambos procesos históricos resultan fundamentales para comprender el devenir del pueblo Mapuche en el país, puesto que las diferentes formas de relación entre la sociedad mapuche y lo españoles en este periodo operan hoy como antecedentes históricos de larga duración para comprender las tensiones actuales entre el Estado chileno y el pueblo Mapuche. Como se ha documentado ampliamente desde la historia, la antropología y las ciencias sociales, la situación social, política, cultural y económica que enfrenta actualmente de los mapuche en Chile se explica en gran medida por lo acontecido en los periodos de la conquista y colonización (Bello, 2004; Bello y Rangel, 2002; Boccara y Bolados, 2008; Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Mallon, 2004; Pairican, 2016; Zavala, 2008, 2018; Correa, 2021). En efecto, sus demandas actuales, orientadas hacia una reparación integral (Comisión Presidencial para la Paz y el Entendimiento, 2025), no pueden entenderse sino en referencia a un proceso histórico de amplio alcance, en el que la resistencia mapuche frente la subordinación y violencia colonial constituye un antecedente central.

Dicho lo anterior, este trabajo se propone comprender los recursos interpersonales multimodales que se utilizan para manifestar la dialogicidad en el discurso al momento de abordar parte de lo que fue la Colonia en un texto escolar de historia utilizado recientemente en el contexto de enseñanza primaria en Chile. Desde un posicionamiento comprometido con la lucha histórica mapuche en Chile y con el rol que juega la enseñanza del pasado para entender el presente, mediante este trabajo se busca contribuir al campo de los estudios críticos del discurso multimodal (Oteiza, 2021a, 2023, en prensa; Oteiza y Pinuer, 2019) a partir de la comprensión de cómo se construye discursivamente la experiencia del pueblo Mapuche en un periodo que resultó decisivo para su desarrollo histórico colectivo en nuestra sociedad. La aproximación situada y atravesada por mi postura como investigadora, como la que he asumido en trabajos anteriores (Franzani, 2020, 2022; Oteiza y Franzani, 2022), no

resta solidez a este trabajo, sostenido en un enfoque teórico-metodológico explícito y abierto a la discusión desde otras perspectivas (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Debido a su distribución masiva a lo largo del país en calidad de documento oficial, el texto escolar oficial de historia es un material pedagógico clave para la enseñanza en el aula. Aunque no es la única herramienta utilizada en la sala de clases, es una herramienta de estudio tradicional, lícita y distribuida gratuitamente por el Ministerio de Educación de Chile a los establecimientos educacionales con subvención estatal. Esto implica que para una gran cantidad de estudiantes constituye el material de estudio disponible en el marco de la asignatura de historia. Sumado a su amplia entrega a lo largo del país, su relevancia radica también en el propio carácter oficial del cual goza el texto escolar, puesto que, como portador de un saber autorizado (Foucault, 1970), recoge “la versión aceptable de la historia” que, de acuerdo con los lineamientos curriculares, se desea transmitir a las generaciones futuras de Chile. Desde este punto de vista, se trata de un artefacto pedagógico importante para la conformación de un acervo cultural compartido, ya que porta los valores, las creencias, las miradas y los posicionamientos que institucionalmente se desean compartir y reproducir en la sociedad (Fontaine y Eyzaguirre, 1997; Narvaja de Arnoux, 2008; Franzani, 2022; Franzani *et al.*, 2023; Oteiza, 2006, 2021a, 2023, en prensa; Oteiza y Franzani, 2022).

Las versiones del pasado que recoge el texto escolar son parte de un discurso histórico que ha sido recontextualizado (Bernstein, 2000) con fines educativos, a partir de procesos de (re)colocación, (re)construcción y (re)acomodación de las explicaciones históricas elaboradas en el campo disciplinar de la historia. Así, en el marco del contexto educativo chileno y de las políticas educacionales a las que este responde, dichas versiones han sido adaptadas para su enseñanza en el contexto pedagógico, según las visiones legitimadas institucionalmente para la formación de los y las estudiantes en el país. La manera en que se construyen las interpretaciones del pasado en el discurso pedagógico de la historia está sujeta a las dimensiones propias del discurso histórico que dan cuenta de la forma en que se piensa y se transmite el conocimiento en el nicho de la historia. Estas dimensiones son la causalidad, la tempore espacialidad y la evidencialidad (Coffin, 2006; Martin, 2002, 2003; Oteiza y Pinuer, 2016). Este trabajo se enfoca, particularmente, en el análisis de la evidencialidad, dimensión que tiene relación con las fuentes primarias y secundarias –verbales escritas y visuales– que se presentan como evidencia histórica con el fin de sostener una determinada explicación sobre el pasado.

Como se ha evidenciado en trabajos previos (Franzani *et al.*, 2023; Oteiza, 2021a, 2023; Oteiza y Castro, 2024; Oteiza y Franzani, 2022), es en el eje de la evidencialidad histórica en el que se manifiesta más naturalmente la intersubjetividad en el discurso. Los documentos verbales escritos y visuales, incluidos como evidencia al interior del texto escolar, constituyen el espacio propicio para la inserción de miradas y posicionamientos particulares respecto de los hechos del pasado. Hay que recordar que el carácter intersubjetivo y dialógico del lenguaje supone que toda palabra es una construcción social que no solo construye los puntos de vista de los hablantes o escritores, sino también los de sus interlocutores (Volóshinov, 2009 [1929]; Thompson y Hunston, 2000; White, 2003, 2011, 2021). Es decir, el lenguaje más que posicionamientos personales, expresa miradas interpersonales. Esta concepción del lenguaje tiene dos consecuencias para el abordaje de la evidencialidad en el

discurso pedagógico de la historia. Por un lado, los recursos que son integrados como evidencia funcionan como testimonios históricos en sí mismos en tanto dan cuenta de determinadas visiones provenientes de contextos particulares. Por otro lado, dichas visiones manifiestan internamente ciertas posturas frente a otras y, por ende, tienen el potencial de formar parte de una cadena dialógica más amplia, ya sea para acercarse o alejarse en mayor o menor medida respecto de otras miradas del pasado.

Desde una perspectiva multimodal del discurso (Kress y van Leeuwen, 2006/2021), en este trabajo se asume que la intersubjetividad es negociada a través de los distintos modos semióticos en juego dentro del texto escolar. Por lo mismo, en este trabajo se examinan los recursos expresados tanto en el modo verbal escrito como en el modo visual en los que se instancia la evidencia histórica en una doble página del texto escolar de 5° año de enseñanza básica, distribuido por el Ministerio de Educación para su uso durante el 2023 en los establecimientos educativos que cuentan con subvención estatal. Esta edición presenta un ajuste importante en la manera en que se presenta la evidencia histórica verbal escrita al momento de abordar el periodo de la Colonia. Los documentos incluidos no solo (re)presentan las miradas de sus autores y los posicionamientos diferenciados internamente en el marco de las dichas visiones en juego, sino que además incluyen un componente elaborado por el equipo editorial. Este nuevo elemento, que luego es identificado como ‘nota’ en la sección de análisis y discusión de los resultados, cumple distintas funciones al dialogar con los documentos que funcionan en sí mismos como testimonios históricos. Como veremos en este artículo, su incorporación en la presentación de la evidencia histórica conlleva un desafío para aprehender los puntos de vista en juego. En esta edición, hay visiones en diferentes ‘capas’ que interactúan entre sí al interior de los testimonios históricos verbales escritos y que, a su vez, dialogan con los documentos visuales y el resto de los elementos al interior del discurso total.

Las preguntas que guían este trabajo son: ¿qué recursos verbales y visuales se utilizan para expresar la intersubjetividad en la evidencialidad histórica multimodal en el discurso pedagógico de la historia? y ¿cómo dialogan dichos recursos y con qué grado de coherencia multimodal? Para responder a estas interrogantes, esta investigación se sostiene sobre los fundamentos teórico-metodológicos de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). Particularmente, este trabajo es realizado en el marco del modelo de VALORACIÓN, elaborado por Martin y White (2005) y expandido hasta hoy por diversos autores (Hood, 2010, 2012, 2019; Ngo y Unsworth, 2015; Oteiza, 2023; Oteiza y Pinuer, 2019, 2022; White, 2021; entre otros). Dada las preguntas de investigación, se pone especial atención al área semántica de COMPROMISO. Asimismo, dada la perspectiva multimodal de este trabajo, se trabaja con la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006/2021).

A continuación, se explican los fundamentos teórico-metodológicos de este trabajo, con un énfasis en aquellos conceptos y categorías especialmente relevantes para analizar la manifestación de la intersubjetividad en la evidencialidad histórica multimodal.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

a) Modelo de VALORACIÓN: área semántica de COMPROMISO

El modelo de VALORACIÓN (Martin y White, 2005) permite mapear sistemáticamente los significados que permiten valorar la experiencia social y adoptar determinadas posturas y miradas sobre la experiencia en el discurso. De acuerdo con la propuesta de los autores, este se organiza en tres áreas semánticas: ACTITUD, COMPROMISO Y GRADACIÓN (Hood, 2010; Martin y White, 2005; Oteíza y Pinuer, 2019). En términos generales, cada una de estas regiones de significado se asocian, respectivamente, con la expresión de evaluaciones positivas o negativas respecto de ciertas entidades discursivas, los propios puntos de vista de los hablantes/escritores respecto a otras posturas en el discurso y el aumento o disminución del valor de las actitudes². Debido a las preguntas de investigación, este trabajo se centra en las opciones lingüísticas organizadas en el subsistema de COMPROMISO, que incluye de forma comprehensiva los recursos que permiten expresar y negociar discursivamente determinados posicionamientos intersubjetivos (Hood, 2019; Martin y White, 2005; Oteíza, 2021b; Oteíza y Pinuer, 2019; White, 2003, 2011). En otras palabras, reúne aquellos recursos verbales que posibilitan que la voz autoral adopte una determinada postura frente a las entidades discursivas valoradas en el texto, así como respecto a otras voces y posiciones que son construidas con distintos grados de alineación en el discurso (Martin y White, 2005; White, 2011). A partir de las opciones de significado organizadas en este subsistema, se aborda la intersubjetividad en el modo semiótico verbal. Las opciones que componen COMPROMISO se muestran en la siguiente Figura 1.

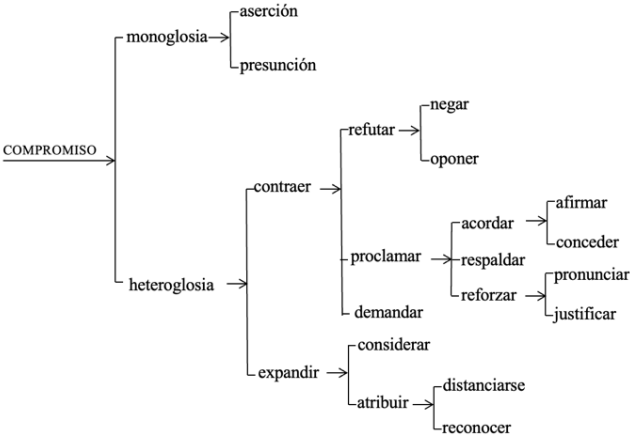


Figura 1. Red sistémica de COMPROMISO

Fuente: elaborado a partir de Martin y White (2005), con contribuciones de Oteíza y Pinuer (2019), White (2003, 2010, 2012).

² En este artículo, se trabaja con la reelaboración de APRECIACIÓN propuesta por Oteíza y Pinuer (2016, 2019) para el análisis evaluativo, tanto verbal como visual, de procesos, hechos y eventos sociales, culturales, políticos e históricos.

De acuerdo con Martin y White (2005), el subsistema de COMPROMISO se organiza en dos grandes opciones de significado: [monoglosia]³ y [heteroglosia]. La [monoglosia] incluye los recursos que tiene la voz autoral para no reconocer o ignorar otras posiciones. En cambio, la [heteroglosia] abarca los recursos que sí permiten incluir otros posicionamientos en el discurso. Con un mayor grado de delicadeza, la orientación monoglósica contempla las opciones [aserción] y [presunción] (White, 2010). La opción [aserción] implica que la única voz reconocida en el texto es la voz autoral, mientras que la [presunción] supone que la voz autoral asume como compartidos determinados valores y creencias. Ambas opciones se manifiestan en el estrato lexicogramatical a través de cláusulas relacionales y materiales, así como cláusulas impersonales y nominalizaciones, tal como ha sido observado en trabajos previos en el ámbito del discurso histórico (Franzani *et al.*, 2023; Oteíza, 2023).

La orientación heteroglósica incluye dos grandes opciones [contraer] y [expandir]. La opción [contraer] incluye las opciones que tiene el hablante/escritor para incluir otras voces en el discurso con el objetivo de desafiar, restringir o rechazar su alcance. Dentro de esta opción, se organiza: [refutar], [proclamar] y [demandar] (Martin y White, 2005; White, 2011; Oteíza, 2023). El rasgo [contraer: refutar] engloba los significados que la voz autoral usa para rechazar otras perspectivas que se plantean como alternativas en el discurso. Esta opción engloba [contraer: negar] y [contraer: oponer], las cuales se asocian con la negación de una proposición y con la manifestación de contraexpectativas, respectivamente. Por su parte, la opción [contraer: proclamar] permite que la voz autoral releve su propio posicionamiento como si se tratara de una visión aceptada o consensuada. Esta opción contempla otros rasgos en el sistema: [contraer: acordar], [contraer: respaldar] y [contraer: reforzar] (Martin y White, 2005; White, 2011, 2012). La opción [contraer: acordar] implica una adhesión a una determinada postura, ya sea mediante una [afirmación] o [concesión]. El rasgo [contraer: respaldar] contempla las estrategias que lleva a cabo el hablante/escritor para validar determinados puntos de vista sobre la base de proposiciones sostenidas por otros. La opción [contraer: reforzar] incluye las opciones: [justificar] y [pronunciar] (White, 2012). La opción [contraer: justificar] se relaciona con la introducción de justificaciones a modo de reconocer o bien anticiparse a un destinatario cuya posición puede no estar alineada con la voz autoral, mientras que [contraer: pronunciar] supone la manifestación discursiva explícita del posicionamiento autoral (White, 2012). Finalmente, la opción [contraer: demandar] incluye los significados de obligación e inclinación que se incorporan en las propuestas que son parte del posicionamiento autoral o de otras posturas traídas al discurso (Oteíza, 2023).

La opción heteroglósica de [expandir] organiza dos opciones: [considerar] y [atribuir] (Martin y White, 2005; White, 2011). La opción [expandir: considerar] permite a la voz autoral señalar que un punto de vista instanciado en el discurso es uno entre otros. En cambio, la opción [expandir: atribuir] permite que el escritor/hablante presente un posicionamiento como si proviniera de una fuente externa. Para la opción [expandir: atribuir], Oteíza (2021b, 2023) ofrece una elaboración más delicada (Figura 2) que permite examinar con mayor delicadeza la incorporación de posturas externas. Así, los posicionamientos a los que se atribuyen ciertos puntos

³ De aquí en adelante, las opciones de significado aparecen entre [corchetes cuadrados].

de vistas dentro del discurso pueden distinguirse en términos de TIPO, PROXIMIDAD y NATURALEZA. El subsistema de TIPO contempla la diferencia entre fuente externa [humana] (por ejemplo, figuras políticas, comunidades, instituciones) o fuente externa [cosa] (por ejemplo, documentos, actas, estudios); y en caso de ser fuente externa [humana] puede incluir el rasgo [especificado] o [no especificado]. El subsistema de PROXIMIDAD incluye las opciones [distanciamiento] y [reconocimiento], en línea con lo planteado por Martin y White (2005). Esto quiere decir que mientras la opción [reconocimiento] implica la inclusión de posturas alternativas en el discurso sin que el escritor/hablante adopte una postura frente a ellas, la opción [distanciamiento] permite que la voz autoral incorpore dichas posiciones y se aleje de ellas. Por último, según la NATURALEZA es posible distinguir fuentes externas incluidas mediante [lenguaje literal] o [lenguaje metafórico].

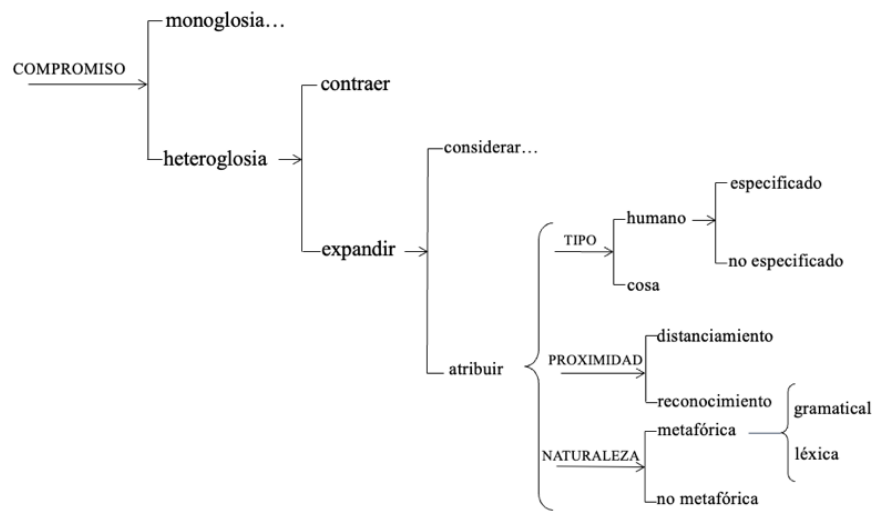


Figura 2. Red sistémica para la opción [expandir: atribuir]

Fuente: Subsistema de COMPROMISO: heteroglosia [expandir: atribuir] de Martin y White (2005), con elaboraciones de Oteiza (2023: 167).

b) Gramática del diseño visual

Las fuentes, que son traídas al discurso pedagógico como parte de la evidencia histórica, se instancian en diversos documentos tanto verbales como visuales. En este sentido, es posible encontrar cartas, discursos, tratados, normativas, trabajos provenientes del campo de la historia y las ciencias sociales, pero también una gran variedad de recursos visuales, tales como, grabados, pinturas, fotografías, mapas. Todos estos recursos, anclados en diferentes contextos de producción, dialogan al interior del libro de texto y contribuyen a la significación histórica completa presentada al estudiante. En esta línea, un estudio sobre la expresión de la intersubjetividad en la evidencialidad histórica requiere alinearse con una concepción en la que realidad social se entienda como discursivamente semiotizada y mediada tanto por el leguaje

como por otros modos semióticos (Halliday, 1978; Kress, 2014; Kress y van Leeuwen, 2006/2021; Painter *et al.*, 2013).

De acuerdo con esta visión multimodal discurso, en este trabajo los significados visuales son abordados desde la Gramática del diseño visual de Kress y van Leeuwen (2006/2021). En el marco de la Semiótica Social, esta propuesta resulta pertinente no solo por las categorías analíticas que permiten examinar de manera fundamentada las imágenes analizadas en este estudio, sino también porque es una teoría que se alinea con los principios subyacentes al posicionamiento adoptado en esta investigación. En efecto, los autores entienden las imágenes de manera situada, esto es, responden al contexto social, histórico y cultural en el que tienen lugar. Desde esta aproximación, Kress y van Leeuwen declaran una conexión explícita con los fundamentos que sostienen a la LSF como una teoría sociosemiótica del lenguaje (Halliday, 1978; Halliday y Matthiessen, 2014). Esta conexión implica una mirada en común hacia el significado en contexto. A continuación, se presenta una revisión centrada en las categorías útiles para los propósitos de este trabajo.

En su Gramática del diseño visual, Kress y van Leeuwen (2006/2021) sostienen que el modo semiótico visual organiza opciones de significado vinculadas con tres grandes funciones, alineadas con las metafunciones para el lenguaje propuestas por Halliday. Primero, están aquellos significados que tienen una función representacional, es decir, que construyen representaciones del mundo, incluyendo eventos, participantes, objetos y circunstancias. Segundo, están aquellos que poseen una función interactiva, esto es, que manifiestan relaciones sociales en las imágenes. Tercero, están aquellos significados que tienen una función composicional, es decir, que se encargan de organizar los significados representacionales e interactivos de manera coherente tanto dentro de la imagen como en el marco del contexto en el que tiene lugar la imagen en sí misma.

Para el análisis de significados representacionales, dada la naturaleza de la única imagen analizada en este trabajo, resulta especialmente importante la propuesta para el abordaje de imágenes simbólicas⁴. Kress y van Leeuwen (2006/2021) ubican este tipo de imágenes como una opción dentro del sistema de estructuras conceptuales. En este sentido, en el marco de su gramática, las imágenes simbólicas son siempre conceptuales y, en dicho contexto, pueden ser entendidas como aquellas que se refieren a lo que un participante “significa” o “es”, ya sea por la presencia de un Atributo que le confiere un significado particular al Portador (imagen simbólica atributiva), o por la sola presencia de un Portador que sugiere un determinado significado (imagen simbólica sugestiva). Si bien esta diferenciación es útil, no resulta del todo suficiente para abordar la complejidad del simbolismo en imágenes que circulan en prácticas discursivas particulares, como el discurso pedagógico de la historia. En este contexto, a partir de los trabajos de Oteíza (2021a) y Oteíza y Franzani (2022), se ha propuesto y aplicado una propuesta que no solo permite captar con mayor delicadeza los significados simbólicos, sino que además reconoce la posibilidad de que el simbolismo se instancie también en imágenes narrativas.

⁴ En este apartado se presentan selectivamente las categorías pertinentes para el análisis visual realizado en este artículo. Para una revisión completa, ver Kress y van Leeuwen (2006/2021).

Cuando se trabaja con imágenes que funcionan como testimonios visuales de una realidad, atender más detalladamente a cómo se manifiesta el simbolismo es una tarea ineludible para abordar con mayor sutileza las perspectivas y mentalidades que hay detrás de dichos testimonios (Burke, 2001; Hernández, 2012). En este sentido, hay dos perspectivas complementarias involucradas en la producción e interpretación de significado en una imagen simbólica (Burke, 2001; Hernández, 2012). La primera es una perspectiva iconográfica asociada con las convenciones simbólicas y, por ende, con aquellos detalles y atributos que puede incluir una imagen y que responden a un acuerdo social dentro de una comunidad. La segunda es una perspectiva iconológica que implica ir más allá del convencionalismo y mirar el contexto social, cultural e histórico en el que es producida, puesta en circulación y consumida una imagen. De manera complementaria, ambas perspectivas alimentan la propuesta que ha sido aplicada en trabajos previos para el análisis de imágenes simbólicas y que es adoptada en el presente artículo (Figura 3).

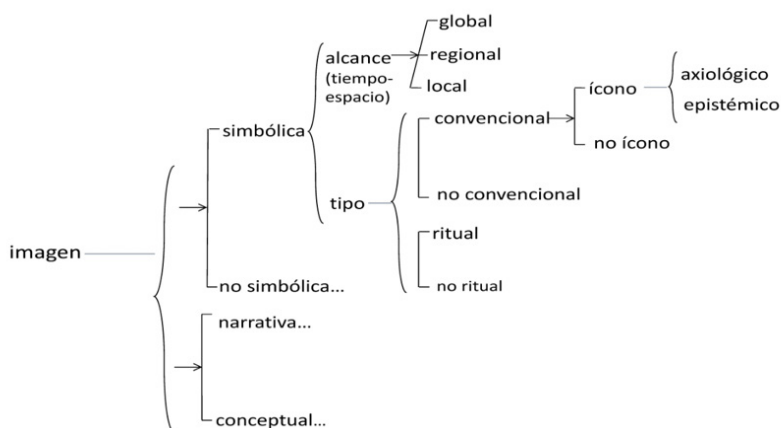


Figura 3. Red sistémica para el análisis de imágenes simbólicas

Fuente: Oteíza y Franzani (2022)

Siguiendo a Oteíza (2021a) y Oteíza y Franzani (2022), una imagen narrativa o conceptual puede codificar el simbolismo de distintas maneras. En términos de alcance, una imagen simbólica puede ser reconocida en un tiempo y espacio de manera escalar, esto es, que puede hacer sentido en un momento dado para una comunidad que puede ser más o menos local, regional o global. En términos del tipo de imagen, esta puede ser convencional si presenta íconos axiológicos y/o epistémicos que son significativos para una comunidad y, por ende, reconocibles por sus miembros; o no convencional si carga con un simbolismo que no está dado por la presencia de detalles o atributos particulares, sino por el sentido que tiene en el marco de un fondo social, cultural e histórico particular. Asimismo, una imagen puede o no ser ritual, dependiendo de si carga con un significado simbólico al representar ciertas prácticas sociales y culturales

que han sido ritualizadas en determinados contextos. Estas opciones se presentan en la red sistémica de la Figura 3.

El análisis de significados interactivos implica considerar aquellos significados que codifican relaciones sociales entre imágenes y observador, así como entre participantes representados y observadores. También permiten instanciar los posicionamientos ideológicos que se negocian entre quien produce la imagen y quien la observa. Estos significados se encuentran organizados en tres grandes opciones: Contacto, Distancia social y Actitud, tal como se ve en la red sistémica de la Figura 4. El Contacto integra las opciones en las que hay y no hay contacto visual entre observador y participante representado: [demanda] y [oferta]. La Distancia social organiza opciones que permiten construir a los participantes representados como más o menos distantes o cercanos del observador de acuerdo con el tipo de toma de la imagen. La Actitud, por último, contempla las opciones que permiten codificar la imagen como orientada hacia la subjetividad o a la objetividad, opción que se determina por múltiples factores como el ángulo o tipo de toma, presencia/ausencia de personas, tipo de imagen en términos representacionales, ausencia o presencia de detalles, entre otros. La red sistémica para el análisis de significados interactivos se observa en la siguiente Figura 4.

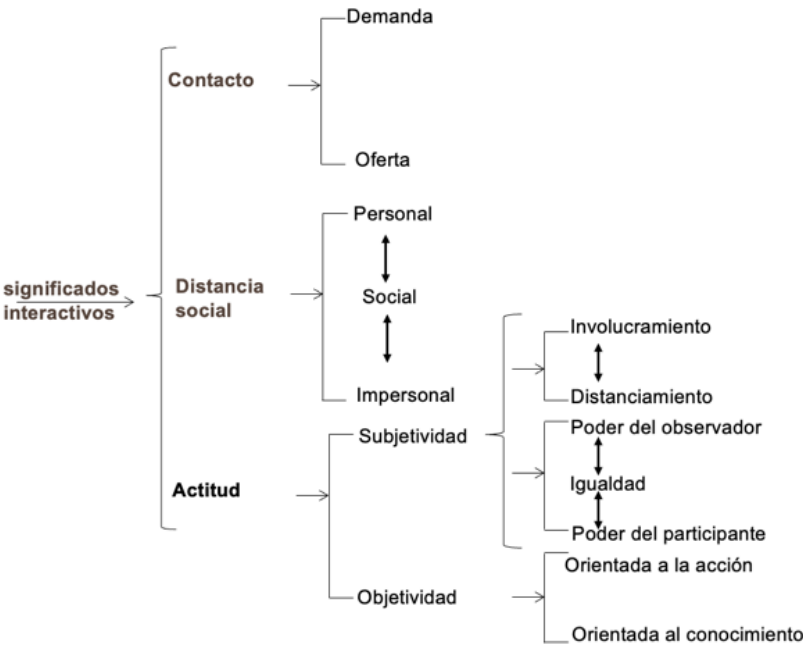


Figura 4. Red sistémica para el análisis interactivo

Fuente: Kress y van Leeuwen (2006/2021)

El análisis de significados composicionales conlleva prestar atención a los significados que permiten organizar los significados representacionales e interactivos dentro de una

imagen. Como se aprecia en la Figura 5, incluye las opciones de Valor informacional, Enmarcación y Prominencia (Kress y van Leeuwen, 2006/2021). Estas opciones organizan los significados disponibles para codificar un determinado valor según la posición que ocupan los elementos en la composición, conectar o desconectar tales elementos en la imagen y otorgar mayor o menor peso o prominencia a determinados elementos sobre otros según su tamaño, ubicación, color, entre otros aspectos que entran en juego⁵.

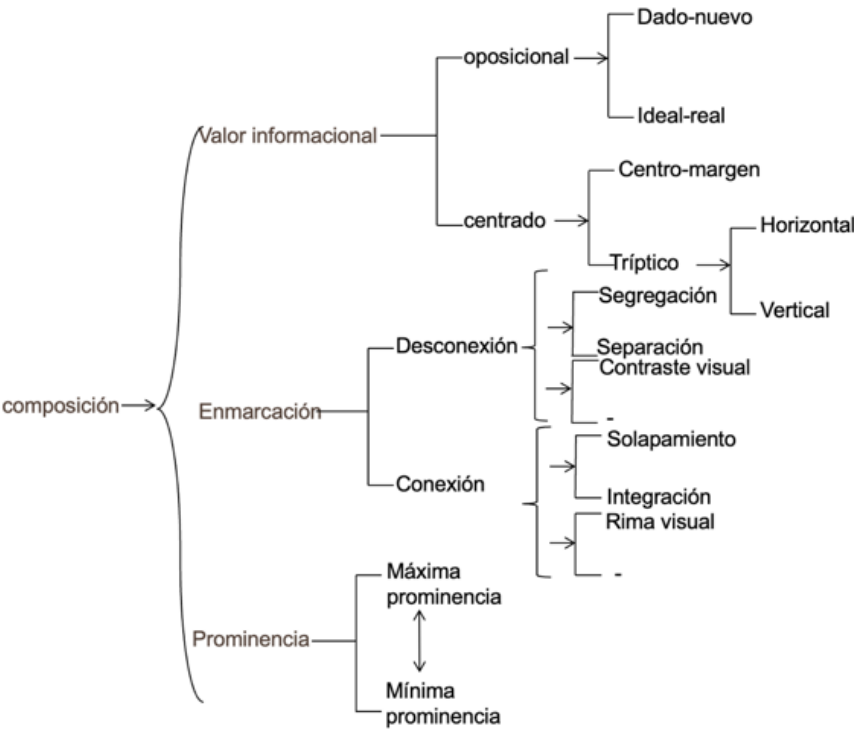


Figura 5. Red sistémica para el análisis composicional

Fuente: Kress y van Leeuwen (2006/2021)

3. METODOLOGÍA

El trabajo presentado en este artículo es realizado desde un enfoque cualitativo. Este posicionamiento metodológico implica entender la investigación como un proceso interpretativo de indagación que privilegia la profundidad por sobre la extensión, con el objetivo de poder hacerse cargo de la complejidad que hay detrás del fenómeno estudiado (Flick, 2004; Vasilachis de Gialdino, 2006). Desde este enfoque, y

⁵ Por motivos de espacio, no se desarrolla con profundidad cada categoría analítica. Para una explicación completa, revisar los trabajos citados.

considerando la complejidad del análisis semiótico propuesto, el corpus revisado en este trabajo corresponde a una doble página del texto escolar oficial de historia, elaborado por la editorial SM para el nivel escolar de 5° año básico. Este libro de estudio ganó la licitación establecida por el Ministerio de Educación de Chile y se constituyó, así, como el texto escolar oficial de historia para dicho nivel escolar en el año 2023⁶.

Para este trabajo, se analiza particularmente el taller titulado “Comparar distintos puntos de vista. La guerra de Arauco y la guerra defensiva” (Flores, en adelante Editorial SM, 2023: 142-143), incluido en la Unidad 3 “¿De qué manera afectaron a la población las políticas estatales de expansión?”, dentro de la Lección 2 “Relaciones de frontera”. Este taller tiene como objetivo que los estudiantes comparen diferentes perspectivas sobre lo que fue la guerra entre los españoles y los mapuche, especialmente durante comienzos y mediados del siglo XVII, en el contexto del establecimiento de la zona fronteriza en el río Biobío y de la aparición de nuevas dinámicas en las relaciones hispano-mapuche. Para ello, el texto escolar incorpora un cuerpo principal, una línea de tiempo, cuatro fuentes históricas -tres documentos verbales y uno visual- y una actividad. Esta organización se visualiza en la Figura 5. Cada fuente histórica es delimitada en un recuadro y reconocida en su costado izquierdo con una letra mayúscula que la distingue y ordena en referencia a las demás. El análisis que se presenta en la siguiente sección se centrará en los componentes elaborados por el equipo editorial (cuerpo principal y línea de tiempo) y en tres fuentes históricas.

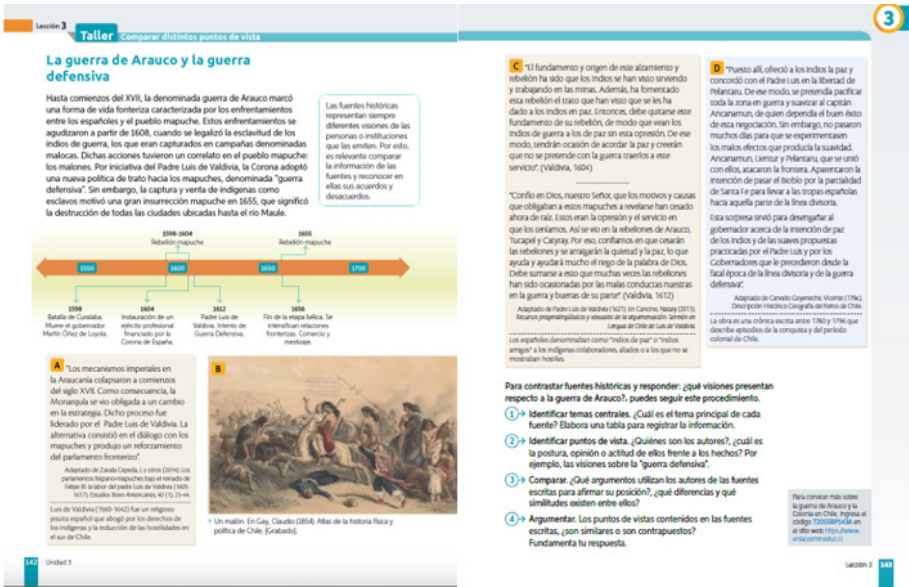


Figura 6. Taller: Comparar distintos puntos de vista. La guerra de Arauco y la guerra

Fuente: Editorial SM, 5° básico, 2023: 142-143

⁶ El autor de este texto es Paulo Flores Salinas, Licenciado en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y Licenciado en Educación y Profesor de Historia de la Universidad Andrés Bello.

El análisis verbal se realiza a partir del modelo de VALORACIÓN (Martin y White, 2005) con un foco en el subsistema de COMPROMISO (Hood, 2019; Martin y White, 2005; Oteíza, 2021b, 2023; Oteíza y Pinuer, 2019; White, 2003, 2011) para poder examinar las opciones que permiten expresar discursivamente posicionamientos intersubjetivos en la evidencialidad histórica al interior del texto escolar. Por su parte, el análisis visual se realiza a partir de la propuesta de Kress y van Leeuwen (2006/2021) y considera la propuesta para el análisis de imágenes simbólicas antes mencionada (Oteíza, 2021; Oteíza y Franzani, 2022). Debido a las preguntas de este trabajo, se ha optado por presentar los resultados del análisis a la vez que discutirlos de manera articulada en la siguiente sección.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En su diseño composicional, el texto escolar incluye en la parte superior de la página izquierda una nota para el estudiante que señala que “Las fuentes históricas representan siempre diferentes visiones de las personas o instituciones que las emiten. Por esto, es relevante comparar la información de las fuentes y reconocer en ellas sus acuerdos y desacuerdos” (Editorial SM, 2023: 142). Mediante esta nota, el equipo editorial manifiesta de manera explícita el carácter interpretativo del campo de la historia y, de ese modo, anticipa a los estudiantes la naturaleza de las fuentes históricas que se integran en este taller. Con ello, la nota permite guiar la manera en que se espera que los estudiantes se aproximen a las fuentes históricas, esto es, entendiendo que se tratan de distintas visiones que pueden o no coincidir en su visión sobre el pasado.

Además de esta nota, el equipo editorial incluye un cuerpo principal. De manera similar a lo que se ha observado anteriormente (Franzani, 2020, 2022), este componente funciona como un elemento contextualizador que engloba los contenidos pedagógicos. En el caso de este taller, introduce lo que fue la guerra de Arauco y la guerra defensiva, de modo que las fuentes históricas que se presentan posteriormente son entendidas dentro de un marco común. Así, el equipo editorial alude a cómo la guerra de Arauco fue un evento histórico caracterizado por el conflicto y la tensión [-va APRECIACIÓN: conflictividad, poder alto] debido a los *enfrentamientos entre los españoles y el pueblo mapuche*. Vale señalar que, aunque el texto escolar reconoce que la guerra de Arauco ha sido “denominada” como tal, al integrarlo como parte del grupo nominal en el que aparece, no se indica ‘quién’ o ‘quiénes’ la han conceptualizado de esa forma ([expandir: atribuir: reconocer: fuente no especificada]), tal como se ve en (1)⁷.

(1) Hasta comienzos del XVII [FUERZA: cuantificación: alcance temporal], la denominada [expandir: atribuir: reconocer: fuente no especificada] guerra de Arauco marcó una forma de vida fronteriza caracterizada por los **enfrentamientos entre los españoles y el pueblo mapuche** [-va APRECIACIÓN: conflictividad, poder alto] (Editorial SM, 5º básico, 2023: 142).

⁷ En el análisis las valoraciones de ACTITUD inscrita (explícitas) están señaladas con **negrita**, las evocadas (implícitas) con *negrita en cursiva*. Las gradaciones solo con subrayado (ya sea FOCO o FUERZA). Los significados de COMPROMISO aparecen con doble subrayado. Asimismo, las categorías instanciadas aparecen entre [corchetes cuadrados] y se utilizan “:” internamente para especificar los significados involucrados con mayor delicadeza.

Al avanzar en el cuerpo principal, se hace referencia a cómo estos enfrentamientos ganaron fuerza desde comienzos del siglo XVII. En esta parte los mapuche son identificados como “indios de guerra”, como objeto de la esclavitud y de captura, lo que provoca que el pueblo Mapuche sea valorado desde un [-va JUICIO, sanción social: integridad], tal como se aprecia en (2). A diferencia de cómo se introduce el evento histórico, aquí no se reconoce que haya alguien que identifique a los mapuche en este contexto como “indios de guerra”. Tampoco hay un distanciamiento de dicha nominación por medio del uso de comillas o cursiva (Franzani *et al.*, 2023). El único recurso que introduce un posicionamiento, aunque sin una fuente especificada, es el Proceso verbal “denominar”. Este es utilizado para dar cuenta de cómo fueron llamadas las campañas en que los españoles capturaban a los mapuche, pero sin señalar ‘quién’ o ‘quiénes’ las denominaron así.

(2) Estos **enfrentamientos** [-va APRECIACIÓN: conflictividad, poder alto] **se agudizaron** [+va APRECIACIÓN: impacto alto] [FUERZA: intensificación] **a partir de 1608** [FUERZA: cuantificación: alcance temporal], cuando **se legalizó la esclavitud** [-va JUICIO, sanción social: integridad] de los **indios de guerra** [-va JUICIO, sanción social: integridad], los que eran **capturados** [-va JUICIO, sanción social: integridad] en campañas **denominadas** [expandir: atribuir: reconocer: fuente no especificada] malocas (Editorial SM, 5° básico, 2023: 142).

Posteriormente, aunque el cuerpo principal hace referencia a los malones como “correlato” de las malocas, no se especifica por qué son entendidos de esa forma. Esta omisión podría conducir a la errónea deducción de que el malón del pueblo Mapuche era equivalente a lo que la maloca significaba para los españoles. Los malones no tenían como objetivo principal capturar y esclavizar víctimas, sino controlar el territorio por medio de ataques sorpresivos, así como obtener ganado y otros bienes de los españoles (Boccara, 2022; Zavala, 2008). Sin mayor detalle al respecto, el cuerpo principal da un giro hacia el periodo de la guerra defensiva. Como se ve en (3), en esta parte del texto, sí aparecen voces específicas: el Padre Luis de Valdivia y la Corona. La inclusión de ambas entidades inserta la opción [expandir: atribuir: reconocer: fuente especificada humana], puesto que son a quienes se les atribuye el nuevo sistema instaurado.

(3) Dichas acciones tuvieron un correlato en el pueblo mapuche: los malones. **Por iniciativa del Padre Luis de Valdivia** [expandir: atribuir: reconocer: fuente especificada humana], **la Corona adoptó** [expandir: atribuir: reconocer: fuente especificada humana] una **nueva política de trato hacia los mapuches** [+va JUICIO, sanción social: integridad], **denominada** [expandir: atribuir: distanciarse: fuente no especificada] “guerra defensiva” (Editorial SM, 5° básico, 2023: 142).

Es importante notar que el posicionamiento español, representado por el Padre Luis de Valdivia y la Corona en el texto, es valorado de manera evocada por medio de un [+va JUICIO, sanción social: integridad]. Se les atribuye una “nueva política de trato hacia los mapuche” que, por cotexto, podría ser asumida como positivamente. Si antes aparecen las malocas, la esclavitud, la captura y los indios de guerra, una “nueva

política” podría ser pensada como alejada de todas aquellas esas acciones condenables. No obstante, lo que no se menciona en el texto es que lo que comienza con esa nueva “guerra defensiva” es una estrategia igualmente violenta para los mapuche “infeles” que, desde la perspectiva de los españoles, deben ser evangelizados (Zavala, 2008).

Al final del cuerpo principal (4), el espacio dialógico se contrae por medio del conector adversativo “sin embargo”. Este movimiento permite expresar una contraexpectativa: pese a que se implementó la “guerra defensiva”, proceso de evangelización pacífico para los españoles, los mapuche se rebelaron debido a la esclavitud a la que se les sometió. En términos de ACTITUD, al ser objeto de “captura y venta como esclavos”, los mapuche son nuevamente valorados negativamente desde su integridad, ya que se les entiende y reduce a una condición de objeto intercambiable. A su vez, su defensa es expresada desde su alta conflictividad y alto poder, por tratarse de una “gran insurrección” que conllevó la “destrucción de todas las ciudades”.

(4) Sin embargo [contraer: refutar: oponer], la **captura y venta de indígenas como esclavos** [-va JUICIO, sanción social: integridad] motivó una gran [FUERZA: intensificación] **insurrección** [-va APRECIACIÓN: conflictividad, poder alto] mapuche en 1655, que significó la **destrucción de todas las ciudades** [FUERZA: cuantificación] [-va APRECIACIÓN: conflictividad, poder alto] ubicadas hasta el río Maule (Editorial SM, 5° básico, 2023: 142).

Seguido del cuerpo principal, el equipo presenta una línea de tiempo (Figura 6). Esta imagen conceptual de tipo [estructura analítica: temporal] permite a los estudiantes entender los eventos que se ubican en la línea de tiempo como ‘partes’ de un ‘todo’. Este recurso es clave en términos del eje de la tempo-espacialidad e, incluso, de la causalidad (Coffin, 2006). Por un lado, ubica en términos tempo-espaciales la ‘guerra de Arauco’ y la ‘guerra defensiva’ con respecto a otros sucesos y eventos anteriores y posteriores. Por otro lado, permite ver estos eventos como antecedentes que motivan a otros en el tiempo durante estos grandes periodos históricos.

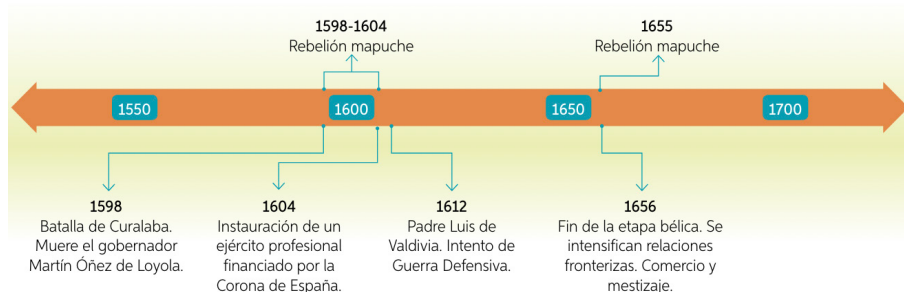


Figura 7. Línea de tiempo elaborada por el equipo editorial

Fuente: Editorial SM, 5° básico, 2023: 142.

Debajo de esta línea de tiempo, la primera evidencia escrita es el *Recurso A*. Este documento presenta diferentes componentes en su interior, como se ve en la siguiente Figura 7. Una primera aproximación a los posicionamientos en juego supone el reconocimiento de la autoría de este documento. En este caso, los autores son José Manuel Zavala, Doctor en Antropología; José Manuel Díaz, Doctor en Historia; y Gertrudis Payàs, Doctora en Traductología. El texto escolar incluye la voz de especialistas de las ciencias sociales.

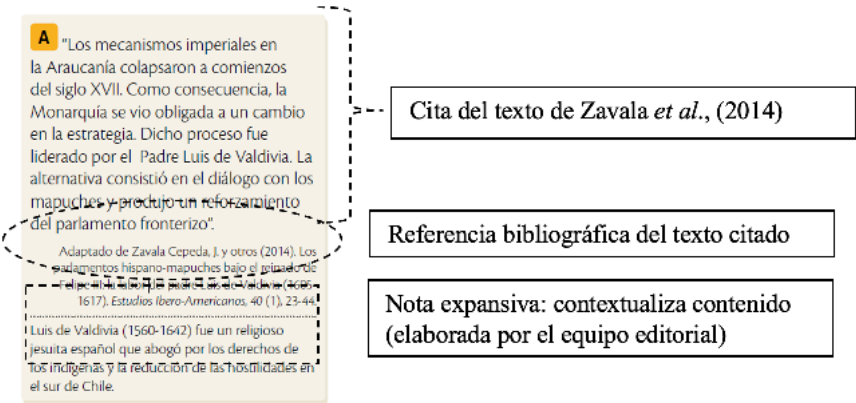


Figura 8. Elementos del Recurso A

Fuente: Elaboración propia

En el texto, los autores construyen su explicación sobre los hechos y, al hacerlo, introducen otros posicionamientos en el discurso. Como se ve en (5), la guerra defensiva se presenta como una estrategia explícitamente atribuida a los españoles mediante la opción [expandir: atribuir: reconocer: fuente especificada humana]. Es la Monarquía la que cambia de estrategia y es el Padre Luis de Valdivia quien lidera este nuevo “diálogo” con los mapuche. Ahora bien, hay que notar cómo el espacio dialógico se contrae para presentar la iniciativa de la Monarquía como una obligación: “la Monarquía se vio obligada a un cambio en la estrategia”. Esta co-ocurrencia de recursos de expansión y contracción permite abrir el espacio dialógico para atribuir esta estrategia a una fuente externa en particular y, a su vez, contraerlo para manifestar que dicho posicionamiento es, a fin de cuentas, una obligación.

(5) “Los mecanismos imperiales en la Araucanía **colapsaron** [-va APRECIACIÓN: conflictividad] a comienzos del siglo XVII [FUERZA: cuantificación: alcance temporal]. Como consecuencia, la Monarquía [expandir: atribuir: reconocer: fuente especificada humana] se vio obligada [contraer: demandar] [FUERZA: intensificación] a un cambio en la estrategia. Dicho proceso fue liderado por el Padre Luis de Valdivia [expandir: atribuir: reconocer: fuente especificada humana]. La alternativa consistió en el **diálogo** [+va APRECIACIÓN: conflictividad

baja] con los mapuches y produjo un **reforzamiento** [+va APRECIACIÓN: impacto alto, poder alto] del parlamento fronterizo” (Zavala *et al.*, 2014 en Editorial SM, 5° básico, 2023: 142).

Seguido de esta cita, se inserta una nota elaborada por el equipo editorial. Para el *Recurso A*, como se observa en (6), este texto expande la información elaborada por la evidencia. Desde una orientación monoglósica, expresada en el Proceso relacional “fue”, aporta información adicional sobre la identidad del Padre Luis de Valdivia, a la vez que lo valora de manera evocada por medio de un [+va JUICIO, sanción social: integridad] debido a su labor en esta nueva “iniciativa” que dio origen a la guerra defensiva y que, desde el punto de vista planteado, implicó la defensa de los derechos de los indígenas y la disminución de las hostilidades en el sur de Chile. Este JUICIO positivo hacia Valdivia se extiende también hacia la Monarquía española y sus representantes, contruidos como promotores de una solución pacífica al conflicto hispano-mapuche. En este sentido, la alineación con estas figuras desde el texto escolar resulta evidente, ya que se omiten otras perspectivas sobre sus motivaciones y efectos, y se refuerza una imagen benevolente del accionar español que posiciona al jesuita como una figura moralmente ejemplar.

(6) “Luis de Valdivia (1560-1642) fue [aserción] un religioso jesuita español que **abogó por los derechos de los indígenas y la reducción de las hostilidades en el sur de Chile** [+va JUICIO, sanción social: integridad]” (Equipo editorial en Editorial SM, 5° básico, 2023: 142).

El siguiente *Recurso B* corresponde a una testimonio visual. Con una alta prominencia en la doble página, el texto escolar incluye un grabado de Claudio Gay (1854) y, de esa manera, trae al discurso la perspectiva de un artista naturalista francés. Como se puede ver en la Figura 8, debajo de la imagen se incluye el título de la obra, la autoría, el año de elaboración (1854), compilación de la cual es parte y entre corchetes cuadrados el tipo de técnica artística. De esta manera, siguiendo a Oteíza y Pinuer (2016), funciona como un epígrafe [complementario: conectado: titula foto].



↑ Un malón. En Gay, Claudio (1854). Atlas de la historia física y política de Chile. [Grabado].

Figura 9. *Un malón de Claudio Gay (1854)*

Fuente: Editorial SM, 5° básico, 2023: 142.

En términos representacionales, este grabado construye el malón a partir de una [narrativa: agentiva: no proyectiva: accional: no transaccional]. Son los mapuche los que aparecen galopando como Actor, sin dirigirse directamente a otro participante en la representación. Los otros, españoles probablemente, aparecen derribados ya en el suelo. Como se puede observar, esta imagen contiene una fuerte carga simbólica en la forma de representar a los mapuche. Muy similar a como también ya han observado Franzani (2020) y Oteíza y Franzani (2022) en la pintura *La vuelta del malón* de della Valle, la mujer “blanca”, raptada y cargada por el mapuche que aparece en posición Centro con alta prominencia, funciona como un ícono axiológico. Junto los pies descalzos, las lanzas y la desnudez, construyen al mapuche como “guerrero”, pero “salvaje” e “incivilizado”, en línea con la clásica distinción dicotómica *barbarie-civilización* (Gallardo *et al.*, 2002; Hill y Staats, 2002; Hopenhayn, 2006). Esta representación conlleva que el pueblo Mapuche sea valorado simultáneamente desde un [+va JUICIO, estima social: capacidad] y un [-va JUICIO, sanción social: integridad]. Por su parte, el malón se retrata como una estrategia defensiva compleja, de alto conflicto y poder, a la vez que como una acción condenable. La mujer raptada, los participantes derribados, las armas y el galope apelan a una ([-va Apreciación: poder alto, conflictividad alta, integridad]).

Debido a cómo son representados los participantes y el evento en general, este grabado pareciera tener un alcance global. Los participantes representados podrían no ser reconocidos como mapuche, a su vez que el evento podría no necesariamente considerarse un malón. No obstante, alguien que identifica los íconos axiológicos en juego, la producción artística de este periodo e, incluso, la materialidad y el potencial de la técnica artística, podría probablemente interpretar la obra como un malón. Ahora bien, el diálogo con el epígrafe, así como con el resto de la evidencia al interior de la

doble página, acota las posibilidades a un alcance regional. El malón fue una estrategia defensiva propia de las poblaciones mapuche de Chile y Argentina (Boccará, 2002).

En términos de los significados interactivos, el contacto por medio de la mirada entre el observador y el personaje con mayor prominencia, ubicado al centro del grabado, codifica la opción [demanda]. El observador es posicionado desde una distancia [social] que permite apreciar a los participantes representados en un espacio que no está del todo definido por las propias posibilidades de la técnica artística. Sumado a ello, el ángulo prominentemente oblicuo aleja al observador de lo que está pasando en la imagen. La combinación de estos recursos, que acercan a la vez que alejan al espectador, permiten pensar en una orientación fluctuante +/- orientada a la subjetividad y objetividad. En otras palabras, la imagen establece un vínculo matizado con el observador, de modo que articula una cierta implicación activada por medio de la mirada y una distancia determinada fundamentalmente por el ángulo oblicuo y la configuración espacial.

La siguiente evidencia, el *Recurso C*, se trata de un documento escrito delimitado en un recuadro que en su interior incluye tres componentes, como se ve en la Figura 9. Este recurso trae al texto escolar la voz de Cancino, Doctora en Lingüística, quien recoge la voz del padre Luis de Valdivia. Con la inserción de este documento, es posible advertir la notoria diferencia entre los campos disciplinares involucrados en la evidencia. Para efectos de este trabajo, se analiza la primera cita correspondiente al primer fragmento dentro del recurso.

C "El fundamento y origen de este alzamiento y rebelión ha sido que los indios se han visto sirviendo y trabajando en las minas. Además, ha fomentado esta rebelión el trato que han visto que se les ha dado a los indios en paz. Entonces, debe quitarse este fundamento de su rebelión, de modo que vean los indios de guerra a los de paz sin esta opresión. De ese modo, tendrán ocasión de acordar la paz y creerán que no se pretende con la guerra traerlos a este servicio". (Valdivia, 1604)

"Confío en Dios, nuestro Señor, que los motivos y causas que obligaban a estos mapuches a revelarse han cesado ahora de raíz. Estos eran la opresión y el servicio en que los teníamos. Así se vio en la rebeliones de Arauco, Tucapel y Catyray. Por eso, confiamos en que cesarán las rebeliones y se arraigarán la quietud y la paz, lo que ayudará mucho el riego de la palabra de Dios. Debe sumarse a esto que muchas veces las rebeliones han sido ocasionadas por las malas conductas nuestras en la guerra y buenas de su parte". (Valdivia, 1612)

Advertido de Padre Luis de Valdivia (1604) En Cancino Natal (2013)
Recursos pragmalingüísticos y textuales de la argumentación: Sermón en Lengua de Chile de Luis de Valdivia.

Los españoles denominaban como "indios de paz" o "indios amigos" a los indígenas colaboradores, aliados o a los que no se mostraban hostiles.

Cita del texto de Cancino (2013)

Referencia bibliográfica del texto citado

Nota expansiva: aclara contenido (elaborada por el equipo editorial)

Figura 10. Elementos del Recurso C

Fuente: Elaboración propia

El Padre Luis de Valdivia, como autor de la cita extraída del texto de Cancino (2013), presenta la acción mapuche a través de una alternancia entre opciones monoglósicas y heteroglósicas. Al comienzo, privilegia una orientación de [monoglosia: aserción] expresada en nominalizaciones y Procesos materiales. En este sentido, releva su propia voz para contar lo que ocasionó el “alzamiento” mapuche. Así, tal como se aprecia en (6), la acción mapuche, desde una [-va APRECIACIÓN: conflictividad, poder alto], es presentada por medio de las nominalizaciones “alzamiento” y “rebelión”, a su vez que los mapuches aparecen vinculados a los Procesos materiales *servir* y *trabajar*.

(7) “El fundamento y origen de este **alzamiento** [-va APRECIACIÓN: conflictividad, poder alto] y **rebelión** [-va APRECIACIÓN: conflictividad, poder alto] ha sido que los indios [-va JUICIO, sanción social: integridad] se han visto [expandir: atribuir: reconocer: fuente especificada humana] ***sirviendo y trabajando en las minas*** [-va JUICIO, sanción social: integridad]. Además, ha fomentado esta **rebelión** [-va apreciación: conflictividad, poder alto] **el trato** [+va JUICIO, sanción social: integridad] que han visto [expandir: atribuir: reconocer: fuente especificada humana] que se les ha dado a los ***indios en paz*** [-va JUICIO, sanción social: integridad]...” (Cancino, 2013, en Editorial SM, 5° básico, 2023: 143).

Ahora bien, la razón de esta rebelión se construye luego desde una opción de heteroglosia [expandir: atribuir: reconocer: fuente especificada humana] instanciada en “han visto”. En este caso, “han visto” es una metáfora léxica en la que el Proceso material *ver* funciona como un Proceso mental de tipo *entender* o *darse cuenta*. De este modo, el Padre Luis de Valdivia explica el alzamiento mapuche desde su perspectiva, pero también en relación con el posicionamiento de los mapuche, es decir, en relación con lo que ellos entienden que está sucediendo en el tiempo de los hechos. Son los mapuche, identificados como “indios”, los que se han dado cuenta de las condiciones en las que se encuentran y son ellos mismos lo que también han visto o entendido el trato diferenciado que han recibido “los indios en paz”.

Como se muestra en (7), frente al origen del “alzamiento y rebelión”, el Padre Luis de Valdivia en su discurso contrae el espacio dialógico. Por medio de un Finito modal expresado en “debe [quitarse]”, se manifiesta la obligación que tienen los “indios de guerra” de no rebelarse por la razón que lo están haciendo. Posterior a esta obligación (modulación), se avanza hacia significados de posibilidad (modalización) mediante la opción [expandir: considerar]. En este sentido, el espacio dialógico se abre para dar cuenta de lo que es posible si es que, entonces, se deja atrás el “alzamiento y la rebelión”.

(8) “Entonces, debe quitarse [contraer: demandar] este fundamento de su **rebelión** [-va apreciación: conflictividad, poder alto], de modo que vean [expandir: considerar] los ***indios de guerra*** a ***los de paz*** [-va JUICIO, sanción social: integridad] **sin esta opresión** [+va JUICIO, sanción social: integridad]” (Cancino, 2013, en Editorial SM, 5° básico, 2023: 143).

(9) “De ese modo, tendrán ocasión [expandir: considerar] de **acordar la paz** [+va JUICIO, sanción social: integridad] y creerán [expandir: considerar] que

no se pretende [contraer: refutar: negar] [expandir: atribuir: reconocer: fuente no especificada humana] con la guerra traerlos a este servicio. (Valdivia, 1604) [expandir: atribuir: reconocer: fuente especificada humana]” (Cancino, 2013, en Editorial SM, 5º básico, 2023: 143).

En este punto de la explicación, se observan dos movimientos discursivos que manifiestan este cambio en la apertura del espacio dialógico. Primero, se repite la metáfora léxica *ver es entender*. Segundo, como se muestra en (8), se combina la modalización con el futuro. Esta vez introducido por un conector de manera “De ese modo”, el autor señala que “[los indios de guerra] tendrán ocasión de acordar la paz y creerán que ***no se pretende con la guerra traerlos a este servicio*** [+va JUICIO, sanción social: integridad]”. Es importante notar cómo en esta parte son los mapuche “indios de guerra” a quienes se responsabiliza de su futuro en el conflicto. En esta última parte, el espacio dialógico continúa su expansión, aunque esta vez mediante un recurso [expandir: atribuir: reconocer: fuente especificada humana]. El Padre Luis de Valdivia culmina su explicación con el posicionamiento español construido a partir de dos movimientos en “no se pretende”. A partir de la instanciación conjunta de [contraer: refutar: negar] en la partícula polar negativa *no* y [expandir: atribuir: reconocer: fuente no especificada humana] en el Proceso mental *pretender* el religioso pone de manifiesto el objetivo de los españoles.

La nota que incluye el equipo editorial en este documento aclara parte del contenido que se presenta en la evidencia. Particularmente, como se observa en (9), mediante un recurso de tipo [expandir: atribuir: distanciarse: fuente especificada humana] instanciado en el Proceso verbal *denominar* vinculado explícitamente a la voz de los españoles, se esclarece el origen de la categoría “indios de paz”.

(10) “Los españoles denominaban [expandir: atribuir: distanciarse: fuente especificada humana] como “***indios de paz***” [-va JUICIO, sanción social: integridad] o “***indios amigos***” [-va JUICIO, sanción social: integridad] a los indígenas ***colaboradores*** [+va JUICIO, estima social: capacidad], ***aliados*** [+va JUICIO, sanción social: integridad] o a los que ***no se mostraban hostiles*** [+va JUICIO, sanción social: integridad].” (Equipo editorial en Editorial SM, 5º básico, 2023: 143).

El uso de comillas es un recurso grafológico que, como se ha mostrado también en trabajos anteriores (Franzani, 2022; Franzani *et al.*, 2023), es frecuentemente utilizado en el texto escolar de historia con el objetivo de manifestar distanciamiento frente a determinadas posiciones en el discurso. En este caso, la homogeneización general de los mapuche como “indios” y la categorización particular como “indios de paz o indios amigos” e “indios de guerra” queda asociada de manera específica a la visión española de los mapuche. Son los españoles los que entienden a los mapuche “indios amigos” desde un [+va JUICIO, sanción social: integridad] en tanto “colaboradores” y “aliados” y, por defecto, a los “indios de guerra” como aquellos que no colaboran y se muestran hostiles. Sin duda, esta diferenciación se ajusta con la visión del indígena como un sujeto “bárbaro” y “salvaje” (Gallardo *et al.*, 2002; Hoppenhayn, 2006).

5. CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado en este trabajo, es posible observar un esfuerzo por parte del equipo editorial por reconocer y explicitar, con fines pedagógicos, la presencia de diferentes miradas que contribuyen a la “objetividad” y al carácter interpretativo propio del campo de la historia (Coffin, 2006). En el texto escolar de historia de la editorial SM, que fue distribuido para ser utilizado durante el año 2023 en el nivel escolar de 5° básico, se manifiesta abiertamente que las fuentes históricas que se presentan como evidencia corresponden a distintos puntos de vista sobre los hechos. Tanto el título del taller como la nota inicial que se presenta al estudiante aluden a la importancia de reconocer y comparar distintas perspectivas sobre lo que pasó en los periodos de la “guerra de Arauco” y la “guerra defensiva”.

Como se anticipó al comienzo de este artículo, esta edición del texto escolar presenta un cambio en el modo en que se incluye la evidencia histórica verbal. Esta modificación supone una complejización respecto de cómo dialogan las distintas posturas que hay en juego dentro del material pedagógico con el propósito de que los estudiantes reconozcan las diferentes interpretaciones que hay sobre el periodo histórico abordado. Una primera aproximación a las posturas incluidas en el texto escolar implica reconocer a los autores cuyos discursos son admitidos como testimonios históricos aceptables. Como se mostró en el análisis, el texto escolar incluye documentos de diferente naturaleza semiótica, provenientes de distintos campos disciplinares y/o ámbitos de trabajo y producidos en contextos tempo-espaciales diferenciados. En la siguiente Tabla 1 se resume esta primera vista a la diversificación de voces que hay en la evidencia histórica.

Componente del texto escolar	Naturaleza semiótica	Autor	Ámbito	Año
Cuerpo principal y línea de tiempo	Modo verbal escrito	Equipo editorial	- Historia y Educación	2023
		- Paulo Flores Salinas		
Recurso A	Nodo verbal escrito	- José Manuel	- Antropología	2017
		Zavala Cepeda	- Historia	
		- José Manuel	- Traductología	
		Díaz Blanco		
		- Gertrudis Payàs		
Recurso B	Modo visual (grabado)	- Claudio Gay	- Naturalismo francés	1854
Recurso C	Modo verbal escrito	- Nataly Cancino	- Lingüística	2013

Tabla 1. *Panorama general de posicionamientos en el texto escolar oficial de 5° básico 2023*
Fuente: Elaboración propia.

El cuerpo principal, las notas del equipo editorial y los recursos que se incluyen como evidencia histórica ciertamente expresan determinados puntos de vista sobre el pasado. Dichas miradas responden a los contextos particulares desde los que se pronuncian, a la vez que dan cuenta de los intereses autorales que permean las obras traídas al discurso. Ahora bien, estos recursos manifiestan también internamente posicionamientos diferenciados dentro de las visiones particulares que constituyen en sí mismos los testimonios históricos. Como se mostró en el análisis, los autores de los documentos instancian posicionamientos específicos y el equipo editorial también. Mediante lo que se reconoció como ‘notas’ en este trabajo, el equipo a cargo del texto escolar crea un espacio para incorporar otras posturas en el discurso.

En el modo verbal escrito, se observa que predominantemente aparece el posicionamiento de los españoles, ya sea a través de la Monarquía, el Padre Luis de Valdivia y la Corona. Los mapuche, como “indios”, aparecen solamente en el recurso C. Asimismo, y también con escasa preponderancia, hay posicionamientos que corresponden a fuentes no especificadas en el cuerpo principal al momento de señalar la conceptualización de las campañas españolas como “malocas” y la nueva estrategia de conquista llamada “guerra defensiva”. A la luz de lo anterior, en términos generales, se observa que hay un predominio de la opción [expandir: atribuir] que permite incorporar voces y fuentes externas, en este caso, predominantemente españolas. Este tipo de significado resultó ser el más prolífero principalmente a través de la presencia de Procesos mentales (*entender, pretender*), Procesos verbales (*denominar*), referencias explícitas a fuentes específicas en ocasiones más transparentes por medio de grupos nominales que refieren a Participantes responsables de determinados eventos y procesos (la *Monarquía, Padres Luis de Valdivia*) y en ocasiones menos transparentes a través de complementos circunstanciales (*Por iniciativa de*) (Franzani *et al.*, 2023; Oteiza y Castro, 2024). Es importante notar que la referencia particular al posicionamiento de “los indios” resalta no solo por la opción [expandir: atribuir], sino también a través de la opción [expandir: considerar] que permite construir a los mapuche como responsables de su propio destino en el conflicto. En este sentido, el espacio dialógico se abre, porque son ellos quienes tienen que *ver* y, de esa manera, “*tendrán la ocasión* de acordar la paz y *creerán* que no se les pretende con la guerra traer a este servicio”.

Por su parte, respecto al modo visual, el texto escolar incluye dos imágenes. Una de ellas es una línea de tiempo elaborada por el equipo editorial y otra corresponde al grabado *Un malón* de Claudio Gay. Mientras la primera fue elaborada por el equipo editorial para la edición 2023 en el contexto de las demandas pedagógicas del curriculum nacional; la segunda corresponde a una obra del año 1854 elaborada por un naturalista francés. La línea de tiempo es una imagen [conceptual: analítica: temporal] que presenta cuáles fueron los eventos que antecedieron y sucedieron a la guerra defensiva. En cambio, el grabado de Gay corresponde a una imagen [narrativa: agentiva: no proyectiva: accional: no transaccional] cargada simbólicamente por íconos axiológicos que presentan al mapuche desde una mirada dual. Por un lado, se alude al primitivismo y salvajismo mediante la desnudez y la mujer blanca raptada. Por otro lado, se alude al “indio de guerra” a través del galope y el uso de las armas, en coherencia con otros documentos de la evidencia histórica. De este modo, los

mapuche quedan representados simultáneamente desde un [+va JUICIO, estima social: capacidad] y [-va JUICIO, sanción social: integridad].

Desde una lectura intersemiótica, el cuerpo principal del texto escolar funciona como un componente unificador a partir del cual se conectan y cobran sentido los recursos presentados como evidencia histórica y los posicionamientos que presentan internamente. Así, los diferentes aspectos abordados, esto es, la relación entre españoles y mapuches hasta el siglo XVII vista desde su conflictividad; el pueblo Mapuche como un pueblo sometido, esclavizado y homogeneizado, pero que se defiende en los enfrentamientos; la guerra defensiva como una estrategia importante y menos conflictiva que los mecanismos imperiales hasta ese momento; así como la Corona y el Padre Luis de Valdivia como actores sociales alabados por ser impulsores de la guerra defensiva, conforman una visión de los hechos que se refuerza y complementa con la presentada en la evidencia. Esta lectura intersemiótica, sin duda, es un desafío para los estudiantes. Sumada a la complejidad que supone la falta de un vínculo explícito entre el cuerpo principal y los recursos tanto verbales como visuales que funcionan como testimonios históricos, se agrega la dificultad de que un mismo documento histórico verbal incorpora distintas fuentes y posicionamientos en su interior. El equipo editorial, los autores de los documentos o recursos escritos, las voces particulares a las que dan cabida dichos autores, las notas y, finalmente, las posturas que se traen al interior de dichas notas dificultan la configuración y presentación de la evidencia histórica verbal.

A diferencia del texto escolar utilizado en años anteriores, en esta edición los documentos que funcionan como testimonios históricos verbales incluyen la intervención por parte del equipo editorial mediante una ‘nota’ que cumple diferentes funciones. La inclusión de este componente añade una dificultad a la aproximación de posicionamientos y miradas situados en diferentes capas que dialogan entre sí al interior del texto escolar. Por un lado, conlleva un desafío intramodal al interior de cada recurso verbal que incluye la nota y, por otro, un desafío intermodal al interactuar con el resto de los elementos que constituyen la doble página. Esto implica que no solo incide en la manera en que se lee internamente un determinado recurso, sino también en el diálogo que este establece con el resto de los componentes que forman parte de la doble página. En este contexto, se reconoce la necesidad de una lectura multimodal que permita acceder a la significación histórica completa que se negocia con los y las estudiantes a partir de las distintas miradas que contienen los textos escolares como artefactos semióticos que median la comprensión del pasado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLO, A. 2004. *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago: Cepal.
- BELLO, A. Y RANGEL, M. 2002. La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la Cepal*, 76: 39–54.
- BERNSTEIN, B. 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Lanhan, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

- BOCCARA, G. 2002. Colonización, resistencia y etnogénesis en las fronteras americanas. En G. Boccara (Ed.), *Colonización, Resistencia y Mestizaje en las Américas (siglos XVI - XX)*, pp. 47–82. Lima: IFEA.
- BOCCARA, G. Y BOLADOS, P. 2008. ¿Dominar a través de la participación? El neoindigenismo en el Chile de la posdictadura. *Memoria Americana*, 16(2): 167–196.
- BOCCARA, G. Y SEGUEL-BOCCARA, I. 1999. Políticas indígenas en Chile (siglos XIX y XX). De la asimilación al pluralismo (El caso mapuche). *Revista de Indias*, 59(217): 741–774.
- BURKE, P. 2001. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- CANCINO CABELLO, N. V. 2013. Recursos pragmlingüísticos y textuales de la argumentación: Sermón en Lengua de Chile de Luis de Valdivia (1621). Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- COFFIN, C. 2006. *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA LA PAZ Y EL ENTENDIMIENTO. 2025. Resumen Ejecutivo Comisión Presidencial para la Paz y el Entendimiento.
- CORREA, M. 2021. *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Chile: Pehuén.
- FLICK, U. 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLORES SALINAS, P. [Editorial SM]. 2023. Historia, geografía y ciencias sociales: Texto del estudiante, 5° Básico. Santiago: SM S.A.
- FONTAINE, L. Y EYZAGUIRRE, B. 1997. *El futuro en riesgo: nuestros textos escolares*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- FOUCAULT, M. 1970. *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula.
- FRANZANI, P. 2020. Creencias y valores sobre el pueblo mapuche en el discurso pedagógico de la historia: una perspectiva sociosemiótica intermodal. Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica de Chile. Repositorio UC.
- _____. 2022. Valoración multimodal de la ocupación y colonización de la Araucanía en los textos de historia oficiales para la educación básica chilena. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 22(2): 171–198.
- FRANZANI, P., ROMÁN, H. Y MATUS, E. 2023. Recursos lingüísticos para la expresión de la intersubjetividad en los textos escolares de historia chilenos. *Discurso & Sociedad*, 17(3): 496–529.
- GALLARDO, V., MARTÍNEZ, J. Y MARTÍNEZ, N. 2002. Construyendo identidades desde el poder: los indios en los discursos republicanos de inicios del siglo XIX. En G. Boccara (Ed.), *Colonización, Resistencia y Mestizaje en las Américas (siglos XVI – XX)*, pp. 27–46. Lima: IFEA.
- HALLIDAY, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.
- HALLIDAY, M. A. K. Y MATTHIESSEN, C. M. I. M. 2014. *An introduction to functional grammar*. Great Britain: Hodder Education.

- HERNÁNDEZ, P. 2012. *Imagen-Palabra. Lugar, sujeción, mirada en las artes visuales centroamericanas*. Madrid: Iberoamericana.
- HILL, J. Y STAATS, S. 2002. Redelineando el curso de la historia: Estados euro-americanos y las culturas sin pueblos. En G. Boccara (Ed.), *Colonización, Resistencia y Mestizaje en las Américas (siglos XVI–XX)*, pp. 13-26. Lima: IFEA.
- HOOD, S. 2010. *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. New York: Palgrave Macmillan.
- _____. 2012. Voice and stance as appraisal: Persuading and positioning in research writing across intellectual fields. En K. Hyland & C. Guinda (Eds.), *Stance and Voice in Written Academic Genres*, pp. 51-68. New York: Palgrave Macmillan.
- _____. 2019. Appraisal. En W. L. Bowcher, L. Fontaine y D. Schoenthal (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, pp. 382-409. London: Cambridge University Press.
- HOPENHAYN, M., BELLO, A. Y MIRANDA, F. 2006. *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. Santiago: CEPAL.
- KRESS, G. 2014. Multimodal discourse analysis. En J. P. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, pp. 35-50. London; New York: Routledge.
- KRESS, G. Y VAN LEEUWEN, T. 2006/2021. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London; New York: Routledge.
- MALLON, F. 2004. *La sangre del copihue. La comunidad mapuche de Nicolás Ailio y el Estado chileno 1906-2001*. Santiago: LOM.
- MARTIN, J. R. 2002. Writing history: construing time and value in discourses of the past. In M. Schleppegrell y M. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power*, pp. 87-118. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____. 2003. Making history: Grammar for interpretation. In J.R. Martin y R. Wodak (Eds.), *Re/reading the past. Critical and functional perspectives on time and value*, pp. 19-57. Amsterdam: John Benjamins.
- MARTIN, J. R. Y WHITE, P. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- NGO, T. Y UNSWORTH, L. 2015. Reworking the Appraisal framework in ESL Research: Refining attitude resource. *Functional Linguistics*, 2: 1–24.
- OTEÍZA, T. 2006. *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis.
- _____. 2021a. Mapuche people: valuing a colonial past in the official primary History textbook from an intermodal perspective of historical sources. *Journal of Foreign Languages*, 44: 41–63.
- _____. 2021b. El sistema de COMPROMISO en español escrito: dialogicidad en el campo del discurso de la historia. *Boletín de Filología, Anejo*, 3(2): 799-819.
- _____. 2023. *What to Remember, What to Teach Human Rights Violations in Chile's Recent Past and the Pedagogical Discourse of History*. Sheffield, South Yorkshire: Equinox.

-
- _____. (EN PREENSA). Building historical evidentiality through multimodal texts in secondary education. En Fei Victor Lim and Len Unsworth (Eds.), *Handbook on Educational Semiotics*. Mouton De Gruyter.
- OTEÍZA, T. Y CASTRO, C. 2024. Negotiating values through historical evidence. In Jing Hao y J.R. Martin (Eds.), *Historical discourse in English, Spanish and Chinese: a systemic functional linguistic perspective*, pp. 145-180. Cambridge: Cambridge University Press.
- OTEÍZA, T. Y FRANZANI, P. 2022. Valoración del pueblo mapuche desde la evidencialidad histórica: un análisis crítico y multimodal del discurso. *Literatura y Lingüística*, 46: 389-426.
- OTEÍZA, T. Y PINUER, C. 2016. Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de la enseñanza básica chilena. *Signos*, 49(92): 377-402.
- _____. 2019. El sistema de VALORACIÓN como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos*, 29(2): 1-32.
- _____. 2022. Potencial de recursos de GRADACIÓN para crear significados valorativos en el discurso escrito de la historia. *Nueva Revista del Pacífico*, 76: 223-246.
- PAINTER, C., MARTIN, J. R. Y UNSWORTH, L. 2013. *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Lancaster/Bristol: Equinox.
- PAIRICAN, F. 2016. *Mallon. La Rebelión del movimiento mapuche 1990-2013*. Pehuén.
- THOMPSON, G. Y HUNSTON, S. 2000. Evaluation: An Introduction. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text*, pp. 1-27. Oxford: Oxford University Press.
- VASILCHIS DE GIALDINO, I. 2006. *Estrategias de investigación cualitativa*. (Biblioteca de educación. Herramientas universitarias). Barcelona: Gedisa.
- VOLÓSHINOV, V. N. 2009 [1929]. Hacia una filosofía del lenguaje. En *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, pp. 75-170. Buenos Aires: Godot.
- WHITE, P. R. R. 2003. Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text & Talk*, 23(2): 259-284.
- _____. 2010. Taking Bakhtin Seriously: Dialogic Effects in Written, Mass Communicative Discourse. *Japanese Journal of Pragmatics*, 12: 37-53.
- _____. 2011. Appraisal. En J. Verschueren, J. Östman, J. Blommaert, y C. Bulcaen (Eds.), *The Handbook of Pragmatics*, pp. 14-36. Amsterdam: John Benjamins.
- _____. 2021. Alignment, persuasiveness and the putative reader in opinion writing. *Language, Context and Text*, 3(2): 247-274.
- ZAVALA, J. M. 2008. *Los mapuches del siglo XVIII. Dinámica interétnica y estrategias de resistencia*. Santiago: Universidad Bolivariana.
- _____. 2018. En busca del ciudadano ideal: Fundamentos discursivos de la colonización inmigratoria de la Araucanía durante el siglo XIX. En H. Mora y M. Samaniego (Eds.), *El pueblo mapuche en la pluma de los araucanistas. Seis estudios sobre la construcción de la alteridad*, pp. 168-186. Santiago: Ocho Libros.
- ZAVALA CEPEDA, J. M., DÍAZ BLANCO, J. M. Y PAYÁS, G. 2014. Los parlamentos hispano-mapuches bajo el reinado de Felipe III: la labor del padre Luis de Valdivia (1605-1617). *Estudios Ibero-Americanos*, 40(1): 23-44.