Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Letras
Departamento de Ciencias del Lenguaje
Magíster en Letras con mención en Lingüística

Tesis para optar al grado de Magíster en Letras con mención en Lingüística

CREENCIAS Y VALORES SOBRE EL PUEBLO MAPUCHE EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA HISTORIA: UNA PERSPECTIVA SOCIOSEMIÓTICA INTERMODAL

Tesis realizada en el marco del proyecto FONDECYT Regular 1170331 de CONICYT, "El lenguaje de la valoración en español: descripción y sistematización de recursos para construir intersubjetividad". Investigadora Responsable: Teresa Oteíza Silva.

Profesora guía: Dra. Teresa Oteíza Silva

Tesista: Paola Franzani Cerda

Agosto, 2020

Santiago de Chile

Agradecimientos

A mi profesora guía, Teresa Oteíza Silva, por su constante e invaluable apoyo en este largo proceso. Muchas gracias por su disposición y ayuda en cada una de las etapas de esta investigación. Fue una enriquecedora experiencia haberla tenido como profesora guía, no solo por su innegable conocimiento y excelencia académica, sino también por su gran calidad humana. Muchas gracias por su confianza y comprensión, sobre todo en los momentos de dificultad.

A mi familia y amigos, por acompañarme durante este periodo, por su inmenso amor y preocupación. Muchas gracias, especialmente, a mi mamá, por su confianza y apoyo incondicional.

Finalmente, quiero agradecer el apoyo brindado por CONICYT a través del proyecto FONDECYT Regular 1170331 "El lenguaje de la valoración en español: descripción y sistematización de recursos para construir intersubjetividad", cuya investigadora responsable es Teresa Oteíza Silva. Gracias por permitirme enmarcar mi investigación en este proyecto más amplio y por apoyarme con los recursos y herramientas necesarias para poder realizar mi trabajo a lo largo de este periodo.

Índice de contenidos

Introducción 11

Capítulo 1 Antecedentes históricos sobre los pueblos indígenas: el caso del pueblo mapuche en Chile 18

Capítulo 2 Fundamentos teóricos 42

2.1. Introducción 42

2.2. Textos escolares 42

2.2.1. ¿Por qué el texto escolar es un documento oficial para la transmisión de la cultura? 42

2.2.2. Texto escolar en Chile: producción y circulación 44

2.2.3. Legislación y situación actual de la asignatura de *Historia, Ciencias Sociales y Geografía* 47

2.3. Estudios del Discurso 48

2.4. Discurso pedagógico de la historia 52

2.5. Lingüística Sistémico Funcional 61

2.5.1. Breve introducción 61

2.5.2. Principios teóricos fundamentales de la LSF 63

2.5.2.1. Lenguaje y contexto: sistemas semióticos 63

2.5.2.2. Principio de estratificación 64

2.5.2.3. Organización metafuncional del significado 65

2.5.2.4. Contexto: Género y Registro 68

2.5.2.4.1. Una entre otras posibles miradas al contexto dentro de la LSF 68

2.5.2.4.2. Registro 69

2.5.2.4.3. Género 71

2.5.2.4.3.1. Géneros en el discurso histórico 72

2.5.3. Sistema de VALORACIÓN 76

2.5.3.1. Subsistema de ACTITUD 79

2.5.3.1.1. Afecto 80

2.5.3.1.2. Juicio 81

2.5.3.1.3. Apreciación 82

2.5.3.2. Subsistema de COMPROMISO 84

2.5.3.3. Subsistema de GRADACIÓN 85

2.6. Estudios del Discurso desde una perspectiva multimodal 88
2.6.1. Estudios multimodales y discurso de la historia 90
2.6.2. Análisis visual 92
2.6.2.1. Análisis representacional: representación del mundo en las imágenes 94
2.6.2.1.1. Representaciones narrativas 95
2.6.2.1.2. Representaciones conceptuales 96
2.6.2.2. Análisis interactivo: relaciones sociales en las imágenes 102
2.6.2.2.1. La mirada y el contacto entre los participantes de la interacción 103
2.6.2.2.2. Toma o distancia social 103
2.6.2.2.3. Perspectiva y punto de vista 104
2.6.2.2.4. Modalidad 106
2.6.2.2.5. Pathos 107
2.6.2.3. Análisis composicional: Organización de los significados representacionales e interactivos en la imagen 109
2.6.2.3.1. Valor informacional 110
2.6.2.3.2. Prominencia 111
2.6.2.3.3. Enmarcación 111
2.6.2.3.4. Integración intermodal 112
2.6.2.4. Análisis de ACTITUD aplicado a las imágenes 114
Capítulo 3 Metodología 116
3.1. Introducción 116
3.2. Enfoque cualitativo 117
3.3. Carácter interpretativo de la investigación 118
3.4. Recolección y criterios de selección del corpus 119
3.4.1. Currículum nacional 119
3.4.2. Criterios de selección del corpus 122
3.5. Unidad de análisis 127
3.6. Herramientas analíticas para el análisis verbal escrito y visual 128
3.7. Posicionamiento como investigadora 131
Introducción al análisis 133
Capítulo 4 Análisis de texto escolar de historia 5to básico: el pueblo mapuche como un 'otro' primitivo y violento 135
4.1. Ejemplo intermodal 1: La expedición de Valdivia 135

4.2. Ejemplo intermodal 2: Relaciones entre españoles y mapuches 169
4.3. Ejemplo intermodal 3: Sociedad de frontera 201
Capítulo 5 Análisis de texto escolar de historia de 6to básico: 'un territorio sin pueblo' .. 235
5.1. Ejemplo intermodal 4: Conformación del territorio nacional 235
5.2. Ejemplo intermodal 5: La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile 253
Capítulo 6 Conclusiones 284
Referencias bibliográficas 315
Anexos 323

Índice de tablas

Tabla 2.1 Metafunciones y sistemas del lenguaje 67
Tabla 2.2 Relación entre tipo de significado de actitud y entidad discursiva valorada (Oteíza y Pinuer, 2019) 80
Tabla 2.3 Ejemplos para el sistema de Afecto (Martin y White, 2005) 80
Tabla 2.4 Ejemplos para el subsistema de Juicio (Kaplan, 2004, p. 64) 81
Tabla 2.5 Categorías de apreciación para evaluar eventos, procesos y situaciones sociales (Oteíza y Pinuer, 2019, p. 17). 83
Tabla 2.6 Toma o distancia social en base a Kress y van Leeuwen (2006, p. 124) 104
Tabla 3.1 Información sobre el corpus 127
Tabla 3.2 Matriz de análisis de VALORACIÓN en base a Oteíza y Pinuer (2019) 129
Tabla 3.3 Matriz de análisis visual 130
Tabla 4.1 Análisis intermodal imagen-epígrafe *Ruta de Pedro de Valdivia* en "La expedición de Valdivia" (SM 5to básico, 2019, p. 158) 144
Tabla 4.2 Análisis valorativo del epígrafe de *La ruta de Pedro de Valdivia* en "La expedición de Pedro de Valdivia" (SM 5to básico, 2029, p. 158) 146
Tabla 4.3 Análisis intermodal imagen-epígrafe grabado de Alonso de Ovalle en "Expedición de Valdivia" (SM 5to básico, 2019, p. 159) 157
Tabla 4.4 Análisis intermodal imagen-epígrafe grabado anónimo en "Expedición de Valdivia" (SM 5to básico, 2019, p. 159) 165
Tabla 4.5 Análisis intermodal imagen-epígrafe *Araucanos y trajes de gente de campo* en "Relaciones entre españoles y mapuches" (SM 5to básico, 2019, p. 203) 187
Tabla 4.6 Análisis intermodal unidad imagen-epígrafe *La vuelta del malón* en "Sociedad de Frontera" (SM 5to básico, 2019, p. 204) 212
Tabla 4.7 Análisis valorativo del epígrafe de *La vuelta del malón* en "Sociedad de Frontera" (SM 5to básico, 2029, p. 204) 213
Tabla 4.8 Análisis intermodal unidad imagen-epígrafe *Misión cristiana de Daguipulli, Valdivia* en "Sociedad de Frontera" (SM 5to básico, 2019, p. 205) 224
Tabla 4.9 Análisis valorativo del epígrafe de Misión cristiana en Daguipulli en "Sociedad de Frontera" (SM 5to básico, 2029, p. 205) 225
Tabla 5.1 Análisis intermodal imagen-epígrafe *Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad* en "Conformación del territorio chileno" (SM 6to básico, 2019, p. 203) 242
Tabla 5.2 Análisis intermodal imagen-epígrafe *Colonización alemana del siglo XX* en "Conformación del territorio chileno" (SM 6to básico, 2019, p. 204) 257
Tabla 5.3 Análisis intermodal imagen-epígrafe *Aysén y el Estrecho de Magallanes* en "La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile" (SM 6to básico, 2019, p. 205) 267
Tabla 5.4 Análisis intermodal imagen-epígrafe *La Araucanía* en "La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile" (SM 6to básico, 2019, p. 205) 277

Índice de figuras

Figura 2.1 Posicionamiento en el discurso histórico....58
Figura 2.2 Lenguaje y contexto como sistemas denotativos y connotativos (Martin, 2014)....64
Figura 2.3 Relación entre el contexto y el lenguaje (Halliday y Martin, 1993)....65
Figura 2.4 Modelo de contexto y lenguaje estratificado en relación a las metafunciones (Martin y Rose, 2007, p. 309)....67
Figura 2.5 Red sistémica del modelo de VALORACIÓN (Martin y White, 2005)....77
Figura 2.6 Estrategias para inscribir o evocar ACTITUD, de acuerdo con Martin y White (2005) con ejemplos del corpus....78
Figura 2.7 Gradación de estrategias para inscribir o evocar actitudes (Oteíza y Pinuer, 2019, p. 19)....79
Figura 2.8 Red sistémica de apreciación para la evaluación de eventos, situaciones y procesos culturales, sociales, políticos u otros (Oteíza y Pinuer, 2012; 2019, p. 18)....83
Figura 2.9 Red sistémica de COMPROMISO de Martin y White (2005) con ejemplos del corpus..85
Figura 2.10 Red sistémica de GRADACIÓN: Fuerza y Foco (Hood, 2010, p. 105)....86
Figura 2.11 Red sistemática de significados representacionales....96
Figura 2.12 Red sistémica de significados conceptuales....98
Figura 2.13 Red sistémica para imágenes representacionales simbólicas y no-simbólicas (Oteíza, en prensa)....102
Figura 2.14 Red sistémica de significados interactivos....105
Figura 2.15 Red sistémica de PATHOS (Painter *et al*, 2013, p. 35)....108
Figura 2.16 Red sistémica de significados composicionales....112
Figura 2.17 Adaptación del sistema de INTEGRACIÓN INTERMODAL (Oteíza y Pinuer, 2016, p. 385, a partir de Painter *et al*, 2013).....113
Figura 2.18 Sistema de ACTITUD de Martin y White (2005). Aplicación a las imágenes adaptado por Economou (2009) y Painter *et al* (2013), extraído de Oteíza y Pinuer (2016)....114
Figura 2.19 Red Sistémica de apreciación adaptado a imágenes (reformulación de Oteíza & Pinuer (2012) con modificaciones, en Oteíza y Pinuer, 2016, p. 387)....115
Figura 3.1 Relación documentos y cuerpo principal (Texto escolar 5to básico, editorial SM, 2019, p. 202-203)....125
Figura 3.2 Componentes en la doble página del texto escolar de historia (Texto escolar 5to básico, editorial SM, 2019, p. 202-203)....128
Figura 4.1 Ejemplo intermodal 1 “La expedición de Valdivia”....135
Figura 4.2 Ubicación del Doc. 1 “Una descabellada iniciativa” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 158)....138
Figura 4.3 Ubicación del Doc. 2 “Un difícil camino” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 158)....140
Figura 4.4 Ubicación del Doc. 3 “Ruta de Pedro de Valdivia” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 158)....142
Figura 4.5 Ubicación del Doc. 4 “Las primeras apreciaciones” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 159)....148
Figura 4.6 Ubicación del Doc. 5 grabado de Alonso de Ovalle (1646) en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 159)....151
Figura 4.7 iconografía en el grabado de Alonso de Ovalle (1646)....154
Figura 4.8 Alcance simbólico grabado de Alonso de Ovalle (1646) en “Expedición de Pedro de Valdivia” (SM 5to básico, 2019, p. 159)....155

Figura 4.9 Ubicación del Doc. 6 “La destrucción de Santiago” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 159) 158
Figura 4.10 Ubicación del Doc. 7 grabado anónimo del siglo XIX en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 159) 160
Figura 4.11 Alcance simbólico grabado anónimo del siglo XIX en “Expedición de Pedro de Valdivia” (SM 5to básico, 2019, p. 159) 162
Figura 4.12 Ubicación del “Desafío 2” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 159) 165
Figura 4.13 Ejemplo intermodal 2 “Relaciones entre españoles y mapuches” (SM 5to básico, 2019, p. 202-203) 169
Figura 4.14 Ubicación del Doc. 1 “Orden Colonial” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 202) 171
Figura 4.15 Ubicación del Doc. 2 “El trabajo indígena” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 202) 175
Figura 4.16 Ubicación del Doc. 3 “Sistemas de trabajo indígena durante la Colonia” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 202) 177
Figura 4.17 Ubicación del Doc. 4 “Araucanos y trajes de gente de campo” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 203) 182
Figura 4.18 iconografía en los grabados de Claudio Gay (1854) 184
Figura 4.19 Alcance simbólico grabados *Araucanos y trajes de gente de campo* de Claudio Gay (1854) en “Relaciones entre españoles y mapuches” (SM 5to básico, 2019, p. 203) 186
Figura 4.20 Ubicación del Doc. 5 “Percepción de la fuerza laboral en el reino de Chile” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 203) 192
Figura 4.21 Ubicación del Doc. 6 “Tasas o normativas sobre el trabajo indígena en Chile” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 203) 195
Figura 4.22 Ubicación del Doc. 7 “La indiferencia a las normas” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 203) 196
Figura 4.23 Ubicación del Desafío 8 y Desafío 9 en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 203) 198
Figura 4.24 Ejemplo intermodal 3 “Sociedad de frontera” (SM 5to básico, 2019, p. 204-205) 201
Figura 4.25 Ubicación del Doc. 1 “La frontera y la guerra de Arauco” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 204) 204
Figura 4.26 Ubicación del Doc. 2 “La vuelta del malón” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 204) 206
Figura 4.27 iconografía en *La vuelta del malón* de Ángel della Valle (1892) en “Sociedad de frontera” (SM 5to básico, 2019, p. 204) 208
Figura 4.28 Alcance simbólico de *La vuelta del malón* de Claudio Gay (1854) en “Sociedad de Frontera” (SM 5to básico, 2019, p. 204) 210
Figura 4.29 Ubicación del Doc. 3 “La frontera, más que guerra” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 204) 215
Figura 4.30 Ubicación del Doc. 4 “Acción evangelizadora en la frontera” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 205) 218
Figura 4.31 Ubicación del Doc. 5 “Misión cristiana de Daguipulli, Valdivia” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 205) 221
Figura 4.32 Valor informacional de la *Misión cristiana de Daguipulli* de Claudio Gay (1854) 222
Figura 4.33 Ubicación del Doc. 6 “Comercio fronterizo” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 205) 227

Figura 4.34 Ubicación del Doc. 7 “Mestizaje en la frontera” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 205) 229
Figura 4.35 Ubicación del Doc. 8 “Los mestizos y su situación fronteriza” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 205) 231
Figura 4.36 Ubicación de las actividades “Los mestizos y su situación fronteriza” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 204-205) 233
Figura 5.1 Ejemplo intermodal 4 “Conformación del territorio nacional” 235
Figura 5.2 Ubicación de elementos principales en “Lección 3 ¿Por qué para Chile fue importante consolidar el dominio de su territorio?” (SM 6to básico, 2019, p. 202) 236
Figura 5.3 Ubicación del Doc. 1 “Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 203) 239
Figura 5.4 Simbología en el Doc. 1 “Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad” (SM 6to básico, 2019, p. 203) 241
Figura 5.5 Ubicación del Doc. 2 “La nación” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 203) ...244
Figura 5.6 Ubicación del Doc. 3 “Tratado de Tantauco” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 203) 249
Figura 5.7 Ubicación del “Desafío 1” en el texto escolar 251
Figura 5.8 Ejemplo intermodal 5 “La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile” (SM 6to básico, 2019, p. 204-205) 253
Figura 5.9 Ubicación del Doc. 1 “Colonización alemana del siglo XIX” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 204) 255
Figura 5.10 Ubicación de la simbología en el Doc. 1 “Colonización alemana del siglo XIX” (SM 6to básico, 2019, p. 204) 256
Figura 5.11 Ubicación del Doc. 2 “La colonización alemana” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 204) 258
Figura 5.12 Ubicación del Doc. 3 “Una ocupación estratégica” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 204) 262
Figura 5.13 Ubicación del Doc. 4 “Aysén y el Estrecho de Magallanes” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 205) 264
Figura 5.14 Ubicación de la simbología en el Doc. 4 “Aysén y el Estrecho de Magallanes” (SM 6to básico, 2019, p. 205.....265
Figura 5.15 Ubicación del Doc. 5 “La colonización de Aysén” en el texto escolar(SM 6to básico, 2019, p. 205) 267
Figura 5.16 Ubicación del Doc. 6 “La guerra en La Araucanía” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 205) 272
Figura 5.17 Ubicación del Doc. 7 “La Araucanía” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 205) 275
Figura 5.18 Ubicación de la simbología en el Doc. 7 “La Araucanía” 276
Figura 5.19 Ubicación del Doc. 8 “Desarme y control” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 205) 280
Figura 5.20 Ubicación del “Desafío 2” en el texto escolar 281
Figura 6.1 Ejemplo intermodal 1 “La expedición de Valdivia” 284
Figura 6.2 Doc. 3 “Ruta de Valdivia” (SM 5to básico, 2019, p. 158) 286
Figura 6.3 Doc. 5 grabado de Alonso de Ovalle (1646) 287
Figura 6.4 Doc. 7 grabado anónimo del siglo XIX (SM 5to básico, 2019, p. 159) 289
Figura 6.5 Ejemplo intermodal 2 “Relaciones entre españoles y mapuches” (SM 5to básico, 2019, p. 202-203) 290

Figura 6.6 Doc.3 “Sistemas de trabajo indígena durante la Colonia” (SM 5to básico, 2019, p. 202) 292
Figura 6.7 Doc. 4 “Araucanos y trajes de gente de campo” (SM 5to básico, 2019, p. 203).....293
Figura 6.8 Ejemplo intermodal 3 “Sociedad de frontera” (SM 5to básico, 2019, p. 204-205).....295
Figura 6.9 Doc. 2 “La vuelta del malón” (SM 5to básico, 2019, p. 204).....296
Figura 6.10 Alcance simbólico de la evidencia histórica visual del texto escolar SM 5to básico, 2019 298
Figura 6.11 Doc. 5 “Misión cristiana de Daguipulli, Valdivia” (SM 5to básico, 2019, p. 205).....300
Figura 6.12 Ejemplo intermodal 4 “Conformación del territorio nacional”.....302
Figura 6.13 Doc. 1 “Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad” (SM 6to básico, 2019, p. 203) 303
Figura 6.14 Imágenes utilizadas como evidencia histórica visual en el texto escolar SM 6to básico, 2019 309

Introducción

En esta tesis busco comprender los posicionamientos, creencias y valores sobre el pueblo mapuche que actualmente se están transmitiendo en los textos escolares de historia en Chile. Desde una perspectiva social e ideológica del discurso (Oteíza y Pinuer, 2019), esta investigación tiene como propósito relevar la mirada sobre los mapuches y su experiencia histórica que ha sido validada y considerada pertinente por el Ministerio de Educación de Chile para la formación de las nuevas generaciones. De este modo, me centro en los textos escolares que, licitados y distribuidos por el gobierno de nuestro país para la formación de miles de jóvenes a lo largo del territorio nacional, funcionan como un material pedagógico clave en el contexto escolar (Oteíza, 2014). Mi interés como investigadora por analizar el discurso pedagógico de la historia obedece a la violencia y discriminación de la cual han sido objeto históricamente los indígenas en general y los mapuches en particular en Chile (Bello y Rangel, 2002; Gallardo *et al*, 2002; Boccara, 2002; Bello, 2004; Hopenhayn *et al*, 2006), desde el siglo XVI con la conquista y colonización españolas hasta la actualidad con el ejercicio del aparato estatal que nos rige y organiza como sociedad. En un país que se declara dispuesto a abrazar y aceptar la diversidad cultural, y teniendo en consideración que las voces de la historiografía señalan que hoy la violencia de hace siglos atrás más que desaparecer se ha renovado, pretendo comprender cuáles son los posicionamientos y creencias respecto de los mapuches con los que la institución educativa de Chile está buscando alinear a los estudiantes y, por ende, reproducir y perpetuar en nuestra sociedad.

Los pueblos indígenas históricamente han formado parte de la sociedad chilena y latinoamericana. En reiteradas ocasiones han sido llamados y tratados con un cierto primitivismo ahistórico como "pueblos originarios" o "pueblos autóctonos". Sin embargo, la verdad es que no solo remiten a la base o el "origen" de la sociedad que hoy conforma gran parte del territorio nacional y latinoamericano. Muy por el contrario, son grupos definidos y diferenciados, presentes y en diversos contextos numerosos a nivel regional y local, como lo es el pueblo mapuche en el caso de Chile. En vista de dicha diferenciación, generalizar su historia o referirse a una historia común es indudablemente una tarea compleja. Detrás de los pueblos indígenas, hay grupos específicos, con culturas, creencias, valores y experiencias particulares, situados históricamente en diferentes espacios. Sin embargo, lo que sí parece ser un punto de encuentro es haberse visto enfrentados a la irrupción de los españoles durante el periodo de la conquista y la colonia (siglo XVI), así como a las políticas del Estado desde la independencia hasta hoy (siglo XXI).

La dominación y exclusión coloniales no solo marcan un antes y un después en la historia de los pueblos indígenas, sino que constituyen junto con la histórica política de asimilación y homogeneidad del Estado la base sobre la cual se sustenta y explica su situación actual en Chile y en Latinoamérica (Bello y Rangel, 2002; Gallardo *et al*, 2002; Hill y Staats; 2002; Mallon, 2004; Bello, 2004; Hopenhayn *et al*, 2006). Desde el siglo XVI, la dominación, conquista y control de los españoles se transformó en un factor determinante para el futuro de las sociedades indígenas que se vieron desde ese momento sometidas a formas de violencias similares, tales como, la apropiación de territorios, sistemas de trabajo forzado y dominación política, cultural y religiosa (Hopenhayn et al, 2006). Desde un comienzo, la invasión europea tuvo por objetivo la conformación de una sociedad homogeneizada y, en ese contexto, el indígena fue visto como un obstáculo que debía ser superado. Desde la perspectiva del español, el "indio" era "tímido", "temeroso" y "carente

de aptitudes", "salvaje" y, por ende, "esclavizable" (Gallardo *et al*, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006). A pesar de esta concepción simplificada y generalizada de las sociedades indígenas, la forma en que se relacionaron españoles y mapuches tuvo rasgos particulares.

Desde la llegada de los españoles, los mapuches mostraron una clara resistencia y gran capacidad de adaptación a las nuevas dinámicas políticas, sociales y económicas de la época. Se desarrollaron como guerreros, comerciantes y buenos negociadores, pudiendo de esa forma combatir cualquier intento de sujeción por parte de los españoles. A pesar de que los hispánicos intentaron, por diversos medios y políticas de conquista, dominar y controlar a la población mapuche de nuestro país, estas sociedades indígenas lograron proteger su identidad y especificidad cultural, manteniendo su independencia territorial e, incluso, fortaleciendo estratégicamente su cultura a partir de las relaciones hispano-mapuches (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Zavala, 2008). Bajo estas circunstancias, fue que transcurridos los años se produjeron las guerras independentistas y las sociedades mapuches con una increíble resistencia lograron mantenerse como un colectivo autónomo hasta después de la independencia y el establecimiento del aparato estatal en Chile (1810). Lamentablemente, con la conformación del Estado republicano la afección a la dominación no desapareció, sino que se trató de un interlocutor nuevo y, con ello, de la aparición de nuevas formas de violencia (Bello, 2004).

Según las voces de la historiografía, lo que se puede observar desde la consolidación del Estado hasta hoy son formas renovadas de exclusión y dominación en regímenes de "colonialismos internos" (Bello y Rangel, 2002), sustentadas en el pasado y que contradicen el mito de una valoración e integración real de estos grupos. Con la aparición del Estado como eje organizador de la sociedad nacional, comienzan a circular diferentes discursos que dan cuenta de cómo son entendidos los indígenas en este nuevo contexto, los cuales no se alejan mucho de lo que significó la discriminación y marginación que hubo detrás del pensamiento español. La invisibilización del aporte indígena en las estructuras económicas y su negación basada en la clásica oposición "barbarie-civilización" a partir de la cual eran entendidos como sujetos "salvajes" "inferiores" e "inmorales" fue una de las creencias y actitudes más arraigadas con el establecimiento del Estado (Gallardo *et al*, 2002; Hill y Staats, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006). Paralelamente, muchas veces ni siquiera se les invisibilizó, sino que se expresó un abierto rechazo en la medida en que representaban el "pasado colonial" y, por ende, el "inmovilismo" "primitivismo" y el "atraso" que debía ser superado para alcanzar una sociedad alineada con el "progreso" de una sola "gran nación" de ciudadanos chilenos.

En este contexto, y por las políticas que han sido implementadas por el Estado a lo largo del tiempo, desde la historiografía se afirma que la violencia se ha renovado y que la integración de las sociedades indígenas a esta "gran casa" que se ha pretendido formar desde los albores de la república, simplemente ha significado nuevas formas de discriminación y marginación social (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Bello y Rangel, 2002; Mallon, 2004). En este sentido, parece haber un carácter más bien simbólico de la integración y respeto por las sociedades indígenas, relegado hasta la actualidad a una especie de declaración de buenas intenciones por parte del Estado. En el caso de Chile, un hito con el que se supone hubo una redefinición de la relación entre el aparato estatal y los pueblos indígenas de manera general y el pueblo mapuche en particular, fue el retorno a la democracia, después de la dictadura

militar de Augusto Pinochet (1973-1990). Con el retorno a una sociedad democrática, se instaló una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas a partir del reconocimiento de Chile como un país multicultural (Boccara y Bolados, 2010).

Con la ley indígena 19.253 de 1993, se reconoce por primera vez la existencia del pluralismo cultural en el territorio nacional y se sientan las bases para hacer partícipe a los pueblos indígenas de las políticas impulsadas por el Estado (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). Se trata de una ley que surge como parte de la "deuda social" que tenía el Estado con los pueblos indígenas, después de siglos de abusos y violencia. Sin embargo, como se explicará posteriormente en los antecedentes históricos, se trata de una política que nace desde el Estado para responder a sus propios intereses y que, como política que rige hasta hoy la relación entre los indígenas y el Estado, no ha significado más que una nueva señal de la falta de un compromiso real por parte del Estado con la restitución territorial y la reconstitución cultural del pueblo mapuche (Mallon, 2004). Más allá de esta ley, el panorama de la multiculturalidad supone una nueva etapa en la historia de los pueblos indígenas, marcada por el abandono de la política estatal de asimilación de los siglos anteriores y el reconocimiento de la diversidad cultural. Este cambio implicó no solamente la creación de nuevas instituciones mediadoras entre el Estado y los pueblos indígenas, como la CONADI, sino sobre todo una redefinición del sentido de unidad nacional como una entidad multicultural.

Al reconocerse como un país democrático y multicultural, los diferentes espacios y esferas sociales de Chile se abren a la participación de los pueblos indígenas, considerados como actores sociales importantes en el proceso de modernización y democratización del país (Boccara y Bolados, 2010). Este cambio de perspectiva conlleva, además, la implementación de nuevos métodos de intervención con el propósito de que los pueblos indígenas participen, opinen, se expresen y, en última instancia, contrariamente, se responsabilicen de sí mismos y de sus necesidades y demandas. Se trata, como señalan los autores, de una nueva forma de violencia estatal en el marco de una economía neoliberal, que sigue operando y que busca confinar las reivindicaciones en nuevo espacio autorizado institucionalmente. Desde nuevos espacios y programas generados por el Estado y empresas multilaterales de desarrollo, se imponen nuevas formas de concebir, hacer y hablar que responden a los propios intereses y valores de quienes impulsan este cambio (Boccara y Bolados, 2010). En otras palabras, la identidad de los pueblos indígenas queda en manos del aparato estatal que se apropia de sus prácticas culturales y las transforma de acuerdo a sus propios intereses y conveniencia, construyendo nuevas formas de autenticidad (Hill y Staats, 2002).

Algunos ámbitos en lo que se ha dicho que ha habido un fomento de la participación de los pueblos indígenas son la salud y la educación. La educación formal, en este panorama, ha sido y es uno de los núcleos más fuertes de inequidad, exclusión y discriminación, no solo por motivos de acceso y cobertura, sino porque los sistemas educativos latinoamericanos en general han pretendido, contra el reconocimiento de la diversidad cultural, conseguir la asimilación e integración de los grupos étnicos a la cultura e identidad nacional (Bello y Rangel, 2002). La imposición de conocimientos, perspectivas y creencias occidentales ha dejado en evidencia que, esta "política indigenista" en el sentido de que era supuestamente por el indígena y no contra él, no ha sido más que una expresión más por querer superar la

lengua, cultura y todos los elementos propios de su cultura vistos como "obstáculos" (Bello, 2004). Este estudio parte desde la base que dicha exclusión en el campo de la educación, donde la violencia emerge de las propias políticas estatales educacionales y más concretamente de una construcción particular de la experiencia histórica de los pueblos indígenas en general y de los mapuches en particular en la historia de nuestro país. Así, en esta tesis me intereso por los posicionamientos, valores y creencias que han sido validados para ser transmitidos y reproducidos por medio de materiales pedagógicos y que, por ende, han sido considerados pertinentes para la formación de las nuevas generaciones desde la postura del Ministerio de Educación de Chile.

Actualmente, el sistema educativo chileno se rige por el currículum nacional, cuyo documento principal son las bases curriculares, formuladas por el Ministerio de Educación a fin de responder a los requerimientos de la Ley General de Educación (LGE). Las bases curriculares tienen por objetivo ofrecer una base cultural común, asegurando que todos los alumnos y alumnas participen en una experiencia educativa similar con el fin de conformar un bagaje cultural compartido a favor de la cohesión y la integración social (Ministerio de Educación de Chile, 2012/2019). De acuerdo con los lineamientos curriculares, todos los años se producen, licitan, distribuyen y usan los textos escolares entregados gratuitamente por el gobierno a los establecimientos educacionales con subvención estatal total o parcial. De esta manera, la mayoría de los estudiantes a lo largo del país se educan con los mismos manuales escolares del gobierno que, por cierto, no tienden a variar significativamente en el tiempo, lo que se explica en gran parte por la forma en que funciona el mercado de los textos escolares en Chile (Ortúzar, 2014).

Si bien el manual escolar corresponde a solo a uno de los materiales con que los estudiantes interactúan en el contexto educacional, son una fuente de estudio que se mantiene y se ocupa continuamente a lo largo del año escolar (Oteíza, 2014). Es una de las herramientas de estudio más transversales en nuestro sistema educativo, considerando que es distribuido a más del 95% de los estudiantes del país que asisten a colegios municipales o colegios particulares subvencionados (Oteíza, 2014). Por lo mismo, se puede afirmar que los manuales escolares son portadores de un saber autorizado, una herramienta oficial, cuya finalidad última es transmitir contenidos relevantes para el sistema de la cultura, para su mantención y reproducción o, tal como se indica desde la institucionalidad, para la cohesión e integración social de los estudiantes sobre la base de un mismo acervo cultural. El texto escolar, como afirmaban Fontaine y Eyzaguirre (1997), recoge lo "no controvertido" de las disciplinas, fijado por un consenso dinámico entre la comunidad profesional de la educación, las familias y el Estado. En este sentido, es un material semiótico cultural clave para comprender los valores y creencias que se desean reproducir y perpetuar en nuestra sociedad.

Los textos escolares de historia obedecen a una recontextualización del discurso especializado de la historia (Bernstein, 1999), es decir, a una adaptación del discurso disciplinar en concordancia con el contexto y los propósitos educativos propios del ámbito escolar. Los equipos de profesionales de cada editorial, por lo general, profesionales del ámbito de la educación, guiados por las exigencias del currículum nacional, tienen por objetivo seleccionar y sintetizar las experiencias del pasado para hacerlas significativas y comprensibles para las generaciones actuales (Oteíza, 2006). De esta manera, los manuales escolares representan los consensos sociales y políticos acordados como sociedad e

instanciados como explicaciones plausibles y naturalizadas de los hechos históricos (Oteíza, 2006; 2018), dando origen a la selección cultural que se ha avalado institucionalmente para la formación de las nuevas generaciones. En otras palabras, son un medio para la construcción y transmisión de las creencias y valores que se consideran relevantes para el sistema de la cultura, para su mantención y reproducción. Por esto, al responder a los requerimientos del curriculum y competir por la licitación otorgada por el MINEDUC, los textos escolares construyen de diferentes formas, perspectivas y posicionamientos los hechos históricos, más o menos alineados con las expectativas y propósitos institucionales para generar y compartir una misma experiencia histórica cultural.

Como artefacto semiótico cultural (Martins, 2006), los manuales escolares de historia impactan en el devenir de la sociedad no solo en la medida en que construyen los hechos históricos que los estudiantes deben aprender y recordar, sino también porque dicha construcción del pasado se sustenta en puntos de vista particulares. El manual escolar da cuenta, con más o menos fuerza, de determinados discursos, ideologías, memorias y silencios que se plasman como "narrativas aceptables" para las nuevas generaciones (Oteíza, 2011), reflejando así los valores y creencias que desean perpetuarse. En vista de esto, en el presente estudio se pretende explorar, desde una perspectiva sociosemiótica, cómo es construido el pueblo mapuche en los textos escolares de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile en la actualidad. Se busca, específicamente, explicar cómo son valorados intermodalmente los pueblos indígenas en general y el pueblo mapuche en particular en este tipo de material pedagógico, desde qué perspectivas y posicionamientos y, en definitiva, cuál es la representación a la cual se desea institucionalmente se alineen los estudiantes en el actual sistema educativo.

De esta manera, la pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cómo se valora bimodalmente el pueblo mapuche en los textos escolares de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, de enseñanza básica, licitados y distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2019? De acuerdo con esta pregunta, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

Objetivo general: Comprender cómo es valorado verbal y visualmente el pueblo mapuche en los textos escolares de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, de enseñanza básica del Ministerio de Educación de Chile en el año 2019.

Objetivos específicos:

1.1. Describir cómo es valorado semióticamente en el modo verbal escrito el pueblo mapuche en los textos escolares de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, de enseñanza básica del Ministerio de Educación de Chile en el año 2019.

1.2. Describir cómo es valorado semióticamente en el modo visual el pueblo mapuche en los textos escolares de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, de enseñanza básica del Ministerio de Educación de Chile en el año 2019.

1.3. Caracterizar cómo interactúan los significados verbales escritos y los significados visuales en el proceso de intersemiosis con el objetivo de construir una determinada

valoración del pueblo mapuche en los textos escolares de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, de enseñanza básica del Ministerio de Educación de Chile en el año 2019.

Para cumplir con estos objetivos, se desarrolla una investigación cualitativa de carácter interpretativo, a partir de un análisis multimodal y valorativo del discurso pedagógico de la historia, alineado con una **perspectiva social e ideológica del discurso** (Oteíza y Pinuer, 2019). Desde un enfoque multimodal, enmarcado en la Semiótica Social de Kress y van Leeuwen (1996/2006), se reconoce que la construcción y el intercambio de significados no solo se realiza mediante el lenguaje, sino que incluye otros modos semióticos. En el discurso pedagógico de la historia la significación del pasado se construye y respalda en base a evidencia histórica tanto verbal como escrita (Oteíza, 2006, 2009, 2018; Oteíza y Pinuer, 2016, 2019). Por lo tanto, este tipo discurso es de carácter bimodal, dado que incluye el modo visual y modo verbal escrito, ambos igualmente importantes en la construcción de los hechos del pasado. Asumir esta perspectiva como investigadora es importante, ya que solo en la medida en que se considera la interacción de la totalidad de los recursos involucrados en el proceso semiótico del texto escolar entendido como un material pedagógico bimodal, es posible acceder al significado completo, "al dominio entero del significado" (Kress, 2014; Jewitt et al, 2016). En concordancia con lo anterior, para el análisis visual y verbal se seleccionaron dos perspectivas teórico-metodológicas complementarias y alineadas con una perspectiva socio-semiótica multimodal del discurso.

Para el análisis de los significados verbales escritos, se adopta el marco teórico-metodológico de la Lingüística Sistémico Funcional. Desde esta perspectiva socio-semiótica, el lenguaje es entendido como un potencial de opciones para la construcción de significados en contextos o prácticas discursivas determinadas. El lenguaje, al igual que las imágenes, se organiza en tres áreas o dimensiones de significado: ideacional, interpersonal y textual (Halliday, 1978). Este trabajo se enfoca en la metafunción interpersonal que, como se desarrollará en mayor profundidad en los fundamentos teóricos, da cuenta de la negociación de las relaciones sociales, por lo que se vincula con la interacción entre los interlocutores, la adopción de determinados posicionamientos frente a otras posibles posiciones en el discurso, la influencia en el comportamiento de los otros y la expresión de sentimientos y puntos de vista sobre el mundo (Martin y White, 2005). Con el objetivo de examinar estos significados, se utiliza una de las herramientas propuestas para el análisis de significados interpersonales más allá de la cláusula, en el nivel semántico-discursivo del lenguaje. Se trata del sistema de VALORACIÓN, desarrollado particularmente por Martin y White (2005), el cual permite examinar no solo cómo los hablantes se construyen a sí mismos en los discursos, sino también cómo construyen determinados valores, sentimientos y creencias como compartidos por una comunidad. Sumado a los planteamientos iniciales de los autores, se consideran pertinentes algunas reformulaciones posteriores en concordancia con el tipo de práctica social que tiene lugar en esta tesis, a saber, el discurso pedagógico de la historia (Oteíza y Pinuer, 2012) y otros aportes posteriores, específicamente, alineados con los estudios del discurso desde una perspectiva social e ideológica (Oteíza y Pinuer, 2019).

Para el análisis de los significados visuales se adoptan los principios teóricos-metodológicos de la Semiótica Social de Kress y van Leeuwen (2006), tomando en consideración algunos aportes metodológicos de Painter *et al* (2013), Oteíza y Pinuer (2019) y Oteíza (en prensa). La teoría de la Semiótica Social de Kress y van Leeuwen (1996),

influenciada por el trabajo de Halliday (1978, 1985), propone una extensión de las herramientas de las tres metafunciones de la LSF, bajo el supuesto de que todos los modos semióticos realizan tres significados fundamentales. De esta manera, las tres áreas de significado propuestas para el análisis de las imágenes: representacional, interactiva y composicional, son una extensión de las metafunciones propuestas por Halliday (1978) para el lenguaje como un espacio semiótico multidimensional: ideacional, interpersonal y textual. Es importante señalar, desde ya, que no se trata de una analogía entre la lengua y las imágenes, sino de una relación entre ambos modos semióticos bajo el principio de que tanto los significados visuales como los significados lingüísticos ocurren motivados social y culturalmente, siendo capaces de semiotizar distintas realidades de manera simultánea. En el capítulo de fundamentos teóricos se explican y profundizan los principios teóricos-analíticos de ambos modelos.

A partir del análisis fundamentado en estos principios y herramientas, se busca realizar un estudio multimodal y valorativo, desde una perspectiva sociosemiótica, que permita, de acuerdo con los objetivos de investigación, comprender cómo es valorado verbal y visualmente el pueblo mapuche en los textos escolares de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, de enseñanza básica, licitados por el Ministerio de Educación de Chile. Para ello, se considera la manera en que los significados realizados en los modos visual y verbal escrito dialogan a fin de semiotizar, desde determinados posicionamientos, una mirada singular de los pueblos indígenas en general y del pueblo mapuche en particular, por cierto, amparada social, cultural e institucionalmente. El marco teórico-metodológico seleccionado posibilitará, desde una perspectiva que entiende el discurso como socialmente motivado, comprender cuál es la perspectiva que se está negociando del pueblo mapuche y, por la naturaleza de este material de estudio, los valores y creencias que se desean reproducir y perpetuar en nuestra sociedad respecto de este grupo de personas.

Esta tesis se organiza de la siguiente manera: en el capítulo 1, presento los antecedentes históricos sobre los pueblos indígenas, específicamente, el caso del pueblo mapuche en Chile. En el capítulo 2, expongo los fundamentos teóricos en los que se sustenta esta tesis, los cuales se organizan en torno a tres grandes temas, el texto escolar en Chile, los Estudios del Discurso y los dos modelos teórico-metodológicos adoptados para realizar la investigación. A continuación, en el capítulo 3, muestro la metodología, incluyendo el enfoque cualitativo y carácter interpretativo de esta tesis, los criterios de selección y recolección del corpus, la unidad de análisis, las herramientas analíticas para el análisis visual y verbal, para terminar con mi posicionamiento como investigadora. En el capítulo 4 y capítulo 5 presento de manera sistemática y exhaustiva los resultados de los análisis para cada uno de los niveles escolares de enseñanza básica escogidos en este estudio. Por último, en el capítulo 6, recojo los principales hallazgos de esta tesis, de acuerdo con los objetivos de investigación, con el propósito de presentar algunas reflexiones finales e integrar otras posibilidades investigativas a futuro. Al final de esta tesis, se presentan las referencias bibliográficas y se incluyen los análisis verbal y visual del corpus como anexos complementarios.

Capítulo 1 Antecedentes históricos sobre los pueblos indígenas: el caso del pueblo mapuche en Chile

La historia de los pueblos indígenas en América, si es posible hablar de "una" historia, se remonta a mucho antes que llegaran los españoles a "descubrirlos" a finales del siglo XV. No solo en Chile, sino en gran parte de Latinoamérica, vivieron, y algunos siguen viviendo, su cultura y sus propias experiencias de manera diferenciada. Cada uno con su cultura, creencias y organización social. Por lo mismo, no es posible referirse a los pueblos indígenas como un todo homogéneo y, por ende, a "la historia" de los pueblos indígenas, cuando en realidad es posible distinguir un conjunto de pueblos, grupos y actores diferenciados por culturas y formas de vida distintas (Bello, 2004). A pesar de este escenario, lo que parece ser un punto en común, que une y da cierto sentido genérico a la historia de las sociedades indígenas, al menos parcialmente, son dos sucesos históricos. Por un lado, haberse visto enfrentados a la invasión y dominación de los españoles durante el largo periodo de la conquista y colonia y; por otro lado, haberse comenzado a relacionar con el Estado Nacional desde el proceso de emancipación de Chile del imperio español, con la conformación de una república independiente. De este modo, desde el periodo de la conquista y la colonia hasta la actualidad, es decir, desde el siglo XVI hasta el XXI, es posible diferenciar distintos discursos y conceptualizaciones predominantes[1] provenientes desde los grupos que han ejercido su dominación sobre los pueblos llamados, muchas veces y con un cierto primitivismo ahistórico, "originarios" (Boccara, 2002). Estos discursos, que integran diferentes luchas por entender y clasificar el mundo y, con ello, a los indígenas, lejos de ser arbitrarios, son un punto de partida para comprender la construcción de una determinada visión y división del

[1]Si bien desde las voces historiográficas que aquí se revisan se tiende a hablar de "posicionamientos", "conceptualizaciones" y "discursos" de manera más general, es necesario reconocer que estos "discursos", especialmente respecto a los pueblos indígenas, han sido abordados desde otras áreas disciplinares bajo conceptos y nociones particulares. Desde otros ámbitos, como la psicología discursiva y los ECD, ha habido una explícita referencia, y de manera diferenciada, a "estereotipos" y "prejuicios" (Quilaqueo y Merino, 2003; Merino y Quilaqueo, 2003: Pilleux y Merino, 2004; Quilaqueo *et al*, 2007). Esta diferenciación, por cierto, compleja, ha sido abordada en la línea de van Dijk y otros autores, de modo que se ha entendido en términos generales: el *prejuicio* como una predisposición a adoptar una actitud y comportamiento negativo hacia un grupo sobre la base de una generalización errónea y rígida, que se manifiesta como parte de la creencias y emociones individuales y colectivas de ciertos grupos sociales (endogrupo) contra miembros de otro grupo (exogrupo); y el *estereotipo* como el comportamiento o insumo cognitivo para la expresión del prejuicio, constituido por conceptos, frases clichés y categorías descriptivas respecto del exogrupo. Sin duda, esta diferenciación además de ser compleja no se ajusta a perspectiva sociosemiótica del discurso adoptada aquí y escapa abiertamente a los objetivos de esta investigación, ya que en esta tesis no se busca dar cuenta de las estrategias y mecanismos cognitivos a través de los cuales se establecen prejuicios y estereotipos sobre los mapuches. Por lo tanto, es necesario aclarar que, cuando hablo de estereotipos y/o prejuicios respecto de los indígenas en general y de los mapuches en particular, no me refiero a estas nociones de manera diferenciada, sino que los considero desde una perspectiva más amplia, entendiéndolos como simplificaciones y generalizaciones rígidas y carente de matices que se hacen de un grupo sobre la base de un desconocimiento histórico y cultural y que, por lo mismo, constituyen actitudes discriminatorias.

mundo social, muchas veces afirmada por los agentes sociales dominantes como universal y atemporal (Gallardo *et al*, 2002; Boccara, 2002).

Desde el siglo XVI, la dominación, la conquista y el control de los españoles sobre los pueblos indígenas se transformó en un factor histórico determinante en el devenir de estas sociedades (Bello y Rangel, 2002). Todos los pueblos indígenas, a partir de ese momento, conforme avanzaba la expansión y control por parte de los españoles, se vieron expuestos en mayor o menor medida a una posición de subordinación y, con ello, a presiones y formas de violencia semejantes: apropiación de territorios, sistemas de trabajo forzado, dominación política, imposición cultural y religiosa, entre otras (Hopenhayn *et al*, 2006). La historia de los pueblos indígenas, así, se ve marcada por una experiencia común, lo que no tardó en expresarse discursivamente durante este periodo. En efecto, con la invasión europea (1540), las sociedades americanas se constituyen, por primera vez, como un sujeto histórico: "los indios". Se trata, como señalan Gallardo *et al* (2002), de una categoría que se impuso por sobre las poblaciones prehispánicas y que permitió iniciar un proceso progresivo de homogeneización, borrando sus diferencias y agrupándolos a todos bajo el término genérico de "indios". Esta categoría, según Bello y Rangel (2002) y Hopenhayn *et al* (2006), es el reflejo extremo de la dominación colonial, puesto que conjuga aspectos biológicos y culturales. Ser indio, en palabras de los autores, reflejaría una subordinación y negación de los indígenas frente a otro que se erige a sí mismo como superior. Este proceso de homogeneización se tradujo en que cualquier descripción que se hacía de un grupo era aplicable a todos los demás. Según Gallardo *et al* (2002), uno de los momentos más importantes de esta invisibilización fue al momento de discutir si "los indios" eran sujetos esclavizables o no, partiendo de la base de que todos cargaban con el mismo carácter: "tímidos", "pusilánimes" y "temerosos".

Junto con esta homogeneización de las sociedades indígenas, paralelamente y de manera diferenciada, aparecieron las identidades "no indias": cristianos y españoles en un primer momento, y luego los chilenos, en el caso de nuestro país (Gallardo *et al*, 2002). De esta manera, durante la conquista y colonia, (1540-1810), los españoles iniciaron más bien una homogeneización y diferenciación de manera simultánea que, a grandes rasgos significó dibujar una distancia entre quienes habitaban el territorio americano, distinguiendo al otro, al "indio", "carente de aptitudes" y, por ende, "esclavizable", del dominador europeo. En palabras de Hopenhayn *et al* (2006), desde el lado del conquistador, el evangelizador, el colonizador, el criollo y, en última instancia, del blanco, la negación se manifiesta en un doble movimiento: "de una parte se diferencia al otro respecto a sí mismo, y enseguida se lo desvaloriza y se lo sitúa jerárquicamente del lado del pecado, el error o la ignorancia" (p. 21). Vale decir que este hito histórico afectó también la reputación de los españoles en su propio país, puesto que quienes habían participado de las excursiones y vivido en las "Indias" eran llamados "indianos", lo que se traducía en una diferencia entre estos y los demás españoles sobre la base de haberse "contaminado" al estar cerca de los "naturales" de este territorio.

Con la conformación de los nuevos Estados republicanos surgidos de los procesos de independencia, la afección a la dominación no desaparece, se trata simplemente de un interlocutor nuevo y, con ello, de la aparición de nuevas formas de violencia y sometimiento. Desde ese momento, el Estado se transforma en el eje organizador de las sociedades nacionales y, con ello, en el nuevo marco del indígena como ciudadano o miembro de la

nación (Bello, 2004). Con este nuevo momento histórico aparecen y coexisten diversos discursos y, por ende, concepciones de este otro, hasta entonces llamado "indio". A fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, hubo un discurso predominante que supuso negar el aporte indígena en muchas de las estructuras productivas económicas, tanto coloniales, como republicanas. En Chile, pero también en Perú y Bolivia, proporcionaron la mano de obra necesaria, por ejemplo, para la producción minera, pero su contribución fue invisibilizada tanto por los españoles, como por los agentes del Estado. Esta negación, que constituye el discurso hegemónico, se basaba en la oposición "barbarie-civilización", de modo que los indios se asociaban con sujetos "salvajes", "inferiores" e "inmorales" (Gallardo *et al*, 2002; Hill y Staats, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006), lo que supuso que, en ese contexto, no eran un aporte en la economía, sino una "carga" o una "amenaza".

Además de la negación de los indígenas como actores que aportaron en la economía colonial y republicana, en concordancia con la discriminación que habían recibido desde el comienzo del periodo colonial, se distingue un discurso indigenista. Al principio de los procesos independentistas americanos, desde la voz de las elites criollas hay una especie de apropiación de "lo indio" con el objeto de llevar a cabo una "construcción de una primera versión del 'pasado' en la cual se produce la unión entre el pasado 'glorioso' y el presente prometedor que borra los siglos coloniales, pero también a los indios 'del presente'" (Gallardo *et al*, 2002, p. 33). Se trata de una reivindicación de "los indios" y de un cambio en las discursividades predominantes, proveniente desde la elite criolla[2] y, por ende, desde un actor en posición de privilegio a cuyo discurso, muchas veces, por lo mismo, se le ha atribuido cierta superficialidad. Esta dedicación a "lo indio" se reconoce de acuerdo con los autores en el rescate de nombres indígenas, en la representación gráfica (escudos y banderas nacionales), textos constitucionales y la creación de una historia común (p. 34). Así, se está frente a un primer discurso indigenista, entendido como aquel que, a partir de una opinión favorable hacia los indígenas, se manifiesta en la posición y actitud de proteger a dicha población de las injusticias a las que están sometidos (Bello, 2004).

Un tercer discurso, sumado al discurso hegemónico basado en la diferenciación "barbarie-civilización" y al discurso indigenista, es el discurso de negación o de abierto rechazo hacia "los indios". Este rechazo se fundamentó en que de alguna manera representaban la continuidad histórica del "pasado colonial" y, por ende, eran un obstáculo para alcanzar el modelo europeo que se proponían instaurar los españoles (Gallardo *et al*, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006). Los indígenas eran vistos como "pre-racionales, pre-modernos… salvajes, haraganes, indolentes, impulsivos, negligentes, brutos, supersticiosos y disolutos… condenados por la naturaleza" (Hopenhayn *et al*, 2006, p. 21). Esta percepción de los indígenas significó suprimir todo espacio de convivencia y diferencia entre los españoles y "los indios", a fin de luchar contra este "inmovilismo" con el que cargaban las sociedades indígenas. En este discurso se entrecruzan y mezclan varios elementos y creencias que se arrastran desde el periodo colonial, por ejemplo, que los indígenas eran sujetos anclados en la "pobreza" y el "atraso". Por lo anterior, se les asociaba con el "primitivismo" y su incapacidad de transformación por sí mismos o, en otros términos, "carentes de Estado o de la capacidad de otorgarse a sí mismos una sociedad políticamente organizada, un sistema

[2]Criollo/a corresponde a la persona que tiene una descendencia europea, pero que nació en un país hispanoamericano, en este caso, Chile.

económico coherente o industrioso, o un conjunto de normas de conducta moral" (Hopenhayn *et al*, 2006, p. 22), lo que justificaba para los españoles, así, el sometimiento y la esclavitud. Este discurso se resume a uno de negación, basado en las ansias de alejar el "pasado" y la "ineptitud" que representaban "los indios".

Este tipo de discurso y los anteriores comienzan a convivir con otros una vez que se instalan definitivamente los gobiernos republicanos, tras el proceso de independencia (1810). A comienzos del siglo XIX, los indígenas aún eran considerados "feroces salvajes, canibalescos y en constante guerra" (Hill y Staats, 2002, p. 13). Su existencia en sí misma ya era vista como una amenaza para el orden social y el progreso, es decir, como un obstáculo para la expansión del Estado. En vista de esto, y con el propósito de construir "una sola nación", los aparatos estatales comenzaron a implementar medidas para asimilar a los indígenas y transformarlos, en el caso de Chile, en ciudadanos chilenos. Aunque en retiradas ocasiones se ocultó detrás de una declaración de buenas intenciones, el objetivo se propaga y mantiene desde la época de la conquista y la colonia hasta este momento: alcanzar la anhelada homogeneización nacional y esconder cualquier rastro de diversidad cultural. Por lo mismo, para terminar con la diferenciación entre nacionales e "indios", se inició un proceso sumamente represivo y violento: la asimilación. La asimilación del "otro" implicaba borrar toda diferencia que interfiriera en la construcción de una sola nación o, en palabras de Gallardo *et al* (2002), conllevaba la abolición de la condición de "indio", a fin de lograr un movimiento y transformación desde "lo indio" a las entidades nacionales y las ciudadanías. Hopenhayn *et al* (2006) se refieren también a una "aculturación-culturización" o *integración simbólica* asociada a la "negación del valor específico de la cultura e identidad propia de los grupos indígenas, y el intento organizado de quitarles su propio universo simbólico para disciplinarlos en el trabajo productivo, la ideología del Estado- Nación, el espíritu racionalista y el uso de una lengua europea" (p. 21).

En el caso de Chile, a comienzos del siglo XIX (1810), el objetivo era formar ciudadanos chilenos y esta tarea implicaba eliminar todo rastro de diferencias entre los chilenos y "los indios", ya fuera de manera "más pacífica" por medio de la educación, como a través de amenazas y acciones de violencia (Gallardo *et al*, 2002). De esta manera, se propagó "la negación de lo indio como espacio de diferencia" (p. 36), lo que supuso que en el proyecto de conformar una sola nación no había cabida para los indígenas como alguien distinto. La única opción era su eliminación como un colectivo diferente y su incorporación y homogeneización en tanto sujetos de esta nueva identidad nacional que era Chile. En otras palabras, la emergencia por suprimir lo que los hacía distintos era la condición previa para ser tratados como iguales, es decir, como ciudadanos, y la asimilación, en ese contexto, se entendía como reducción a la civilización, al orden, al control. Según Hill y Staats (2002), su asimilación solo era posible mediante una renuncia a sus propias prácticas e identidades culturales y, de no hacerlo y rechazar este nuevo orden cultural, se sometían a ser tratados como "salvajes, feroces e infrahumanos" (p. 15). Como su marginación suponía la degradación del "indio", esta tampoco era una opción conveniente para los Estados en general, dado que entorpecía la unidad nacional y, por ende, la constitución de una sola república.

La eliminación de la diferencia supuso también la destrucción de los espacios sociales y territoriales ocupados por "los indios". En Chile, en 1813, el 'Reglamento a favor de los

ciudadanos indios' declaraba "la desaparición de los llamados 'pueblos de indios', su remate público y la ubicación de sus habitantes en villas formales… gozando de los mismos derechos sociales de ciudadanía que corresponde al resto de los chilenos" (Gallardo *et al*, 2002, p. 37). Así, la eliminación de cualquier rasgo de diferencia suponía también eliminar los espacios propios en los que se sostenía la identidad de las sociedades indígenas, a fin de crear una unidad territorial, conforme con los objetivos del Estado por lograr una nación imaginada, desde un comienzo, homogénea y europea (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). En este contexto, los mapuches, uno de los pueblos indígenas más numerosos de Chile y Latinoamérica, asentados en gran medida al sur del Bío-Bío, fueron desarraigados de sus tierras y sus tierras fueron re-definidas por medio de reducciones.

Esta medida se vio en gran parte motivada por una serie de sucesos que acontecieron en los albores de la república (1810-1850), periodo en el que recién, en el caso de los mapuches, se inició su proceso de conquista y colonización. Lo anterior debido a que aún vivían de manera independiente durante las guerras de la independencia (1810-1818) (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). Desde la llegada de los españoles, los mapuches no solo mantuvieron una clara resistencia al sometimiento europeo, sino que además demostraron una gran capacidad de adaptación a las nuevas dinámicas políticas, sociales y económicas. Lo anterior se manifestó en su capacidad para desarrollarse favorablemente como guerreros, comerciantes y negociadores, pudiendo así hacer frente a cualquier indicio de sujeción. Estas condiciones conllevaron, en el siglo XVII, a la formación de una zona fronteriza a lo largo del río Bío-Bío. Las habilidades demostradas por los mapuches para mantenerse intactos de la dominación y conquista europea hicieron que las autoridades coloniales aplicaran políticas de conquista distintas: la misión y el parlamento. Según Boccara y Seguel-Boccara (1999), estas instituciones tenían como meta vigilar y educar en la civilización a los indígenas por medio de la inculcación de la "verdadera cultura y religión", así como de la implementación de una norma jurídica común. A pesar de este giro, las sociedades indígenas del centro-sur de Chile continuaron viviendo y protegiendo su especificidad cultural y manteniendo su autonomía territorial, incluso, fortaleciendo estratégicamente su cultura mediante las relaciones fronterizas que mantuvieron con los españoles durante ese periodo (Zavala, 2008). Fue este contexto que, al momento de las guerras independentistas, permitió que los mapuches se mantuvieran como colectivo independiente.

El reciente Estado-nación, concentrado en contener los focos de resistencia en contra de la independencia y, sin necesidad urgente de incorporar las tierras libres de la Araucanía, prosiguió con la misma estrategia de evangelización implementada hasta ese momento por los españoles. Las autoridades que dirigían el proyecto de conquista e incorporación de territorios a la nación se preocuparon primero del Valle Central (agricultura) y del Norte (minas) (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). Esto no significó, en absoluto, un desinterés por la zona fronteriza sureña, lo que se reflejó en la continua implementación de políticas coloniales hasta la conquista de la Araucanía. Así, entre otras normativas, en 1845, se dictó la ley de colonización, que favoreció la llegada de colonos extranjeros con el objetivo de conquistar la región y "mejorar la raza chilena", construyendo así al ciudadano "ideal". Esta normativa, de acuerdo con el discurso racista y evolucionista de la época, ponía de manifiesto el imaginario que había en torno a la civilización y el progreso, de modo que, por un lado, buscaba transformar las "deficientes costumbres" y, por otro, trabajar las tierras "racionalmente" (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Zavala, 2018). Con esta ley, ya desde

1850 se produjo una llegada masiva de colonos debido al interés que despertaban estas tierras aún no dominadas, con lo que el Estado se encargó de iniciar un proceso de apropiación territorial. Junto con esta medida, la creación de latifundios y la penetración progresiva de grandes comerciantes, hizo que poco a poco el Bío-Bío se transformara en prioridad para el Estado, iniciando de esta forma un proceso de apropiación paulatino de las tierras. En esta época, entonces, "el proindigenismo de los primeros tiempos iba a ser desplazado por un discurso antiindigenista, evolucionista y racista, que legitimara las usurpaciones y violencias legales y privadas de toda índole" (Boccara y Seguel-Boccara, 1999, p. 749).

Este nuevo tipo de discurso permeó los distintos mecanismos de conquista que luego provocarían la derrota final de los mapuches (1883) como entidad independiente para convertirlos, así, en una 'minoría étnica'[3]. La dominación en pos de construir una sola nación no se produjo solamente por las armas ni por, la ya comentada, asimilación de los indígenas, sino que también por mecanismos más sutiles, como indican Boccara y Seguel-Boccara (1999). Múltiples factores entrelazados, tales como, la colonización económica, la imposición de una normativa estatal, la conquista militar y el progreso, provocaron lo que fue el "ocaso del pueblo mapuche como entidad independiente y soberana" (p.750). El crecimiento económico, a partir de una colonización espontánea de recursos como el carbón, harina y trigo, se acentuó, lo que provocó a su vez la llegada de tecnología moderna y también de numerosos inversionistas y mano de obra. Junto a esto, el dictamen de normativa estatal también potenció la paulatina caída del pueblo mapuche. En 1835, con las denuncias de tierras baldías, por ejemplo, se pudo desconocer totalmente el sistema de tenencia y ocupación de tierras por parte de los indígenas, lo que permitía al denunciante apropiarse de un terreno juzgado libre de propietario.

Tras haber favorecido la llegada de colonos nacionales y extranjeros a la zona, en 1866 se dicta una política de despojo legal que básicamente propició el deslinde de terrenos pertenecientes a indígenas y declaró "tierras baldías" aquellas sobre las que no se pudiera comprobar ocupación por un año (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). La ley de radicación de 1866, propuesta como una política proteccionista a favor del indígena, tenía por objetivo supuestamente proteger a los indígenas de los contratos privados y prohibir la enajenación de sus tierras. La idea era, en ese sentido, ubicar a la población indígena y, luego, definir la tierra para otros usos. En la práctica, sin embargo, esta ley más que proteger a los indígenas, permitió que en muchos casos fueran perdedores en esta lucha por la tierra, quedando radicados en "reducciones". Es más, el indígena, visto como obstáculo, era obligado a negociar su territorialidad para no interferir en los proyectos de expansión comercial en manos de población no mapuche, de colonos extranjeros y nacionales. De este modo, cuando no se podía convencer a los "caciques" (*longko*) de mudar a un grupo entero hacia otro espacio, se les intentaba conceder menos tierra o, incluso, se esperaba hasta que todos los otros grupos no mapuches se establecieran primero, antes de otorgarle los *títulos de merced* (Mallon, 2004). Esta medida se tradujo en una progresiva usurpación de tierras que, como se señala posteriormente, se acentúo aún más después de la derrota militar mapuche (1883) con la que finalizó el proceso de "Pacificación de la Araucanía". Las reducciones fueron, al

[3] El trato como minoría no tiene relación con si lo han sido o no en términos cuantitativos. La invisibilización, exclusión y discriminación no se sostiene sobre el hecho de que los indígenas representen un número importante para ser considerados como grupo social, político y culturalmente relevante para la sociedad (Bello, 2004).

menos en este periodo, la estrategia para poder no solo invisibilizar su presencia como un "otro", sino también para hacerlos desaparecer como pueblo y re-definirlos y "civilizarlos" como ciudadanos chilenos

En este periodo primó un discurso violento, racista y discriminador. Los mapuches y los indígenas en general eran vistos como "barbarie" "hordas de indios indómitos y sangrientos", "indio sangriento y traicionero", y también como la "raza salvaje y perversa", "de vil naturaleza", que posee "una crueldad congenital y horripilante" (Benjamín Vicuña Mackenna en la sesión de cámara de diputados, 8 de septiembre de 1868). El discurso en este tiempo se volvió positivista y modernizador (Boccara y Seguel-Boccara, 1999), de acuerdo con los enfoques de la modernidad y del nacionalismo. La modernidad fue desde un comienzo un factor fundamental para sostener la necesidad de una inclusión ciudadana, fundada en la homogeneidad nacional y erigida desde la dicotomía moderno-tradicional, en la que lo moderno es legítimo y válido, y lo tradicional es el pasado que debe ser superado y justifica, por ende, la exclusión (Bello, 2004). Desde esta perspectiva, según Hill y Staats (2002), los pueblos indígenas son ubicados en el pasado como "salvajes premodernos, naturales, feroces", visión sustentada en la distinción "barbarie-civilización". En el futuro, a partir de la creación de una "casa grande" (Boccara y Seguel-Boccara, 1999), es decir, como individuos totalmente asimilados y civilizados y, de esa manera, como miembros de una sola nación. En el presente, en cambio, ni siquiera tienen cabida, con la excepción de aquellos sujetos desculturizados, cuyos sistemas de valores y creencias son rechazados y, por ende, quedan excluidos de la sociedad nacional. En definitiva, desde esta perspectiva, los pueblos indígenas se sitúan en el pasado o en un tiempo anterior; no son realmente parte del presente ni tampoco forman parte del futuro de la gran nación (Hill y Staats, 2002).

Casi a finales del siglo XIX y comienzos del XX (1883-1927), habiendo sido transformados en minoría étnica, los mapuches fueron sometidos a una opresión económica, política y cultural. Dado los intereses por la conformación de un Estado-Nación, se inició un proceso de invisibilización e, incluso, eliminación de la diferencia. Esto supuso que, al menos en un comienzo, las políticas indígenas se remitieron, específicamente, a la propiedad indígena y a la manera en que el Estado y los particulares iban a llevar a cabo su delimitación y transferencia, y no a los indígenas como tal (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). Los mapuches, en estas circunstancias, fueron constreñidos a las reducciones antes señaladas que, en este caso, alcanzaban apenas el 6% del territorio histórico del pueblo mapuche, iniciando de esta forma, según los autores, un proceso de pauperización y campesinización. Esto significó que, si antes poblaban un territorio de aprox. diez millones de hectáreas, se quedaron con tan solo un poco más de 500.000 de ese total. La entrega de tierras no respetó la organización ni estructura interna de las comunidades mapuches y la cantidad de tierra asignada por persona tampoco siguió una pauta específica ni se ajustó a las usanzas y tradiciones que tenían las comunidades. El Estado, en este contexto, favoreció los intereses de empresarios y privados por encima de su obligación legal con los indígenas. Una muestra de esto fue que, como revisa Mallon (2004), al menos en la región de la costa de la Araucanía los remates y adjudicaciones de las hijuelas comenzaron en 1883, mientras que los títulos de merced recién fueron entregados entre 1903-1915. El despojo de sus tierras no solamente los afectó desde un punto de vista económico, sino también cultural. La pérdida de control sobre el territorio es, según Hopenhayn *et al* (2006), una expresión de la vulnerabilidad identitaria: "la tierra y el territorio parecen estar profundamente ligados al destino histórico" (p. 37). Se

trata de una relación, según Bello (2004), en la que, junto con la desaparición de las tierras, se provoca la desaparición de la cultura y lengua, así como el amplio conocimiento que tienen sobre sus recursos. De esta manera, las nuevas condiciones económicas, las armas y el despojo legal propiciaron el escenario perfecto para que el territorio fuera quedando progresivamente fuera del alcance y dominio de los indígenas y, en ese contexto, la radicación de los indígenas se transformó en una estrategia clave para despejar y continuar con la explotación de las tierras por parte de los colonos.

Mientras el "inmigrante emprendedor" acumuló fortuna a partir de la apropiación ilegal de recursos indígenas, aunque con apoyo del Estado, el mapuche se vio expuesto a un proceso de empobrecimiento cada vez más profundo y complejo. Los terratenientes abusivos y usurpadores además de comprar tierras adjudicadas a propietarios nacionales también corrían los cercos, usurpando tierras adicionales a las comunidades mapuches. Este doble abuso "condonado y apoyado por las acciones del gobierno en contradicción a la letra de su propia ley, constituye la base histórica más profunda de la economía regional" (Mallon, 2004, p. 58). En base a archivos y testimonios, Mallon (2004) demuestra que fueron los empresarios que, acaparando las tierras ajenas y abusando del poder del Estado, "les pusieron un anillo de hierro a las comunidades". Al basar su fortuna en la usurpación y la agresión, y no sobre el esfuerzo o "sudor de su propia frente" como se ha pretendido ver, la relación con la tierra y con la gente terminó limitando su capacidad de crecimiento. No son, en este sentido, los mapuches, dueños originales de toda la tierra, los responsables del "atraso" y "pobreza" de la región. Fue el despojo y luego las nuevas condiciones de vida que tuvieron que enfrentar los mapuches por culpa de los terratenientes y un Estado permisivo lo que permitió que se desarrollara un sostenido empobrecimiento (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Mallon, 2004). Cada vez la pobreza fue más profunda y por herencia y por la necesidad de mantener a las nuevas generaciones la tierra se fue reduciendo cada vez más. Las escasas tierras, por cierto, de pésima calidad, que habían recibido en las "reducciones" apenas les alcanzaba para cubrir gastos básicos de alimentación y vestuario.

Frente a estas necesidades, muchos mapuches debieron trabajar para los mismos terratenientes que les habían quitado sus tierras, viéndose expuestos a abusos y humillaciones que reprodujeron su subordinación y falta de poder, causando rabia y frustración (Mallon, 2004). La explotación económica mediante un intercambio desigual en el que, por ejemplo, solo recibían pago en comida era una situación muy común (Mallon, 2004). En este contexto, las comunidades estaban insertas en un círculo vicioso de pobreza. Muchos niños debían comenzar a trabajar a temprana edad y muchos otros también debían mudarse y migrar hacia las ciudades por mejores oportunidades de trabajo e ingresos, lo que a su vez dejaba a las familias con menos personas que pudiesen trabajar el cultivo en sus tierras. De hecho, es por lo mismo, que el mapuche se ve obligado a entrar en un proceso de "campesinización" en el que forzosamente tuvo que hacerse campesino y pequeño productor (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Mallon, 2004). Así, de haber sido dueño de toda la tierra y haber trabajado la agricultura de manera extensiva, tuvo que trabajar pequeñas propiedades sin la tecnología ni los conocimientos suficientes para poder "aprovecharlas" en la medida en que su calidad lo permitiera. Los mapuches, en este tiempo, desarrollaron una "economía de autosubsistencia" y, con ello, no pudieron evitar que se generara una relación de dependencia con los fundos y empresas cercanas, para las cuales sirvieron como mano de obra (Mallon, 2004). Estos

nuevos espacios y contextos, como señala la autora, los hicieron compartir experiencias de explotación y solidaridad con campesinos y trabajadores no-mapuche.

Desde fines de los años 20, la política impulsada desde el Estado propició un progresivo empeoramiento de las condiciones de vida de los indígenas De acuerdo con Boccara y Seguel-Boccara (1999), las organizaciones y sus líderes, que habían sido reconocidos por el Estado, al poder participar como actores sociales y políticos en la nueva normativa de este periodo, terminaron por disolverse. En lo que refiere a las tierras, pese a los intentos por paralizar las divisiones, entre 1931 y 1971 el total de comunidades divididas alcanzó las 832. La débil protección de las leyes al territorio indígena permitió que alrededor de 100.000 hectáreas cayeran en manos de particulares *wingka*[4]. Además, de las consecuencias a nivel organizativo y de tierras, hubo un debilitamiento económico que produjo, como ya se venía presentado, una gran migración a la ciudad que tuvo por resultado la incorporación de muchos jóvenes indígenas a los estratos más bajos del proletariado urbano, lo que, según Hopenhayn *et al* (2006), trajo consigo procesos de reterritorialización, desafiando el desarrollo de la identidad en nuevos espacios y regiones diferentes a las de origen. De esta forma, junto con el empobrecimiento, tanto en el sector rural como urbano, los indígenas se vieron sometidos a una subordinación y discriminación social y cultural sin precedente. Sin embargo, según Bello (2004) y Hopenhayn *et al* (2006), la migración no se tradujo en un proceso de abandono definitivo de la comunidad de origen, al contrario, muchas veces permitió crear lazos de mutua dependencia, además de que implicaba la "constitución de nuevas formas de apropiación del espacio… crea nuevas dinámicas socioculturales" (Bello, 2004, p. 59).

En la ciudad, y también en las reservas, los indígenas tuvieron que enfrentarse a una gama de estereotipos y prejuicios, al ser calificados bajo el estigma de "indios" y, así, a sufrir las consecuencias de un orden social expresado en diferentes ámbitos. La política asimilacionista y etnocéntrica se reflejó, por ejemplo, en la educación que, mediante la incorporación de centros educacionales en las reservas, se impuso una formación bajo los conocimientos y creencias occidentales. Asimismo, se impulsaron programas de salud que no consideraban las concepciones ni las formas de entender el cuerpo y las enfermedades desde las culturas indígenas (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Boccara y Bolados, 2010). El proyecto por constituir una sociedad homogénea sin espacio para la diferencia se vio beneficiado de la pauperización de los indígenas, pudiendo así intervenir la realidad completa de las comunidades. Según Bello (2004), con esta "política indigenista", en el sentido de que era supuestamente por el indígena y no contra el indígena, "la lengua, la cultura y todos aquellos elementos o señales de identidad propiamente indígena no eran más que obstáculos por superar" (p. 62) y el medio para hacerlo eran políticas y programas que, en el marco de la modernización, como expresión concreta de la modernidad ligada al progreso material, impulsaran el progreso y borraran el "atraso". Es por esto que este periodo, como señalan los autores, puede identificarse como uno en el que la legislación ha sido específicamente "antiindigenista" y la política esencialmente "asimilacionista". Este notorio escenario de discriminación, exclusión social y debilitamiento de las comunidades indígenas, durante los años siguientes, sufrió un vuelco importante.

[4] no indígena.

Ante el creciente empobrecimiento de la población mapuche en el sector rural a lo largo del siglo XX y ante las nuevas condiciones de vida y trabajo, en los 60's se acentúo la preocupación por definir una estrategia efectiva para luchar por la restitución de tierras, tema que se venía debatiendo desde los años 20's. En 1964, recién comenzado el gobierno de Eduardo Frei Montalva, se encontraba en discusión la posibilidad de formar una gran coalición de "todos los pobres del campo". Ya que los mapuches compartían experiencias de subordinación y explotación con los campesinos pobres no mapuche, algunos estaban convencidos de que se podía enfrentar el problema territorial mapuche como parte de un problema agrario general y que, de esa forma, era posible acceder más fácilmente a la restitución de tierras. La desventaja, como bien explica Mallon (2004), era que tomar esta posición significaba que los mapuches fueran vistos como "clase social", lo que implicaba ignorar toda otra dimensión de la vida y la historia local. La formación de un gran frente, en el que mapuches y no mapuches estaban unidos por la pobreza en una misma lucha, suponía, como afirma la autora, dejar de lado todo un tejido de relaciones sociales, concepción de mundo y territorio que diferenciaba al pueblo mapuche de otros pobres del campo. Era importante, según uno de los testimonios recopilados por Mallon, recuperar las tierras usurpadas, no otras. Esto porque la lucha no era por una simple propiedad o tierra de producción, sino una lucha por el territorio como "sitio de memoria histórica y reproducción cultural" (Mallon, 2004, p. 87). Esta perspectiva se condecía, por lo tanto, con entender las reducciones como un espacio de resistencia y reestructuración desde el cual fuera posible avanzar hacia una reivindicación del territorio e identidad mapuche frente al Estado. Hacia el final del gobierno demócrata cristiano de Frei, las movilizaciones populares tomaron muchísima fuerza y ya a comienzos de los 70's este fue el panorama al cual se enfrentó el nuevo gobierno socialista de Chile.

Con el gobierno de la Unidad Popular (UP) del presidente Salvador Allende (1970-1973), la situación de los indígenas en Chile dio un giro notablemente importante, mostrando fuertes implicancias en la política indígena estatal implementada hasta ese momento. Según Boccara y Seguel-Boccara (1999), las políticas implementadas por la UP, con respecto a los indígenas en general y los mapuches en particular, se diferenció principalmente por cuatro aspectos: reconocer la existencia de grupos culturalmente distintos en el territorio nacional, abordar 'lo indígena' como un asunto de carácter nacional, reconocer la deuda histórica que tenía el Estado con los indígenas y poner de manifiesto la falta de participación de dicho sector de la población. El reconocimiento de una discriminación y marginación histórica permitió que, a finales de 1972, se aprobara una nueva ley indígena, la ley 17.729. Por primera vez, el Estado chileno impulsó una política a favor de los indígenas, dejando atrás el proyecto asimilacionista. Esta ley implicó: reconocer la pluralidad cultural en Chile y, con ello, terminar con la asociación exclusiva de los indígenas a las zonas rurales del país, lo que hacía que fueran percibidos como "campesinos pobres" (Bello y Rangel, 2002); terminar con el proceso de división de las comunidades e impulsar la recuperación de tierras usurpadas y expropiadas, lo que significó que cerca de mil hectáreas fueran devueltas a los indígenas; y promover el desarrollo económico y social indígena, reemplazando el sistema de tenencia y explotación individual por cooperativas indígenas (Boccara y Seguel-Boccara, 1999).

Frente a la escasez de tierras, el carácter gastado y erosionado de los terrenos, y también por el hecho de que cada vez estos terrenos eran más pequeños sobre todo en el caso de los mapuches, el gobierno de Allende aplicó la expropiación de tierras que antes no se

había llevado a cabo. Anteriormente, la explicación ante la negativa de expropiar las tierras mapuches fue que estas se encontraban por debajo de la cantidad mínima expropiable, como explica Mallon (2004). Gracias a que en el gobierno de Allende la expropiabilidad fue calculada en base a la extensión total poseída por un solo dueño, sumado a los factores de mala explotación o abandono de tierras ya estipulados, prontamente, en 1971, muchas tierras fueron puestas a disposición para ser trabajadas por campesinos mapuches y campesinos *wingka*[5]. Como bien muestran los testimonios de Mallon (2004), estas prontas medidas por parte del gobierno significaron esperanza, orgullo y optimismo para las comunidades, después de mucho tiempo de lucha. No solo la entrega de tierras, sino también la maquinaria, la ayuda técnica y la construcción de casas para familias enteras, se tradujo en una bienvenida a la prosperidad. Gracias a estas acciones fue posible que se formaran cooperativas de trabajo en las que participaban y gozaban de las ganancias mapuches provenientes de diversas comunidades, recuperando y entrelazando en algún sentido los antiguos *aillarewe*[6] y fortaleciendo las relaciones de solidaridad e intercambio.

La continuación de la reforma agraria por el gobierno de Salvador Allende, establecida previamente en el gobierno de Frei, fue clave para traspasar una gran cantidad de tierras a las comunidades mapuches. Según Bello (2004), las reformas agrarias impulsadas en general en Latinoamérica significaron un cambio de las condiciones de vida de los indígenas y también se tradujeron en poder impulsar "la toma de conciencia y la participación política" (p. 63), por lo que se abrió un nuevo espacio a las relaciones entre comunidades y organizaciones locales. Sin embargo, no significó poder revertir la subordinación y disfuncionalización de la economía indígena que, impulsada por el anhelo de modernidad y, con ello, de la aspiración a una homogeneización y centralización de las formas económicas, había resultado en un progresivo despojo y pérdida de control por parte de los indígenas sobre recursos económicos propios, como las tierras (Bello, 2004). Con la modernidad, desde el siglo XIX, la economía local en general, y la economía indígena en particular, son descartadas e invalidadas, porque contradicen el mercado como forma de organización económica global. Es más, como señala Bello (2004), el reparto y las políticas de las tierras, a modo de solución tras el sostenido empobrecimiento y escasez de tierras de los pueblos indígenas, puede ser entendido como una forma más de dominación a través de la cual se relacionaron con el Estado, sumado a que permitió la migración paulatina de los indígenas y su inserción laboral en el sistema dominante. Según el autor, pese a su aspiración justa, las reformas agrarias demarcaron aún más el lugar subordinado y terminal de las economías indígenas. Además, por más prosperidad que supuso, el proyecto de la UP enfatizaba la solidaridad entre todos los pobres del campo y buscaba una solución en la cual pudiesen participar todos unidos, dejando de lado la importancia de la tradición y cultura mapuche de manera diferenciada (Mallon, 2004). A pesar de este panorama, según Boccara y Bolados (2010), la política indígena implementada durante el gobierno de la UP fue claramente diferente a las anteriores, dado que se comprometió con promover el desarrollo económico, social y cultural, y también con fortalecer las comunidades indígenas, específicamente, mapuches, desde su propia identidad.

[5] No mapuche.

[6] Territorio más amplio constituido por varias comunidades mapuches.

Lamentablemente, producto del golpe militar y del establecimiento de Augusto Pinochet (1973-1990) en el poder, estos años se tradujeron en una "fugaz prosperidad" (Mallon, 2004). En el sur, incluso unos meses antes del golpe de estado, comenzaron a realizarse una serie de allanamientos militares destructivos en la zona de la costa de la región de la Araucanía. Se parecían, como señala Mallon (2004) a 'mini golpes' justificados bajo la ley de control de armas, recientemente promulgada en 1972. Las comunidades mapuches, junto con los campesinos que eran parte de los asentamientos establecidos durante el gobierno de la UP, se vieron prontamente expuestos a que sus casas fueran destruidas y a que muchos identificados como "activistas" o "ideólogos" fueran golpeados, torturados y desaparecidos. La acción militar se respaldó en una campaña de desinformación en la que los mapuches fueron construidos públicamente como "guerrilleros" y "subversivos" (Mallon, 2004). Luego, con Pinochet en el poder, la tortura, represión y censura se tradujeron no solo en pobreza, sino también y de manera aparejada en un sentimiento de miedo, pena, abandono y desesperación. La organización, las relaciones de solidaridad y el trabajo colaborativo impulsados con el gobierno de la UP, sin duda, se vieron profundamente afectados. De hecho, a finales de 1973 y mediados de 1974, con el programa militar de la contrarreforma agraria, los militares ya habían empezado a devolver los fundos que se habían logrado expropiar y poner a disposición para las comunidades mapuche, poniendo fin a la prosperidad lograda al mando de Salvador Allende (1970-1973).

Como bien explica Mallon (2004), la contrarreforma agraria del régimen militar supuso una estrategia basada en la "objetividad" y en hacer sentir culpables a los campesinos y asentados. Por un lado, se pretendía transmitir una perspectiva "razonable" y "balanceada" acerca de la contrarreforma, incluso por encima de los alegatos de los terratenientes. Para esto, se obstaculizaba estratégicamente la devolución de tierras a los ex dueños de fundos, con el fin de que no pareciera que los estaban apoyando de manera directa ni les estaban devolviendo tan fácilmente las tierras que les habían sido expropiadas. Así, parecían estar actuando de manera "racional" y "balanceada" y por medio de un discurso que apelaba a la "eficiencia económica", de paso, deslegitimaban el elemento de justicia social que había detrás de la reforma agraria y también la visión campesina de "economía moral" en la que la tierra tenía un valor más allá del mercado. Paralelamente, por otro lado, para invalidar la lucha social se apelaba a la culpa de los campesinos mapuches y no mapuches, responsabilizándolos a ellos mismos de lo que les estaba pasando. Con este propósito, se transmitía una imagen del asentado "ladrón" y "criminal", dado que "si estaban donde estaban era producto de tomas de terrenos ilegales", y a partir de este razonamiento se les trataba de persuadir y desorganizar. Esta combinación de factores, como afirma Mallon (2004), constituyeron la estrategia implementada en esta época para profundizar la desorganización y la desesperación en el campo.

En este contexto, como se puede ver, con la acción del régimen dictatorial neoliberal, las políticas que se habían impulsado anteriormente sufrieron un estancamiento e, incluso, un retroceso. Esto se tradujo en la pronta discusión de un nuevo decreto de ley que modificaría la tenencia de tierras en las comunidades mapuches, acabando con las políticas gubernamentales proteccionistas. Así fue como, en 1979, se decretó privatizar e hijuelizar la tierra indígena, lo que suponía un proceso de división y liquidación de las comunidades y con ello, también terminar con la existencia legal de los indígenas (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Mallon, 2004). La ley de división pinochetista, al constituirse como una ley

de división al ocupante, en vez de una ley de división que beneficiara a todos los miembros de la comunidad que tenían relación con los radicados originales, borró el derecho a la tierra que siempre había tenido la población urbana no residente. Es decir, en ese momento, todos quienes no estuvieran viviendo en la comunidad quedaron sin derecho a una porción de tierra (Mallon, 2004). Sumado a esto, junto con la división de las tierras, se declaraba la "muerte legal del indígena", lo que concretamente significaba que, si las hijuelas resultantes de la división de las reservas dejaban de considerarse tierras indígenas, con ello, también se dejaban de considerarse indígenas a sus dueños. La muerte legal también se expresó en la exclusión de los indígenas de la implementación de la nueva legislación, de modo que se les excluyó de la participación como actores políticos en el marco de las nuevas normativas del periodo. Las nuevas leyes estatales, sin participación indígena, decretaron "la muerte del *homo indigenus* y el nacimiento de un hombre nuevo 'más libre y más racional', el *homo economicus chilensis*" (Boccara y Seguel-Boccara, 1999, p. 768).

Mediante las medidas implementadas en dictadura, los indígenas en general y los mapuches en particular volvieron a ser objeto de violencia y discriminación y a ser vistos como sujetos "inferiores" e "irracionales", necesarios de "educar" y hacer "progresar". Con esto, según los autores, se buscó una solución definitiva al "problema" indígena en Chile, lo que tuvo como consecuencia dejar atrás la discriminación positiva[7] impulsada por Allende -igualdad formal- para dar más cabida a la discriminación social, económica y cultural -desigualdad real-. Siguiendo esta línea, según Boccara y Seguel-Boccara (1999), el proyecto de aniquilación estatal en esta época se puede resumir en el fomento de una destrucción interna de las comunidades indígenas mediante diferentes mecanismos alineados con este propósito. En primer lugar, la penetración del libre mercado dentro de las reservas y el fin de la propiedad comunal permitieron que se llevara a cabo una distribución desigual de capital entre familias indígenas, lo que provocó una fuerte diferenciación interna dentro de las comunidades. En segundo lugar, la reasignación e incentivo a los mapuches "más racionales" y "menos rebeldes" también apeló fuertemente a la desintegración interna, lo que se expresó, por ejemplo, en la otorgación de subsidios a aquellos indígenas que tenían relaciones con autoridades locales, que entregaron su apoyo a Pinochet y que pertenecían a la iglesia evangélica. En tercer lugar y, por último, la concepción que los indígenas tenían del Estado y de sus agentes también fue ocupado como una herramienta valiosa, aprovechando la imagen como "proveedores de bienestar, protección y prestigio" (p. 769). Mediante estos mecanismos, paulatinamente, se fue reemplazando la lógica comunitaria por una más individualista. En palabra de los autores, si la UP creó democráticamente, a través de la discriminación positiva y la restitución de tierras usurpadas, la idea de una tenencia colectiva y de economía comunal, la dictadura impuso, por medio de la coacción, manipulación y dominación simbólica, la imagen de un "mapuche pequeño empresario" (p. 770). Es necesario tener presente que este escenario también supuso una respuesta diferente por parte de los indígenas, quienes tuvieron que ajustar sus demandas y organización, lo que se hizo mediante una acción colectiva con la izquierda política de país (Bello, 2004; Mallon, 2004).

[7] Según Hopenhayn *et al* (2006), la discriminación positiva o acción afirmativa surge como una forma de favorecer a grupos desde siempre discriminados socialmente. Trae implícita la idea de compensar a las minorías por una deuda histórica. Por esto, la entrega de tierras en tanto restitución se entiende como una manifestación de discriminación positiva.

La discriminación y violencia contra los pueblos indígenas bajo una política asimilacionista estuvieron tan arraigadas que, recién con el retorno a la democracia (1990), se abren espacios de debate y diálogo con respecto a la deuda histórica de Chile con los pueblos indígenas (Boccara y Bolados, 2010). La sociedad chilena, desde el fin de la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990) y bajo los distintos gobiernos de la Concertación, comenzó a ser testigo de una redefinición de la relación entre el Estado y los pueblos indígenas, bajo el principio de la "multiculturalidad" (Boccara y Bolados, 2010). En este contexto, debido a las medidas implementadas durante la dictadura, entre 1970 y 1980 surgieron numerosas organizaciones indígenas que junto con el movimiento político a favor de la recuperación de la democracia lograron que los derechos de los pueblos indígenas ganaran relevancia y visibilidad en la plataforma de la Concertación de Partidos por la Democracia[8] (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). Esto se tradujo en que en 1989 se realizara un Acta de Compromiso entre el actual presidente de ese momento, Patricio Aylwin, y las organizaciones indígenas, y en que en 1990 el gobierno creara la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), cuya principal tarea fue la creación de un proyecto de ley indígena: la ley 19.253, inspirada por el movimiento indígena de 1978-1990 y prometida por Aylwin como parte de la "deuda social" que tenía el Estado con los pueblos indígenas (Mallon, 2004).

La ley indígena 19.253 promulgada en 1993 significó un gran avance respecto al reconocimiento de los pueblos indígenas o, más bien, de las "etnias" indígenas. La ley no estuvo exenta de reparos por parte del sector conservador que básicamente puso de manifiesto el conflicto que representaba hablar de "pueblos indígenas", en el sentido de que manifestaba una amenaza para la unidad nacional (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). Además, esta ley que surge de la necesidad de reconocer la obligación del Estado de asegurar la reproducción étnica y cultural era algo totalmente nuevo en el pensamiento político del siglo XX, considerando que en ese tiempo no solo había un congreso de derecha, sino que además se pensaba que los mapuches estaban por desaparecer (Mallon, 2004). A pesar de esta situación, la ley fue promulgada en 1993 y rige hasta la actualidad en nuestro país, fijando las bases de la relación entre el Estado y los pueblos indígenas. Entre los principales cambios o giros que significó esta nueva normativa, Boccara y Seguel-Boccara (1999) señalan que, en primer lugar, está el hecho de que reconoce la existencia de etnias indígenas en el territorio nacional. Esto, al igual que en 1972, se hace sin asociar la definición de los indígenas a la radicación en tierras indígenas, y se suma la posibilidad de autoidentificarse con algún pueblo indígena y, por ende, reconocerse como tal. En segundo lugar, significó que el Estado "valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación Chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores" (párr 1, artículo 1), lo que supone reconocer el pluralismo cultural del país (Boccara y Seguel-Boccara, 1999), pero desde una postura primitiva, relegando al mapuche a las "raíces" de la sociedad chilena, en un tiempo pasado.

En tercer lugar, esta normativa involucró la implementación de mecanismos para proteger las tierras indígenas y se creó, para ello, un Fondo de Tierras y Aguas con el propósito de adquirir tierras para personas o comunidades. En cuarto lugar, impulsó un Fondo

[8] o simplemente Concertación, alude a la coalición política de partidos de centro (Democracia Cristiana, Partido Radical) y centro-izquierda.

de Desarrollo Indígena dirigido a financiar programas especiales y áreas de desarrollo. Por último, en el ámbito de la cultura y la educación, el Estado con esta ley se comprometió a promover y proteger las culturas e idiomas indígenas y a desarrollar, donde se concentran más indígenas, una educación intercultural bilingüe. Esta nueva política, en general, significa un avance en reconocimiento y aceptación de los pueblos indígenas como parte de la sociedad chilena, destacando además la importancia de promover su desarrollo desde su propia identidad. Como señalan Boccara y Seguel-Boccara (1999), desde su implementación se han desarrollado programas interculturales principalmente en el ámbito educacional y de salud, a fin de alcanzar la inclusión de los pueblos indígenas y moverse hacia una formación de ciudadanía cultural, tal como sucede con el programa *Orígenes*[9] (Boccara y Bolados, 2010). Asimismo, desde la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), organismo a quien se le delegó el funcionamiento de esta nueva normativa, se ha iniciado un proceso de reflexión en torno a la gestión del patrimonio indígena y, por lo mismo, también se han asignado más recursos a su promoción. De hecho, algunos años después de su promulgación, en 1998, de acuerdo con los mismos intereses, se declaró en Chile el 24 de junio como el "Día Nacional de los Pueblos Indígenas".

Ahora bien, en la práctica, la ley 19.253, pensada con el objetivo de llevar a cabo una reconstitución legal de los pueblos indígenas, no dejó de ser controversial desde un comienzo. Según el trabajo de Mallon (2004), cuando empezó la compra de predios a través del Fondo de Tierras y por los cuales los mapuches debían entrar a concurso, surgió un gran problema respecto a cómo se iba a entender la "comunidad". Si la comunidad en la primera radicación se entendía en relación al parentesco o a la residencia permanente, y en el gobierno de la UP se comprendía de manera activa y dinámica en base al trabajo colaborativo y al esfuerzo de quienes eran parte de la lucha social, ahora era muy diferente. Como revisa la autora, a partir del modelo gremialista propuesto por Aylwin, la comunidad en este tiempo se conformaba por quienes asistían a las reuniones y participaban activamente en torno a la postulación a los subsidios. Una función un tanto especializada de comunidad, como afirma Mallon (2004), en la que la meta más importante era postular al subsidio para ganar un predio. Evidentemente, esto trajo mucha confusión y desacuerdo dentro de las comunidades que se sumaban a los problemas estructurales de pobreza, escasez de tierras y discriminación a lo largo del siglo XX. Estos problemas se acentuaron aún más una vez que los subsidios fueron entregados y, de hecho, desde antes de su entrega. Según el registro de Mallon (2004), de partida, los trámites para postular a las tierras eran muy engorrosos, lo que dificultaba que las familias más pobres participaran de los concursos. Luego, la falta de constatación de veracidad de los datos presentados por los postulantes al subsidio permitía que el subsidio fuera otorgado a quienes ya tenían bastante tierra o a quienes abiertamente falsificaban datos. Una vez que se recibían los predios también ocurría que no había cuidado ni seguimiento frente a las solicitudes y gestiones de los subsidiados. Los problemas de deslinde, es decir, de establecimiento de límites y la lejanía con los lugares de origen supuso un problema no solo en términos de financiamiento, sino también en relación a la falta de relaciones de solidaridad establecidas y construidas entre comunidades. Así, suman y siguen los problemas que hubo

[9] o Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas. Es un proyecto multimillonario que se empezó a implementar el año 2011 y que está orientado a mejorar la calidad de vida, principalmente, de los aymaras, atacameños y mapuches del sector rural. Sus primeros años estuvo a cargo del Ministerio de Planificación, pero desde el 2007 empezó a ser administrado por la CONADI, servicio público creado por la ley 19.253 de 1993.

respecto a la gestión y compromiso de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y del Estado en general.

Con el retorno a la democracia (1990) y con esta legislación en particular, junto al debate sobre la deuda histórica y la creación de nuevas instituciones intermediarias, como la CONADI, el panorama de la "multiculturalidad" supuso desde ese momento un nuevo escenario en el país, pretendiendo dejar atrás la vieja política de asimilación de los pueblos indígenas, fuertemente arraigada desde la época de la conquista y el colonialismo, para moverse hacia una reconfiguración de Chile como una entidad "pluricultural" y "multiétnica" (Boccara y Bolados, 2010). A pesar de estas intenciones, la representación distorsionada de unos siglos atrás se mantuvo y continuó reflejándose en las políticas culturales hasta el siglo XX. Según Hill y Staats (2002), primero con la consolidación del Estado y luego con la aparición de otras instituciones, la identidad de los pueblos indígenas en el presente queda en manos del aparato estatal que, al apropiarse de sus prácticas culturales y transformarlas de acuerdo a sus propios intereses y conveniencia, construye nuevas definiciones de autenticidad, por ejemplo, encuadrando a los indígenas en "tiempos, lugares y eventos especiales", que es lo que sucede precisamente con los nombramientos del "Día de la Raza" y del "Día nacional de los pueblos indígenas". Estas iniciativas significan que se comienzan a conmemorar "las culturas sin pueblos", es decir, sin reconocer a los pueblos que hay detrás como actores sociales contemporáneos (Hill y Staats, 2002). Así, mientras el pasado se caracteriza por un tiempo en el que las culturas se fueron "perdiendo" o "desapareciendo" y el futuro promete a los pueblos indígenas como culturas o símbolos revivificados de la indigenidad y actos folclóricos de la sociedad, el presente da cabida a "las culturas sin pueblos". Esta postura explica el hecho de que, con la ley de 1993 hasta hoy, como se verá más adelante, nunca se haya buscado realmente desde un verdadero compromiso la restitución territorial ni la reconstitución política o cultural, siguiendo lo concluido por Mallon (2004). En una sociedad en la que aún en el siglo XX se piensa que los mapuches están por desaparecer y con un Estado que busca reducir la pobreza, pero para mantener a la población rural indígena en el campo, evitando así causar más presión sobre los desorganizados sistemas de ayuda social en las ciudades, la conocida ley de 1993 es un apoyo que se queda en los papeles hasta la actualidad.

En este contexto, si bien la nueva normativa dictada con la recuperación de la democracia es indudablemente un avance en derechos de los indígenas, en comparación a periodos anteriores, también los mismos autores reconocen sus limitaciones. Para comenzar, al no reconocer la existencia de "pueblos indígenas", sino de "etnias", la ley se ubica en una posición bastante conservadora respecto a las normativas internacionales vigentes. A esto se suma la lucha de clasificación que hay detrás que, en mayor o menor medida, responde a un orden legítimo y dominante. Clasificar a los indígenas como "etnias" supone, básicamente, situarlos como agrupaciones humanas pre-estatales, pre-modernas, pre-nacionales (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Boccara y Bolados, 2010). Otras limitaciones que nombran los autores son: no considera el derecho consuetudinario, abogando así por el orden jurídico estatal chileno como el único existente; la educación intercultural bilingüe es unilateral, es decir, los únicos beneficiados son los indígenas; hay una falta de claridad en el abordaje del "etnodesarrollo" o desarrollo con identidad, cayendo en estigmas y estereotipos; hay una disociación entre el desarrollo económico y los derechos de los indígenas, que se traduce en el despojo territorial, como es el caso de la instalación de hidroeléctricas en el río Bío-Bío.

Como se puede ver, ante una normativa como esta, urge abogar por políticas públicas integrales y realmente abiertas a la diversidad, sin caer en estrategias que continúen aislando aún más a los pueblos indígenas, reproduciendo la lógica segregacionista y asimilacionista de la institucionalidad dominante (Bello y Rangel, 2002).

Además de la implementación de esta ley, la discusión internacional sobre este tema, en manos principalmente de las Naciones Unidas, ha avanzado bastante en el último tiempo. Desde comienzo del siglo XXI, se han realizado diversas conferencias y foros que han derivado en declaraciones y programas a nivel internacional, por medio de las cuales se ha podido expresar la necesidad de alcanzar un mayor diálogo, reconocimiento y respeto de las demandas indígenas, y en las que sin duda también encuentra apoyo y respaldo la lucha actual que se mantiene en Chile y en gran parte de América Latina (Bello, 2004; Hopenhayn *et al*, 2006). Más regionalmente, en Latinoamérica el resguardo y promoción de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, de los pueblos indígenas y afrodescendientes, se sustentan principalmente en el convenio 169 de la OIT y en el Protocolo de San Salvador[10], sumados a las recientes Declaración Universal de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (2007) y la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016). El convenio 169 de la OIT, aprobado en 1989, es particularmente importante, porque "admite por primera vez el derecho a una identidad, el reconocimiento a formas de expresión propias a través del carácter de 'pueblo', y la necesidad de otorgar mayores grados de autonomía a los grupos afectados" (Bello, 2004, p. 83), sumado a que reconoce los derechos colectivos de los pueblos indígenas respecto al territorio y los recursos naturales.

En Chile, este convenio fue recién aprobado por el Congreso Nacional el 15 de septiembre del 2009. A pesar de que la ratificación y aprobación implica la introducción de profundas reformas constitucionales y legales, con el fin de garantizar los derechos de los pueblos indígenas (Hopenhayn *et al*, 2006), en Chile hasta la fecha, no se ha reconocido la multiculturalidad del país constitucionalmente; de hecho, hasta dos años atrás Chile planeaba renunciar al convenio. Como señala Fuentes (2019), aunque el reconocimiento político, social, territorial y cultural es una idea ampliamente aceptada por la sociedad, y respaldada consistentemente por diversos estudios, las soluciones políticas no se materializan. Actualmente, se espera la aprobación de la norma que creará un Ministerio de Pueblos Indígenas y el proyecto para el Consejo de los Pueblos Indígenas, y aún ni siquiera hay un proyecto para reconocerlos en nuestra Carta Fundamental. De todas formas, como sostienen Bello y Rangel (2002), la ratificación de convenios y las reformas constitucionales no bastan para modificar los patrones vigentes de discriminación. En otras palabras, no es automática la relación entre mayor presencia pública y política de indígenas y la eliminación del racismo y la discriminación (Hopenhayn *et al*, 2006). Es necesario apuntar a otros ámbitos, por ejemplo, a la educación, y hacerlo desde la diversidad y el reconocimiento real, en el marco de la pregonada multiculturalidad de la que se habla en Chile y en muchos otros países. En

[10] también llamado Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Bello y Rangel, 2002). Según Bello (2004), aunque este protocolo no aborda en forma directa los derechos de los pueblos indígenas, tiene órganos de vigilancia y fiscalización -Comisión Interamericana de Derechos Humanos y Corte Interamericana de Derechos Humanos- que se ocupan de sus garantías y derechos.

este sentido, queda mucho por hacer en Chile en tema de derechos de los pueblos indígenas, más allá de la legalidad. Se trata, a fin de cuentas, de no hacer más "agregados" étnicos o raciales que solo promueven la marginación y comprometerse con la construcción concreta de una sociedad que respete, valore e integre, desde la aceptación a la diferencia, a los pueblos indígenas y, particularmente, a los mapuches, en el caso de nuestro país.

La ratificación de convenios y las políticas que se han implementado en el país en el nuevo marco de la multiculturalidad permiten pensar que la concepción de homogeneización nacional bajo una política asimilacionista evidentemente sufrió una reconfiguración a partir de la idea de que la unidad nacional emerge desde la diversidad. Se trata de fabricar una nueva imagen de Chile, como "un país plural, pero unido" (Boccara y Bolados, 2010). Este cambio de paradigma supone la transformación de los indígenas en actores sociales importantes, cuya participación se vuelve clave y, por ende, debe permear todos las esferas y ámbitos de la sociedad (Bello y Rangel, 2002). Para ello, los gobiernos manifiestan la necesidad de considerar a los indígenas como actores importantes en el proceso de modernización y democratización del país. Se promueve, entonces, (re)conocer su cultura, saberes, lengua, demandas y necesidades mediante encuestas, censos, *focus group*, entre otros métodos. En este sentido, a través de diversos métodos se manifiesta una renovación de las formas de intervención por parte del Estado que, en el marco del neoliberalismo, busca que los indígenas participen y se expresen, pero con el objetivo de que se responsabilicen de sí mismos. Es decir, con la meta final de que ellos y para ellos se ayuden a "etnodesarrollarse" (Boccara y Bolados, 2010; Boccara y Ayala, 2012) en este renovado escenario de exclusión maquillado de inclusión.

Estas formas de intervención, especialmente los censos, son de gran interés para los indígenas en la medida en que son un medio de visibilización que permite que sean considerados como sujetos reales, dando soporte a su lucha. Para el Estado, por su parte, son un medio para tomar decisiones e implementar políticas en base a datos. Ahora bien, la cuantía de la población indígena nunca se ha traducido en mayor o menor equidad. Independiente de cuántos sean los indígenas que viven en el territorio chileno, han sido excluidos y marginados de los distintos ámbitos de la vida social, siendo tratados como "minoría" (Bello, 2004). De esta manera, el discurso sobre la unidad en la diversidad solo se ha traducido en una sostenida invisibilización y discriminación, lejos de traducirse en medidas y acciones concretas. De hecho, como lo han demostrado Boccara y Bolados (2008; 2010) para el ámbito de la salud, es a través de la participación que el Estado amplía sus mecanismos de control e intervención, logrando así (des)legitimar agentes y prácticas sociales que se ajustan o no a sus nuevos ámbitos de acción. En ese sentido, "la participación puede contribuir a la reproducción de la dominación social y de la violencia simbólica" (2010, p. 669), entendido que esos "nuevos espacios" de negociación en los que se busca hacer partícipes a los indígenas son espacios que nacen desde y en respuesta a los intereses y valores del Estado y de la institucionalidad dominante. Por lo anterior, la estratégica importancia que le delega el Estado a la participación y comunicación, mediante la cual motiva la aparición de nuevos espacios de dominación y control, se entiende también como origen de la desigualdad. Esto implica que los problemas sociales como la pobreza, según Boccara y Bolados (2010), se desvinculen del modelo de desigualdad que perpetúa el modelo y estructura económica del país y se reduzcan, entonces, a un problema netamente de participación y comunicación.

Aparejada a esta aceptación de la pluralidad cultural y a la implementación de nuevas políticas públicas interculturales participativas en pos de un reconocimiento colectivo y una reconstrucción fidedigna de nuestra sociedad, el proyecto del multiculturalismo trae consigo nuevas formas de ejercicio de poder sobre el cuerpo colectivo e individual de los pueblos indígenas en general y de los mapuches en particular (Boccara y Bolados, 2010). Este nuevo escenario implica una nueva mecánica o funcionamiento concreto de las relaciones y procesos sociales, así como también nuevos efectos sociales, políticos y culturales. El multiculturalismo, como señalan los autores, va más allá de una simple difusión del respeto y reconocimiento del otro a fin de alcanzar una debida integración. Aunque poco se ha indagado sobre esto, como reconocen los autores, comprender las nuevas intervenciones y espacios alineados con el proyecto de construir una sociedad multicultural implica observar en los distintos ámbitos sociales cómo este propósito se traduce en prácticas, discursos, estrategias y representaciones cotidianas (Boccara y Bolados, 2010; Boccara y Ayala, 2012). Esta postura implica entender este fenómeno como uno que "no puede ser aprehendido como un hecho social ya dado" (p. 680) y, por ende, objeto de entender cómo se expresa "no solo en soluciones de papel, sino, particularmente, en las prácticas concretas y el respeto a las formas de vida distintas a las hegemónicas" (Bello, 2004, p. 24).

Debido a que se trata de un proyecto político-cultural global en construcción es que es necesario indagar cómo se expresa, construye y concilia con los distintos ámbitos sociales. El panorama es incierto, en este sentido, y se complejiza si se considera que su implementación y desarrollo, además, están conectados a otros procesos sociales con los que convive, entre ellos, la reconfiguración del Estado y la nacionalización de los indígenas como patrimonio, por ejemplo (Boccara y Bolados, 2010); aspectos que no son profundizados en este trabajo, dado que requiere un trabajo de mayor delicadeza que escapa a los objetivos de esta investigación. Se suma a esta complejidad el hecho de que el multiculturalismo es un fenómeno que demanda nuevos espacios y agentes sociales que, planteados desde las necesidades del Estado y las agencias multilaterales de desarrollo, se originan desde la autorización otorgada por la institucionalidad que, en definitiva, define contradictoriamente nuevas formas de hablar, concebir y hacer la cultura. En estos nuevos espacios autorizados operan nuevos mecanismos de legitimación, autentificación, representación y consagración de nuevos agentes sociales, y también una nueva normativa con respecto al ejercicio legal de la "indigenidad" (Boccara y Bolados, 2010), con lo que por supuesto se reducen y manejan las posibilidades de acción de los indígenas en lo que refiere a la legalidad del sistema dominante en un proceso de estandarización y unificación.

Este panorama de dominación y control de los pueblos indígenas por el sector dominante, desde el periodo de la conquista y el colonialismo hasta la actualidad, tiene como consecuencia que hoy la población mapuche, en particular, esté sometida al racismo. Según Bello y Rangel (2002), el origen étnico-racial determina en gran medida la posición que ocupan las personas en el orden social en el que, por medio de la discriminación y la exclusión, quienes se encuentran por encima mantienen la subordinación y perpetúan la desigualdad. Por un lado, la discriminación y marginación por medio de la raza se sustenta sobre rasgos físicos y biológicos, como el color de la piel y el grupo de sangre. Esto implica que, en base a ciertas características físicas presentes en un grupo social, luego ciertos atributos culturales y sociales le son asociados (p. 43). En la época colonial, por ejemplo, ya se distinguía una raza superior, los "blancos" españoles "dominadores", y una raza inferior,

los indígenas "negros" "salvajes" "inferiores" "rebeldes" "dominados". Por otro lado, la exclusión étnica se vincula a diferencias culturales, relacionándose directamente con la identidad de un grupo social (p. 44). La etnicidad es un concepto, según los autores, que surge en reemplazo de la desprestigiada noción de raza[11], moviéndose desde lo biológico a lo cultural, pero sobre la cual se continúa sosteniendo la misma actitud discriminadora y racista hacia los pueblos indígenas. Estas categorías dejan entrever cómo a través de la historia hasta hoy tanto rasgos físicos y biológicos, como culturales, de manera vinculada, son razones de desigualdad, discriminación y dominación (Merino y Quilaqueo, 2003; Bello, 2004; Pilleux y Merino, 2004; Hopenhayn *et al*, 2006; Merino *et al*, 2017).

Tanto la raza como la etnicidad -el origen étnico-racial- se han transformado en algunos de los factores decisivos para perpetuar la desigualdad y discriminación de un grupo social que se encuentra supeditado a otro que se auto define como "superior", e impidiendo así el acceso igualitario a derechos y bienes, tanto materiales como simbólicos. De acuerdo con Bello y Rangel (2002), ambas son categorías situadas social y culturalmente, que los sujetos elaboran y manejan en función de distintos contextos, épocas y sociedades para finalmente sostener la pobreza y la desigualdad. La segregación y discriminación, en este sentido, son dos formas en que se expresa el racismo. Mientras la segregación refiere a la mantención de un grupo racializado en espacios propios o "especiales", la discriminación se refleja en la imposición de un trato diferenciado en las distintas esferas y ámbitos de la sociedad (p. 45). Ahora bien, la exclusión no solo es marginalidad y carencia material, es decir, no solo es relegar a un espacio especial y privar de bienes materiales, sino que también alude al sentido de pertenencia, al disfrute de los beneficios del crecimiento económico y del acceso a los bienes simbólicos y materiales, así como al respeto y a la integración en la diversidad (Bello, 2004; Hopenhayn *et al*, 2006). El racismo contra los indígenas, mediante la discriminación y la segregación, se sustenta en un trasfondo histórico, que como ya se ha mencionado se remonta la dominación y marginalidad coloniales, en las pretensiones de homogeneidad del Estado en los siglos XIX y XX, así como en las estructuras sociales y económicas operantes. Lo que se evidencia hoy son "formas renovadas de exclusión y dominación constituidas en regímenes de 'colonialismos internos' que contradicen el mito de una integración real" (Bello y Rangel, 2002, p. 41). De ahí que es importante entender los factores estructurales e históricos de su conformación, así como sus vínculos con los procesos socioeconómicos y políticos que perpetúan la desigualdad y discriminación en el tiempo (Hopenhayn *et al*, 2006).

Este escenario deja entrever que los avances en términos de reconocimiento legal son insuficientes ante el panorama vigente del racismo (Bello, 2004). A pesar de que la legalidad está lejos de ser el único aspecto a considerar para entender la situación de los pueblos indígenas en el contexto de nuestro país, es sin duda un punto de partida importantísimo en la medida en que la relación entre los aparatos coloniales y después republicanos y los pueblos indígenas se ha dado en gran parte a partir de intermediarios, como lo son las políticas y los programas de desarrollo. De hecho, actualmente, para algunos grupos sociales, como podría entenderse también para los indígenas en general y los mapuches en particular

[11] Según Hopenhayn *et al* (2006), el reemplazo de la noción de raza por la de etnicidad ha provocado que el término se encuentre fuertemente "racializado", por lo que no es posible hacer una separación absoluta entre ambos conceptos.

"las políticas sociales son el Estado" (p. 68) y lo que ha quedado claro mediante esta revisión es que dichas políticas han estado marcadas por un matiz asimilacionista que ha evolucionado en el tiempo, perpetuando y reproduciendo una sociedad que discrimina y margina y que, en última instancia, avala la desigualdad. Frente a estas condiciones, sobre la base del multiculturalismo, del reconocimiento de derechos colectivos y del respeto a la diversidad cultural, lo que es claramente necesario, según algunos autores, es la ampliación de cómo se entiende y ejerce la ciudadanía (Bello, 2004; Hopenhayn *et al*, 2006). De acuerdo con Bello y Rangel (2002), la necesidad de abrirse a la diversidad e identidad ha ido acompañada del desarrollo y universalización de los derechos económicos, sociales y culturales y, bajo ese panorama, hay que aceptar el acceso equitativo a la ciudadanía, pero a una que considere los rasgos y valores propios que definen la identidad de una región.

Se trata de entender la ciudadanía, más que como la "titularidad de derechos", de manera ampliada, para buscar una mayor participación basada en la diferencia y el multiculturalismo (Hopenhayn *et al*, 2006). En palabras de Bello (2004), es necesaria una "ciudadanía más allá de un proceso de estructuración en torno a determinadas fuentes de poder, como el Estado o las instituciones políticas tradicionales, sino como la búsqueda permanente que los sujetos hacen de una mayor inclusión y participación dentro del sistema democrático" (p. 15). La construcción de la ciudadanía, en el caso de los pueblos indígenas, tiene relación con el reconocimiento de derechos específicos en el marco del eje organizador que es el Estado, y es un proceso que lleva aparejada la 'etnicidad', es decir, una dinámica mediante la cual identidad cultural, según el autor, se constituye en eje de acción política colectiva, de negociación con el Estado y de visibilidad pública del actor-indígena en la sociedad. En palabras simples, la ciudadanía se sostiene sobre la base del reconocimiento y participación política, económica, social y cultural, y este proceso, en el caso de los indígenas, se construye por medio de una lucha o acción colectiva basada en la etnicidad (Bello, 2004; Hopenhayn *et al*, 2006). Este proceso es sin duda complejo, porque no es posible sin que antes esa acción colectiva pase por un reconocimiento de los pueblos indígenas como entidades colectivas y actores sociales a partir de la diferencia, es decir, sobre sus propias identidades sociales y culturales, y no desde la falsedad detrás del despojo de derechos y bienes, simbólicos y materiales. De esta manera, la lucha por el reconocimiento, en palabras de Bello (2004), es entendida como una en que los sujetos se auto representan a sí mismos, en un proceso de autodefinición que involucra el reconocimiento de la diferencia, pero también del legítimo derecho a formas de vida, expresión cultural y religiosa, uso de una lengua diferente a la oficial, autogobierno y autogestión, y al derecho sobre recursos y bienes, materiales y simbólicos. El reconocimiento, entendido así, es lo que da sentido a la acción colectiva, cuyo motor es la etnicidad.

Es importante entender que la etnicidad es una construcción social y cultural mediante la cual un grupo específico, en este caso, los indígenas, posee y se identifica con una condición étnica. Es un proceso mediante el que un grupo organiza su identidad étnica con referencia al Estado u otros grupos que poseen identidades sociales diferentes y, por lo mismo, está directamente relacionado con el lugar que ocupan los pueblos indígenas en el marco de los estados nacionales. Es por esto que Bello (2004) señala que la etnicidad tiene dos frentes de construcción relacionados: uno desde dentro, organizado y significado por los indígenas, y otro desde fuera, donde el Estado es el principal agente. En este contexto, la etnicidad no es inherente; los pueblos indígenas no son étnicos en sí mismos, sino que han

sido “etnizados” por el Estado. Lo étnico es una condición de subordinación social e histórica, que responde a procesos de exclusión y explotación, pero que también es lo que moviliza y politiza a las identidades, permitiendo a los pueblos indígenas articular su lucha frente al Estado. En palabras de Hopenhayn *et al* (2006), lo éntico se vincula a un esquema de dominación que se extiende desde el estigma de la identidad cultural degradada, al sometimiento político y la exclusión socioeconómica. En este contexto, en el que la etnicidad solo se entiende a partir de la subordinación en la que se encuentran los grupos etnizados por el Estado, es necesario entender entonces que el rol que este último ha tenido a lo largo del tiempo es clave para entender cómo hoy se manifiesta la etnicidad. Tal como se ha revisado en esta sección, el Estado se ha relacionado con los indígenas fundamentalmente en base a políticas y programas desarrollistas, sostenidos sobre el proyecto de crear una sola nación multicultural en el marco de la modernidad. La etnicidad se enmarca, en este sentido, en el constante carácter asimilacionista de las medidas y acciones estatales, que históricamente han sido reflejo de los anhelos de homogeneidad y asimilación cultural bajo la idea de construir una “gran casa”, sin considerar las perspectivas e intereses de los indígenas en general, y los mapuches en particular.

Ahora bien, pese a que el panorama es complejo, porque sin duda el proyecto del Estado choca con el proyecto de los pueblos indígenas, no por eso debe pensarse que hay una anulación total de los indígenas producto de la que, frente a los reiterados intentos de la institución por manejar su integración y desarrollo en el país, los indígenas no han sido capaces de generar una respuesta y resistencia desde sus propios intereses y creencias. Es común, según Bello (2004), ver cómo los indígenas en distintos contextos y momentos han sido capaces de revertir y/o reapropiarse de las condiciones impuestas por el Estado en beneficio propio. Esto puede verse claramente, por ejemplo, mediante el sistema de reducciones, con el que no se logró prever la adaptación y resistencia que generó la población mapuche a esos espacios especiales, los cuales habían sido pensados desde el control y dominación para beneficio de los españoles y luego del Estado. Asimismo, más recientemente, se puede pensar en cómo la educación de indígenas ha resultado en la formación de líderes de movimientos indígenas, algo no previsto ni impulsado desde la institucionalidad estatal. También, según Boccara (2002), si bien la misión y el parlamento en la práctica involucraron una imposición de identidades fijas a los mapuches, contribuyendo así a un proceso de etnificación de esos grupos, los agentes coloniales no consideraron posibles efectos perversos. Desde esos espacios se generaron consecuencias no previstas que, finalmente, resultaron en adaptaciones y resistencias creadoras de transformaciones, entendidas bajo el concepto de etnogénesis, y que pusieron en jaque el control y dominación por parte de los españoles. Esto permite comprender que la identidad está sujeta a la relación entre la definición interna de un grupo y la categorización externa, y también a entender que las identidades no son fijas. No son, como señala Bello (2004), “esencias inmutables” (p. 15), sino construcciones socioculturales, y son tan complejas que forman parte de un ámbito politizado de la vida social indígena que da sentido a su acción colectiva, y sus relaciones con el Estado y el resto de la sociedad, a la vez que se asocia con la vida cotidiana y las prácticas sociales de los sujetos.

Actualmente, en América Latina parece haber una lucha relativamente común, sostenida sobre un conjunto de demandas[12] que apuntan a la profundización de la democracia y participación, y a la búsqueda de reconocimiento de derechos económicos, sociales y culturales dentro del marco de los Estados nacionales (Bello, 2004). En Chile, con el caso mapuche, existe una lucha específicamente por: el reconocimiento constitucional, autonomía, educación intercultural bilingüe, restitución de tierras, protección de territorios y recursos naturales, detención de megaproyectos, entre otras (Bello, 2004). La manera en que puede dialogar y convivir el proyecto del Estado, no necesariamente coincidente, como ya se ha visto, con el proyecto, necesidades, demandas, visiones de vida, de los pueblos indígenas y de los mapuches en particular, es un desafío vigente que, como indican Boccara y Bolados (2010), está sujeta a entender cómo se manifiesta y puede manifestarse concretamente el proyecto de una unidad nacional bajo la aceptación de múltiples culturas, en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. La construcción de una sociedad, en esta línea, requiere un compromiso real con la valoración y aceptación de realidades diferentes y, más allá, con entender que múltiples y diversas identidades no entorpecen la cohesión social y cultural, sino que ofrecen una oportunidad para la formación de una sociedad que, asumida y valorada a la luz de su diversidad, promete amplias posibilidades de crecer y desarrollarse verdaderamente como una sociedad multicultural (Bello y Rangel, 2002; Barra, 2007; Hopenhayn *et al*, 2006).

El proyecto de una sociedad que acepta y valora en la práctica a las distintas culturas que la conforman es hoy un proyecto contradictorio, puesto que, desde la colonia hasta la instalación y consolidación del Estado, se ha impulsado una sociedad racista, y el racismo, como señala Hopenhayn *et al* (2006), "niega la existencia de una realidad multicultural y de relaciones interculturales e interétnicas que operan en todos los ámbitos y niveles de la sociedad" (p. 19). Más recientemente, el problema ha sido que las acciones del Estado chileno, como eje organizativo del país, no han dejado de manifestar su anhelo por una homogeneidad nacional y asimilación cultural. Como señala Bello (2004), las políticas públicas, como campo de relaciones entre el Estado y los ciudadanos, alineado con un proyecto político colectivo, y como expresión de la "filosofía" del gobierno de turno, así como de las creencias y valores del Estado a largo plazo, son inherentemente problemáticos, porque chocan con un proyecto propio, de un grupo social específico, como es el caso del pueblo mapuche. Este choque se manifiesta básicamente por el hecho de que, como sostiene Bello y Rangel (2002), lo que para el Estado ha sido integración, para los indígenas y los mapuches en particular no ha significado más que el despojo de sus bienes simbólicos y materiales, el desconocimiento y/o supresión de sus derechos colectivos y la negación de su cultura. Así, el multiculturalismo no ha tenido, tiene ni tendrá cabida más allá del papel, porque su integración en el país no ha sido abordada teniendo en cuenta la perspectiva, las necesidades, visiones y demandas indígenas. No es posible hablar de un país que respeta, acepta, valora y convive con la pluralidad cultural, si es que no se entiende que ese respeto, aceptación, valoración y convivencia comienza por entender que hay realidades e intereses diferentes que, en el marco de la democracia, lejos de ser condenados, escondidos y/o

[12] Las demandas étnicas son un "conjunto de impetraciones, solicitudes y quejas que operan en el plano material y simbólico, y que conjugan eventos y agravios presentes y pasados, todos ellos articulados en torno a la condición étnica del grupo y configurados con relación al Estado u otros actores a quienes se ve como los causantes o responsables finales de esas demandas" (Bello, 2004, p. 26).

suprimidos, debiesen ser valorados y legitimados. El multiculturalismo como ha sido pensado e implementado hasta ahora está provocando que, en palabras de Bello (2004), se convierta en una panacea, es decir, en un concepto donde cabe todo y nada.

Capítulo 2 Fundamentos teóricos

2.1. Introducción

De acuerdo con la pregunta y objetivos de investigación, en este capítulo se presentan los fundamentos teórico-metodológicos en los que se sustenta esta tesis. Dado que en este trabajo se busca comprender cómo es valorado verbal y visualmente el pueblo mapuche en los textos escolares de historia, licitados y distribuidos por el Ministerio de Educación en Chile, el primer aspecto abordado en esta sección es el texto escolar (sección 2.2), incluyendo su concepción como documento oficial para la transmisión y perpetuación de creencias y valores en la sociedad, así como un breve panorama sobre los procesos de producción y circulación de este material pedagógico en Chile, y sobre la legislación y situación actual del texto escolar de historia en nuestro país. Luego, dado que la pregunta de investigación es abordada desde los Estudios del Discurso, se presentan algunos principios clave para comprender este ámbito de estudio junto con el posicionamiento específicamente adoptado en esta investigación, de acuerdo con una concepción social e ideológica del discurso (sección 2.3). Posteriormente, con un mayor grado de especificidad y detalle, me enfoco en el discurso histórico, particularmente, en su recontextualización como discurso pedagógico de la historia, haciendo alusión a sus principales dimensiones y características (sección 2.4).

Una vez elaborados los aspectos anteriores, se introduce el modelo teórico-metodológico alineado con la perspectiva socio-semiótica del lenguaje adoptada en esta tesis. Para esto, se presenta, en primer lugar, el modelo de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) (sección 2.5), incluyendo un breve panorama sobre el origen de esta teoría junto con los principios teórico-analíticos fundamentales para este estudio, entre ellos, el modelo de VALORACIÓN. A continuación, debido a que en esta investigación se busca comprender la valoración del pueblo mapuche a partir de la interacción entre el modo verbal escrito y el modo visual, se da cuenta de los principios y herramientas de la semiótica social como una propuesta pertinente para abordar el análisis visual, según los objetivos y posicionamiento investigativos. En esta sección (2.6), se explicita el vínculo entre la semiótica social y la LSF, se incluye una revisión de estudios sobre textos escolares de historia que se han realizado desde una perspectiva multimodal y otros trabajos que no necesariamente desde una perspectiva multimodal se han encargado, específicamente, del discurso discriminador y racista del pueblo mapuche, para finalmente dar lugar a la presentación y explicación de los planteamientos teóricos-analíticos propios de este modelo.

2.2. Textos escolares

2.2.1. ¿Por qué el texto escolar es un documento oficial para la transmisión de la cultura?

El sistema educativo chileno se rige actualmente por el currículum nacional, cuyo documento principal son las bases curriculares, formuladas por el Ministerio de Educación de Chile para responder a los requerimientos de la Ley General de Educación (LGE). Tal como se declara desde esta institución, la misión detrás de ese documento es ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. Así, se asegura de que todos los alumnos y todas las alumnas participen en una

experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido a favor de la cohesión y la integración social (MINEDUC, 2012). Los textos escolares, en este sentido, que se rigen por los lineamientos del currículum y, por ende, por la selección cultural que ha hecho el gobierno, constituyen un material pedagógico de gran relevancia para la transmisión y elaboración de conocimiento en la sala de clases. Si bien corresponden solo a uno de los materiales con que los estudiantes interactúan en el contexto educacional, son una fuente de estudio que se mantiene y ocupa continuamente a lo largo del año escolar (Oteíza, 2014). Es una de las herramientas semióticas más tradicionales y transversales para el aprendizaje, no solo por su constante uso en la sala de clases, sino también por su largo alcance a la mayoría de los estudiantes del país que asisten a instituciones educativas con subvención estatal y que, por lo tanto, leen y estudian de los mismos manuales escolares seleccionados y distribuidos por Ministerio de Educación de Chile. Además, en espacios de mayor vulnerabilidad pueden ser, de hecho, el único material de estudio con el que cuenta el estudiante no solo en la sala de clases, sino también en su hogar.

Todos los años el MINEDUC abre un concurso de licitación y los libros que resultan seleccionados son entregados gratuitamente a casi el 95% de los estudiantes del país que asisten a colegios municipales o colegios particulares subvencionados (Oteíza, 2014). Estos obedecen, como se mencionó, a los lineamientos del currículum nacional, por lo que constituyen documentos oficiales de transmisión de la historia de Chile. Son elaborados por un equipo de historiadores de cada editorial que, de acuerdo con las exigencias del Ministerio de Educación, selecciona y sintetiza las experiencias del pasado para hacerlas significativas y comprensibles para las generaciones actuales (Oteíza, 2006). Por lo mismo, los textos escolares deben entenderse como discursos oficiales en la medida en que son portadores de un saber autorizado, cuya finalidad última es transmitir contenidos relevantes para el sistema de la cultura, para su mantención y reproducción o, tal como se indica desde la institucionalidad, para la cohesión e integración social sobre la base de un mismo acervo cultural. Siguiendo esta línea y de acuerdo con una sociedad que se reconoce como diversa y democrática, la multiculturalidad debiera expresarse en uno de los artefactos culturales (Martins, 2006) más importantes para el devenir de la sociedad, a saber, el manual escolar, puesto que construye, con más o menos fuerza, determinados discursos, ideologías, memorias y silencios para las nuevas generaciones (Oteíza, 2011) y que, por ende, reflejan los valores y creencias que desean perpetuarse en nuestra sociedad.

La oficialidad de los textos escolares supone entender que se erigen sobre un discurso cuya función es iniciar, reproducir y legitimar los principios fundamentales para la reproducción de las categorías culturales y relaciones sociales dominantes. En otras palabras, presentan un saber apoyado en una base institucional (Foucault, 1970). La educación, como señala Soler (2011) es la columna vertebral del proyecto histórico de los estados (p. 77) y, por ende, el material que se distribuye desde ese marco institucional es clave. En el siglo XIX, el proyecto de educación pública era para el Estado de Chile el mecanismo de difusión de sus políticas e ideales. Desde sus inicios, este plan estuvo marcado por un fuerte componente ideológico, dado que tenía como fin impulsar el nacionalismo y el patriotismo de los estudiantes para la creación de ciudadanos en el marco del emergente Estado-Nación. No obstante, tras el golpe militar (1973) y la instauración del neoliberalismo en Chile, el rol del Estado cambió en el ámbito de la educación (Soler, 2011).

Con el neoliberalismo, el control del Estado sobre la educación, en principio, desaparece. Tal como revisa Soler (2011), las multinacionales y transnacionales, con claros intereses económicos, reemplazaron la soberanía estatal por algo que eufemísticamente han llamado "recomendaciones", producidas por agencias internacionales, tales como, BM, FMI, OEI, OCDE o Unesco (p. 77). Frente a este escenario, la aparente objetividad que se acostumbra a otorgar al ámbito educacional bajo el razonamiento de que responde a intereses e idearios compartidos por la mayoría de los grupos e individuos se anula. El rol de las instituciones antes mencionadas sobre las políticas impulsadas en materia educativa pone de manifiesto, como indica la autora, un problema ideológico. Chile no queda exento de estos cambios. Las políticas estatales educacionales dan cuentan de intereses sociales, culturales, políticos e, incluso, económicos, de un grupo minoritario privilegiado, lo que por cierto es totalmente contradictorio con los principios valóricos y con la auto-concepción del país declarada institucionalmente, basada en la democracia y en la multiculturalidad.

En este contexto, los textos escolares deben entenderse como discursos oficiales. Dicho de otro modo, son portadores de un saber autorizado, cuya finalidad última es transmitir contenidos relevantes para el sistema de la cultura, para su mantención y reproducción. De hecho, desde la Semiótica Social, perspectiva en la que se enmarca este estudio, se plantea que el discurso de la historia y el discurso de su enseñanza son el resultado de aquello que se elige representar y aquello que queda sin ser representado. Por lo tanto, las opciones y, en última instancia, las elecciones que construyen tales discursos obedecen a los intereses y posicionamiento de quien los construye. Los manuales escolares construyen, con más o menos fuerza, determinados discursos, ideologías, memorias y silencios que se plasman como "narrativas aceptables" para las nuevas generaciones (Oteíza, 2011). Son un artefacto semiótico cultural (Martins, 2006) y, por ende, reflejan los valores y creencias que desean perpetuarse.

2.2.2. Texto escolar en Chile: producción y circulación

El texto escolar es recoge lo "no controvertido" de las disciplinas enseñadas, fijado por un consenso, por cierto, dinámico, entre la comunidad profesional de la educación, las familias y el Estado (Fontaine y Eyzaguirre, 1997; Heyneman, 2007). Aunque hay muchos factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos, tanto fuera, como dentro de la sala de clases, el texto escolar no solo transporta, sino que también en gran medida determina el currículum oficial (Fontaine e Eyzaguirre, 1997). Las bases curriculares que determinan lo que el alumno debe aprender en cada asignatura y nivel de la enseñanza escolar están hasta hoy expresadas de manera muy general y en objetivos muy amplios. Esto implica que el texto escolar no solo cumpla el currículum, sino que además lo determine, en la medida en que le corresponde a los textos y, por cierto, también a los profesores, especificar cómo alcanzar los requerimientos y objetivos de aprendizaje señaladas en los documentos oficiales dispuestos por el gobierno. Como señalan Soaje y Orellana (2013), el texto escolar es una herramienta esencial, dado que entrega una secuencia ordenada de contenidos y sugerencias metodológicas acorde a los objetivos de aprendizaje.

Aunque esta investigación no se centra en los procesos de producción, circulación y uso de los textos escolares en Chile, es imprescindible entregar un panorama general sobre cómo y bajo qué parámetros se producen, distribuyen y son puestos en circulación los textos escolares para su uso a lo largo del país. Esto con el objetivo de poder tener un marco de

referencia que permita situar este tipo de material pedagógico en una práctica social concreta. De acuerdo con Ortúzar (2014), el mercado de los textos escolares en Chile se divide en dos: estatal y privado. Por un lado, el mercado estatal opera por medio de una licitación pública, realizada todos los años por el Ministerio de Educación de Chile, institución que elabora y establece las bases y requisitos para el concurso, en relación a los lineamientos curriculares de nuestro sistema educativo. A este llamado, concurren diferentes editoriales, cuyas propuestas son evaluadas a partir de criterios técnicos, pedagógicos, económicos, entre otros. El problema, como sostiene el autor, se puede resumir en que la barrera más relevante es siempre el económico, de modo que la propuesta que tiene menores costos de producción e impresión se gana la licitación. Este panorama reduce la competencia entre las editoriales a una mera competencia por precios y, además, desincentiva a generar textos de calidad. Finalmente, los textos que ganan la licitación son distribuidos gratuitamente a instituciones educacionales que reciben algún grado de financiamiento estatal, esto es: municipales y particulares subvencionadas.

Sumado a lo anterior, hay que considerar que el mercado privado de los textos escolares opera mediante la selección de libros que hacen los establecimientos educacionales y que luego los apoderados están obligados a adquirir en el mercado. El mercado privado es muy reducido y altamente concentrado, en el sentido de que siempre son las mismas editoriales las que compiten por la preferencia de los centros educacionales a cambio de "incentivos" (Ortúzar, 2014). De acuerdo con uno de los testimonios recogidos por Waissbluth y Severin (2014), se observan "viajes al extranjero (para los directivos) y un montón de 'regalías' adicionales, tales como talleres para profesores, material didáctico audiovisual, donación de libros, aportes para eventos, giras, agendas, aportes para premiaciones, etc." (sp.). García (2012), en esta misma línea, también se refiere específicamente a los vínculos que estrechan las editoriales y los colegios. Así, las editoriales negocian con los establecimientos educacionales con el fin de que prefieran sus textos año a año, aunque estos sean exactamente los mismos del año anterior; a pesar de ser catalogados como "nuevas ediciones" o "ediciones del año" simplemente por cambiar la portada del libro, reubicar ciertos contenidos dentro de él, dividirlo en distintos tomos o, como también señalan Waissbluth y Severin (2014), simplemente por agregarle unas páginas más o algún instructivo, las editoriales los presentan como una nueva edición. Esta situación data de muchísimo tiempo, como se evidencia en Fontaine y Eyzaguirre (1997).

De esta manera, tanto dentro del mercado privado, como estatal, los textos se presentan como nuevos, cuando en realidad son reciclados, a veces con pequeñas e insignificantes modificaciones. Esto, evidentemente, no es un problema para las editoriales ni para el ministerio, porque las editoriales siguen cobrando lo mismo por los textos y el MINEDUC sigue aminorando costos de impresión, sin importar la calidad del material que se esté aprobando y distribuyendo para la formación de las nuevas generaciones. De acuerdo con Waissbluth y Severin (2014), y también como señaló hace tiempo atrás Ochoa (1990), lo que hay en Chile es un proceso monopólico en torno a la selección y distribución de textos escolares. Por un lado, hay un monopolio que detentan las editoriales hoy en día, basado en el poder de sus imprentas y no en la calidad de sus contenidos, que no permite la participación y oferta de otros proveedores que puedan fabricar y comprometerse con contenido de calidad. Por ejemplo, en Chile, la mayor parte del mercado se reparte entre las editoriales Santillana y SM, aunque cada vez hay más competencia en la industria editorial (García, 2012; Soaje y

Orellana, 2013). Por otro lado, la demanda también es monopólica, dado que el "mayor comprador y finalmente quien decide las políticas de impresión, y quien decide el precio y a veces con esto la suerte de un editor es sólo uno: el Ministerio de Educación" (Ochoa, 1990, p. 180).

Cuando se trata de la calidad, lo que hay que preguntarse, como afirma Ásgeirsdóttir (2007) en el Primer Seminario Internacional de Textos Escolares 2006 realizado en nuestro país, es si el mercado es lo suficientemente grande para soportar una competencia real. Como señala el autor, se supone que "un mercado competitivo tiene por objeto asegurar una buena calidad y bajos precios. Si el mercado no es lo suficientemente grande, tendremos una situación de monopolio, libros caros y calidad limitada" (p. 23). Como indican Waissbluth y Severin (2014), el MINEDUC paga recurrentemente por el mismo contenido, porque las editoriales no hacen cambios sustantivos en estas "nuevas ediciones" y, sumado a esto, mantienen los derechos de autor y de uso sobre los contenidos. Esta situación es, finalmente, un círculo vicioso, como lo ha definido Ortúzar (2014), frente al cual, no obstante, según el autor se han propuesto algunas medidas para terminar con el abuso. Algunas de las que nombra el autor son: separar la licitación por contenidos de la de los costos de edición e impresión, de modo que haya dos competencias distintas; y prohibir a las instituciones educativas exigir el libro "del año", con el objetivo de incentivar a las editoriales a realizar cambios sustantivos en la calidad de los materiales que ofrecen.

No son tantos los estudios sobre calidad de los textos escolares. De acuerdo con la revisión de Soaje y Orellana (2013), y también como lo manifestó antes Oteíza (2006), la mayoría de los estudios sobre textos escolares son realizados desde un punto de vista histórico e ideológico. Un importante trabajo, nombrado y reconocido ampliamente es el de Fontaine y Eyzaguirre (1997), quienes abordan la calidad de los textos escolares de matemática y lenguaje. En base a este registro y posteriores estudios ministeriales, en conjunto con destacadas universidades del país que han colaborado, se ha mostrado una mayor preocupación por la calidad de los contenidos entregados a los alumnos. Sin embargo, como sostienen Soaje y Orellana (2013), esa calidad solo ha sido abordada desde un punto de vista técnico, puesto que "dichos estudios se centran, en general, en aspectos de cobertura y uso, y las preguntas destinadas a evaluar la calidad tienen que ver con aspectos más bien formales (diseño, formato) que pedagógicos o de contenido" (p. 15). En su investigación, las autoras demuestran cómo hasta hace algunos pocos años atrás la calidad de los textos no ha presentado avances. Aunque se centraron en el análisis de textos entregados por el gobierno entre el año 2000 y el 2010, sus resultados son extensibles a todos los textos escolares, como también observa Ortúzar (2014), puesto que, como ya se ha mencionado, los textos no varían sustantivamente en el mercado estatal ni privado.

Sin duda la calidad de la educación no depende solamente de los textos escolares. Se trata de un panorama complejo en el que interactúan e intervienen muchos factores, tales como, la formación docente, la administración educacional, la oportunidad para que los alumnos aprendan, etc. No obstante, como señalan Soaje y Orellana (2013), si el Ministerio de Educación está preocupado de velar y ampliar las oportunidades de aprendizaje, y una política contemplada para ello es la distribución de textos escolares, ponerles atención a estos es clave. Desde el año 1990, el MINEDUC hace entrega gratuita de textos, tanto a estudiantes, como a docentes, de establecimientos municipales y particulares

subvencionados, pero la entrega no se reduce simplemente a facilitar el acceso a este recurso, sino que se traduce más ampliamente en asegurarle a los estudiantes la igualdad de oportunidades y el acceso a un mismo capital cultural, independientemente de su situación económica-social.

2.2.3. Legislación y situación actual de la asignatura de *Historia, Ciencias Sociales y Geografía*

La producción, selección y posterior distribución de los textos escolares en Chile responde a las bases curriculares establecidas por el MINEDUC, las cuales, a su vez, son formuladas con el propósito de cumplir con los requerimientos de la Ley General de Educación (LGE). La Ley General de Educación se promulgó en el año 2009, durante el gobierno de Michelle Bachelet, y con su entrada en vigencia se derogó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada el año 1990 durante la dictadura de Augusto Pinochet, con respecto principalmente a la enseñanza básica y media. La LGE nace en gran parte motivada por el movimiento estudiantil de secundarios, conocido como "revolución pingüino", que en el año 2006 logró poner la educación en el centro de la discusión nacional. Esta nueva normativa tiene por finalidad regular los derechos y deberes de la comunidad educativa, fijar los requisitos mínimos para cada uno de los niveles de la enseñanza escolar; regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establecer los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.

La LGE se basa en varios principios, entre los que destacan: universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía de los establecimientos educacionales, promoción y respeto de la diversidad, entre otros. Se ha planteado que el cambio más relevante en relación al currículum que establece esta ley es la modificación de la matriz curricular, puesto que reemplaza la estructura de Marco Curricular que define Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios por Bases Curriculares que definen Objetivos de Aprendizaje. Posteriormente, en el primer gobierno de Sebastián Piñera, en el año 2011, se promulgaron la Ley de Calidad y Equidad y también la Ley de Aseguramiento de Calidad. Con ellas se entregaron más recursos y atribuciones a sostenedores municipales y se sumaron entidades para fiscalizar y asegurar el cumplimiento de los estándares de calidad. Al año siguiente, en el 2012, se promete terminar con la desigualdad social con la Reforma Educacional de Piñera, que contempló entre otros aspectos: una educación preescolar gratuita y de calidad a todos los niños pertenecientes al 60% de los hogares más vulnerables del país; aumento de subvención escolar para estudiantes de enseñanza básica y media; y garantía de becas para los alumnos de la educación superior que pertenecieran al 60% de los hogares con mayor vulnerabilidad; acceso a préstamos para financiar la educación superior. En años posteriores, con el segundo mandato de Michelle Bachelet (2014-2018) hubo avances sustanciales respecto al derecho a la educación. Con la Reforma Educacional de la expresidenta, para el año 2016 comenzó a regir la gratuidad en educación superior, aunque solo para los alumnos que provienen de las familias pertenecientes al 60% de menos ingresos del país.

Estos son algunos de los cambios y reformas educacionales más importantes que ha sufrido el sistema educativo chileno. Sin duda, es un panorama muy general, puesto que se

han seguido implementado medidas hasta la fecha. Vale decir que, hasta la actualidad, los estudiantes mantienen una lucha activa por el derecho a una educación gratuita y de calidad. Aunque ha habido un avance, en Chile la educación sigue siendo un privilegio y no un derecho, por lo que hoy ocupa un lugar entre las principales demandas sociales que piden la mayoría de los chilenos en la calle, tal como se ha demostrado en el tiempo desde el movimiento estudiantil del 2006 hasta estallido social del 18 de octubre del 2019. Esta lucha también se ha visto motivada desde el año pasado por la precarización a la que han sido sometidas algunas asignaturas en la enseñanza escolar, entre ellas, Historia.

En mayo del 2019, se anunció que para el año 2020, la asignatura de Historia deja de ser un ramo obligatorio para los cursos de 3° y 4° medio, niveles en los que se aborda la historia reciente de Chile. Con esta medida, Historia quedó como un ramo en calidad de optativo y los contenidos que se trataban en estos niveles fueron reubicados para ser abordados entre 7mo básico y 2° medio. En suma, se establecieron 6 ramos obligatorios (Lengua y Literatura, Matemáticas, Inglés, Filosofía, Ciencias para la Ciudadanía y Educación Ciudadana.) y una oferta de 26 ramos optativos, entre los que se encuentra Historia. Esta decisión, considerando que anteriormente ya se había dictado la disminución de horas para Historia, causó un gran rechazo sobre todo en el ámbito estudiantil y académico. Esta nueva medida es un tema aún polémico y difícil de captar en toda su complejidad por lo reciente del cambio curricular.

En esta sección se ha buscado entregar una vista panorámica a la importancia de los textos escolares, al proceso de producción, selección y distribución, y también a los cambios y reformas educacionales más relevantes del último tiempo. La discusión entregada aquí es por supuesto mucho más compleja, pero el propósito de esta exposición es presentar una perspectiva general sobre la situación del texto escolar en Chile en el marco del sistema educativo actual.

2.3. Estudios del Discurso

Los Estudios del Discurso responden a una evolución en el campo de la lingüística en relación a las formas de acercarse al estudio del lenguaje. Este trabajo se sustenta en la concepción del lenguaje como un acontecimiento social, de acuerdo con los planteamientos de Volóshinov (2009 [1929]). Esto implica que el signo lingüístico es material y está socialmente motivado, y que los signos lingüísticos en sus diferentes formas de interacción social como el sistema de la lengua en sí mismo, se construyen de manera colectiva. El hecho de que toda manifestación lingüística sea producto de una conciencia social implica, a su vez, que el lenguaje tiene historia y refleja necesariamente el devenir socio-cultural de los grupos humanos. Su ocurrencia situada y socialmente motivada manifiesta su inherente naturaleza dialógica, y la realidad principal del lenguaje, por tanto, no es más que la propia interacción discursiva (p. 152): se crea en la medida en que interactuamos con otros. El sistema de la lengua, desde este punto de vista, es reconocido como un sistema flexible, dinámico y abierto, sujeto al territorio social. Esta dimensión social del lenguaje es desde la que surge, por tanto, la posibilidad de afirmar que el lenguaje permite expresar actitudes, posicionamientos, puntos de vistas o sentimientos acerca de entidades, eventos, proposiciones, u otros, por parte del hablante (Thompson y Hunston, 2000). De esta forma, entre otras funciones, la evaluación en el lenguaje permite a los hablantes expresar su opinión, poniendo de manifiesto el sistema de valores propio y de la comunidad a la que pertenecen.

Dado que cada instancia del lenguaje y que el lenguaje en sí mismo es social y da cuenta del sistema de valores y creencias de una comunidad, identificar lo que el hablante piensa corresponde a identificar la ideología de la sociedad en la que se ha producido el texto (Thompson y Hunston, 2000). Toda manifestación lingüística, en este sentido, debe ser entendida como una construcción social y no puede comprenderse fuera de las interrelaciones sociales en cuya atmósfera se construye (Volóshinov, 2009 [1929]). Sumado a esto, y producto de que el lenguaje se entiende desde su naturaleza social e ideológica, situado y motivado social y culturalmente, por intereses, valores y creencias específicos de una comunidad, es que cada instancia representa un acto bilateral, es decir, se encuentra determinada en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada. Por lo mismo, es que, en palabras de Oteíza (2017), cada enunciado entra en procesos de alineación y desalineación entre interlocutores reales o potenciales, o bien como sostiene Volóshinov (2009 [1929]), toda palabra expresa a una persona en relación con otra, en la que el hablante se construye a sí mismo desde el punto de vista del otro, es decir, desde el punto de vista de la colectividad a la que pertenece, construyendo discursivamente al otro. Así, cada expresión de actitud no es personal, sino interpersonal y, por tanto, cada vez que el hablante comenta sobre el mundo, suscita una respuesta de solidaridad en el destinatario u otras posibles respuestas (Oteíza, 2017). En definitiva, una actuación discursiva participa en una discusión ideológica a gran escala: responde, rechaza, afirma, busca apoyo, anticipa posibles respuestas y refutaciones (Volóshinov, 2009 [1929]), de modo que cada enunciado está preñado de respuesta y es tan solo un momento en la comunicación discursiva.

Esta mirada sobre el lenguaje es la que se adopta en este estudio y es la que se recoge en la aproximación sociosemiótica adoptada para explicar la construcción bimodal de los pueblos indígenas en los manuales escolares de historia. Más allá de este posicionamiento general respecto al lenguaje, esta investigación se enmarca en una concepción particular del discurso, alineada con la realidad social, dialógica e ideológica del sistema en su totalidad. La noción de discurso ha sido definida de distintas maneras, conforme también existe una amplia gama de posibilidades de aproximarse a su estudio. Para efectos de este trabajo, se reconoce que, como sostiene Foucault (1970), los discursos se producen, circulan y consumen en la sociedad. Esto quiere decir que son históricos, que ocurren situados social y culturalmente y que, por ende, no pueden ser entendidos como separados de las circunstancias en las que se enmarcan (Fairclough, 2013; Wodak y Meyer, 2015, entre otros). En este sentido, los discursos son considerados manifestaciones discursivas de prácticas sociales, lo que implica reconocer la relación dialéctica entre evento discursivo y la situación e institución en que se enmarca (Fairclough, 2013; Martin y Wodak, 2003). Es dicha naturaleza social de los discursos y del lenguaje la que constituye el punto de partida para comprender el 'lenguaje como semiótica social' (Halliday, 1978), es decir, como un sistema de opciones disponibles para la construcción e interpretación de significados en la vida social de los hablantes. La semiosis, así, es posible comprenderla como socialmente motivada, al igual que el lenguaje es entendido como un sistema de signos no dados ni aislados, sino social y culturalmente moldeados (Halliday, 1978; Jewitt *et al*, 2016). Para un trabajo enmarcado en los Estudios del Discurso, esta mirada es clave, puesto que esboza cómo los significados derivan de la acción social en función de propósitos determinados y, a su vez, cómo las mismas elecciones de significado configuran y modifican de una manera específica las experiencias históricas, sociales y culturales, en una relación de mutua determinación.

"Lo social', entonces, constituye el territorio desde donde emergen los discursos: es la fuente generativa de significado (Kress, 2014). Sin embargo, es el espacio de los discursos entendidos más como una categoría social que lingüística. A pesar de que las nociones de texto y discurso tienden a intercambiarse frecuentemente en el sentido de que implican abordar el lenguaje en uso y a un nivel supraoracional, para algunos autores, existe una clara diferenciación (Kress, 2014; Fairclough, 2013; Martin y Wodak, 2003 entre otros). De esta manera, hay algunos que entienden el discurso como un conocimiento producido institucionalmente, mientras que el texto como una configuración específica en la que se materializan y tienen ocurrencia los significados sociales inherentes al discurso o, en otras palabras, como una instanciación del discurso. En esta línea, el discurso es una categoría más social que lingüística. Desde otro punto de vista, hay quienes se centran en el discurso entendido como práctica social, es decir, como una forma de acción entre las personas. Más allá de esta diferencia, lo que parece ser un punto de encuentro es la necesidad de acercarse al objeto de estudio desde una mirada holística en relación al contexto social que lo enmarca, entendiendo el discurso como una "totalidad viviente concreta" (Caffarel, *et al*, 2004; Coates, 2014). De esta manera, hay algunos rasgos que parecen transversales a los Estudios del Discurso, Estudios Críticos del Discurso y otras áreas de la lingüística, por ejemplo: el interés por el lenguaje en uso, el foco en unidades de análisis mayores que la palabra (textos, discursos, conversaciones, etc.) y la extensión de la lingüística hacia el estudio de la interacción y hacia modos semióticos no verbales (multimodalidad), entre otros (Wodak y Meyer, 2015).

En esta investigación se adopta un posicionamiento explícitamente comprometido con la realidad social e histórica de los pueblos indígenas, con el objetivo de transparentar y visibilizar la forma en que se les construye semióticamente. Esta postura se basa en una perspectiva social e ideológica del discurso tomando en consideración su expresión multimodal (verbal y visual) en los textos escolares (Oteíza y Pinuer, 2019). El carácter social se explica por el hecho de que los discursos y el lenguaje en sí mismo están motivados social y culturalmente, a la vez que construyen y moldean las realidades sociales y culturales en las que se enmarcan, lo que implica, en términos más amplios, que ayuda a sostener y reproducir el statu quo y también a transformarlo (Wodak y Meyer, 2015). El carácter ideológico, por su parte, descansa en las "formas de representar el mundo, que pueden ser operacionalizadas en formas de actuar e interactuar y 'en formas de ser" o identidades, que contribuyen a establecer o sostener relaciones desiguales de poder" (Fairclough, 2013, p. 8). En otras palabras, se entiende en este estudio, como un conjunto de valores y creencias que se transmiten mediante prácticas discursivas y que, generalmente, toman forma de naturalizaciones al servicio de los intereses de los grupos más poderosos de las sociedades, con el objetivo de mantener la desigualdad (Oteíza y Pinuer, 2019). Al naturalizarse, se transforman en las formas hegemónicas y, por ende, legitimadas moral e intelectualmente, neutralizando la posibilidad de pensar de otro modo.

Como señalan Wodak y Meyer (2015), debido a su relación con el contexto, las prácticas discursivas pueden tener efectos ideológicos, en el sentido de que "pueden ayudar a producir y reproducir relaciones de poder desiguales entre (por ejemplo) clases sociales, mujeres y hombres, mayorías y minorías culturales/étnicas a través de las formas en representan las cosas y posicionan a las personas" (p. 6). Esto resulta especialmente relevante para esta investigación, porque como se ha demostrado desde la voz de la historiografía hay

construcciones y/o conceptualizaciones de los indígenas que, realizadas por los grupos que históricamente han ejercido control y dominación sobre ellos, han permitido posicionar a los indígenas en una relación de inferioridad en relación al resto de la sociedad. De esta forma, el lenguaje es ideológico en la medida en que permite representar de una determinada forma el mundo, contribuyendo así a mantener relaciones poder, dominación y explotación. Las percepciones del indígena como *salvaje, ignorante, flojo, exótico, violento, primitivo* que han ocupado en gran medida la construcción del mapuche en particular, y de los indígenas en general, es un ejemplo concreto de la forma en que hasta el día de hoy se les transforma en minoría y se les somete a una condición de inferioridad que, naturalizada en el tiempo, no se ha cuestionado, ni siquiera en el sistema educativo de este "Chile multicultural".

A partir de estos principios y de la complejidad que supone abordar el discurso desde una relación bidireccional con el contexto, resulta difícil aproximarse a su estudio desde una sola disciplina. El punto de partida es una interrogante social que es respondida desde su realización parcial en el discurso y, por ende, un estudio del discurso demanda una mirada inter o transdisciplinaria (Martin y Wodak, 2003; Oteíza y Pinuer, 2019). Es necesario atender a teorías sociales no lingüísticas y a sus herramientas conceptuales para abordar y poder interpretar la forma en que es construido semióticamente un determinado hecho, evento o experiencia (Oteíza, 2018). En palabras de Martin y Wodak (2003), el contexto tiene que ser investigado; la dialéctica entre texto y contexto, entre ciertos eventos históricos, imágenes históricas, narrativas y condiciones institucionales están involucradas en la formación de determinadas historias. Es por este motivo que en este estudio se realiza una revisión historiográfica de la experiencia de los pueblos indígenas en Chile, específicamente del caso del pueblo mapuche, con el objetivo de comprender su experiencia social e histórica para luego poder interpretar la forma en que esta es expresada en el discurso de los textos escolares de historia.

En este estudio el tratamiento de los textos escolares de historia es desde una perspectiva del lenguaje coherente y aplicable (Halliday, 1994; Bartlett, 2017) con los principios generales de los Estudios del Discurso y con el estudio del discurso pedagógico de la historia, a saber, el modelo de la Lingüística Sistémico Funcional. El modelo de la LSF, como se revisa en la siguiente sección, es una teoría que sirve para diferentes aplicaciones, entre ellas, para dar cuenta de la cualidad de los textos -es decir, por qué un texto significa lo que significa y por qué se lo valora como tal- así como para comprender la relación entre lenguaje y cultura, y entre lenguaje y situación. El modelo ha sido útil y lo sigue siendo para múltiples y variados objetivos. Su amplia aplicabilidad se debe a la naturaleza de la teoría, dado que, desde la LSF, el lenguaje se entiende como un recurso disponible para la construcción de significado o semiotización de la experiencia en la vida social de los hablantes (Halliday, 1978, 1994). A partir de esa perspectiva sociosemiótica, la relación entre lenguaje y el entorno social es entendida en términos de una bidireccionalidad o relación dialéctica, como bien señala Halliday (1978) y como también recogen otros autores con posterioridad (Eggins, 2004; Ghio y Fernández, 2008, entre otros).

Ahora bien, esta investigación reconoce que los fenómenos sociales, culturales e históricos pueden expresarse discursivamente no solo desde el lenguaje, sino desde distintos modos, por separado o en conjunto. Así, para este trabajo enmarcado en los Estudios del Discurso, se adopta una perspectiva social e ideológica no solo del modo verbal, sino también

del modo visual, o más bien del diálogo e interacción entre ambos, considerando su integración intermodal. De esta forma, con el objetivo de abordar el significado en su totalidad (Kress y van Leeuwen, 1996/2006; Kress, 2014; Jewitt *et al*, 2016) la construcción del pueblo mapuche en los textos escolares analizados, se adopta el trabajo inicialmente desarrollado por Kress y van Leeuwen en su Semiótica Social, junto con otros aportes posteriores considerados necesarios para el análisis de esta investigación (Painter *et al*, 2013; Oteíza, 2009, Oteíza y Pinuer, 2016; Oteíza, en prensa). El hecho de que la teoría de Kress y van Leeuwen (1996/2006), propuesta inicialmente para el análisis de las imágenes, haya surgido en base a las herramientas analíticas desarrolladas por Halliday (1978), permite abordar de manera coherente la interacción entre ambos modos, verbal y visual, en los textos escolares. En la sección de la metodología se profundizará con mayor detalle la adecuación de estas dos propuestas, según los objetivos de esta investigación.

2.4. Discurso pedagógico de la historia

El discurso pedagógico de la historia responde a una recontextualización del discurso de la historia, adaptado para el contexto y los propósitos educativos propios del ámbito escolar (Bernstein, 2000). Por lo tanto, antes de comprender el discurso pedagógico de la historia, es necesario revisar algunos lineamientos más generales sobre el discurso propiamente histórico. El discurso histórico se puede entender como un discurso producido por historiadores con el propósito expreso de registrar, explicar e interpretar eventos pasados (Coffin, 2006). Este tipo de discurso construye representaciones del pasado para las generaciones del presente, desde determinados puntos de vista y en las que, por ende, se producen miradas y silencios parciales de los acontecimientos y de los actores involucrados en ellos (Oteíza, 2006). De acuerdo con la postura investigativa, dichas representaciones dan cuenta de la identidad, tanto individual, como colectiva, de un grupo social (Coffin, 1997, 2006), puesto que surgen situadas y motivadas social y culturalmente y, por lo mismo, constituyen un campo sumamente fértil de investigación. Según Martin y Wodak (2003), los discursos sobre la historia se centran en la re/construcción y evaluación de eventos desde diferentes y diversas posiciones de lectura, y cada una de ellas tiene el potencial de naturalizar una explicación plausible de lo que sucedió en el pasado. Esto no significa, en absoluto, que la historiografía sea mera subjetividad, puesto que el trabajo del historiador/a implica un trabajo sistemático con teorías del ámbito, fuentes primarias y secundarias, realizado a partir de métodos específicos.

Las explicaciones sobre el pasado son creadas inicialmente en el propio nicho de la historia, en el que se crea un conocimiento de carácter interpretativo, diferente al de otros ámbitos, como el desarrollado en las ciencias (Bernstein, 2000). En el campo de la historia, el conocimiento corresponde a una estructura horizontal, es decir, se caracteriza por una proliferación de distintas perspectivas e interpretaciones sobre el pasado que conviven producto del trabajo con diferentes teorías y metodologías, en base a criterios y modos de interrogación particulares, siguiendo a Martin (2014) en base a Bernstein (2000). De este modo, el ámbito de la historia tiene su propia forma de construir y entender la experiencia social que, en el contexto primario de este tipo de discurso, responde a las circunstancias, propósitos, actividades y relaciones que mantienen los historiadores dentro de su propia comunidad. Sin embargo, el discurso histórico puede presentarse de diferentes formas, adecuado a distintos contextos, según propósitos diferenciados. Por esto, es importante el

concepto de recontextualización que, para el discurso de la historia, puede entenderse como una reformulación y reconstrucción del pasado en diferentes géneros y discursos, a través del tiempo (Martin y Wodak, 2003). Por ejemplo, los autores aúnan estudios con distintos textos recontextualizados, pertenecientes a ámbitos, por ejemplo, de la política, diarios, manuales escolares, programas de televisión, entre otros. En el caso de los manuales escolares de historia, hay un tipo de recontextualización específica, acorde al ámbito pedagógico.

Los textos escolares de historia que utilizan los estudiantes en la sala de clases, como una herramienta entre otras para aprender sobre los hechos del pasado, son producto de una de-colocación y re-colocación, detrás de la cual hay necesariamente una selección, exclusión y resemiotización de la construcción discursiva de la significación histórica (Oteíza y Pinuer, 2016). En este sentido, el discurso de la historia es recontextualizado en un discurso pedagógico de la historia o, en otras palabras, el discurso pedagógico de la historia responde a una recontextualización del discurso de la historia, adaptado para el contexto y los propósitos educativos específicos del contexto escolar (Bernstein, 2000). Incluso, siguiendo a Manghi (2013), esta transformación es posible visualizarla pensando en dos etapas: una en la que se seleccionan y descontextualizan ciertos aspectos del ámbito de la historia para ser parte del currículum nacional y ser enseñado en las escuelas; y otra en la que este discurso ya descontextualizado es nuevamente recontextualizado, no solo en el texto escolar, sino también por medio de la agencia del profesor, de acuerdo a los propios fines de la enseñanza. Además, siguiendo a Oteíza y Pinto (2011), este tipo de discurso se va entramando en los textos escolares junto con discursos políticos, de modo que la explicación histórica recontextualizada que se presenta en este material pedagógico responde a las visiones del pasado institucionalmente aceptadas o socialmente legitimadas.

El abordaje del discurso pedagógico de la historia implica mirar el pasado desde una manera particular (Coffin, 2006), alineada con los ejes o dimensiones desde los cuales en este ámbito se razona, representa y comunica la experiencia social. La explicación del pasado en los discursos históricos presenta tres dimensiones clave, transversales a la gama de géneros propios de este ámbito: la causalidad, la tempo-espacialidad y la evidencialidad (Martin, 2002, 2003; Coffin, 2006; Oteíza, 2009; Oteíza y Pinuer, 2016). La **causalidad** tiene relación con la representación discursiva de hechos, antecedentes, condiciones, motivaciones y factores implicados en una explicación histórica. La construcción de la historia se basa no solo en el interés sobre lo que sucedió en el pasado, sino sobre todo en el porqué de lo que sucedió (Martin, 2002; Coffin, 2006). Las conexiones para marcar la relación de causalidad, de acuerdo con Martin (2002), se realizan más típicamente dentro de las cláusulas que entre cláusulas. Este rasgo tiene relación con el lenguaje incongruente[13], es decir, con una dislocación entre lo que se quiere expresar a nivel semántico y cómo se expresa a nivel léxico-gramatical. De este modo, en lugar de haber conexiones causales realizadas de manera congruente (por ejemplo, mediante el conector 'por lo tanto'), lo que hay son conexiones causales realizadas incongruentemente al interior de las cláusulas, por medio de sustantivos

[13] Un recurso clave para la representación del mundo mediante un lenguaje incongruente es la metáfora gramatical. La metáfora gramatical permite expandir el potencial para representar la experiencia por medio de la manipulación de las realizaciones congruentes de opciones discursiva-semánticas y su manifestación como realizaciones incongruentes en el estrato léxico-gramatical.

(ej: razón(es), efectos, respuesta), verbos (ej: conducir a, producir, hacer, implicar, conllevar) y preposiciones (ej: por).

La segunda dimensión clave es la **tempo-espacialidad** que refiere a la presentación temporal y espacial de los hechos que se presentan. En lo que respecta al tiempo, este se puede marcar de diferentes formas. El recuento personal, por ejemplo, que recuenta experiencias personales que se despliegan en un marco de tiempo relativamente corto, marca el tiempo de una manera diferente a un recuento histórico, cuya función es manejar eventos generalizados que involucran clases completas de participantes que típicamente se despliegan en un marco de tiempo más largo (Coffin, 1997, 2006). De esta forma, es posible contrastar dos formas distintas de marcar el tiempo: secuencia en el tiempo (*sequence in time*), dado por conjunciones temporales[14] (ej: 'cuando', 'mientras', 'entonces'), y ajuste en el tiempo (*setting in time*), dado por circunstancias de ubicación temporal en posición temática (ej: 'por mil años', 'en el año 1866, 'a principios de este siglo', 'durante los años 50's", "Desde el siglo XX al XXI"). Según Coffin (2006), cuando los eventos que se recuentan se despliegan en periodos más largos de tiempo, la estrategia utilizada son las fases, eras o periodos, las cuales involucran típicamente frases preposicionales en lugar de conjunciones, ubicadas en posición temática. Por ejemplo, en este caso, es posible referirse al "periodo de la colonización en América". Como resume Martin (2003), el efecto es "movernos desde un ajuste en el tiempo a otro; saltamos por el pasado en lugar de caminar por cada evento, uno tras otro" (p. 25).

Mientras la secuencia maneja el tiempo como una serie de eventos cotidianos que se desarrollan naturalmente, el ajuste lo que hace es dividir el tiempo en grupos de actividades compuestas (Martin, 2002). La división generalizada del tiempo permite que las fases en las que se divide puedan ser convencionalizadas y nombradas (ej: Primera Guerra Mundial, Guerra Fría, etc.). El factor clave en esta diferenciación tiene relación con el empaquetamiento del tiempo (*packaging time*), lo que implica un movimiento desde una serie de eventos a fases, que pueden entonces ser más compartimentadas por medio de nombres. Según Martin (2003), los historiadores a menudo empaquetan varias fases en periodos de tiempo. Por ejemplo, es posible pensar en varias fases dentro del periodo de la colonización de América. Esta diferenciación, entre formas de marcar el tiempo, tiene relación en términos más generales con un movimiento de un discurso más típicamente hablado a uno más típicamente escrito. Según Coffin (2006), los estudiantes presentan dificultades para manejar el orden cronológico y representar la duración de periodos históricos. Esto se complejiza aún más, si se considera que la representación de esta dimensión puede ser directa, en el caso de que haya un tiempo y un espacio concreto, o simbólica si es desde determinados posicionamientos ideológicos (Oteíza y Pinuer, 2012, 2013, 2016).

La tercera dimensión del discurso histórico es la **evidencialidad**. La evidencialidad está asociada al tipo de fuentes incorporadas en el discurso como documentos primarios o secundarios, que son seleccionados e integrados con el objeto de construir una determinada significación histórica (Oteíza, 2014). Las fuentes primarias refieren a distintos tipos de documentos o formas de evidencia en (o cercanas al) el tiempo de un evento histórico

[14] Según Martin (2003), en los recuentos personales, las relaciones temporales a menudos se dejan implícitas, ya que son inferibles a partir del mismo encadenamiento de los eventos.

particular, por ejemplo: cartas, testimonios, mapas, documentos legales, entre otros. En cambio, las fuentes secundarias son generalmente los registros e interpretaciones producidos por los historiadores con cierta distancia de los eventos (Coffin, 2006). Debido a que la construcción de las cadenas causales debe sustentarse en hechos, es imprescindible el uso de fuentes primarias (archivos, testimonios, entre otros) con las que el historiador en el discurso histórico pueda construir una explicación histórica sobre la base de una argumentación respaldada y fundamentada (Coffin, 2006; Oteíza 2014; Oteíza y Pinuer, 2016). La construcción causal descansa en la interpretación y selección de evidencia, procesos que en última instancia manifiestan y a la vez silencian puntos de vistas y formas de construir el pasado. En este sentido, las imágenes, por ejemplo, pueden utilizarse como testimonios del pasado y, por ende, como evidencias oficiales al ser incorporadas en los textos oficiales, que responden a determinados valores y saberes establecidos que se desean transmitir y mantener en el tiempo (Oteíza, 2009). En otras palabras, están conectadas a los intereses de las instituciones en las que han sido producidas, puestas en circulación y consumidas, obedeciendo así, en este caso, a políticas públicas que operan a través de la industria editorial (Oteíza y Pinuer, 2016). Estas tres dimensiones, de acuerdo con los autores, "se actualizan en el discurso histórico mediante la representación de actores históricos individuales o colectivos (eje actoral) involucrados en eventos y procesos (eje procesual) ocurridos en situaciones históricas determinadas" (p. 380).

Los textos escolares de historia, en su búsqueda por representar un saber autorizado y reproducir un determinado pensamiento en las generaciones futuras respecto a la experiencia social e histórica de una comunidad, reclaman cierta objetividad (Coffin, 1997, 2006; Oteíza, 2006; Oteíza y Pinto, 2011). Esta objetividad supone el establecimiento de cierta distancia entre quienes lo escriben y quienes lo leen, entre el pasado y el presente, haciendo que la experiencia, construida sobre la base de una generalización, sea menos negociable o criticable o, en otras palabras, sea aceptada sin reflexión crítica de por medio, instalando así explicaciones históricas unificadas que se posicionan como "verdades objetivas" (Oteíza, 2011). De hecho, según Coffin (1997), es por este motivo que en la escuela se privilegia y valora la construcción de la realidad histórica como argumento, entendido como un texto en el que el propósito global es abogar por una interpretación particular del pasado. El argumento, según la autora, implica un proceso de análisis y debate en el que diversas posturas o posiciones respecto de un hecho son considerados. Esto tiene que ver con "ver ambos lados de la historia", construyendo así al escritor como un supuesto "árbitro desinteresado del conocimiento" (p. 198), cuya posición sobre el pasado es abierta y que, por ende, puede ofrecer una 'explicación verdadera', objetivamente derivada del pasado. No obstante, a pesar de esta apertura manifestada en el hecho de incluir y poner en diálogo perspectivas alternativas, es posible afirmar, de acuerdo con Coffin (1997), que en el argumento se tiende a defender una interpretación particular sobre el pasado, puesto que tales perspectivas necesariamente tienen distintos grados de significación y valor, de modo que, aunque sirvan para un debate, son evaluadas y juzgadas unas respecto a otra, habiendo siempre una "más verdadera" que la otra.

Debido a que la objetividad pareciera posible como un ideal, pero no en la práctica, se puede sostener que esa 'explicación verdadera' está permeada por las creencias y valores del historiador, por sus supuestos y por su visión del conocimiento y, por ende, está lejos de ser neutral (Coffin, 1997, en base a Jenkins, 1991). Las interpretaciones del pasado son

"inevitablemente subjetivas e ideológicamente motivadas" (p. 199). Sin embargo, hay que decir que esto no se traduce, en absoluto, en que el trabajo historiográfico pueda reducirse a un simple punto de vista personal. Una afirmación así sería un grave error, dado que el historiador/a trabaja con teorías y métodos particulares de su disciplina y, de esa forma, no cualquier planteamiento puede ser considerado como conocimiento histórico. Simplificar el conocimiento histórico solamente a la subjetividad de quien interpreta el pasado implicaría que el conocimiento o las posibilidades sobre lo que se puede decir sobre el pasado se relativiza, porque se trata simplemente de una opinión. De esta manera, si bien las interpretaciones del pasado están inevitablemente permeadas por una ideología, hay que comprender que el trabajo historiográfico está lejos de ser una simple manifestación de creencias personales.

Según Sarlo (2005) ha habido un "giro subjetivo" en las ciencias sociales a fin de reconocer abiertamente el carácter interpretativo y subjetivo de sus disciplinas y el deber de explicitar sus respectivos posicionamientos. Aunque en el ámbito pedagógico, especialmente en los manuales escolares de ciencias sociales, esto ha sido menos frecuente, afectando la comprensión de los estudiantes de los conocimientos recontextualizados a los que se enfrentan, por ejemplo, en historia (Oteíza y Pinto, 2011; Oteíza y Pinuer, 2012). Como señala Oteíza (2014), la tendencia a no expresar la subjetividad dificulta el trabajo interpretativo de los estudiantes, dado que es más difícil entender y acceder a los distintos puntos de vista y valoraciones de los autores sobre el pasado. Desde la perspectiva de los autores, este panorama propicia que asuman la autoridad para naturalizar determinadas posiciones valóricas de manera más implícita sobre el pasado, construyendo así lectores complacientes, alineados en términos de creencias y valores (Coffin, 1997; Oteíza, 2011). Sin embargo, se trata efectivamente de una tendencia que se ha ido discutiendo en el ámbito de la lingüística, por ejemplo, con los trabajos de Oteíza (2014, 2011, entre otros).

A pesar de la pretendida objetividad que se ha perseguido en el ámbito del discurso histórico y en su recontextualización para el ámbito educativo, el carácter interpretativo supone precisamente lo contrario. El carácter interpretativo de la historia implica que desde el trabajo con la selección de fuentes está presente la subjetividad, en el sentido de que se realizan elecciones y, por ende, exclusiones, que plasman a su vez presencias y también ausencias que, en última instancia, como indica Oteíza (2014), se traducen en posicionamientos ideológicos y diferentes representaciones simbólicas sobre el pasado. Esto tiene relación con que, como señalan Martin y Wodak (2003), la historia de las naciones, de las personas, de los grupos, no constituye un hecho dado, sino que se construye discursivamente de manera constante, por ejemplo, en los textos escolares, en los medios de comunicación, por distintos sujetos y figuras pertenecientes a diversos ámbitos, incluyendo las personas que relatan y cuentan sus propias experiencias de vida. En términos más generales, el hecho de que la historia se construya y reconstruya en diferentes espacios y prácticas sociales tiene relación con la naturaleza social y dialógica del lenguaje. La semiotización de la experiencia, de los hechos que ocurrieron en un pasado, es social, ocurre motivada social y culturalmente, bajo distintos intereses y creencias, y cada una, aunque es particular, siempre ocurre motivando y/o en respuesta a otra.

Coffin (2006), por su parte, señala que parece haber más bien una postura intermedia entre reconocer la historia como subjetiva u objetiva, en el sentido de que, por un lado, no se

trata de una disciplina neutral fundada sobre un conjunto inmutable de hechos, sino de un terreno de disputa en el que compiten diversas interpretaciones sobre el pasado[15] y, por ende, subjetiva; y por otro lado, está la creencia general de que explicaciones balanceadas, empíricamente detalladas y con sustento pueden ser caracterizadas como (relativamente) objetivas, diferenciadas de aquellas representaciones del pasado sin soporte y sesgadas. Además de que el discurso histórico supone el reconocimiento de otras fuentes, puntos de vistas y narrativas sobre los hechos del pasado, como bien recuerdan Oteíza y Pinto (2011), se debe considerar el hecho de que la historia no constituye un territorio exclusivo de los historiadores. El discurso de la historia y los manuales escolares constituyen algunas de las prácticas sociales, entre otras, en las que se evidencian explicaciones sobre el pasado, guiadas por el objetivo de dar cuenta de la experiencia bajo consensos sociales y políticos, a partir de una "polifonía restringida" de explicaciones históricas, organizadas bajo visiones unitarias que han ganado legitimidad en el discurso nacional e historiográfico y que, por ende, tienen el estatus de "narrativas aceptables" para las nuevas generaciones (Oteíza, 2011, 2013, 2014; Oteíza y Pinuer, 2016).

La discusión sobre la objetividad y subjetividad en el discurso histórico se relaciona con entender que más allá de registrar eventos hay una explicación, y más allá de una explicación hay una interpretación (Martin, 2002). Dar cuenta de por qué sucedieron los hechos que sucedieron en el pasado implica necesariamente adoptar una postura frente a tales hechos. De esta manera, la objetividad y subjetividad de los textos más que de manera dicotómica, es posible pensarlas desde una clina, como propone Coffin (1997), por supuesto sin perder de vista que el historiador opera o debiese operar en su análisis de acuerdo a teorías historiográficas, puesto que de lo contrario todo sería simplemente subjetividad. La autora sugiere tres posibles opciones de postura o voz en la que los textos se pueden presentar a sí mismos: registrador (*recorder*), intérprete (*interpreter*) y adjudicador (*adjudicator*) (Figura 2.1). En la postura de registrador, los textos se presentan como crónicas de hechos y evitan inscribir actitud. En la postura de intérprete, los textos se centran explícitamente en juicios de comportamiento, haciendo alusión, por ejemplo, a las habilidades y coraje de los protagonistas de los hechos. En la postura de adjudicador, en cambio, se hacen juicios morales sobre veracidad y ética. Este último tipo de posicionamiento es más raro o menos común en este ámbito, dado que en el ámbito de la historia en general es percibido como una voz ajena a quien se ha formado y trabaja en el ámbito ("*unscholarly*"). Según Martin (2002), tomar una postura moral hace que se reduzca el número de lectores a aquellos que comparten dicho punto de vista, de modo que la solidaridad se pone en riesgo. En el otro extremo de la clina, la postura de registrador parece ser la más frecuente, dado que en el discurso de la historia hay una preocupación por convencer a los lectores de la plausibilidad o aceptabilidad de las interpretaciones presentadas. De todos modos, como muestra Martin (2002) en su análisis, es posible observar cambios de una postura a otra en la medida a medida que el pasado se despliega en la explicación histórica (Figura 2.1)

[15] Como señala Coffin (2006), a los estudiantes se les alienta a analizar críticamente un rango de fuentes que presentan diferentes perspectivas sobre un tema con el objetivo de comprender la forma en que un mismo evento puede ser de muchas formas (subjetivamente) interpretado y representado (p. 9).

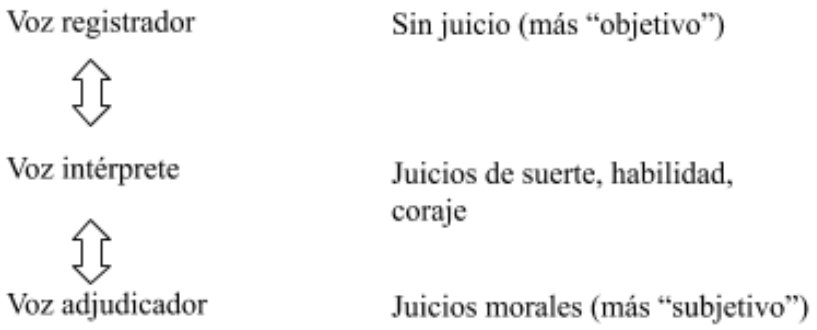


Figura 2.1 Posicionamiento en el discurso histórico
(Martin, 2002, p. 101, en base a Coffin, 1997)

Para poder seleccionar y sintetizar el pasado y hacerlo comprensible para los estudiantes, el discurso pedagógico de la historia, como una recontextualización del discurso de la historia, se construye sobre un lenguaje diferente al lenguaje cotidiano, con demandas gramaticales y formas de estructurar el discurso propias del contexto educacional y del ámbito de la historia (Oteíza, 2006). Como ya se introdujo a propósito de las dimensiones clave del discurso de la historia, los hechos pasados son reconstruidos de un modo particular, las relaciones temporales y las relaciones de causa y efecto se elaboran a partir de recursos lingüísticos propios de este ámbito del saber que, de hecho, si no se manejan obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes (Coffin, 2006; Martins, 2006; Oteíza y Pinto, 2011). Vale decir, sin embargo, que el aprendizaje sobre cómo se razona y comunica en historia incluye más que una preocupación por el éxito en la escuela, como señala Coffin (1997), aprender a hacer elecciones lingüísticas valoradas en historia es aprender a participar en una práctica social en la que se construyen significados socialmente significativos. En sus palabras, "es a través de esta práctica que los estudiantes aprenden a construir la experiencia social que es histórica por naturaleza" (p. 197) y, al aprender a construir dicha realidad que es histórica, los estudiantes son capaces de construirse a sí mismos discursivamente.

El discurso pedagógico de la historia, y en general el discurso histórico, lo que tiende a hacer, dada las pretensiones de objetividad, es maximizar la distancia entre lo que la gente hizo y la forma en que se relatan tales hechos (Oteíza, 2006 en base a Eggins, Wignell y Martin, 1993). Esto se manifiesta mediante un elevado uso de abstracciones y metáforas gramaticales. De este modo, "las acciones se transforman en cosas y los participantes humanos individuales son tratados preferentemente como instituciones o de manera colectiva, la historia de individuos pasa a convertirse en la historia de clases genéricas" (Oteíza, 2006, p. 59), lo que supone un cambio en cómo se expresa la relación entre las categorías semánticas y gramaticales (Halliday, 1978, 1994). De acuerdo con Halliday (1995), cuando hay un pareamiento o una relación natural entre las clases de palabras usadas para representar la realidad y lo que se quiere representar, es decir, cuando las cosas y personas se realizan por medio de sustantivos, los procesos por medio de verbos, las cualidades a través de adjetivos y las relaciones lógicas por medio de conectores, entonces hay una relación congruente. Al contrario, lo que pasa en el discurso de la historia, a fin de maximizar la distancia entre el pasado y el presente, hay una dislocación entre la semántica

y la gramática, o bien una tensión interestratal entre ambos niveles del lenguaje (Halliday, 1985).

Mediante esta dislocación entre la semántica y la gramática, presentando los procesos como cosas, es posible, en palabras de Oteíza (2006), que las acciones y procesos se nominalicen, adquieran existencia en términos más "materiales" y, por ende, puedan ser ubicados en un tiempo y espacio en el que dichos hechos actúan sobre otros. Según la autora, siguiendo a Eggins, Wignell y Martin (1993), en el discurso histórico, al presentar los procesos como cosas, el historiador puede fijar los eventos en un tiempo determinado en lugar de mostrarlos en secuencias temporales, lo que a su vez permite variar el orden en que ocurrieron los hechos, así como manejar los periodos en los que se enmarcan. De hecho, como señala Martin (2002), la abstracción es un factor clave al momento de apreciar la compartimentación del tiempo, en el sentido de que al presentar las actividades y procesos como cosas es posible ubicarlos en fases de tiempo convencionalizadas, en lugar de mostrarlos de manera secuenciada, como uno siguiendo a otro. Ahora bien, la metáfora gramatical, como un recurso que permite expandir el potencial del lenguaje para representar la experiencia, por medio de la manipulación de las realizaciones congruentes del estrato discursivo-semántico y su transformación en realizaciones incongruentes (Halliday, 1995), presenta otros rasgos sumados a la nominalización y tratamiento de los procesos como si fueran "cosas" que actúan sobre otras "cosas".

La nominalización de conjunciones, la disminución de la complejidad gramatical y el aumento de la densidad léxica son característicos de la metáfora gramatical (Oteíza, 2006). De acuerdo con Martin (2002) y Oteíza (2006), al presentar los eventos como participantes, las conexiones lógicas pueden ser realizadas al interior de las cláusulas, en vez de entre cláusulas, disminuyendo la complejidad gramatical, es decir, el número de cláusulas, y aumentar la densidad léxica, es decir, el número de palabras con contenido léxico que expanden grupos nominales (Eggins, 2004). Es necesario señalar que metáfora gramatical constituye un recurso clave para la construcción de la causalidad, sobre todo en géneros que implican mayor lenguaje abstracto, como las explicaciones factoriales y de consecuencia (Coffin, 1997). Como señala Coffin (1997) la metáfora gramatical ideacional permite que las formas congruentes de causa -conjunciones lógicas (ej: por lo tanto), sean realizadas de manera incongruente por verbos (ej: "conducir a" "resultar en") o cosas (ej: "influencia" "efecto"). Así, cuando la causa se reconstruye como cosa, el escritor puede construir la experiencia de forma abstracta, pudiendo así ser puesta en relación con otras "cosas" abstractas y, de esta manera, servir como base para un análisis y elaboración de la explicación centrado en las consecuencias. Las causas reconstruidas como cosas permiten que estas se sitúen en posición temática, es decir, que actúen como punto de partida. Según Coffin (1997), las realizaciones de causa nominalizadas tienden a ocupar esta posición, tanto a nivel de párrafo, es decir, así como a nivel del texto en general, lo que Martin y Rose (2007) denominan hiperTema y macroTema, respectivamente.

Gracias a la nominalización, el razonamiento de la historia se organiza en función de ideas, razones, causas, en un mundo abstracto, no con individuos particulares que llevan a cabo acciones particulares, sino con grupos de personas tratados como clases genéricas que participan, a su vez, de clases genéricas de eventos (Moyano, 2013). Consecuentemente, siguiendo a Oteíza (2011), resulta fundamental ayudar de manera explícita a los estudiantes

a aprender a pensar y razonar de la forma en que se hace en la historia, desarrollando la capacidad de 'desempaquetar' o de comprender el significado congruente de las nominalizaciones, así como de otros recursos de distanciamiento y valoración de la experiencia que construyen interpretaciones del pasado. El manejo de los recursos lingüísticos es clave, porque permite acceder y reconocer determinadas perspectivas valóricas, identificar la forma en que se razona y piensa desde este ámbito y comprender, finalmente, el discurso interpretativo desde una postura reflexiva y crítica (Oteíza, 2011).

Dado que la nominalización, como un recurso fundamental para la construcción de la abstracción en el discurso, permite que los eventos y procesos actúen y, los participantes individuales desaparezcan o se transformen en clases genéricas, el discurso pedagógico de la historia tiende a evitar la explicitación de la agencia. Según Oteíza (2011), algunos de los recursos que contribuyen a evitar la asignación de responsabilidades son: la objetivización y existencialización de los eventos conflictivos mediante, por ejemplo, la impersonalidad, nominalización, infinitivización de los eventos, uso de procesos existenciales y relacionales en cláusulas con polaridad negativa, entre otros. De acuerdo con la autora, todos estos recursos pueden graduarse mediante elementos léxicos de amplificación que los dirijan con más o menos fuerza a orientaciones monoglósicas o heteroglósicas. Asimismo, Oteíza (2014) demuestra que, para la negociación de la intertextualidad en el discurso del pasado reciente de Chile, los autores usan proyecciones mentales y verbales indeterminadas y construyen la evidencialidad mediante principalmente procesos existenciales y procesos materiales sin agencia, que colaboran con la construcción de hechos generalizados, poco claros para los estudiantes. También la nominalización, el uso de impersonal con "se", la modalización y modulación son algunos de los recursos que permiten instanciar construcciones más o menos abiertas al reconocimiento de otras voces y que permiten así construir los hechos sobre la base de una generalización, que obstaculiza en muchos casos detectar y asignar responsabilidades, en el caso de su investigación, en torno a las violaciones cometidas en la dictadura chilena (1973-1990).

Los recursos que se han revisado en esta sección, de acuerdo con la perspectiva que se ha adoptado en este estudio, se deben entender como potenciales para la construcción de significados, los cuales variarán de acuerdo al género histórico en que se instancien. Tanto el discurso de la historia, como su recontextualización en discurso pedagógico de la historia, presentan los hechos históricos en una amplia gama de géneros (relatos autobiográficos, recuentos, informes, relatos expositivos, explicativos y evaluativos) (Oteíza, 2006). De esta forma, se entienden como macrogéneros, en el sentido de que construyen la experiencia en diversas configuraciones de significados, es decir, en varios géneros, cada uno entendido como un proceso social orientado a un objetivo y organizado en etapas (Martin y Rose, 2008). La comprensión de los géneros involucrados en la construcción de la historia se asocia, así, con comprender cómo se construye, comunica y transmite el pasado de una forma particular en este ámbito. Tiene relación con entender cómo se razona y estructura el conocimiento en el discurso histórico y cómo, de esa forma, responde a una lógica anclada en las relaciones y propósitos sociales particulares dentro de ese ámbito (Manghi, 2013; Manghi y Badillo, 2015). Tal razonamiento y forma de comunicar el pasado se manifiesta en formas específicas de construir la realidad pasada en los textos.

Como se explicó anteriormente, a propósito de la búsqueda de objetividad en el ámbito del discurso histórico, en principio, se tiende a privilegiar la construcción de la experiencia social como argumento (*history as argument*), más que como narrativa (*history as story*), lo que implica un movimiento de registrar el pasado -textos que son secuencialmente organizados a lo largo de un tiempo externo o tiempo real- a discutir sobre el pasado -textos que están organizados retóricamente sobre un tiempo interno- (Coffin, 1997). El dominio de recursos lingüísticos, principalmente del lenguaje altamente abstracto, de acuerdo con Coffin (1997), es clave para poder hacer este movimiento hacia los géneros más valorados en el área. Ahora bien, a pesar de que la historia como argumento es una forma más privilegiada para construir la historia, como muestra la autora, la historia como narrativa también ha ganado su lugar, a partir de narrativas alternativas que han reclamado su validez como medios para construir la realidad histórica. Posteriormente (sección 2.5.2.4.3.1), se observarán con un poco más de detalle algunos hallazgos importantes para tener un panorama sobre cuáles son los géneros desde los que se escribe historia. Si bien esta investigación no es un estudio de género respecto al discurso de la historia, sí se considera desde un punto de vista general el trabajo que se ha realizado al respecto, con el fin de distinguir el rango de géneros históricos en el que se puede ubicar el corpus de esta investigación.

2.5. Lingüística Sistémico Funcional

2.5.1. Breve introducción

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) se diferencia de otras teorías del lenguaje por su carácter a la vez funcional y sistémico, tal como lo indica su nombre (Halliday, 1978, 1994; 2004; Halliday y Matthiessen, 2004/2014). Desde una perspectiva funcional, el lenguaje se entiende como un recurso disponible para la realización de la vida social de los hablantes, por lo que desde este modelo se busca dar explicación a cómo se organiza y funciona el lenguaje de acuerdo a determinados contextos de comunicación. Su carácter funcional se expande, incluso, más allá de explicaciones en torno a situaciones particulares, ya que recoge la necesidad de abordar la funcionalidad intrínseca del lenguaje, es decir, aquellas funciones generales o significados de orden superior, inherentes a todas las lenguas, que requisitos o necesidades propias de la interacción social. Asimismo, la funcionalidad del modelo responde a la forma de conceptualizar el lenguaje, en la medida en que cada elemento del lenguaje se explica por referencia a su función en el sistema lingüístico total (Halliday, 1994).

Desde una perspectiva sistémica, en la arquitectura general de la LSF el lenguaje se entiende como una red de sistemas de recursos disponibles para la semiotización de la experiencia. Esto supone que tales recursos semióticos se organizan como opciones, y que su definición o valor es por oposición a las otras opciones dentro del sistema, y no por el carácter substancial de cada una (Halliday, 1994), mirada que permite que el lenguaje se entienda en sí mismo como un potencial de significado, es decir, de acuerdo a lo que las personas pueden hacer lingüísticamente en términos de significación (Halliday, 1978). De esta manera, el carácter funcional y sistémico permiten comprender el lenguaje como semiótica social o como un sistema socio-semiótico de opciones, a disposición de los hablantes para la construcción e interpretación de significados en el transcurso y desarrollo de su vida social (Eggins, 2004). Estos postulados junto a gran parte de los principios que hoy conforman la base del modelo fueron propuestos a partir de un trabajo que se remonta a

los años sesenta, mucho antes de que la Lingüística Sistémico Funcional alcanzara el estatus teórico que tiene hoy (Martin, 2014).

Los principios teóricos fundamentales de la LSF fueron elaborados y provienen del trabajo de M.A.K Halliday, cuyos postulados si bien se comenzaron a gestar desde los años sesenta, se encuentran recopilados por primera vez en su *Introducción a la Gramática Sistémico Funcional* (1985). Esta introducción resulta tanto una teoría sistémica funcional de la gramática del lenguaje humano en general como una descripción de la gramática del inglés basada en esta teoría (por ejemplo, Halliday, 1964; 1967/8; 1970; 1976; 1984). Por lo mismo, la relación entre el modelo y su trabajo descriptivo se entiende desde una relación dialógica: la teoría fue ilustrada a través de la descripción del inglés y, a su vez, la descripción del inglés fue posible gracias su propuesta teórica (Halliday y Matthiessen, 2014). Si bien el autor desarrolló sus descripciones a partir de esta lengua, podría haberlo haber usado cualquier otra, como el chino, cuya gramática había descrito mucho antes, desde finales de los cuarenta (Halliday, 1956; 1959).

Si bien los enfoques funcionales han existido desde hace bastante tiempo, la teoría de Halliday fue la primera teoría metafuncional del lenguaje que modeló la organización intrínseca del lenguaje según principios funcionales (Matthiessen, 2007). De esta manera, el sistema total del lenguaje en contexto ha sido desde siempre el foco del modelo, desde los inicios del trabajo de Halliday hasta la Lingüística Sistémico Funcional y, por lo mismo, el surgimiento y desarrollo de la LSF se han presentado desde una perspectiva evolutiva. La LSF se caracteriza por ser un modelo que ha evolucionado, subsumiendo su pasado, expandiéndose teóricamente y ofreciendo una recontextualización de descripciones previas en relación con un conjunto creciente de fenómenos lingüísticos (Martin, 2017). Esto debido a que se trata de una 'arquitectura' abierta y sujeta a la perspectiva tanto sistémica como funcional, que privilegia una visión holística, al enfocarse en el contexto y privilegiar una organización sistémica del lenguaje (Caffarel *et al*, 2004; Matthiessen, 2007).

Estos rasgos del modelo han hecho que la LSF desde un comienzo se constituya como una teoría aplicable. Una teoría, según Halliday (1994), es un medio de acción, y hay varios y muy diferentes tipos de acción que pueden involucrar el lenguaje. La teoría sistémico funcional es una teoría que sirve para diferentes aplicaciones, entre ellas, para comprender la naturaleza y funciones del lenguaje; para ayudar a aprender la lengua materna; para comprender en qué se diferencian y asemejan las lenguas; para dar cuenta de la cualidad de los textos, es decir, por qué un texto significa lo que significa y por qué se lo valora como tal; para comprender la relación entre lenguaje y cultura, y entre lenguaje y situación; para ayudar a traducir e interpretar; entre muchos otras. De esta manera, Halliday (1994) señala que modelo ha servido para una variedad de propósitos: análisis de textos, orales y escritos; estudios sobre socialización; estilística; lingüística computacional; por nombrar algunos. De hecho, probablemente uno de los ámbitos en que más se ha aplicado la teoría es la educación.

La teoría sistémico funcional ha servido para la alfabetización inicial, escritura de los niños, lenguaje en la educación secundaria, análisis del discurso de la sala de clases, enseñanza de lenguas extranjeras, análisis de manuales escolares, enseñanza de la literatura, entre otros (Halliday, 1994). Junto con el ámbito de la educación, el modelo ha servido ampliamente a los estudios del discurso y estudios críticos del discurso, y ha mantenido un diálogo, por ejemplo, con la sociología, sociología de la educación, psicología, el ámbito

legal y de la salud. Es más, este diálogo no solo está motivado por una responsabilidad social con la disciplina, sino también por la necesidad de estudiar y comprender el lenguaje a luz de los descubrimientos y búsquedas de aquellos que trabajan con el lenguaje como instrumento o medio para llevar a cabo investigaciones de distinta naturaleza (Halliday, 1978). Se trata, en efecto, de un modelo abierto a una amplia gama de aplicaciones posibles, asociadas a diferentes ámbitos de estudio, no solo a la lingüística. Es por esta misma razón, siguiendo la lógica de una teoría aplicable y exotrópica, que se ha descrito como un modelo de lenguaje extravagante en la medida en que se sostiene sobre una amplia terminología, que ha evolucionado a fin de poder abordar la complejidad de los fenómenos que se describen (Martin y Rose, 2007; Bartlett, 2017). La gran cantidad de conceptos y de términos técnicos del modelo se explica por ser una teoría que sitúa "el lenguaje en el entorno social" (Hasan, 2005; 2009) y, por ende, para su aplicación es sumamente necesario no solo comprenderlos, sino también adoptar determinadas posturas teóricas de acuerdo con los objetivos de investigación.

A continuación, se revisan algunas nociones teóricas y herramientas metodológicas fundamentales para este estudio que posibilitan una aproximación y análisis lingüístico de la pregunta de investigación.

2.5.2. Principios teóricos fundamentales de la LSF

2.5.2.1. Lenguaje y contexto: sistemas semióticos

Desde la perspectiva de la LSF, el lenguaje se entiende como una red de sistemas de opciones para la construcción de significados en contexto. La noción de sistema, desde este punto de vista, supone una condición de entrada o dominio de opción dentro del cual se establece el sistema y un conjunto finito de opciones u oposiciones. Estas opciones corresponden a los recursos semióticos del lenguaje y se caracterizan por ser discretas y definirse o adquirir su *valeur* por oposición y en referencia al sistema en su totalidad, y no por el carácter substancial asociado a cada una de ellas. Así, desde una perspectiva funcional del lenguaje se privilegia una mirada que va desde la función a la forma, siendo la forma un medio para el fin (Halliday, 1978; Halliday, 1994; Eggins, 2004). Esto quiere decir que la estructura de las oraciones y de otras unidades se explica por derivación de sus funciones y que, por ende, lo que se signifique solo tiene sentido a la luz de lo que se puede significar (potencial) (Halliday, 1978). Este principio implica poner en primer plano las relaciones paradigmáticas (sistema) por sobre las relaciones sintagmáticas (estructuras), a fin de poder mapear el potencial de significado del lenguaje (Caffarel *et al*, 2004).

Tanto el lenguaje como el contexto, desde este modelo, se entienden como sistemas, específicamente, como sistemas semióticos. Según Hjlemslev (1961), hay sistemas semióticos denotativos y connotativos. Un sistema semiótico denotativo posee su propio plano de la expresión; en cambio, un sistema semiótico connotativo necesita de otro sistema semiótico para expresarse. A partir de esta diferenciación, como revisa Martin (2012), ha sido posible entender la relación entre lenguaje y contexto desde la LSF. El contexto como sistema semiótico connotativo necesita de otro sistema semiótico que sea denotativo como su plano de la expresión; en este caso, el lenguaje cumple ese rol, tal como se aprecia en la siguiente Figura 2.2.

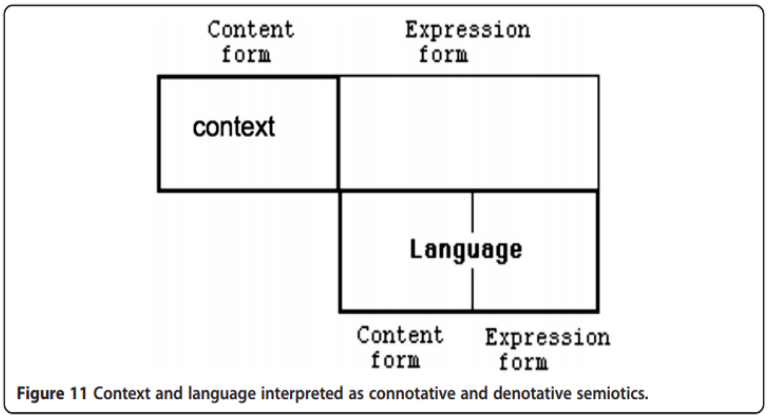


Figure 11 Context and language interpreted as connotative and denotative semiotics.

Figura 2.2 Lenguaje y contexto como sistemas denotativos y connotativos (Martin, 2014)

2.5.2.2. Principio de estratificación

El lenguaje y el contexto como dos sistemas semióticos, desde la LSF y de acuerdo con Hjelmslev (1961), se organizan de manera estratificada en diferentes niveles de abstracción, siguiendo el principio organizativo multiestratal de todos los sistemas semióticos (Halliday, 1992 en Matthiessen, 2007). El lenguaje comprende tres estratos o niveles: fonológico-grafológico; léxico-gramatical y semántico-discursivo (Eggins, 2004) - semántico para Halliday y posteriormente, semántico-discursivo, para Martin (1992). El primer estrato corresponde al plano de la expresión del lenguaje, mientras que los otros dos niveles constituyen su plano del contenido. Por su parte, el contexto, se ha abordado no estratificadamente (Halliday, 1978), pero también y de manera posterior compuesto por los estratos de registro y género. Sobre este punto se profundizará en la sección de Contexto.

Tanto lenguaje y contexto como los estratos que los componen se vinculan por una relación dialéctica o bidireccional, o más bien en términos de la LSF, por una relación lógica de realización (Halliday, 1978), de activación/construcción (Bartlett, 2018), en la que el contexto activa al lenguaje y el lenguaje construye al contexto. El lenguaje se entiende motivado social y culturalmente y la cultura también puede ser mapeada o interpretada a partir del lenguaje (Martin y Rose, 2007). La realización puede entenderse como simbolización o codificación: "la gramática simboliza y codifica el discurso, así como el discurso simboliza y codifica la actividad social" (p. 6). Como señalan los autores, el concepto de realización contiene los significados de simbolización, codificación, expresión, manifestación. Asimismo, este vínculo entre los estratos del lenguaje y contexto puede interpretarse como una relación de metarredundancia (Lemke, 1995) a partir de la cual los patrones de significados redundan en el siguiente nivel. En otras palabras, el contexto social se relaciona con generalizaciones acerca de los patrones discursivo--semánticos, los cuales son en sí mismos patrones de los patrones lexicogramaticales, los que son en sí mismos patrones de los patrones fonológicos (Caffarel *et al*, 2004).

Este tipo de vinculación se aprecia mejor a la luz de la perspectiva superviniente mediante la que el contexto se modela como un estrato superior de significado a partir del criterio de abstracción (Firth, 1957). La organización en círculos co-tangenciales favorece esta mirada, a la vez que exige un espectro completo de análisis. Este modelamiento de la relación entre ambos sistemas supone reconocer una mutua codificación o simbolización en la que el lenguaje se entiende como socialmente motivado y el sistema de la lengua como un sistema abierto, dinámico y permeable. De manera más global, como se observa en la Figura 2.3, lenguaje y contexto se vinculan por una relación de mutua determinación probabilística: existen ciertas opciones de significado disponibles para un contexto determinado, y a la vez existen contextos asociados a determinadas construcciones textuales (Martin, 1997). Por ello, se afirma que es posible mapear la cultura a partir del lenguaje, dado que cada texto, interacción o manifestación lingüística es finalmente una instancia de la cultura de los hablantes.

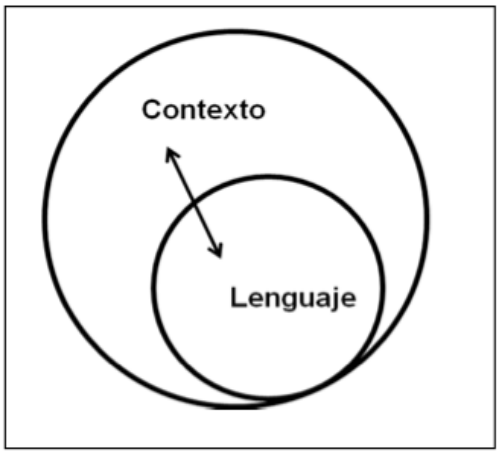


Figura 2.3 Relación entre el contexto y el lenguaje (Halliday y Martin, 1993)

Además de ser un sistema estratificado, desde la LSF el lenguaje se entiende como un espacio semiótico multidimensional, cuyas dimensiones corresponden a las metafunciones del lenguaje (Caffarel *et al*, 2004; Matthiessen, 2007). Las metafunciones corresponden a tres tipos de significado o funciones globales del lenguaje que atraviesan simultáneamente los estratos del lenguaje hasta el nivel de registro del contexto.

2.5.2.3. Organización metafuncional del significado

La perspectiva funcional del modelo radica, entre otros motivos, en el interés por abordar la funcionalidad intrínseca del lenguaje (Halliday, 1994), entendiendo que en cualquier uso del lenguaje es posible distinguir funciones generales. Además, el hecho de que el lenguaje se entienda a partir de la noción de sistema implica privilegiar no solo un movimiento de la función a la forma, sino también comprender que la forma o estructura responde a funciones, porque el lenguaje es como es a causa de las funciones que ha desarrollado para servir en la vida de las personas (Halliday, 1978). De esta manera, al comprender el lenguaje como potencial de significado, es decir, como un sistema que

presenta lo que las personas "pueden hacer" en el sentido lingüístico o "pueden significar", es posible distinguir tres áreas que corresponden a tres requisitos de la interacción social, y que dan cuenta de tres tipos de significados de orden superior que operan de manera simultánea, significando más de una realidad a la vez. Estas tres áreas del lenguaje corresponden a las funciones más abstractas que son una propiedad inherente a todas las lenguas, a los componentes funcionales generalizados del lenguaje o metafunciones (Halliday, 1978, 1994; Martin y Rose, 2007).

Las metafunciones propuestas desde el modelo son las siguientes: metafunción ideacional, metafunción interpersonal y metafunción textual. La metafunción ideacional dice relación con la construcción de la experiencia a través del lenguaje, es decir, con la semiotización de la experiencia humana. Halliday (1994), distingue dos subcomponentes dentro de ella: experiencial y lógico. La función ideativa experiencial se asocia con el uso del lenguaje para la interpretación y construcción de la experiencia interna o externa del hablante; por su parte, la función ideativa lógica se vincula con los recursos para establecer relaciones lógico-gramaticales elementales como conjunción, disyunción, causalidad, condición, entre otras (Halliday, 1978; Halliday y Matthiessen, 2004/2014; Eggins, 2004; Caffarel *et al*, 2004; Ghio y Fernández, 2008)

La metafunción interpersonal provee los recursos lingüísticos para relacionarse e interactuar con otras personas, para establecer y mantener relaciones sociales entre los hablantes. En este sentido, da cuenta tanto del posicionamiento respecto de lo que dicen como de los roles que adoptan en la interacción. Esta metafunción pone de relieve los significados usados para vincularnos, influenciar comportamientos ajenos, y expresar nuestros propios puntos de vista y sentimientos sobre el mundo (Halliday, 1978, 1994; Halliday y Matthiessen, 2014; Eggins, 2004; Ghio y Fernández, 2008; Martin y White, 2005; Caffarel *et al*, 2004; Oteíza, 2017).

La metafunción textual, por último, ofrece los recursos lingüísticos para que el hablante pueda organizar semióticamente la información en un texto. Da cuenta, en este sentido, de cómo se estructuran y jerarquizan los significados ideacionales e interpersonales bajo un texto cohesivo y coherente, dotado de textura y, por ende, pertinente con la situación comunicativa en la que tiene ocurrencia su despliegue. Se asocia, de esta manera, con la organización semiótica de los recursos lingüísticos como mensaje, por lo que también involucra la estructura esquemática e informativa (Halliday, 1978, 1994; Halliday y Matthiessen, 2014; Eggins, 2004, Ghio y Fernández, 2008; Caffarel *et al*, 2004; Oteíza, 2006).

Las tres metafunciones funcionan simultáneamente en los tres estratos del lenguaje, alcanzando el nivel de registro que se realiza a partir de tales significados. El género como el nivel de mayor abstracción del modelo no es atravesado por las metafunciones, tal como se muestra en la Figura 2.4.

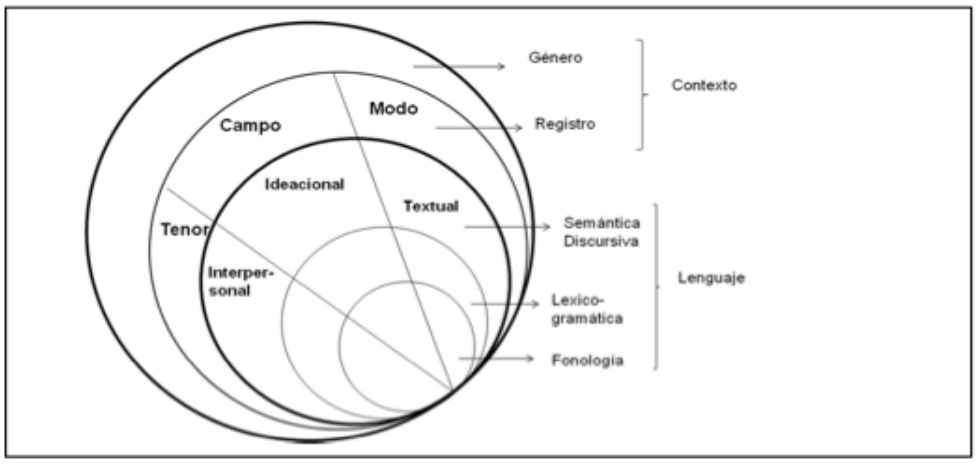


Figura 2.4 Modelo de contexto y lenguaje estratificado en relación a las metafunciones (Martin y Rose, 2007, p. 309)

Cada una de estas metafunciones o tipos de significado organiza y provee determinados recursos lingüísticos para construir simultáneamente tres realidades de diferente naturaleza: experiencial, social y semiótica. Las opciones de significado para manifestar tales realidades se organizan a través de conjuntos de significados entendidos como sistemas (Martin y Rose, 2007). En la tabla 2.1 se esboza la distribución de tales sistemas y también aparecen, de manera anticipada a la siguiente sección, asociadas con las variables del nivel del registro del contexto.

Realidad construida	**Variable de contexto**	**Metafunción**	**Estrato léxico-gramatical (sistemas a nivel de la cláusula)**	**Estrato semántico-discursivo (sistemas a nivel de texto)**
Experiencial	Campo	Ideacional	TRANSITIVIDAD TAXIS	IDEACIÓN CONJUNCIÓN
Social	Tenor	interpersonal	MODO	VALORACIÓN NEGOCIACIÓN
Semiótica	Modo	Textual	TEMA INFORMACIÓN	PERIODICIDAD IDENTIFICACIÓN

Tabla 2.1 Metafunciones y sistemas del lenguaje

2.5.2.4. Contexto: Género y Registro

2.5.2.4.1. Una entre otras posibles miradas al contexto dentro de la LSF

El contexto, como se mencionó anteriormente, se entiende como un sistema semiótico que, de acuerdo con la perspectiva superviniente del modelo, no se considera como extralingüístico, o sea, situado fuera del lenguaje, sino como un estrato superior de significado (Firth, 1957 en Martin, 2012). A diferencia del lenguaje, ha sido tratado de manera diferenciada, como organizado en estratos o contenido en un solo nivel. Halliday (1978, 1994), cuyo trabajo sienta las bases de gran parte de los fundamentos de la LSF, entiende el contexto desde una perspectiva no estratificada. Desde su punto de vista, este se sitúa en el estrato semántico y debe entenderse metafuncionalmente, desde el campo, tenor y modo (Halliday, 1978; Moore, 2017), que obedecen a tres aspectos de la situación que se hacen significativos lingüísticamente. De acuerdo con las dimensiones situacionales relevantes del contexto de Firth, en base al trabajo de Malinowski (1923,1935, en Martin, 2012), estas tres variables del registro dan cuenta básicamente sobre lo que se trata al hacer uso del lenguaje, el papel de las relaciones entre los interlocutores y el oficio que el lenguaje lleva a cabo en la interacción, respectivamente (Halliday, 1978; Eggins, 2004). De esta manera, dentro de todo lo que tiene lugar dentro de una situación en el momento en que se usa el lenguaje solo estas tres variables dan cuenta de lo que ejerce una influencia directa y significativa sobre el tipo de lenguaje. El registro da cuenta, así, de una variación del lenguaje acorde a una variación de la situación, y al situarse en el estrato semántico dicha variación lingüística es fundamentalmente semántica (Moore, 2017). Además, al estar ubicado en el nivel de la semántica, se comporta como una interfaz entre el estrato de la léxico-gramática y el entorno social; funciona, en otras palabras, como un concepto mediador que entrega continuidad entre un texto y su entorno sociosemiótico (Moore, 2017).

Esta interfaz se encuentra asociada a una determinada configuración de las variables registrales, entendida a partir de su relación con los tres tipos de significado o metafunciones. Como ya se mencionó, el principio de la metafuncionalidad responde la necesidad de dar cuenta de la funcionalidad intrínseca del lenguaje; pone de relieve las funciones más abstractas que son una propiedad inherente a todas las lenguas y a todos los usos del lenguaje (Halliday, 1978). Por lo mismo, las metafunciones organizan y proveen los recursos lingüísticos necesarios para semiotizar las tres variables registrales que en todo contexto se manifiestan lingüísticamente. A grandes rasgos, el campo se asocia con la metafunción ideacional que permite interpretar y construir la experiencia semióticamente; el tenor con la metafunción interpersonal que provee los recursos para expresar la participación en la situación comunicativa y negociar las relaciones sociales, incluyendo los roles que se asumen, imponen y adjudican a los demás y; el modo con la metafunción textual que permite que las funciones anteriores se realicen en un texto organizado y cohesivo, pertinente y coherente con la situación comunicativa (Halliday, 1978; Eggins, 2004). Los registros, de esta forma, cubren el rango total de nuestra actividad con el lenguaje (Moore, 2017) y, por lo mismo, si dos actividades del lenguaje por razones no lingüísticas se consideran tipos de situaciones diferentes, pero no muestran diferencias gramaticales o léxicas, entonces pertenecen al mismo registro; solo hay un tipo de situación. De esta manera, necesariamente los registros varían en la 'forma' (Halliday, 1978), presentan diferencias en su organización semántica interna (Moore, 2017).

Otra perspectiva por la que se inclinan algunos autores que trabajan desde la LSF y que, por cierto, es la adoptada para este estudio, corresponde al contexto semióticamente estratificado. Esta mirada nace con la teoría de género y registro de la "Escuela de Sydney", liderada por Jim Martin. En un comienzo, la estratificación del contexto, bajo la influencia de Gregory (1967, en Martin, 2012, 2014), consistió de cuatro variables: campo, modo, tenor personal y tenor funcional (Martin, 2012). Sin embargo, después de un tiempo, el tenor funcional, como una variable más profunda, relacionada con el propósito y responsable de la estructura esquemática de los textos, se renombró como género, y el tenor personal como tenor. Así, fue como a grandes rasgos, surgió la concepción estratificada del contexto en dos niveles: género y registro. Esta conceptualización surge, como se puede apreciar, de la reconciliación de diferentes enfoques de contexto, heredados de Gregory (1967) y Halliday (1978), tal como revisa Martin (2012). Además, responde a cierta analogía con los aportes mencionados anteriormente de Malinowski respecto al contexto de situación (1923) y al contexto de cultura (1935), entendiendo que los hechos lingüísticos solo se pueden interpretar a la luz de información adicional de tipo contextual sobre la cultura y la situación (Eggins, 2004).

Esta mirada del contexto está influenciada por la diferenciación entre semióticas de carácter denotativo y connotativo de Hjelmslev (1961, en Martin, 2012, 2014) anteriormente explicadas en esta sección. Aplicado al lenguaje y el contexto, se traduce en que el contexto, como sistema semiótico connotativo, necesita de otro sistema semiótico que sea denotativo como su plano de la expresión, en este caso, el lenguaje (Martin, 2012). Sumado a esto, de acuerdo al principio organizativo multiestratal de todos los sistemas semióticos (Matthiessen, 2007), implica que tanto el lenguaje como el contexto se organizan en estratos o niveles. Esto se entiende más naturalmente, en términos de la LSF, a partir del contexto como un estrato mayor de significado (Firth, 1957 en Martin, 2012), de acuerdo con el principio de abstracción del modelo. Esta configuración del lenguaje y contexto se favorece de la perspectiva superviniente del modelo, permitiendo comprender el contexto como un estrato superior de significado, más abstracto que el lenguaje, e interpretar la relación entre ambos sistemas semióticos y entre sus estratos desde su relación de realización (Halliday, 1978).

2.5.2.4.2. Registro

Aunque desde ambas perspectivas el registro se entiende como realizado mediante los significados de las metafunciones del lenguaje, Halliday pone de manifiesto una teoría de la variación funcional en el sistema lingüístico que se correlaciona con la variación contextual. En cambio, Martin y su equipo de investigación, en base a Hjelmslev (1961, en Martin, 2012, 2014) teorizan sobre el registro como parte de una semiótica connotativa. Más allá de estas miradas diferenciadas, la conceptualización del registro dentro del modelo de la LSF se remonta al trabajo de Firth (1957b [1935]) en base a los planteamientos de Malinowski, que señala que el significado de toda palabra resulta, en gran medida, dependiente de su propio contexto (1946, en Eggins, 2004). Motivado desde su trabajo antropológico, Malinowski contribuye a la distinción entre contexto de situación (1923, 1935) y contexto de cultura (1935), por lo que, siguiendo este razonamiento, Firth (1950/1957) modela el contexto de la situación en una serie de categorías abstractas o variables contextuales significativas, insertas dentro de una teoría semántica del lenguaje. Así, realiza una distinción entre: (a) Los rasgos relevantes de las personas que toman parte

en la interacción, incluyendo la acción verbal y no verbal; (b) los objetos relevantes y; (c) el efecto causado por la acción verbal. Desde esa lógica, en la década de los sesenta, es que el modelo de Firth es transformado en el modelo de contexto de campo, tenor y modo por Halliday (1978) (Eggins, 2004; Ghio y Fernández, 2008; Martin, 2014).

Siguiendo la noción de "contexto de situación", sugerida por Malinowski (1923,1935), el concepto de registro supone que el lenguaje varía de acuerdo con el tipo de situación. En este sentido, la pregunta no refiere a qué características del lenguaje son determinadas por el registro. Todo lenguaje tiene lugar y funciona en un contexto de situación, por lo que no se trata de determinar qué rasgos del lenguaje pueden considerarse directamente por referencia a la situación, sino qué tipos de factores de la situación determinan las elecciones en el sistema lingüístico (Halliday, 1978). De esta manera, se distinguen las tres variables registrales ya mencionadas desde la perspectiva no estratificada de Halliday: campo, tenor y modo, que en su conjunto constituyen lo que se necesita conocer del contexto de situación a fin de predecir de manera probabilística -y no determinística- las características lingüísticas que se vinculen a él. Esta relación probabilística significa que hay opciones de significado que son más probables para situaciones específicas, en la medida en que el contexto "pone en riesgo" ciertos significados, a la vez que hay determinados contextos asociados a usos del lenguaje específicos (Eggins y Martin, 1997; Martin, 1997). Estas variables del registro, que dan cuenta de lo lingüísticamente relevante del contexto de situación, se realizan mediante los recursos de significado de las tres metafunciones indicadas anteriormente, ahora revisadas en mayor profundidad y detalle.

El campo, mediante la metafunción ideacional, constituye la actividad social que tiene lugar en el texto. Se relaciona con el asunto en el que los participantes están involucrados o, en otras palabras, con lo que está ocurriendo y que mantiene ocupados a quienes forman parte de la interacción. Por lo tanto, no incluye solo el tema en cuestión, sino toda la actividad que tiene lugar y en la que están participando los interactuantes (Halliday, 1978; Eggins, 2004; Ghio y Fernández, 2008; Eggins y Martin, 1997). El tenor, a través de los recursos de la metafunción interpersonal, da cuenta de quiénes participan en dicha actividad, de la relación social entre los interactuantes dentro del texto. Pone de manifiesto la naturaleza de los participantes, de acuerdo a las posiciones y roles que adoptan, incluyendo relaciones permanentes y temporales, y tanto los tipos de roles discursivos propios del diálogo, como todo el grupo de relaciones socialmente significativas en las que están involucrados (Eggins y Martin, 1997). Tales roles sociales se pueden distinguir en términos de niveles de poder (igual-desigual), frecuencia de contacto (frecuente-ocasional) e involucración afectiva (alta-baja), como un continuo en cada caso (Halliday, 1978; Eggins, 2004).

Por último, el modo, vinculado a la metafunción textual, se relaciona con el rol efectivo del lenguaje en la interacción (Halliday, 1978) que, de acuerdo con el nivel de abstracción y grado de retroalimentación, puede cumplir un rol central o suplementario. Dicho de otro modo, refiere al papel que desempeña el lenguaje, qué es lo que los participantes esperan que el lenguaje haga por ellos en la situación, es decir, a la *organización simbólica* del texto (Eggins y Martin, 1997), la posición que este ocupa y su función en el contexto, incluyendo el canal de expresión (hablado/escrito/ambos) y también el modo retórico. Incluye si el lenguaje acompaña la acción social (lenguaje como acción) o si constituye la acción social (lenguaje como reflexión) (Eggins, 2004; Ghio y Fernández,

2008). Mediante estas tres variables registrales asociadas a las tres metafunciones del lenguaje se pone de relieve cuáles son los rasgos del contexto que se hacen relevantes lingüísticamente; campo, tenor y modo determinan tanto el espectro dentro del cual se seleccionan los significados como las formas que se utilizan para su expresión, es decir, determinan el *registro*. Se trata del contexto más inmediato de situación y, por ende, más concreto en el modelo, en comparación al género como un estrato de mayor abstracción que es realizado en y se instancia como registros específicos.

2.5.2.4.3. Género

El género corresponde al nivel más abstracto en el modelo de estratificación del contexto, y se entiende como una configuración recurrente de significados, que selecciona determinadas combinaciones de campo, tenor y modo (Martin y Rose, 2008; Martin, 2012) o que, en otras palabras, legitima ese estado particular del sistema lingüístico general, activado por la configuración de las variables registrales (Moore, 2017). Desde una mirada pedagógica, los géneros pueden entenderse como procesos o actividades sociales, organizadas en etapas y orientadas a un propósito (Martin y Rose, 2008). Son procesos organizados en etapas, porque usualmente toma más de un paso o etapa lograr el propósito; orientados a un objetivo, porque se busca alcanzar una meta; y sociales, porque los escritores forman sus textos para sus lectores en un contexto particular. En el caso de esta tesis, se trata de textos que pertenecen al discurso pedagógico de la historia y que, por ende, se enmarcan en el contexto educativo y tienen un objetivo de aprendizaje asociado en el currículum nacional. De esta manera, como señala Coffin (1997), aprender a hacer elecciones respecto al género y a recursos del lenguaje que son valorados en este ámbito es aprender a participar en una práctica social en la que se construyen significados socialmente significativos.

Desde esta perspectiva, según Martin y Rose (2008) es posible mapear las culturas desde una perspectiva semiótica como sistemas de géneros. Debido a que los géneros dan cuenta de las actividades sociales, de los propósitos que se siguen en una determinada cultura y también de cómo se logran estos discursivamente mediante distintas etapas, es posible conocer las culturas a partir de sus géneros. En los distintos ámbitos sociales, es posible distinguir configuraciones globales de significado, mediante los que los miembros de una comunidad discursiva pueden participar y ser parte de los distintos espacios sociales. De acuerdo con los autores, las culturas parecen incluir un gran, pero potencialmente definido, conjunto de géneros, reconocibles por los miembros de una cultura. En lo que refiere al discurso histórico, como se señaló en la sección teórica del discurso pedagógico de la historia, los hechos históricos se construyen en una amplia gama de géneros, trabajo que ha sido documentado y trabajado por varios autores (Coffin, 1997, 2006; Oteíza, 2006; Martin y Rose, 2008; entre otros). Aunque el tema de esta investigación no es el género en el campo del discurso pedagógico de la historia, es necesario distinguir algunos lineamientos generales que se han propuesto al respecto y distinguir el rango de géneros en el que se puede situar el corpus aquí analizado.

2.5.2.4.3.1. Géneros en el discurso histórico

Según Coffin (1997, 2006), aprender a razonar, escribir y comunicar como es requerido en el ámbito de la historia implica una expansión de recursos lingüísticos y un movimiento desde la construcción del pasado como relato[16] (*story*) a su construcción como argumento (*argument*). La historia como **relato** tiene el propósito general de registrar una serie de eventos históricos como desplegándose a través del tiempo real o tiempo externo. Como ha revisado la autora, entre varios argumentos, algunos asocian este género con formas ficcionales de escritura, lo que impide que sea una opción válida para construir objetivamente la realidad. El **argumento**, que tiene por propósito general abogar por una determinada interpretación del pasado, ha sido considerado una forma privilegiada por algunos. Esta postura se debe a que se piensa que es una forma más "objetiva" de construir el pasado, al considerar "ambos lados" de la historia, lo que implicaría una interpretación "verdadera" del pasado. También se ha pensado al revés, que el relato refleja la realidad y, por ende, es apto para la representación del pasado, mientras que el argumento es más subjetivo al estar abierto a la evaluación y negociación de una interpretación (Coffin, 2006). Independiente de estas posturas, lo que hay que considerar es que la configuración del pasado es siempre e inevitablemente subjetiva, ya que es producto de un complejo de ideologías, que incluye los supuestos del historiador, los métodos mediante los que se hace el trabajo historiográfico, sistema de creencias y valores, etc., tal como se ha discutido en la sección de discurso pedagógico de la historia (Coffin, 1997).

Más allá del continuo y extenso debate sobre la objetividad, como sostiene Coffin (2006), el ámbito de la historia -tanto disciplibar como la asignatura escolar de historia- puede ser visto de manera general como una "subcultura" que se preocupa del ordenamiento cronológico de eventos pasados y de su importancia histórica, social y política. A fin de lograr este objetivo, y distintos objetivos específicos y diferenciados, en este ámbito se producen tipos de textos, organizados en etapas y motivados por propósitos específicos dentro de este ámbito. Así, el discurso histórico, al igual que otros dominios del discurso, ofrece diversos conjuntos de significados, los cuales son manifestados en un alto grado de abstracción en distintos tipos de géneros que evidencian cómo se razona y comunica desde este dominio social. De acuerdo con la autora, es posible diferenciar tres grandes familias de géneros: **géneros de registro** (*recording genres*), **géneros de explicación** (*explaining genres*) y **géneros de discusión** (*arguing genres*), desafiando la clasificación común del discurso histórico como relato o argumento. En ese mismo orden, suponen un camino a través del cual los estudiantes se mueven y avanzan a fin de controlar el discurso de la historia.

Los **géneros de registro** -también identificados bajo la categoría general de "relatos"- comparten el propósito general de registrar o grabar los eventos pasados, incluyendo su despliegue a través del tiempo. Sin embargo, un cambio en el tipo de participantes, así como cambios en el grado de abstracción y el uso del lenguaje del lenguaje de tiempo y causa-efecto, permiten diferenciar cuatro opciones de textos: recuento autobiográfico (*autobiographical recount*), recuento biográfico (*biographical recount*), recuento histórico (*historical recount*) y reporte histórico (*historical account*) (Coffin, 1997, 2006; Martin y

[16] Si bien fuera de la LSF se habla comúnmente de narrativas, dentro de la LSF la familia de géneros son los relatos y las narrativas corresponden a un género específico dentro de esta familia. La narrativa es un tipo de relato.

Rose, 2008). Como señala Coffin (1997), dentro de esta familia de géneros hay un movimiento desde una construcción del pasado más personal y congruente (recuento autobiográfico) a una construcción del pasado más impersonal e incongruente (reporte histórico).

El **recuento autobiográfico** y el **recuento biográfico** tienen por objetivo general contar la vida de un individuo particular. Tanto el recuento autobiográfico como biográfico tienen el propósito general de informar y entretener. En el caso del primero, el uso de la primera persona singular "yo", con el objetivo de lograr solidaridad, se combina con una respuesta afectiva por parte del escritor a las experiencias y momentos de su vida (Coffin, 1997, 2006). El recuento biográfico, por su parte, cuenta la historia de vida de una persona histórica significativa, con un foco en los momentos importantes de su vida. Ambos, como sostienen Martin y Rose (2008), organizan los eventos en un tiempo episódico, más que serial, en el sentido de que hay un movimiento a través del tiempo a partir fases, más que sucesivamente de un evento a otro.

El **recuento histórico** sirve para relatar eventos pasados que se consideran históricamente significativos. Usualmente se utilizan para presentar las versiones oficiales o principales del pasado, aunque más recientemente se han transformado en un espacio para construir perspectivas alternativas que han quedado marginadas; por ejemplo, la resistencia de los indígenas ante la conquista europea (Coffin, 2006). Por lo general, abordan procesos sociales como el contacto entre distintos grupos de personas, conflictos y guerra. Los eventos son seleccionados, editados y ordenados, pero en un lapso de tiempo más largo que el de los otros tipos de recuentos, y en base a fuentes primarias y secundarias que respaldan la información. Otra diferencia con los recuentos anteriores es que los participantes son genéricos, no específicos, y muchas veces aparecen nominalizados (ej: migración, invasión). Si hay individuos particulares (ej: Pedro de Valdivia) lo hacen en el marco de su rol definido institucionalmente. Asimismo, los eventos tienden a ser ubicados en momentos específicos mediante circunstancias temporales (ej: en 1540) y en eras o periodos claramente identificados (ej: periodo de la conquista de América), por lo que se identifica un tiempo episódico (Martin y Rose, 2008). El lenguaje utilizado es menos familiar que en los otros tipos de recuento. Incluye un léxico propio del campo, tanto histórico/cultural (ej: colono, guardianes de la tierra, criollo), como militar (ej: guerrilla, invasores, resistencia, campaña). Para lograr su objetivo, el recuento histórico se organiza en las siguientes etapas, según Coffin (1997, 2006): (*i*) **Antecedentes**, etapa que consiste en un resumen de eventos previos que contribuyen a volver más significativos presentados en el cuerpo del texto; (*ii*) **Registro de eventos** en el que, como su nombre lo señala, se registra una secuencia de eventos desplegados a lo largo del tiempo y; (*iii*) **Deducción**, etapa opcional en la que se interpreta explícitamente la relevancia histórica de los eventos registrados; el juicio tiende a surgir "naturalmente", por lo que el escritor no invita al lector a desafiar el punto de vista de los eventos presentados.

En el **reporte histórico** (*historical account*), al igual que en el género anterior, los eventos pasados son registrados desplegándose a través de un tiempo de larga extensión. Sin embargo, además de presentar los eventos en una secuencia temporal, el reporte presenta vínculos de causa-efecto entre dichos eventos. Esto se traduce en que los eventos ya no solo se siguen uno tras de otro, sino que producen y causan eventos posteriores. Por esta razón,

señala Coffin (2006), su propósito social es doble -registrar y explicar- Este propósito se logra en tres etapas: (*i*) **Antecedentes** que consiste en un resumen de eventos históricos previos; (*ii*) **Secuencia explicativa** en la que se realiza reporte de los eventos a medida que se despliegan en el tiempo y; (*iii*) **Deducción,** etapa opcional, pero muy preciada en este género, según Coffin (2006), en la que se señala la importancia histórica de los eventos registrados; en este caso, la selección y construcción de los eventos previamente permiten posicionar al lector de manera complaciente, como compartiendo el punto de vista del escritor, sin desafiarlo. Es necesario señalar que, al igual que en el recuento, el lenguaje incluye léxico que se aleja del sentido común, con términos del ámbito militar y legal (ej: resistencia, campaña, ataques) Los grupos de personas también son presentados, por lo general, de manera generalizada (ej: comunidades indígenas, "aborígenes", "indios"), aunque pueden aparecer también personas individuales, pero como figuras históricas (ej: Lautaro) y siempre en relación a los grandes grupos que lideran o de los que son partícipe. Debido a que el texto no solamente se organiza en torno al tiempo, sino también respecto de causas y efectos, la causa en este caso tiende a ser usada como punto de partida, tanto a nivel de párrafo, como a nivel de cláusula, muchas veces de manera nominalizada. Martin y Rose (2008) observan también cómo las realizaciones nominales, verbales y preposicionales de causa dentro de la cláusula son típicas del reporte histórico.

Entre los "relatos" (los géneros de registro o *recording genres*) y los "argumentos" (géneros de discusión o *arguing genres*), se encuentra la segunda familia de géneros, que funciona como un puente entre los otros dos: **géneros explicativos**. Hay dos tipos o "sub-géneros" dentro de los géneros explicativos: explicaciones factoriales y explicaciones consecuenciales. Ambos comparten el propósito social general de explicar los eventos pasados a través del examen de causas y consecuencias. A diferencia del relato histórico, que simplifica las causas y efectos a una sola secuencia de eventos relacionados causalmente, en este caso, es posible integrar una multiplicidad de factores y resultados o efectos ocurriendo simultáneamente (Coffin, 2006).

La **explicación factorial** tiene por propósito explicar las razones o factores que contribuyeron a un resultado o evento particular y se organizan típicamente en múltiples niveles. De esta forma, las etapas por medio de las que se realiza son: (*i*) **Resultado**, en la que se identifica un resultado o evento particular; (*ii*) **Factor(es)**, etapa en que se elabora la causa o factor del resultado (puede haber varios factores implicados, cada uno identificado como una etapa separada y; (*iii)* **Reforzamiento de** factores, etapa opcional en que se hace un énfasis, a menudo evaluativo, de los factores.

La **explicación consecuencial**, por su parte, tiene por objetivo explicar las consecuencias o efectos de un evento histórico. Al igual que las explicaciones factoriales, las consecuencias son múltiples y a menudo en múltiples niveles, y también puede ser valorada por el escritor en términos de su importancia. Conforme el propósito, consiste de las siguientes etapas: (*i*) **Entrada (input)**, en la que identifica el fenómeno histórico que conduce al cambio; (*ii*) **Consecuencia(s)**, etapa en la que se presentan los efectos del fenómeno histórico (puede haber varios efectos producto del fenómeno, cada uno identificado como una etapa separada) y; (*iii*) **Reforzamiento de las consecuencias**, etapa opcional en la que se hace un énfasis, a menudo evaluativo, de las consecuencias.

Las explicaciones en general están relacionadas con varios fenómenos, ya sea porque conducen a estado particular de las cosas o porque surgen de él (Coffin, 2006). Estos fenómenos incluyen actividades de individuos particulares o grupos de personas, pero también cambios sociales, políticos y culturales más abstractos, lo que contribuye a formar un campo más abstracto. Sumado a esto, se utiliza un léxico especializado para referirse a procesos históricos, políticos y legales (ej: socialismo, capitalista, alianza, etc.). En lo que refiere al tenor, aunque hay una selección por parte del autor, tanto de las razones, como de las consecuencias, estas tienden a ser presentadas como "hechos objetivos", en lugar de un conjunto de proposiciones para ser puestas en discusión. Respecto al modo, entre otros rasgos, los eventos ya no están organizados a lo largo del tiempo externo, sino que se despliegan en el "tiempo del texto".

Estos géneros en los manuales escolares pueden variar, considerando que, por ejemplo, la explicación de un evento histórico puede ser presentada a partir recursos visuales, como diagramas de flujo, viñetas o diagramas. Según Coffin (2006), mediante este tipo de codificación de las causas o efectos se dejan menos explícitos los vínculos entre uno y otro, demandando que el lector los resuelva por sí mismo. En este caso, como señala la autora, puede ser útil que los profesores expliciten cómo "leer" relaciones causales representadas gráficamente.

En lo que refiere a los **géneros de discusión**, estos son los menos frecuentes en los manuales escolares de historia, según lo observado por Coffin (2006). Por lo mismo, aquí se dará un panorama muy general sobre los "sub-géneros" que componen esta familia de textos, a saber, la exposición, discusión y desafío, y sobre su propósito social. Los tres géneros de discusión incluidos en esta familia comparten el propósito social de argumentar a favor o en contra de una determinada interpretación del pasado, poniendo en primer plano la naturaleza discutible del conocimiento histórico. De este modo, ponen de manifiesto la necesidad de defender o rebatir una tesis o hipótesis sobre la base de evidencia sustentada, tanto en fuentes primarias, como secundarias. Los géneros de discusión resaltan "cuán probables" son las explicaciones sobre el pasado.

A grandes rasgos, la **exposición** plantea una interpretación particular del pasado y luego prueba la validez de la interpretación a través de una serie de argumentos y evidencia. Este tipo de textos tiende a surgir en términos de probabilidad o grado, en el sentido de que se hace un juicio sobre el valor explicativo de los factores que pretenden dar cuenta de un resultado histórico. Esto quiere decir que se deben diferenciar, entre la evidencia disponible, aquellos factores de mayor peso con el fin de que sirvan para ofrecer una interpretación válida del pasado. A diferencia de la exposición, la **discusión** presenta un rango más balanceado de perspectivas sobre el pasado con el objetivo de alcanzar una interpretación basada en una cuidadosa consideración de toda la evidencia disponible. El **desafío**, por último, permite argumentar contra una interpretación que otros han presentado. Para esto, se provee una serie de argumentos y evidencias para refutar la posición mantenida, pero no considera un rango de ángulos o perspectivas sobre el tema, sino que se centra en evidencia que contrarresta la posición desafiada y, de ese modo, construye una nueva interpretación del pasado.

Estos últimos tres géneros no tienden a encontrarse en los manuales escolares de historia. A quienes escriben los manuales pareciera, según Coffin (2006), que se les pide discutir explícitamente a favor o en contra de una determinada interpretación del pasado, y

separar la evidencia que constituyen fuentes primarias y secundarias, en lugar de relacionarlas entre sí dentro de su argumento. De acuerdo con Coffin (2006), de todos los géneros, el más común en los manuales escolares de historia, en el contexto australiano, es el recuento histórico. Igualmente, según Oteíza (2006, 2009) y Oteíza y Pinuer (2016), aunque los manuales escolares de historia analizados en el contexto chileno presentan variados géneros, destacan la presencia del recuento e informe histórico.

2.5.3. Sistema de VALORACIÓN

En el marco de la lingüística y los estudios del discurso, la relevancia del estudio de la valoración radica básicamente en las tres funciones principales de la evaluación en el lenguaje, expuestas por Thompson y Hunston (2000): (*i*) La evaluación permite expresar la opinión del hablante/escritor, reflejando el sistema de valores de esa persona y su comunidad. En la medida en que se distingue la subjetividad de los hablantes, es posible acceder también al sistema de creencias y valores de la sociedad en la que se inserta. (*ii*) La evaluación constituye y mantiene las relaciones entre orador/escritor y oyente/lector. Los recursos valorativos dan cuenta ante todo de las relaciones sociales entre los miembros de una comunidad, entendiendo que si toda manifestación discursiva remite al sistema de creencias de una comunidad, se debe a que ocurre situada social y culturalmente, manifestando la relación entre quienes participan de la interacción comunicativa. (*iii*) La evaluación organiza el discurso. Un estudio de los recursos valorativos permite comprender la construcción de textos en diferentes esferas de la actividad humana, qué recursos lingüísticos se eligen y cómo se organizan y articulan en determinados ámbitos sociales.

Según Martin y White (2005), el estudio de los recursos valorativos permite dar cuenta de la evaluación, certeza, compromiso y conocimiento del hablante/escritor, y de cómo la voz textual se posiciona con respecto a otras voces y posiciones en el discurso (p. 94). De este modo, es posible examinar los recursos utilizados para valorar la experiencia social y cómo se lleva a cabo la negociación de los significados entre los interlocutores reales o potenciales en un proceso de alineación o desalineación con otros (Oteíza, 2017). El estudio de la valoración, por tanto, no solo permite examinar cómo los hablantes se construyen discursivamente a sí mismos, sino también cómo suscitan una respuesta en el destinatario y cómo, en última instancia, se construye inscrita o evocadamente la intersubjetividad en el discurso. Esta perspectiva sobre la evaluación tiene relación con que toda manifestación lingüística es entendida como una construcción social y no puede comprenderse fuera de las interrelaciones sociales en cuya atmósfera se construye (Volóshinov, 2009 [1929]). Cada palabra representa un acto bilateral, es decir, se encuentra determinada en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada (p. 137), lo que pone de relieve la naturaleza social, dialógica e ideológica del lenguaje, y la inherente negociación de significados que tiene lugar en cada manifestación lingüística concreta.

Cada enunciado entra en procesos de alineación y desalineación entre interlocutores reales o potenciales (Oteíza, 2017). Toda palabra expresa a una persona en relación con otra. En la palabra, el hablante se construye a sí mismo desde el punto de vista del otro, desde el punto de vista de la colectividad a la que pertenece (Volóshinov, 2009 [1929], p. 137), por lo que también construye discursivamente al otro. Esto implica que cada expresión de actitud no es personal, sino interpersonal y, por tanto, cada vez que el hablante comenta sobre el mundo suscita una respuesta de solidaridad en el destinatario u otras posibles respuestas. Esto

quiere decir que una actuación discursiva participa en una discusión ideológica a gran escala: responde, rechaza, afirma, busca apoyo, anticipa posibles respuestas y refutaciones (Volóshinov, 2009 [1929], p. 152). En definitiva, cada enunciado está preñado de respuesta y es tan solo un momento en la comunicación discursiva.

Para analizar este tipo de significados, desde la LSF, se proponen fundamentos teóricos-metodológicos específicos. A nivel semántico-discursivo, el sistema de VALORACIÓN (Figura 2.5) proporciona de manera sistemática y comprehensiva los significados interpersonales empleados para valorar la experiencia social, considerando el lenguaje más como una red de sistemas de opciones para la construcción de significados que como reglas para ordenar estructuras (Oteíza, 2017). Es posible afirmar, entonces, que cada elección lingüística dentro de este sistema constituye un proceso de negociación de significados entre los interlocutores reales o potenciales. Tal negociación, en la que cada enunciado entra en procesos de alineación o desalineación con otros enunciados, no es sino la interacción discursiva, la realidad principal del lenguaje (Volóshinov, 2009 [1929]).

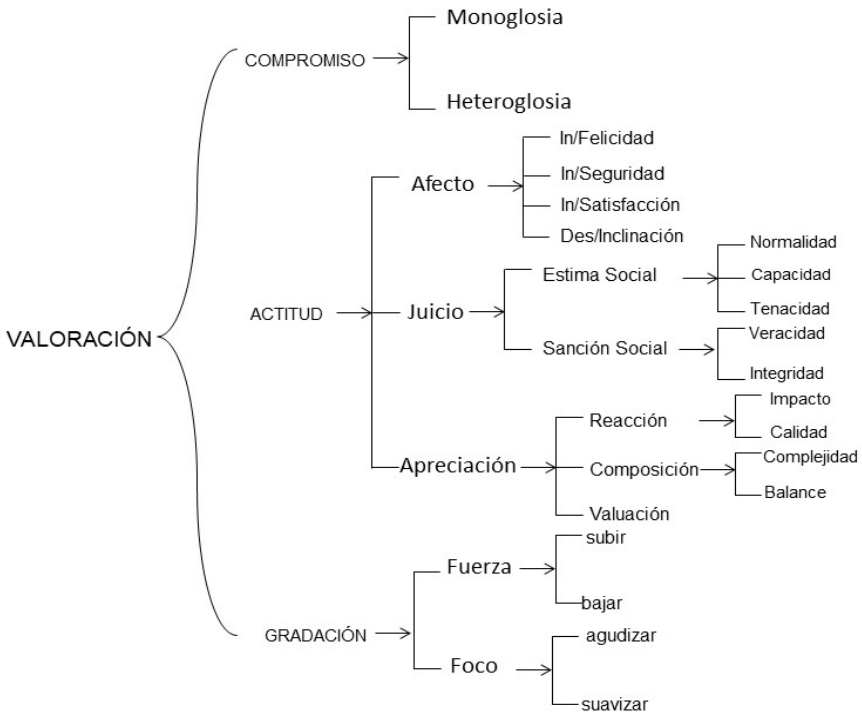


Figura 2.5 Red sistémica del modelo de VALORACIÓN (Martin y White, 2005)

El sistema o modelo de VALORACIÓN opera en el nivel semántico-discursivo, por lo que un abordaje de la gramática y el léxico en conjunto permiten examinar la expresión de los significados interpersonales desde una perspectiva conceptual. Hay que entender que la evaluación se encuentra a lo largo del texto más que reducida a una parte de él (Thompson y Hunston, 2000). Si bien es posible encontrar elementos valorativos en lugares particulares

dentro de un texto, la valoración se expande, manifestándose de manera prosódica o acumulativa. Desde esta perspectiva, las nociones de realización y metarredundancia son clave, ya que permiten describir cómo los patrones de significados realizan y redundan en el siguiente estrato; en este caso, se trata de los recursos que, por acumulación, elaboran una prosodia valorativa en el discurso a partir del análisis en conjunto de la gramática y el léxico (Oteíza, 2017). En este sentido, es posible distinguir prosodias de saturación, de intensificación y dominantes (Martin y White, 2005, p. 19-23). Sobre la base del sistema, es necesario considerar también que la codificación de la evaluación puede ser inscrita (explícita) o evocada (implícita), con carga negativa o positiva, y siempre respecto a una **entidad valorada** y a una fuente u origen de la valoración (Thompson y Hunston, 2000). En el caso del discurso de la historia, las entidades evaluadas pueden ubicarse topológicamente en los ejes actorales (actores históricos e individuales), procesuales (eventos y procesos sociales, políticos, económicos u otros) y de tecnicalidad en el discurso (nociones propias de la disciplina, por ejemplo, *comunismo, socialismo, capitalismo*, etc.) (Oteíza y Pinuer, 2012).

Al igual que la **carga positiva (+va)** o **carga negativa (-va)** de las valoraciones, el carácter inscrito (explícito) o evocado (implícito) de estas es un aspecto que opera de manera transversal en el sistema. Es decir, para toda valoración debe ser posible identificar ambos aspectos. De acuerdo con Oteíza y Pinuer (2019), si las instancias valorativas son evocadas, lo más probable es que se expresen en toda una frase o cláusula y que el lenguaje empleado sea indirecto o metafórico (desde un punto de vista léxico). Asimismo, como se señala posteriormente en esta misma sección, este aspecto debe ser complementado con la opción de gradación de valoraciones o gradación de significados experienciales que por acumulación evoquen una determinada valoración en el discurso. Como indican los autores, siguiendo a Martin y White (2005), no es fácil identificar significados evocados en su mayor grado de delicadeza. Por lo mismo, puede ser más fácil o evidente si una instancia **provoca** o **invita** una determinada valoración, pero no si **invita: señaliza** o **invita: posibilita**. Estas opciones se muestran en la Figura 2.6.

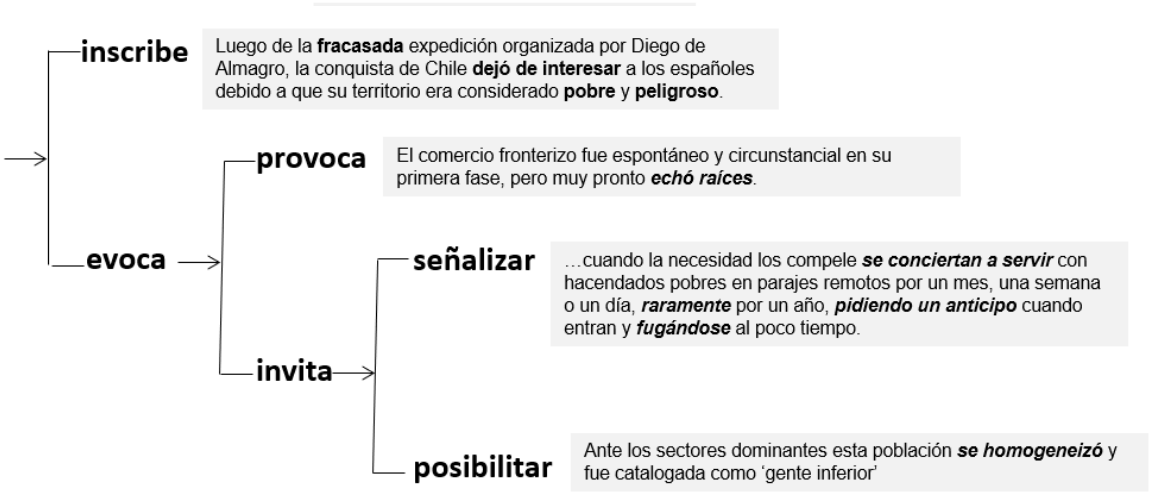


Figura 2.6 Estrategias para inscribir o evocar ACTITUD, de acuerdo con Martin y White (2005) con ejemplos del corpus

Cuando los significados evaluativos son evocados, es decir, son codificados de manera implícita, es posible señalar que están más abiertos a la interpretación del receptor (Oteíza y Pinuer, 2019). El hecho de que no estén explícitos permite, en otras palabras, una mayor negociación en la asignación de una determinada valoración. Así, se pueden identificar en un continuo diferentes opciones, desde lo más explícito a lo menos implícito, ubicando las distintas opciones para inscribir o evocar actitudes. Esto se observa en la siguiente Figura 2.7 elaborada por los autores.

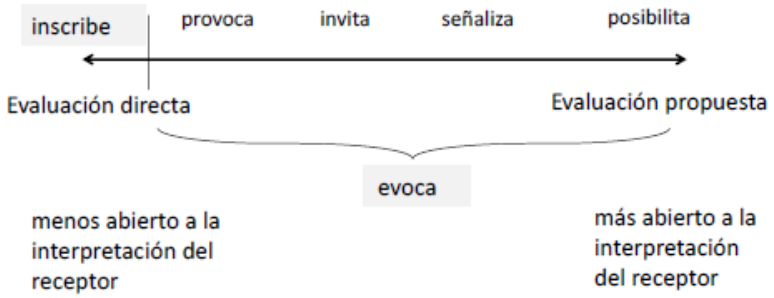


Figura 2.7 Gradación de estrategias para inscribir o evocar actitudes (Oteíza y Pinuer, 2019, p. 19)

2.5.3.1. Subsistema de ACTITUD

El modelo de VALORACIÓN se compone de tres áreas semánticas: Actitud, Compromiso y Gradación (Martin y White, 2005). La región semántica de **Actitud** organiza los tipos de valoraciones que se pueden atribuir a las entidades discursivas valoradas, ya sean personas, cosas o fenómenos. En este subsistema es posible distinguir tres tipos de valoraciones organizadas en tres regiones semánticas: **Afecto**, **Juicio** y **Apreciación**. Cada una puede tener carga valorativa positiva (+va) o carga valorativa negativa (-va), además de ser de naturaleza inscrita o evocada. El Afecto refiere a la expresión de sentimientos, ya sea hacia una cosa o persona; el Juicio consiste en la evaluación del comportamiento de las personas y; la Apreciación se asocia con la valoración de procesos, cosas, fenómenos, u otros. De esta manera, cada una de estas áreas semánticas se diferencia de las otras por la entidad discursiva valorada. Mientras las personas pueden ser evaluadas desde el Juicio y el Afecto, las Cosas pueden ser evaluadas desde el Afecto y la Apreciación, tal como se muestra en la Tabla 2.2.

Entidad discursiva valorada	**Significados de ACTITUD**	
Personas	Juicio	Afecto
Cosas concretas o abstractas (procesos, situaciones, fenómenos naturales, objetos, entre otros)	Apreciación	

Tabla 2.2 Relación entre tipo de significado de actitud y entidad discursiva valorada (Oteíza y Pinuer, 2019)

2.5.3.1.1. Afecto

De acuerdo con Martin y White (2005), el Afecto corresponde a la expresión de emociones o sentimientos positivos o negativos en relación a la entidad discursiva valorada. Se puede expresar una actitud afectiva hacia las personas, objetos, procesos, eventos o fenómenos. Para organizar las opciones de afecto, los autores identifican tres categorías: in/felicidad, in/seguridad, in/satisfacción (Tabla 2.3).

Categoría	**Ejemplos**	
	Positivo	**Negativo**
In/felicidad	feliz, alegre, optimista...	triste, deprimido, angustiado...
In/seguridad	confiado, seguro, tranquilo...	desconfiado, preocupado, inseguro...
In/satisfacción	interesado, absorto, gustar...	aburrido, cansado, odiar...

Tabla 2.3 Ejemplos para el sistema de Afecto (Martin y White, 2005)

Sumado a estas categorías, los autores proponen otras variables relevantes para esta área de significación: (1) las valoraciones de afecto, como todas las valoraciones de actitud, pueden tener carga positiva o carga negativa, como se ve en la figura anterior; (2) los sentimientos pueden implicar tipos de manifestaciones extralingüísticas, dado que refieren a experiencias internas que pueden manifestarse como estados emotivos o procesos mentales, de modo que se pueden expresar por medio de procesos conductuales, mentales y también relacionales juntos a una cualidad; (3) los sentimientos de quien siente o del sintiente (*emoter*) pueden construirse como dirigidos a algo o alguien o como reacción a una gatillador emocional (*trigger*), lo que se diferencia gramaticalmente por procesos mentales (ej: al chico le gustan las manzanas) y procesos relacionales (el chico está feliz); (4) los sentimientos pueden graduarse en una escala de intensidad (ej: gustar, encantar, fascinar); (5) es posible diferenciar entre sentimientos que refieren a estados futuros no realizados (*irrealis*) y sentimientos que refieren a estados presentes existentes (*realis*), lo que se manifiesta en la

diferencia entre deseos de inclinación (deseo) y desinclinación (temor). Como señalan Oteíza y Pinuer (2019), la distinción entre *irrealis* y *realis* alude a una diferencia entre sentimientos sobre situaciones hipotéticas y situaciones reales. Sin embargo, el irrealis es complejo de determinar, porque los temores tienden a ser una respuesta a experiencias vividas en el pasado.

2.5.3.1.2. Juicio

Según Martin y White (2005), el Juicio guarda relación con las actitudes hacia el comportamiento o conducta de las personas. Se subdivide en: Estima Social (valores de normalidad, capacidad y tenacidad) y Sanción Social (valores de veracidad e integridad). La Estima Social implica admiración y crítica, mientras que la Sanción Social alabanza y condena o, en palabras de Oteíza y Pinuer (2019), el juicio es de Estima Social si las valoraciones refieren a comportamientos admirados o criticados culturalmente, o de Sanción Social en el caso de que sean objeto de aprobación o condena. Como sostienen Martin y White (2005), cada una de estas valoraciones, al igual que en los otros tipos de actitud, puede tener carga positiva o negativa, de acuerdo al contexto.

De acuerdo con Martin y White (2005), la Estima Social aúna los valores de normalidad (cuán especial es una persona) (ej: gente **nueva** aportada por la inmigración; normalidad negativa inscrita), capacidad (cuán capaz es una persona) (ej: era una verdadera frontera donde el Estado chileno ***no ejercía ocupación*** efectiva; capacidad negativa evocada) y tenacidad (cuán in/dependiente es una persona) (ej: Pedro de Valdivia **decidió arriesgarse y emprender**; tenacidad positiva inscrita); mientras que la Sanción Social agrupa los valores veracidad (cuán honesta es una persona) e integridad (cuán irreprochable es la conducta de una persona) (ej: **masacre** organizada de las comunidades **rebeldes**; integridad negativa inscrita). Aunque los autores entregan una lista con ejemplos para cada una de estas opciones, dejan en claro que solo es una guía y, por ende, no debe ser aplicada mecánicamente en el análisis. Al igual que el resto de los tipos de valoraciones, el significado actitudinal depende del contexto, del espacio social y cultural en que tiene lugar. Kaplan (2004) elabora ejemplos para el español que pueden ser de utilidad para entender este tipo de significados (Tabla 2.4)

JUICIO		
	ESTIMA SOCIAL	
	Ejemplos positivos (admiración)	**Ejemplos negativos** (crítica, sin implicaciones legales)
normalidad	corriente, común, normal, afortunado/a, moderno/a	excéntrico/a, extraño/a, raro/a, desafortunado/a, anticuado/a
capacidad	habilidoso/a, inteligente, intuitivo/a, atlético/a, fuerte	inhábil, lento/a, tonto/a, torpe, débil
tenacidad	heroico/a, valiente, confiable, infatigable, perseverante	cobarde, apresurado/a, no confiable, distraído/a, perezoso/a
	SANCIÓN SOCIAL	
	Ejemplos positivos (alabanza)	**Ejemplos negativos** (condena, puede tener implicaciones legales)
veracidad	sincero/a, honesto/a, genuino/a, franco/a, directo/a	deshonesto/a, mentiroso/a, inauténtico/a, manipulador/a
integridad moral	moral, bondadoso/a, respetuoso/a de la ley, sensible, justo/a	inmoral, malvado/a, corrupto/a, cruel, injusto/a

Tabla 2.4 Ejemplos para el subsistema de Juicio (Kaplan, 2004, p. 64)

2.5.3.1.3. Apreciación

La Apreciación refiere a las evaluaciones de las cosas, incluyendo fenómenos semióticos y naturales, de acuerdo con las formas en que se valoran o no en un determinado campo. Con respecto a la región semántica de Apreciación, que permite evaluar cosas concretas o abstractas, productos, procesos e identidades e, incluso, personas si se les considera como entidades y no como participantes con conducta y responsabilidad (Oteíza y Pinuer, 2012). Para esto, Martin y White (2005) proponen las categorías de Reacción, Composición y Valuación y sus respectivas clasificaciones. Estas categorías, de acuerdo con Oteíza y Pinuer (2019) siguiendo la propuesta de los autores, son de especial pertinencia si las entidades discursivas valoradas responden a objetos semióticos o fenómenos naturales, pero no si se trata de eventos, situaciones y procesos históricos, sociales, culturales, económicos, u otros. Por esto y dada la naturaleza del corpus que ha sido seleccionado para trabajar, es importante integrar otras categorías propuestas desde el modelo.

Oteíza y Pinuer (2012) proponen las categorías de Poder, Conflictividad, Impacto e Integridad (Tabla 2.5) como una elaboración de la red de sistemas del dominio semántico de Apreciación, que permite llevar a cabo de manera más específica el análisis de valoración de eventos, situaciones y procesos históricos, culturales y sociales, que caracterizan los discursos en las ciencias sociales (Oteíza, 2017, 2018), para así poder explorar las maneras en que se legitiman y deslegitiman eventos, procesos y situaciones en el discurso que no responden precisamente a objetos semióticos ni a fenómenos naturales (Oteíza y Pinuer, 2019). De esta manera, la ampliación de esta área semántica resulta necesaria, tal como se ha demostrado mediante su aplicación, cuyos resultados han arrojado, entre otros hallazgos, que estas nuevas categorías permiten dar cuenta de la especificidad y complejidad del eje procesual (eventos, procesos y situaciones) del discurso histórico, y que las dimensiones de Conflictividad y Poder tienden a ser más recurrentes en la construcción de las explicaciones históricas (Oteíza y Pinuer, 2012).

Categoría de Apreciación	**Área de significación**
Integridad	Alude a valoraciones de naturaleza moral o legal. Mantiene, en líneas generales, la orientación diseñada dentro del sistema de VALORACIÓN de Martin y White (2005), para la valoración ética de la conducta de las personas, solo que en esta elaboración, se considera como una categoría aplicable a procesos y eventos históricos, sociales, culturales u otros.
Impacto	Refiere a su vez a una dimensión considerada en el sistema de APRECIACIÓN de Martin y White (2005). Esta categoría captura en el análisis la importancia o significación que la voz autoral o voz externa atribuye explícita o implícitamente a eventos o procesos históricos, sociales, culturales en el discurso. Puede graduarse como alto, medio o bajo.
Conflictividad	Construcción discursiva de relaciones de poder en un momento histórico más o menos definido temporalmente al interior de una sociedad o entre comunidades sociales en la que se manifiesta tensión, oposición o contradicción de valores, relaciones sociales, sobre liderazgos políticos y económicos u otros, expresados con diferentes grados de radicalidad y/o de violencia. Puede graduarse como alto, medio o bajo.

Poder	Dimensión sumamente amplia e imbricada a la de Conflictividad y asociada principalmente -pero no únicamente- a los grupos o élites dominantes. Refiere a la representación de eventos o procesos en los que se muestra el ejercicio del poder desde posiciones dominantes o de resistencia en contextos de desigualdad social. Como dimensión de acción de los seres humanos, puede manifestarse en todas las esferas de la vida social (económica, política, psicológica, cultural, etc.). Puede graduarse como alto, medio o bajo.

Tabla 2.5 Categorías de apreciación para evaluar eventos, procesos y situaciones sociales (Oteíza y Pinuer, 2019, p. 17).

De acuerdo con Oteíza y Pinuer (2019), los procesos y eventos pueden ser valorados desde las categorías de Poder, Conflictividad, Impacto e Integridad, así como de manera afectiva, como cualquier entidad discursiva. Cada una de las categorías propuestas puede realizarse de manera aislada o en conjunto con todas o algunas de las otras de manera evocada o inscrita y, además, puede ser cada una de naturaleza social, política y/o económica (Oteíza y Pinuer, 2012). Sumado a esto, y a grandes rasgos, es necesario decir que los eventos y procesos (eje procesual) tienden a ser presentados en el discurso histórico mediante mecanismos de legitimación y deslegitimación, los que a su vez construyen discursivamente prosodias valorativas por medio de las categorías de apreciación antes revisadas. Según los autores, siguiendo a van Leeuwen (2008), la legitimación y deslegitimicación se consideran como valoraciones de carácter más global y se construyen como "una forma de explicar la existencia de determinadas prácticas sociales, las cuales permiten que se legitimen y perpetúen ciertas memorias históricas" (p.440) y por qué toman la forma que toman, como señalan Oteíza y Pinuer (2012). Así, estas categorías son útiles si el investigador busca analizar discursos en los que el campo de la actividad social corresponde a fenómenos culturales, políticos, económicos, entre otros, ya que se precisa de categorías diferentes que den cuenta de la especificidad de procesos, situaciones y eventos históricos. Estas opciones para apreciación se muestran en la Figura 2.8.

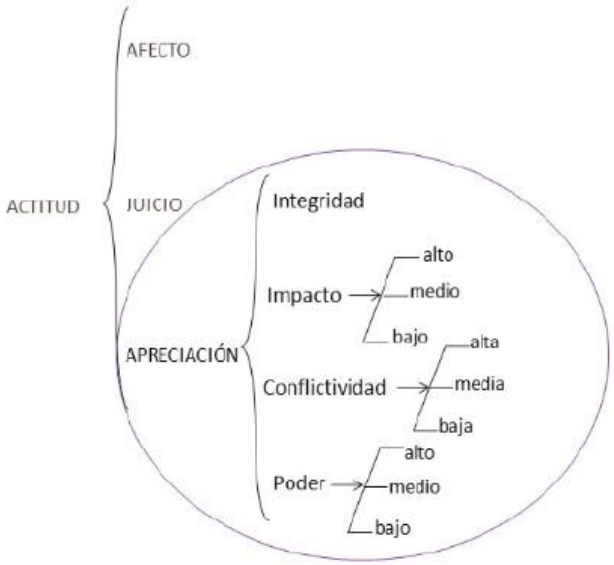


Figura 2.8 Red sistémica de apreciación para la evaluación de eventos, situaciones y procesos culturales, sociales, políticos u otros (Oteíza y Pinuer, 2012; 2019, p. 18)

2.5.3.2. Subsistema de COMPROMISO

El área semántica de Compromiso, según Martin y White (2005), organiza los recursos lingüísticos disponibles para que hablantes o escritores adopten una determinada postura frente a otras voces y posiciones posibles en el discurso. Tiene relación, de esta manera, con el carácter dialógico del lenguaje (Volóshinov, 2009 [1929]), en el sentido de que toda comunicación verbal participa en una discusión ideológica a gran escala: responde, rechaza, afirma, busca apoyo, anticipa posibles respuestas y refutaciones. Por lo anterior, este sistema permite observar no solo cómo los hablantes se construyen discursivamente a sí mismos, sino también cómo suscitan una respuesta de solidaridad u otras posibles respuestas en el destinatario potencial o real y cómo, en última instancia, se construye inscrita o evocadamente la intersubjetividad en el discurso. Así, por medio de estos recursos es posible examinar cómo se lleva a cabo la negociación de los significados entre los interlocutores reales o potenciales en un proceso de alineación o desalineación con otros (Martin y White, 2005; Oteíza, 2017). La alineación o desalineación se entiende, como sostienen Martin y White (2005), en relación al "acuerdo/desacuerdo con respecto tanto a las evaluaciones actitudinales, como a las creencias o suposiciones sobre la naturaleza del mundo, su historia pasada y la forma en que debería ser" (p. 95).

Este subsistema da cuenta de la negociación interpersonal de las fuentes de actitudes, permitiendo distinguir el discurso como más o menos heteroglósico o monoglósico, de acuerdo a si los autores se posicionan de manera más o menos abierta y reconocen o no posiciones alternativas en el discurso, respectivamente. De este modo, manifiesta tanto de la construcción del hablante, como del oyente, y manifiesta la fuente de las valoraciones, de acuerdo a si las valoraciones se presentan como más o menos compartidas entre los interlocutores (Martin y White, 2005). Aunque, siguiendo a Volóshinov (2009 [1929]), todo enunciado es dialógico, existen posibilidades de contraer o expandir puntos de vista y posicionamientos alternativos o, por otro lado, negarlos y suprimirlos. Las opciones que aúnan estas posibilidades son la monoglosia y la heteroglosia. La monoglosia, que no reconoce posiciones alternativas, se puede manifestar a través de la aserción o la presunción, y la heteroglosia, que sí reconoce otras voces y posiciones en el discurso, a través de la contracción dialógica o expansión dialógica. Esta última distinción depende del espacio que abre o no la voz autorial, de si considera activamente posiciones y voces dialógicamente alternativas (expansión dialógica) o actúa para desafiar, rechazar o restringir el alcance de dichas posiciones y voces (contracción dialógica). Las opciones disponibles en este sistema se pueden visualizar en la siguiente Figura 2.9[17].

[17] Los ejemplos fueron extraídos del corpus analizado en esta tesis, excepto los ejemplos para monoglosia por presunción y heteroglosia por afirmación que no se presentaron en el análisis. Ambos corresponden a Oteíza y Pinuer (2019).

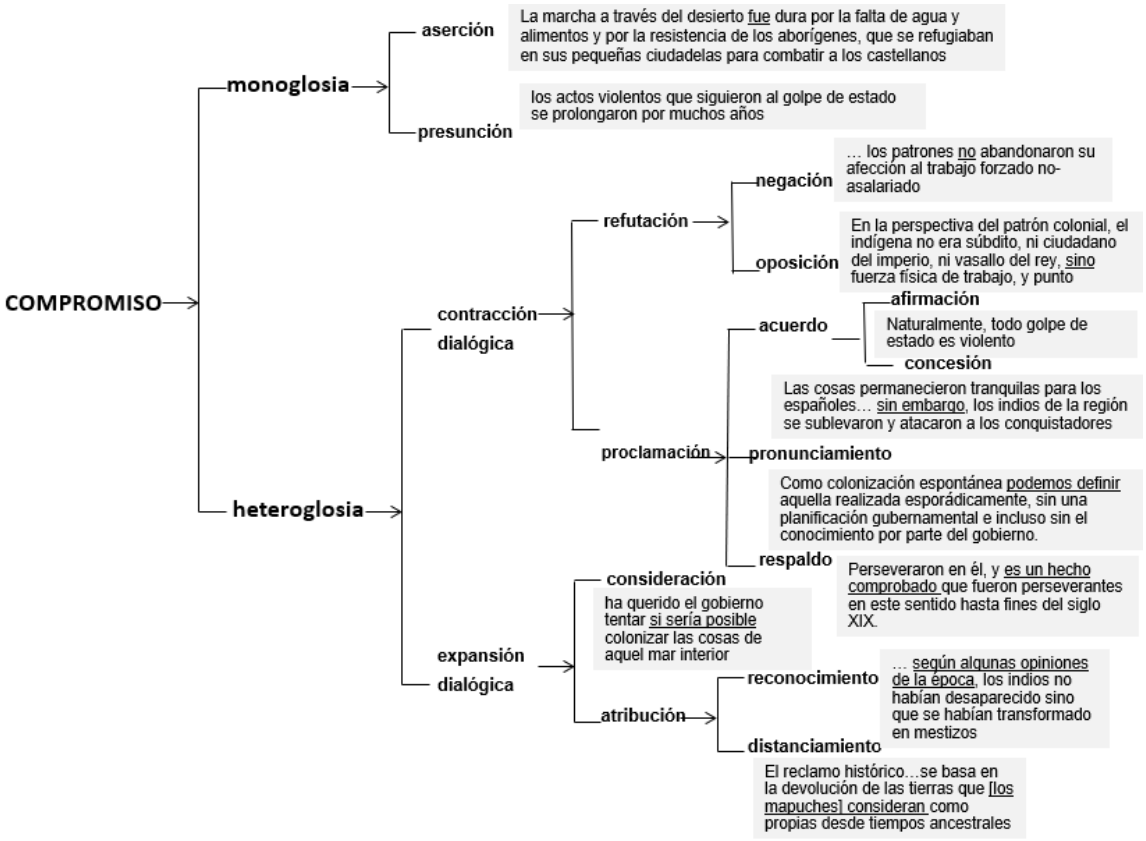


Figura 2.9 Red sistémica de COMPROMISO de Martin y White (2005) con ejemplos del corpus

2.5.3.3. Subsistema de GRADACIÓN

Por último, el área semántica de Gradación se relaciona con el aumento o disminución del valor de las actitudes. El hablante puede intensificar o disminuir los significados (Fuerza), o agudizar o suavizar los límites categoriales de un fenómeno experiencial, constituyendo tipos básicos y periféricos de cosas (Martin y White, 2005). También, de acuerdo con lo señalado por los autores, estos recursos desempeñan un rol dialógico, dado que permiten que los hablantes o escritores se presenten a sí mismos como más o menos fuertemente alineados con las posiciones valóricas elaboradas en el texto, permitiendo, así, que se ubiquen en relación con las comunidades asociadas a dichos valores y creencias. Estos recursos, como menciona Hood (2012), son útiles muchas veces para la codificación evocada de la Actitud, de manera que mediante la gradación de significados experienciales es posible orientar subjetivamente un texto que por su naturaleza puede parecer más objetivo. Martin y White (2005) proponen una red que luego ha sido elaborada con mayor delicadez y detalle, por autores como Hood (2010) para el inglés y Oteíza y Pinuer (2013) para el español.

De acuerdo con Oteíza y Pinuer (2019), los modos de instanciación de la gradación pueden agruparse de manera general en tres grupos: (1) aislado, en el caso de que se

modifique un término o frase que expresa una valoración de ACTITUD, como juicio, afecto o apreciación (ej: el proceso duró largos años[18]); (2) fusión en un término, si el mismo término contiene un significado de gradación aparte de su significado experiencial o valorativo, lo que permite, por ejemplo, diferenciar grados en palabras que pertenecen a un mismo campo semántico (ej: la gente sintió asustada; la gente se sintió atemorizada; la gente se sintió aterrorizada); también el significado experiencial puede estar cargado con una gradación (ej: se produjo una avalancha de protestas), o también por la presencia de morfemas (prefijos o sufijos) que producen un efecto de gradación de los significados[19] (ej: mapuchito: la escalada de violencia); (3) por repetición en el discurso, cuando se refiere a fenómenos en los que, debido a la frecuencia de aparición de los términos, se genera un efecto de gradación por acumulación de instancias en el co-texto. Una red que reúne las categorías presentadas inicialmente por Martin y White (2005) y los aportes de Hood (2010), tomados en consideración para este estudio, es la siguiente.

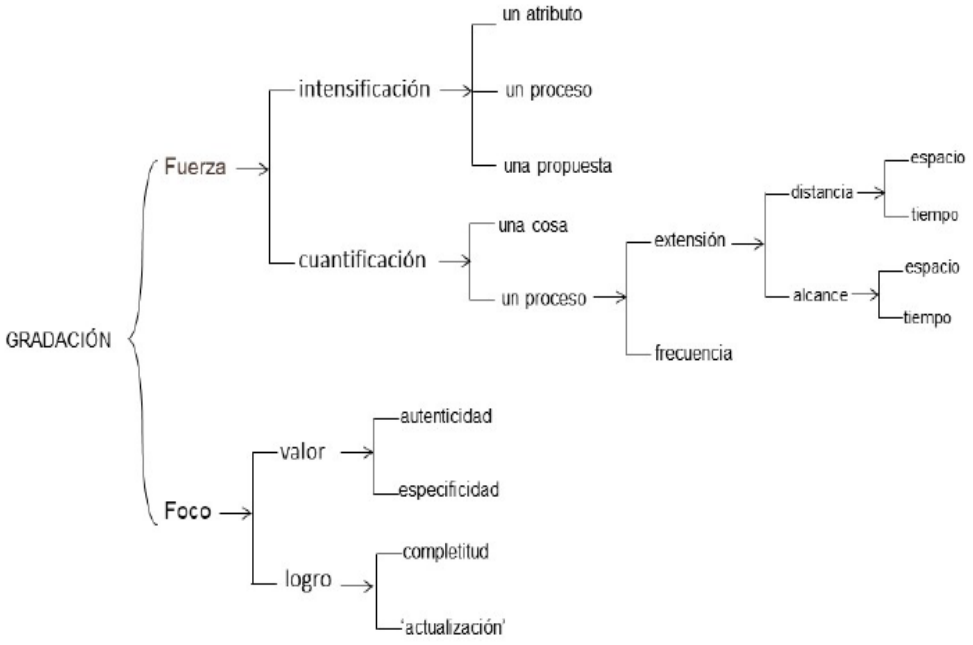


Figura 2.10 Red sistémica de GRADACIÓN: Fuerza y Foco (Hood, 2010, p. 105)

[18] Algunos ejemplos han sido extraídos de Oteíza y Pinuer (2019).

[19] El uso de prefijos y sufijos es muy productivo y puede contribuir a realizar significados positivos y negativos de ACTITUD ensamblados (coupled) con significados de GRADACIÓN de intensificación o disminución (Oteíza y Pinuer, 2019)

La instanciación del sistema de VALORACIÓN vista como clina expresa cómo los recursos de valoración operan como potencial sistémico generalizado y los estilos evaluativos a nivel de registro y de tipo texto (Martin y White, 2005). Ambas categorías, se encuentran asociadas a lo que se ha denominado *clave valorativa* y *posicionamient*o. Desde la perspectiva de los autores, la clave valorativa permite identificar y caracterizar las voces de un discurso a través de la co-ocurrencia de patrones valorativos en los textos. Bajo el principio del lenguaje como un sistema de opciones de significado, las opciones valorativas se instancian en los textos en función del contexto en el que se enmarca la realización. Así, las variantes contextuales son reconocidas como sub-potenciales de significados y conforman lo que los autores llaman *registro,* lo que implica la posibilidad de identificar un conjunto particular de opciones disponibles para el hablante que resulte más probable de utilizar que otro. Tales opciones de significado permiten advertir claves valorativas que dan cuenta de cómo las voces en el discurso construyen estilos valorativos propios.

Estos últimos conceptos permiten examinar las opciones valorativas en los textos, integrados en patrones más amplios de significado que co-ocurren. En este sentido, permiten analizar los patrones de uso de opciones evaluativas dentro de una *clave valorativa* dada, que se encuentra asociada con objetivos retóricos particulares y con la construcción de personas autorales en los textos (Martin y White, 2005, p.165). En relación a la noción de *clave valorativa* y a cómo se presentan las voces y posiciones en el discurso, algunas nociones fundamentales para el estudio de la dialogicidad de los textos son las que propone White (2010): *direccionalidad*, *alineación axiológica* y *comunalidad*. La *direccionalidad* o directividad tiene relación con la construcción de un lector putativo, en la medida en que el autor señala a lo largo de su texto ciertas suposiciones respecto a las experiencias, creencias, expectativas o actitudes que el lector traerá, o potencialmente podrá traer, a la lectura del texto. De este modo, el autor puede construir al lector como adoptando diferentes posicionamientos frente a los hechos del texto, situándolo de manera más o menos complaciente, o más o menos desafiante, por poner un ejemplo.

La *alineación axiológica* refiere a cómo los autores escriben para indicar una postura o relación particular frente al lector putativo, de manera que pueden construir al lector como más o menos alineado axiológicamente, compartiendo o no las creencias o actitudes del escritor (White, 2010, p. 4). Por último, la *comunalidad*, que puede pensarse vinculada al subsistema de COMPROMISO refiere a cómo se tratan en el texto las posiciones que son divergentes de las que el mismo texto propone. Si se admiten solo a aquellos que comparten las creencias y actitudes del escritor -estrechamente alineados axiológicamente con el autor- entonces se trata de una comunalidad estrecha. Si el texto reconoce puntos de vista alternativos e interactúa dialógicamente con aquellos que ocupan posiciones alternativas, se trata de una comunalidad amplia. Estos principios pueden ser especialmente útiles para examinar a quién se integra y excluye de los textos, y cómo se construye al lector en el sentido de más o menos complaciente o antagónico con las creencias y valores que está siendo negociados y compartidos en los textos.

2.6. Estudios del Discurso desde una perspectiva multimodal

Los Estudios del Discurso se sostienen sobre una forma específica de entender el lenguaje, a saber, el lenguaje como acontecimiento social. Su naturaleza social y culturalmente motivada es sin duda uno de los principios básicos que da lugar a la idea y teoría del 'lenguaje como semiótica social', impulsada por Halliday (1978, 1994). Esta concepción sobre el lenguaje, es decir, como un recurso que surge de y para el intercambio significados situados y motivados social y culturalmente, más adelante, a mediados de los 80's, en el ámbito de la lingüística fue expandida en la medida en que se comenzó a plantear la necesidad de entender que no solo es posible significar o semiotizar la realidad por medio de los recursos lingüísticos que las personas tienen disponibles durante el transcurso de su vida social, sino también mediante otros recursos, tales como, la imagen.

Con el surgimiento del colectivo Newton Semiotic Circle en la década de los 80's, encabezado por Gunther Kress, Robert Hodge, Theo van Leeuwen, entre otros investigadores, se hizo explícito el interés por explorar y analizar los diferentes modos de comunicación, avanzando más allá de lo verbal, hacia consideraciones del "dominio entero del significado" (Jewitt *et al*, 2016, p. 59). De esta manera, se propuso una 'Semiótica Social', que en base al trabajo de Halliday (1978, 1994), constituye una forma de acercarse al estudio del significado, de entender sus dimensiones de producción, interpretación, circulación e implicancias (p. 58). Desde la Semiótica Social, se postula que los significados derivan de la acción e interacción social, esto es, los significados emergen social y culturalmente motivados. Sin embargo, a diferencia de lo que se había postulado anteriormente, dicha aparición y ocurrencia de significados se realiza a partir de diversos recursos semióticos y no solo por medio de lenguaje.

Los individuos, pero también los grupos y comunidades, como miembros y partícipes de una sociedad son "hacedores de signos", específicamente, de "signos motivados" (Jewitt *et al*, 2016, p. 59; Kress y van Leeuwen, 2006, p. 7). La ocurrencia de los signos no es aislada, su construcción es un hecho social, lo que implica que no puede entenderse separada de las circunstancias sociales, culturales e históricas en que se enmarca dicho proceso. Por lo mismo, los signos siempre se encuentran sujetos, tanto al contexto que los rodea como a la historia psicológica, social y cultural que han moldeado la subjetividad del hacedor de signo y que, por ende, determinan en mayor o menor medida la agencia humana para su producción. De esta manera, es posible afirmar que, como señala Jewitt *et al* (2016), la Semiótica Social presenta una teoría social de la producción de significado y comunicación en la que los modos o sistemas de signos (por ejemplo, el lenguaje o la imagen) son entrelazados con su usuario y con su contexto social de uso (p. 60).

En sus comienzos, la Semiótica Social se enfocó principalmente en el estudio del lenguaje y de la imagen. Uno de los trabajos pioneros en el abordaje multimodal de los discursos, a pesar de haberse centrado fundamentalmente en el modo visual, corresponde al realizado por Kress y van Leuween (1996/2006). Con su obra *Reading Images: The grammar of visual design,* los autores se hacen cargo de lo visual como parte del enfoque de la

multimodalidad, proponiendo específicamente una manera de acercarse y abordar las imágenes: una gramática visual. Esta gramática visual surge de una analogía sustentada en la concepción de gramática que orienta el modelo de la LSF de Halliday (1978, 1994) para entender cómo el lenguaje se encuentra disponible y se utiliza en contextos sociales específicos, entendiendo de esta manera que, así como el uso del lenguaje no es transparente, el de las imágenes tampoco (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 32). Es importante aclarar que la relación entre el modo verbal y el modo visual es general, de modo que la analogía no implica que los significados se realicen igualmente en las estructuras lingüísticas y visuales (Jewitt *et al*, 2016). Esta gramática visual se trata de una gramática centrada más en el componente 'sintáctico', es decir, en la forma en que se combinan los elementos representados visualmente en un todo significativo (p. 1), en las regularidades detrás del uso de los elementos de la imagen que son usados.

Esta gramática visual, declaran los autores, está alejada de ser un enfoque o "gramática" definitiva de las imágenes, lo que, por cierto, no le resta valor; sin duda su trabajo es un gran aporte y punto de partida para investigar y comprender la representación y comunicación visual (Kress y van Leeuwen, 2006, p. VII). Además, no es posible hablar de una gramática establecida de manera universal para el estudio de las imágenes, en el sentido de que se trata de formas gramaticales o recursos para codificar e interpretar la experiencia interna y externa del ser humano y las distintas formas de interacción social (p.1) en contextos históricos, culturales y sociales específicos. Esto implica que lo que se puede expresar, ya sea mediante estructuras visuales, como por medio de estructuras lingüísticas, está motivado social y culturalmente. Los significados, más que los modos semióticos (lenguaje o imagen, por ejemplo) pertenecen a la cultura; la forma en que podemos expresar algo es propio de una cultura. En otras palabras, es cultural e históricamente específico (p. 2) o bien, existen recursos semióticos disponibles para individuos específicos reales en contextos sociales también específicos y reales (p. 9-10).

Desde esta perspectiva, entonces, una gramática visual está sujeta al contexto y, por ende, siguiendo a Halliday (1978, 1985), no se trata de un repertorio de reglas, sino de recursos y elementos semióticos, cuyo uso y disponibilidad se encuentra supeditado a las circunstancias que enmarcan su uso. De hecho, los autores afirman desde un comienzo que su obra se centra en la comunicación visual occidental, por ende, no se excluye la posibilidad de variación social y regional (p. 4). En definitiva, entender y estudiar cómo se producen e interpretan signos visuales, o multimodales en general, desde sus componentes y funcionamiento, es un trabajo inherentemente situado y anclado a las condiciones de la sociedad particular en que tienen lugar. Este panorama constituye en sí mismo un desafío para este estudio, no solo por tratarse de una propuesta occidental, sino también porque en este estudio, se aborda un tipo de discurso específico en un ámbito social específico, a saber, los textos escolares de historia distribuidos por el gobierno chileno en el contexto de la educación de nuestro país. Por lo mismo, más adelante se revisarán algunos alcances y aportes actualizados que servirán para complementar y ampliar la mirada del análisis bimodal.

2.6.1. Estudios multimodales y discurso de la historia

Algunos estudios gracias a los que el análisis intermodal de la construcción discursiva en textos escolares de historia ha ido adquiriendo relevancia en Chile son los trabajos de Oteíza (2006, 2009, 2018a) y Oteíza y Pinuer (2016). Desde un enfoque intertextual multimodal y valorativo, Oteíza (2018a) muestra cómo la evidencialidad, elaborada a partir del despliegue de diversos artefactos semióticos multimodales, contribuye al proceso de historización de la memoria en el aula. Centrado en la transmisión de la memoria sobre la violación a los derechos humanos durante la dictadura chilena, su estudio demuestra que la evidencia verbal y la evidencia visual se presentan como recursos semióticos diferenciados para representar y visibilizar actores sociales y eventos y procesos históricos que, en conjunto, permiten presentar distintos posicionamientos y perspectivas para una explicación e interpretación de la historia reciente de nuestro país.

Sumado a esta preocupación por mostrar cómo se ha ido construyendo en el tiempo una determinada explicación sobre el pasado traumático de Chile, Oteíza y Pinuer (2016) dan cuenta de cómo se construye la evidencialidad del discurso histórico, es decir, los documentos que respaldan una determinada significación histórica, en la representación de la violación a los DDHH durante la dictadura chilena (1973-1990) en manuales escolares de historia, licitados por el Ministerio de Educación. Los autores se centran en la forma en que se incluyen en los textos escolares los monumentos y acciones conmemorativas o rituales, entendidos como "vehículos de la memoria", que construyen la manera en que se recuerda el pasado. Los autores comprueban que la evidencialidad del discurso pedagógico de la historia descansa sobre ambos modos, verbal y visual, privilegiando en su interacción una representación orientada hacia el conocimiento, con una baja presencia de actores humanos. Entre sus resultados, también se demuestra cómo la unidad "fotografía+epígrafe" funciona como fuente primaria que, al construir un discurso objetivado, elimina la reflexión en torno a la violencia y el conflicto, y le da relevancia a la denuncia y reparación social de este evento traumático; y a la vez, funciona como un espacio de denuncia, diferenciándose del cuerpo principal del texto.

En el contexto chileno, en el ámbito de la educación, destacan también los estudios de Manghi (2013a, 2013b), quien, desde una perspectiva de la Semiótica Social, aborda el estudio de los materiales pedagógicos multimodales en la enseñanza escolar de historia y biología. Como parte de su trabajo, Manghi (2013a) considera el estudio de la intersemiosis de los textos escolares de historia, enfatizando que las fotografías poseen en su mayoría una estructura narrativa, lo que permite mostrar un conocimiento más de sentido común a los estudiantes. En este sentido, entiende las fotografías como artefactos semióticos que funcionan como evidencia visual que, de acuerdo con Oteíza (2009), le entregan veracidad a la explicación histórica, mostrando que realmente ocurrieron los hechos que se plantean en el modo verbal.

Siguiendo el mismo enfoque anterior, Manghi y Badillo (2015), preocupados por los modos semióticos desplegados en el discurso de la historia situado en el aula escolar,

demuestran cómo en los estudios de caso analizados la enseñanza de la historia, desde las dimensiones de tiempo-espacio, causalidad y evidencialidad (Oteíza, 2006; 2009), se realiza de manera diferenciada mediante distintos recursos semióticos. Mientras la dimensión témporo-espacial se construye principalmente por medio de mapas, listados y cronologías en el medio del pizarrón, la causalidad se despliega a partir de la lengua oral y escrita, y la dimensión de la evidencialidad con recursos como fotografías, videos y el uso de los textos escolares. Entre sus hallazgos, también destaca la introducción del *género explicativo metahistórico*, que apunta a visibilizar el pensamiento y la forma de razonar e interpretar el mundo social que sigue la disciplina de la historia.

Otros estudios en el contexto latinoamericano son los de Borges (2011) en Brasil y Zullo (2014) en Argentina. Borges (2011), también en la línea de la Semiótica Social, estudia cómo mediante ilustraciones multimodales utilizadas en los manuales escolares de historia y también en otros documentos oficiales se construye y mantiene una determinada representación sobre la Revolución Constitucionalista Paulista brasileña de 1932. Entre sus resultados, se destaca el fuerte rol persuasivo que pueden tener materiales multimodales para presionar ideológicamente a los espectadores a fin de compartir ciertos valores y adherir, en este caso, a un determinado movimiento. Por su parte, Zullo (2014), desde la perspectiva de los Estudios Críticos del Discurso y desde un enfoque multimodal, aunque siguiendo la línea de van Dijk y Ducrot, analiza las representaciones sociales que circulan sobre el último golpe de estado en Argentina, específicamente, su recontextualización en el material pedagógico digital producido por el Ministerio de Educación y el libro *El golpe y los chicos*, ambos usados de manera recurrente en las escuelas primarias del país.

Respecto al discurso racista y discriminador, Quilaqueo y Merino (2003), en el marco del ACD propuesto por van Dijk, analizan los prejuicios y estereotipos sobre la cultura mapuche en el "Icarito", como texto suplementario a la asignatura de historia, y la manera en que este discurso es reproducido por los padres de alumnos de escuelas básicas de Temuco que utilizan este suplemento como material de apoyo. Los autores descubren que el texto de estudio difunde contenidos que expresan prejuicios y estereotipos de los mapuches, atribuyéndole rasgos como "violentos" "sin cultura" "salvajes, "pobres" que, a su vez, son reproducidos por los lectores del suplemento, manifestando una actitud discriminatoria hacia el pueblo mapuche. Igualmente, pero desde otro punto de vista, Pilleux y Merino (2004), se centran en el prejuicio étnico y los estereotipos subyacentes en el discurso hablado de chilenos no mapuches de la ciudad de Temuco, provenientes de diferentes estratos sociales. Desde el análisis del discurso y del contenido, analizan las estrategias semánticas discursivas globales y locales más recurrentes, comprobando que, por ejemplo, muchos evaden el tema mapuche y se posicionan como víctimas en tanto consideran a los mapuches responsables de la pobreza y atraso de la región.

Otros trabajos que se han centrado en el racismo y discriminación, pero desde el punto de vista de los mapuches, son los de Merino *et al* (2017) y Quilaqueo *et al* (2007). Quilaqueo *et al* (2007) abordan simultáneamente dos aspectos de la representación de la discriminación percibida por mapuches que viven en Temuco y Santiago: la representación de la

discriminación que los mapuches identifican a partir de lo que los no mapuches piensan y el imaginario social que los no mapuches poseen con respecto a los individuos y comunidades mapuches. Los autores distinguen tres categorías, origen, valoraciones y evaluación, que engloban los principales rasgos sobre la percepción de la discriminación que los mapuches de ambas ciudades enfrentan en sus relaciones con los no mapuches. Entre sus hallazgos, destacan en Temuco la desvalorización del trabajo mapuche, la creencia de que el mapuche es "flojo" y "pobre" y la tenencia de tierras como la principal causa de discriminación. En Santiago, por su parte, destaca la creencia de que el mapuche es "inferior", solo tiene conocimiento respecto a la tierra y la falta de entendimiento como el principal origen de la discriminación.

2.6.2. Análisis visual

El análisis visual de las imágenes adoptado para esta investigación se enmarca, como ya se introdujo anteriormente, en el trabajo de Kress y van Leeuwen (1996/2006), quienes postulan una extensión de las herramientas sistemáticas de la LSF propuestas por Halliday (1974, 1978) y Halliday y Matthiessen (2004). Los autores adoptan la noción teórica de "metafunción", considerando que el diseño visual, como todos los sistemas semióticos, cumplen tres funciones principales. De esta forma, las tres metafunciones o áreas de significado para el análisis de imágenes: representacional, interactiva y composicional, son una extensión de las tres metafunciones propuestas por Halliday (1974): ideacional, interpersonal y textual, respectivamente (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 42).

Desde la perspectiva de Kress y van Leeuwen (1996/2006), en el marco de la Semiótica Social, la comunicación visual debe ser entendida en el contexto de otros modos disponibles y en el contexto de sus usos y valoraciones o, en otras palabras, en el *paisaje semiótico* del cual forman parte (p. 35). Se trata de comprender los diversos modos de comunicación, cada uno de ellos, de acuerdo con su materialidad y con su historia y desarrollo, así como también en relación al resto de los modos con los que conviven. Los modos son conjuntos de recursos semióticos culturales que operan para la construcción de significado por miembros de un grupo social específico en un momento particular (Kress, 2014). Las sociedades disponen y utilizan una variedad de modos socialmente organizados para la representación (Jewitt *et al*, 2016, p. 71); dicho de otra manera, poseen distintos recursos semióticos para semiotizar y aprehender la experiencia.

Cada modo tiene, inherentemente, un potencial diferente para la representación, es decir, un potencial diferente para la creación de significado. De esta forma, los modos son iguales y distintos a la vez: iguales, potencialmente, en su capacidad de contribuir significado a una entidad semiótica compleja -el lenguaje ya no es dominante, sino un portador parcial de significado y, por ende, todos los modos aportan y deben ser reconocidos en un conjunto multimodal-; y distintos, en su potencial material como en su conformación y valoración social e histórica, lo que supone que la significación de la experiencia aparece de manera diferenciada en diferentes modos (Kress, 2014, p. 38). Así, las potencialidades de los modos radica en las posibilidades modales (*modal affordances)* o potencial semiótico para construir

significado, afectando para qué o con qué propósito semiótico son usados (Jewitt *et al*, 2016, p. 71-72), lo que no solo depende de su materialidad, sino también y sobre todo de las valoraciones sociales y culturales, entendiendo que su permanencia y utilización responden a las necesidades y requerimientos de las sociedades en que tienen lugar y del uso en contextos específicos (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 35-36). Son recursos con un valor cultural, reconocidos en contextos determinados por comunidades específicas.

Además de los distintos potenciales representacionales de cada modo y a la valoración social con que carga cada uno en contextos sociales particulares, la hipótesis de los autores incluye que diferentes potenciales para la construcción de significado pueden implicar diferentes potenciales para la formación de subjetividades. Los individuos utilizan una variedad de modos de representación y, por ende, tienen disponibles una variedad de medios de creación de significados, pudiendo cada uno afectar a la formación de sus subjetividades (Kress y van Leeuwen, 2006 p. 39).

Para terminar esta introducción al análisis visual y dar lugar a la explicación de cómo funcionan las metafunciones en este modo, es necesario recalcar el posicionamiento desde el que se aborda el trabajo semiótico en esta investigación. Los textos escolares son artefactos semióticos culturales complejos; están realizados bimodalmente, por medio de estructuras visuales y verbales y, por ende, la significación debe ser interpretada a partir del diálogo entre ambos modos, a partir de una lectura intermodal. Por lo mismo, en este trabajo se asume la parcialidad del lenguaje (Kress, 2014), en este caso, del modo verbal escrito; se asume, específicamente, que todos los modos en un conjunto multimodal, como el manual escolar, contribuyen al significado de tal entidad semiótica. La relación entre las estructuras visuales y las estructuras verbales es general, y aunque se pueden encontrar equiparaciones respecto a cómo significar determinadas relaciones o aspectos visual y lingüísticamente, no todo lo realizado mediante el modo verbal puede serlo mediante el modo visual, y viceversa, así como también hay significados que solo pueden realizarse, o al menos más fácilmente, en un modo u otro (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 46). La distribución de posibilidades de significación en distintos modos, así como sus potencialidades inherentes y limitaciones, como ya se mencionó, están en sí mismas determinadas histórica y socialmente.

Siguiendo esta línea, las estructuras visuales, al igual que las lingüísticas, no reproducen simplemente las estructuras de la "realidad", sino que producen imágenes delimitadas por el contexto que motiva su ocurrencia, por los intereses de las instituciones sociales dentro de las que las imágenes son producidas, circulan y se leen (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 47). Las imágenes, al igual que el lenguaje, son ideológicas. Responden a valores y creencias que, en términos de Kress (2014), se configuran en discursos, los cuales entendidos como una categoría social más que lingüísticas, luego permean las producciones textuales, sea cual sea su naturaleza modal. Esta es la perspectiva adoptada en este estudio y en ella radica la relevancia que como, parece ser entendida más abiertamente en el caso del lenguaje, las estructuras visuales nunca son estructuras meramente formales. Poseen una importante dimensión semántica que, al fin y al cabo, justifica la importancia de estudiar y entender el funcionamiento de complejos multimodales, considerando la participación de

todos los modos disponibles como recursos motivados y cuyo rol no puede desatenderse sobre todo si se busca dar cuenta acabadamente de un fenómeno o pregunta social, como la que guía este estudio.

No solo por su diferenciación material, sino por su conformación y valoración social, como indica Kress (2014), cada modo requiere categorías descriptivas propias. De esta manera, la "gramática visual" que se presenta a continuación corresponde a la propuesta fundacional de los estudios multimodales de Kress y van Leeuwen (2006). Sin embargo, cabe señalar que el modo visual, como cualquier otro modo semiótico, debe satisfacer requerimientos comunicativos y figurativos múltiples para precisamente poder funcionar como un sistema completo de comunicación (Maturana, 2018). Conforme con esto, se revisan otros planteamientos posteriores que son necesarios para el abordaje propuesto en este estudio, fundamentalmente en lo que refiere a algunas adaptaciones específicas de Painter *et al* (2013) a la propuesta inicial, así como también los aportes de Oteíza y Pinuer (2012, 2013, 2016) y Oteíza (en prensa) en lo que refiere al análisis de valoración adaptado para las imágenes y a procesos simbólicos.

2.6.2.1. Análisis representacional: representación del mundo en las imágenes

Todos los sistemas semióticos son capaces de representar aspectos del mundo que se encuentran fuera del sistema representacional en sí mismo. En este sentido, los modos semióticos ofrecen una variedad de opciones (Halliday, 1974, 1978) de diferentes formas en que los objetos, y sus relaciones con otros objetos o elementos pueden ser representados (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 42). Es necesario precisar que más que 'objetos' o 'elementos', los autores adoptan la noción de 'participante', dado que permite apuntar, por un lado, a la idea de que un participante es un 'participante en algo' y, por otro lado, porque permite distinguir dos tipos de participantes involucrados en todo acto semiótico: participantes interactivos y participantes representados. Los **participantes interactivos** son quienes forman parte del acto de comunicación, es decir, quienes hablan y escuchan o escriben y leen, quienes miran las imágenes y las ven. En cambio, los **participantes representados** son los que constituyen la materia o el asunto de la comunicación; en otras palabras, las personas, lugares y cosas representadas en y por medio de la escritura, el habla o la imagen (p. 48). Así, el análisis representacional implica tomar en cuenta la representación de eventos, objetos, participantes involucrados en el ámbito estudiado junto a las circunstancias en las que se enmarcan visualmente.

La forma en que los participantes son representados en la imagen determina el tipo de representación. Los autores distinguen dos tipos de imágenes o representaciones visuales en un primer nivel de clasificación: narrativas y conceptuales. Las **representaciones narrativas** se caracterizan por presentar a los participantes conectados por medio de un vector. Un vector puede estar formado por elementos representados que forman líneas, así como también por extremidades del cuerpo, herramientas "en acción", objetos, flechas, u otros similares (p. 59) de conectar a los participantes, posibilitando que sean representados como 'haciendo a' o 'actuando sobre' otro. Las **representaciones conceptuales**, en cambio,

presentan a los participantes en términos de su clase, estructura o significado, de acuerdo con su esencia más o menos generalizada y más o menos estable y atemporal (p. 79). Cada uno de este tipo de representaciones visuales presenta subsistemas.

2.6.2.1.1. Representaciones narrativas

Según los tipos de vectores y al número y tipo de participantes, es posible distinguir distintos tipos de procesos que definen distintos tipos de representaciones narrativas. En primer lugar, las imágenes pueden presentar acciones o procesos transaccionales o no transaccionales. Los **procesos transaccionale**s dan cuenta de una acción dirigida hacia algo o alguien. Por lo mismo, implican al menos dos elementos vinculados, un Actor y una Meta, es decir, un participante desde el cual el vector emana e instiga el movimiento y otro participante al cual el vector está dirigido (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 63-64). Este tipo de proceso puede ser, a su vez, **unidireccional** o **bidireccional**. Los **procesos no transaccionales**, por su parte, presentan un solo participante, lo que supone que el vector no tiene punto de llegada o no va dirigido a otro participante (p. 63). Estos procesos, en un segundo nivel de clasificación, son opciones de **procesos accionales**, dado que se muestra una acción sin que implique una reacción a la misma. Sin embargo, cuando el vector está constituido por una línea que emana desde o se produce por la mirada, se trata de un **proceso reaccional**. Los procesos reaccionales pueden implicar una reacción transaccional o una reacción no transaccional. Si hay dos participantes, Reactor y Fenómeno, que conectan su mirada, se trata de una **reacción transacciona**l. Una **reacción no transaccional**, en cambio, no incluye Fenómeno, es decir, solo hay un Reactor que mira, pero cuya mirada no tiene un punto de llegada o no va dirigida hacia otro participante. (p. 67-68).

Otros procesos distinguidos por los autores son los **procesos verbales** y **procesos mentales** que, aunque no exclusivamente, pueden observarse en los globos de pensamiento y de diálogo, propios de los cómics. Al igual que las reacciones transaccionales, conectan seres humanos o entidades animadas con un contenido, como un pensamiento u opinión (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 68). Por último, las **Circunstancias** son participantes secundarios que se relacionan con los participantes principales, pero no por medio de vectores. No son participantes obligatorios, puesto que, si faltan o no están presentes, no afecta la proposición básica de la imagen[20].

[20] Los autores definen con mayor delicadeza estos últimos dos procesos y presentan otros, como los procesos de conversión y simbolismo geométrico. Sin embargo, dada la naturaleza del corpus que se trabaja en esta tesis y a que estos tipos de procesos no están presentes en los textos analizados, no son presentados con mayor profundidad aquí.

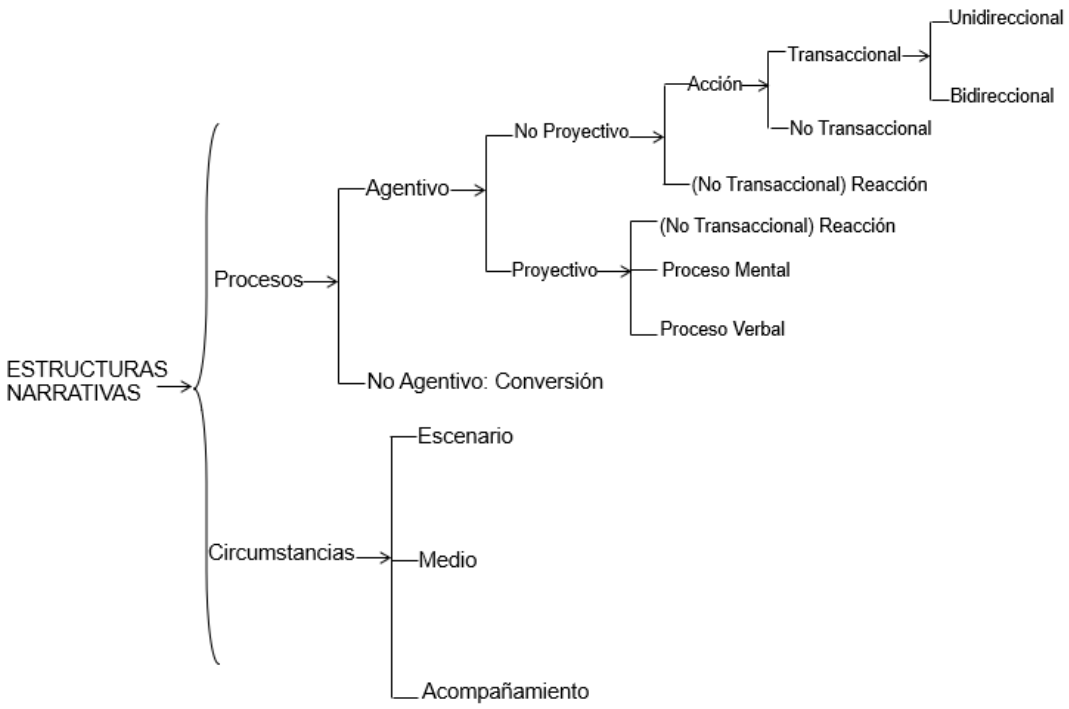


Figura 2.11 Red sistemática de significados representacionales
(Kress y van Leeuwen, 2006, p. 74)

2.6.2.1.2. Representaciones conceptuales

A diferencia a de las representaciones narrativas en las que es posible identificar una acción, en las representaciones conceptuales se reconoce una representación estática de los participantes, en términos más generalizado o estable de su esencia, clase, estructura o significado (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 79). En este tipo de imágenes, se ubican aquellas que típicamente se identifican como un "retrato" o "paisaje", mostrando a alguien o algo por lo que "es". Siguiendo esta línea, los autores distinguen tres tipos de representaciones conceptuales: clasificatorias, analíticas o simbólicas.

Las **representaciones clasificatorias** establecen taxonomías, relacionando participantes en términos de un "tipo de", por lo que los participantes son identificados como Superordinado y Subordinado. La taxonomía puede ser encubierta o abierta, dependiendo de si los niveles de cada participante están establecidos o deben ser inferidos, y también puede involucrar uno o más niveles de clasificación (p. 80 Es necesario agregar que, como señalan Kress y van Leeuwen (2006), los procesos de clasificación no reflejan simplemente clasificaciones "reales" o "naturales", sino que se trata de una propuesta de lectura en la medida en que los participantes son ubicados juntos y juzgados como miembros de una misma clase, y de esa forma se espera que sean leídos. Son así, construcciones sociales y culturales. La naturalización, afirman los autores, no es natural, tanto en las imágenes, como

en el lenguaje, pero el orden en la imagen misma tiene el potencial de producir un efecto naturalizador de la realidad representada (p. 79).

Los autores integran también las taxonomías bajo estructuras de árbol, diagramas de flujo, mapas conceptuales, entre otros (p. 80-84). En el corpus trabajado, por ejemplo, se presenta un mapa conceptual para dar cuenta de los tipos de trabajo indígena en el periodo de la colonia, con flechas específicamente curvas. Según Kress y van Leeuwen (2006), distintos significados son expresados en distintos tipos de ramas. Las ramas oblicuas implican un sentido de "generación" y "crecimiento", las ramas curvas uno de "natural" y "orgánico", y las ramas derechas o rectas de "mecánico" y "tecnológico" (p. 83). Sumado a esto, los diagramas de clasificación en general pueden ser rotados hacia el eje horizontal, lo que es típico de los diagramas narrativos, cuya connotación es dinámica, pero se mantiene la relación entre los participantes como un sistema. Con este tipo de distinciones, los autores sostienen que se pueden combinar distintos rasgos estructurales para crear patrones que pueden resultar ambiguos en términos conceptuales y dinámicos. Si se agregan flechas a una taxonomía, por ejemplo, se vuelve dinámica y narrativa, aun cuando siga habiendo un movimiento de lo más general a lo más particular, tal como se observará luego en el caso de 5to básico.

Las **representaciones analíticas** ponen en relación a participantes en términos de estructuras "parte-todo". Por lo mismo, involucran dos tipos de participantes: El Portador (todo) y los Atributos Posesivos (parte) (p. 87). En las imágenes analíticas no hay vectores, ni simetría composicional, ni estructuras arbóreas. Según, los autores este tipo de representación puede considerarse como la opción no marcada y, por ende, como "la opción más elemental en el sistema de representación visual": una imagen que puede ser entendida presentando a los participantes como "esto es" (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 91). De pueden distinguir **procesos analíticos estructurados o no estructurados**, dependiendo de si los atributos posesivos se muestran como partes separadas u organizadas en un todo. También hay **procesos analíticos temporales** que son realizados por líneas de tiempo, de modo que los participantes (a veces, escenas) son ubicados en una línea real o imaginaria, usualmente horizontal. Son procesos que parecen estar u ocupar una posición intermedia entre lo narrativo y lo analítico. Sin embargo, Kress y van Leeuwen (2006) señalan que estas líneas no son vectoriales y, que más que representar la historia como un despliegue gradual de eventos, se organizan en etapas sucesivas con características estables y fijas, que pueden ser tratadas como si fueran cosas (p. 94). Si el proceso analítico es espacial en lugar de temporal, puede ser **exhaustivo o inclusivo**, es decir, pueden representar exhaustivamente los atributos posesivos del portador o bien mostrar solo algunos (p. 95-96). Los procesos analíticos espaciales también pueden ser **topográficos** si muestran en una escala, ya sea dimensional o cuantitativa, las relaciones física-espaciales y la locación relativa de los atributos posesivos (p. 98) o **topológicos** si el Portador y los Atributos posesivos no están representados en una escala exacta, centrándose más en las relaciones lógicas o en la forma en que están conectados los participantes (p. 99).

Las representaciones conceptuales no solo pueden ser de orden clasificacional o analítico, Kress y van Leeuwen (2006) identifican también los **procesos simbólicos**. Los procesos simbólicos se refieren a lo que un participante significa o es. En este tipo de proceso puede haber dos participantes: el participante cuyo significado o identidad es establecida en la relación, el Portador, y el participante que representa o confiere el significado o entidad en sí misma, el Atributo Simbólico. Si este es el caso, entonces, se trata de una **Imagen Simbólica Atributiva** (p. 105). Sin embargo, en el caso de haber un solo participante, el Portador, el significado se determina de otra manera: "el significado y la identidad vienen desde dentro, desde las cualidades en sí mismas del Portador" (p. 106). Se trata, en este último caso, de una **Imagen Simbólica Sugestiva** (p. 105).

Según Kress y van Leeuwen (2006), en el caso de las estructuras Simbólicas Atributivas los participantes humanos tienden a posar para el espectador, más que mostrar que están involucrados en alguna acción. Esto, según los autores, no significa que estén retratados de frente al nivel de los ojos, o que necesariamente estén mirando al espectador, sino que implica que toman una postura que no puede ser interpretada como narrativa: solo están ahí, mostrándose para el espectador (p. 105-106). Además, los Atributos Simbólicos que presentan algunos rasgos identificables, tales como: representación prominente (gran tamaño, posición en primer plano, detallado, enfoque nítido, color, etc.); son señalados de modo que no puedan ser interpretados como una acción; de alguna forma se ven fuera de lugar en el todo; están asociados convencionalmente con valores simbólicos (p. 105).

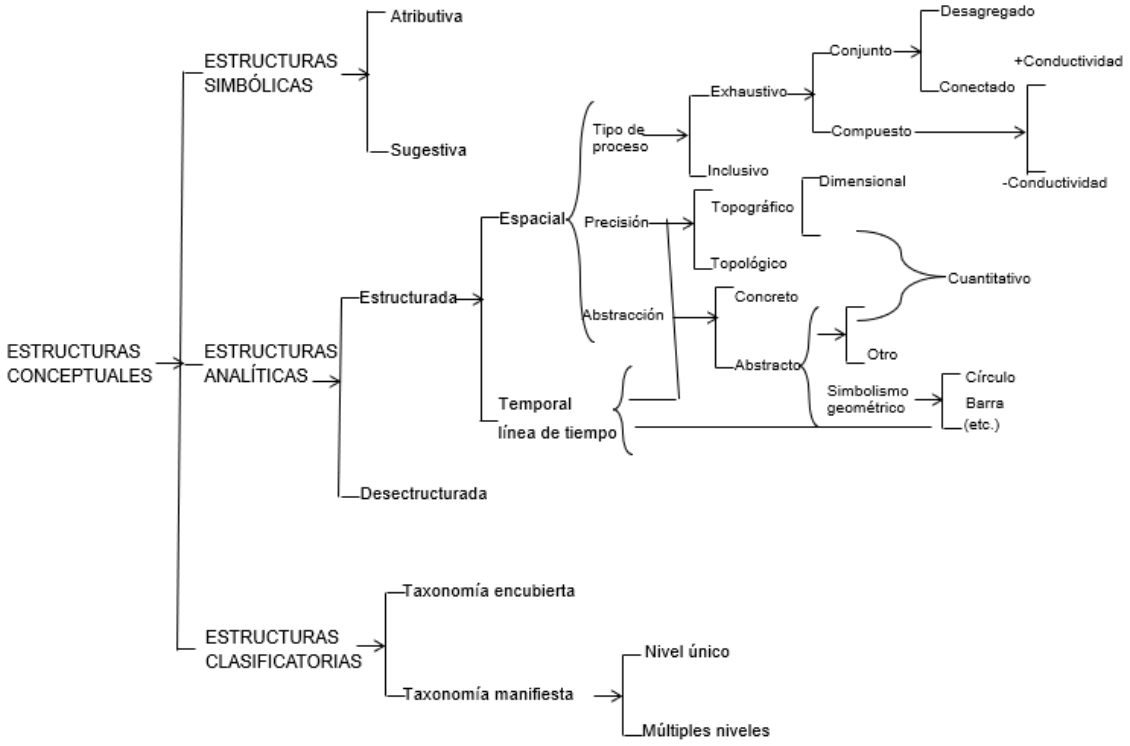


Figura 2.12 Red sistémica de significados conceptuales
(Kress y van Leeuwen, 2006, p. 84, 104, 105)

Sumado a la referencia de Kress y van Leeuwen (2006) respecto a los **procesos simbólicos**, es necesario señalar otros aportes respecto al simbolismo, a propósito del rol de las imágenes simbólicas en la construcción de las explicaciones históricas. En el ámbito del trabajo historiográfico, no solo los documentos verbales escritos funcionan como documentos históricos, las imágenes también funcionan como testimonios y evidencia histórica (Burke, 2001; Hernández, 2012). Según Burke (2001), la historiografía no le ha dado el peso e importancia que tiene a las imágenes, habiendo una tendencia a valorar por sobre ellas los documentos verbales escritos, sin considerar que estos, junto con los testimonios orales, son clave como testimonio y documento histórico. Las imágenes ofrecen un "testimonio ocular", no en el sentido estricto de que reflejen la realidad, sino en el sentido de que ponen de manifiesto un punto de vista. En palabras del autor "Tanto si son pinturas como si se trata de fotografías, lo que recogen los retratos no es tanto la realidad social cuanto las ilusiones sociales, no tanto la vida corriente cuanto una representación especial de ella" (p. 32).

De acuerdo con Burke (2001), las imágenes no reflejan el mundo visible o el mundo de la sociedad, ni siquiera las fotografías a las que se les ha atribuido mayor realismo. La imagen "más que reflejar la realidad la distorsiona" (p. 37). Sin embargo, ese mismo proceso de distorsión es lo valioso para el trabajo historiográfico, puesto que funciona como testimonio histórico de determinadas mentalidades, ideologías e identidades. Ahora bien, esta "distorsión de la realidad" adquiere un matiz especial cuando se genera un encuentro entre dos culturas distintas, como ocurrió entre los indígenas y los españoles o, más recientemente, entre los indígenas y el Estado chileno. Como señala Burke (2001), cuando ocurre esto, lo más probable es que las imágenes que una hace de otra sean estereotipadas. El estereotipo, afirma el autor, "puede no ser completamente falso, pero a menudo exagera determinados elementos de la realidad y omite otros… puede ser más o menos cruel, más o menos violento, pero, en cualquier caso, carece necesariamente de matices" (p. 158).

El estereotipo, al carecer de matices, funciona como una simplificación y generalización sobre la base de pocos detalles que se consideran comunes a distintos grupos o comunidades culturales diferentes. De este modo, el mismo modelo sirve y se aplica a situaciones y comunidades culturales que, aunque difieren considerablemente unas de otras, se les somete a compartir una misma "imagen". Esta actitud frente al "Otro", sostiene Burke (2001), se ha observado precisamente en las imágenes que han hecho los europeos, por ejemplo, de los indígenas americanos, en las que se puede reconocer la utilización de rasgos de indígenas de otras regiones para crear una imagen global simple. De hecho, en los manuales de historia del sistema educativo chileno analizados en este estudio, y como también ya lo ha demostrado en su trabajo Oteíza (en prensa), se tiende a presentar a los indígenas en general y los mapuches en particular desde un estereotipo que fluctúa entre el indígena exótico, extranjero y valiente guerrero, y un indígena que es violento, primitivo y salvaje. A esto se suma, que como se mostrará en los resultados también se han utilizado como evidencia de los indígenas chilenos imágenes que retratan a los indígenas de la pampa argentina, muy en la línea de la simplificación y generalización de un grupo humano.

En la línea de la "distorsión de la realidad", entonces, una imagen estereotipada del otro también, más que como testimonio del aspecto que tenían realmente otras culturas o como reflejo de su realidad, lo que documentan es el encuentro cultural y, con ello, las respuestas dadas a dicho encuentro por los miembros de una u otra cultura. Ahora bien, las imágenes, sean estas estereotipadas o no, significan y acceder e interpretar su significado es posible desde dos perspectivas que no son contrarias, sino complementarias. Desde una perspectiva iconográfica, son las convenciones simbólicas o normas de representación lo que determina el significado de las imágenes. Sin embargo, el significado de las imágenes, como señalan Burke (2001) y Hernández (2012) y como también sostiene Oteíza (en prensa) no recae únicamente en prestar atención a aquellos detalles que se han convencionalizado social y culturalmente. Las convenciones que hay en la imagen, que podrían pensarse como los atributos simbólicos que otorgan significado, de acuerdo con Kress y van Leeuwen (2006), son solo una parte de lo que habría que considerar para la comprensión e interpretación de una imagen.

Desde una perspectiva iconológica, el significado de las imágenes no reside solamente en las imágenes en sí mismas y en las convenciones simbólicas que puedan contener, sino también en su contexto o fondo social, cultural e histórico (Burke, 2001). Es importante señalar que el contexto no refiere únicamente al "ambiente" político y cultural en general en las que se enmarcan las imágenes, también incluye las circunstancias y condiciones concretas en las que han sido producidas, puestas en circulación y consumidas. En palabras de Hernández (2012), el estudio y análisis de las prácticas artísticas siempre debe ser respecto a prácticas artísticas concretas dentro de contextos histórico- culturales igualmente concretos, porque es la "variabilidad histórica, cultural, social y político-económica...aquello que pone en marcha la constante producción y variación del sentido, su circulación, sus disputas y sus estrategias de interpretación" (p. 59). Asumir esta perspectiva implica asumir igualmente cierta "indeterminación" o ambigüedad del significado de las imágenes puesto que depende del contexto o más bien de una serie de contextos -cultural, político, material, artístico, etc.- involucrados, tanto en la producción, como interpretación de las imágenes (Burke, 2001; Hernández, 2012).

Aunque la producción e interpretación del significado de las imágenes, de las palabras y también de sus relaciones inevitablemente, al estar situados y motivados social y culturalmente, impliquen cierta parcialidad, señala Hernández (2012), allí precisamente está su valor. El hecho de abordar y analizar "experimentaciones concretas" conlleva necesariamente considerar cómo las esferas sociales, culturales, políticas e ideológicas determinan no solo qué es representable, sino también cómo aquello que es representable y, por ende, aceptable en un determinado contexto, se codifica finalmente, tanto en las imágenes, como en las palabras, y en determinadas relaciones entre ambas. Dicho lo anterior, entonces, se puede afirmar que las imágenes son construcciones socioculturales y, por ende, testimonios históricos de las distintas distorsiones de la realidad, asociados a distintos espacios y periodos a lo largo de la historia, perspectiva que demanda trascender el abordaje meramente iconográfico. Solo al trascender la iconografía, señala Burke (2001), es posible

acceder a las imágenes como "testimonio del ordenamiento social del pasado y sobre todo de las formas de pensar y ver las cosas en tiempo pretéritos" (p. 236).

En los manuales de 5to y 6to básico analizados en esta investigación, a diferencia de otros estudios que han demostrado la importante presencia de fotografías para la construcción de la evidencialidad histórica visual (Oteíza y Pinuer, 2016), la mayoría de las imágenes incluidas como documentos históricos corresponden a pinturas y grabados altamente simbólicos. Oteíza (en prensa) presenta una propuesta preliminar para el análisis representacional de imágenes simbólicas, sobre la base de que las imágenes simbólicas son particularmente importantes y recurrentes como testimonio histórico visual y también para la construcción de posicionamientos específicos en el discurso. Siguiendo a Hernández (2012), el principio sobre el que se puede establecer el significado de una imagen simbólica, sin caer solamente en su identificación como simbólica, es que "la imagen simbólica debiese ser reconocida como tal desde una perspectiva política, social o cultural por un grupo de personas o por una comunidad determinada" (Oteíza, en prensa).

El reconocimiento de una imagen simbólica es planteado por Oteíza (en prensa, 2019) en base a un alcance que es escalar. Esto significa que una imagen puede tener un reconocimiento o interpretación simbólica, que hace sentido, para una comunidad local, para toda una región o para un grupo de personas más global. De este modo, la interpretación simbólica está anclada a un espacio y tiempo, como un ámbito temporal-espacial local, regional o global. Sumado a su alcance, las imágenes simbólicas, desde la propuesta de la autora, se pueden elaborar con diferentes grados de convencionalismo que pueden ser reconocidos. Así, algunas imágenes pueden incluir íconos axiológicos y/o epistémicos claros y distinguibles, presentando mayor convencionalismo y un simbolismo que es más iconográfico, es decir, debido a detalles y elementos particularmente significativos, mientras otras imágenes son simbólicas no tanto por la presencia de iconos, sino por un sentido más iconológico, es decir, por un reconocimiento asociado al fondo social, cultural e histórico en la que se enmarca.

En la propuesta elaborada por Oteíza (en prensa) los íconos son entendidos en un amplio sentido de la palabra. Para especificar un poco más, el icono axiológico tiene relación con detalles que dan cuenta de significados asociados a la ética, a lo que es bueno o malo, a lo que se aprecia o no, en un determinado ámbito. En cambio, el icono epistémico se asocia con significados asociados al conocimiento, en que no hay necesariamente una valoración de carácter ético. Aunque los límites entre lo axiológico y lo epistémico son difusos, porque para valorar es necesario tener un conocimiento, lo que es necesario para su diferenciación es observar y analizar cómo la imagen está siendo explotada en su contexto de aparición. Esto conlleva, por supuesto, un trabajo interpretativo, por lo que puede haber un reconocimiento diferente en función del contexto de quien interpreta y consume las imágenes, lo que es totalmente válido y consecuente con la teoría en la que emerge esta propuesta.

En la siguiente Figura 2.13 se muestra una red sistémica que añade a esta elaboración preliminar de Oteíza (en prensa) a la propuesta Kress y van Leeuwen (2006).

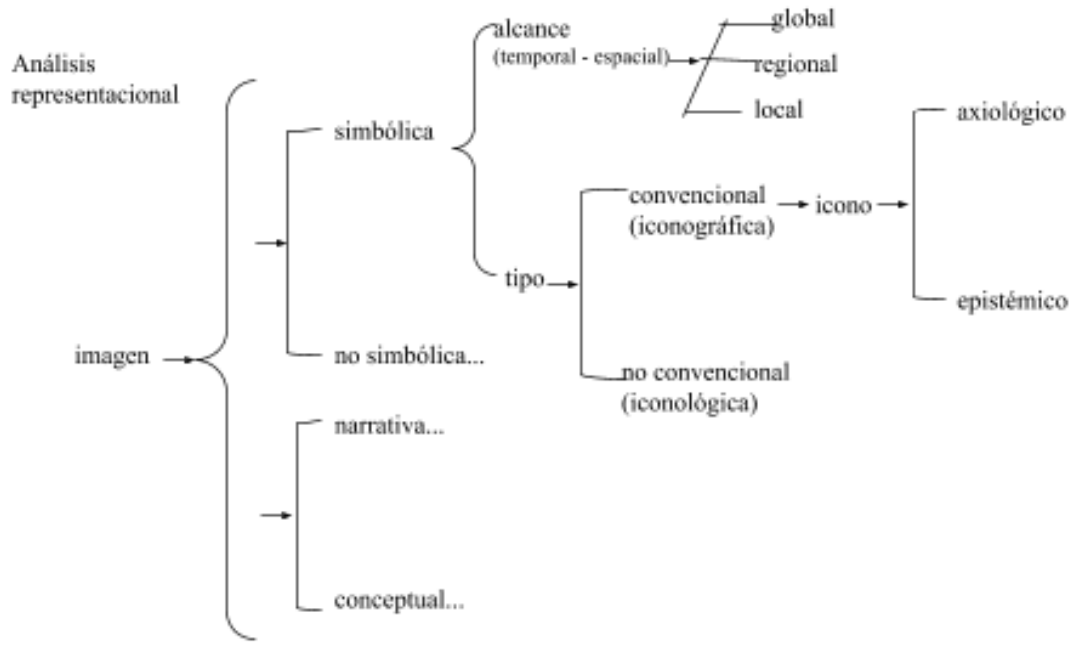


Figura 2.13 Red sistémica para imágenes representacionales simbólicas y no-simbólicas (Oteíza, en prensa)

2.6.2.2. Análisis interactivo: relaciones sociales en las imágenes

El análisis interactivo de las imágenes se asocia con la metafunción interpersonal (Halliday, 1974) y entrega los recursos para dar cuenta de las relaciones entre las imágenes y el observador. Entrega, en palabras de Kress y van Leeuwen (2006), información sobre cómo son codificadas visualmente las relaciones e interacciones sociales. Como se mencionó previamente (2.6.2.1), en las imágenes es posible identificar dos tipos de participantes: **participantes representados**, que son las personas, lugares y cosas representadas en la imagen, y **participantes interactivos**, que son las personas que se comunican a través de la imagen, productor y espectador/observador. Entre los participantes interactivos, entonces, están aquellas personas que producen y construyen el sentido de las imágenes en el contexto de las instituciones sociales, regulando en mayor o menor medida lo que puede ser "dicho" con las imágenes, cómo debería ser dicho y cómo debería ser interpretado. De acuerdo con estos tipos de participantes, las imágenes involucran tres tipos de relaciones: entre los participantes representados, entre los participantes representados e interactivos (las actitudes de los participantes interactivos hacia los participantes representados), y entre los participantes interactivos (lo que los participantes interactivos hacen 'a' o 'para' el otro a través de las imágenes) (p. 114).

2.6.2.2.1. La mirada y el contacto entre los participantes de la interacción

Respecto a la relación social entre la imagen o el objeto representado y el espectador, Kress y van Leeuwen (2006) distinguen dos posibilidades en base a la diferencia entre las imágenes en que los participantes representados miran directamente a los ojos al observador, y aquellas en que no lo hacen. De este modo, hay dos tipos de interacción entre los espectadores y las imágenes: demanda y oferta (contacta y observa, respectivamente, en Painter *et al*, 2013). Una imagen es de **demanda** cuando hay contacto visual, es decir, cuando el participante mira al observador y ambos quedan conectados por el vector formado por la dirección de la mirada. Este tipo de imagen reconoce explícitamente al observador, dirigiéndose a él con un "tú" y, sumado a lo anterior, constituye un "acto de imagen" en el sentido de que ordena o demanda la involucración visual de este último (p. 117). En cambio, en una imagen de **oferta** el participante representado se dirige indirectamente al observador, por ende, este último ya no es objeto, sino sujeto de la mirada. El participante representado dirige su mirada hacia otro lado, mostrándose a sí mismo como menos comprometido y generando una actitud del espectador como más "objetiva". Según los autores, al contrario del caso anterior, en este tipo de imagen el participante representado es quien se somete a la mirada y escrutinio del observador, cumpliendo así un rol invisible y anónimo frente a la imagen (p. 119)

Painter *et al* (2013) reconocen el amplio y útil trabajo de Kress y van Leeuwen (2006) en la exploración de la relación entre el observador y los participantes representados. Sin embargo, con respecto al sistema de CONTACTO, hay una reelaboración bajo el nombre de sistema de FOCALIZACIÓN que, aunque pensada para el libro álbum, parece útil de integrar en este marco teórico-metodológico. En términos generales, los autores comparten la propuesta de que cuando ambos participantes se encuentran por medio de la mirada, realizan un contacto por medio de ella, pero creen menos convincente entender la mirada como "demandando algo del espectador", de acuerdo con los gestos faciales y posturas corporales de la persona representada. En lugar de entenderlo así, los autores sostienen que la disposición del cuerpo en general puede ser vista como una realización de significados equivalentes a los actitudinales del lenguaje verbal, más que realizando la negociación del intercambio dialógico, y solo en el caso de haber gestos ritualizados (por ejemplo, hacer señas o levantar una mano en señal de detención) habría una demanda (p. 19). Así, optan por separar como un área distinta lo que refiere al "afecto" de la presencia o ausencia de mirada que indicaría si el observador ha sido posicionado para comprometerse con el personaje vía contacto visual (**contacto/demanda**) o solo para observar al participante representado (**observa/oferta**).

2.6.2.2.2. Toma o distancia social

Además de la distinción entre oferta y demanda, Kress y van Leeuwen (2006) identifican una segunda dimensión para los significados interactivos de la imagen que refiere a la toma de la imagen o a la distancia social codificada entre el observador y la persona/objeto representado en una relación imaginaria entre ambos. El creador de la imagen

elige la distancia con que es tomada o realizada la imagen, o bien si los participantes son representados como más cercanos o lejanos al observador. De este modo, al igual que con la elección entre oferta y demanda, la elección de la distancia entre los participantes de la interacción, de acuerdo al tamaño del marco de la imagen, sugiere una determinada relación social. En la Tabla 2.6 se organizan las distintas opciones de toma identificadas por los autores y el espectro del participante representado que el observador puede ver.

Toma muy cercana (*very close shot*)	Rasgos de la cara
Toma cercana (*close shot*)	Cabeza y hombros
Toma corta mediana (*medium close shot*)	Participante cortado al nivel de la cintura
Toma mediana (*medium shot*)	Participante cortado al nivel de las rodillas
Toma larga mediana (*medium long shot*)	Figura completa
Toma larga (*long shot*)	Figura humana ocupa la mitad de la imagen
Toma muy larga (*very long shot*)	Más grande que la anterior

Tabla 2.6 Toma o distancia social en base a Kress y van Leeuwen (2006, p. 124)

Estos tipos de tomas se traducen en tres opciones principales de distancia social: **distancia personal/íntima** cuando se trata de una toma cercana (*close shot*), **distancia social** si hay una toma mediana (*medium shot*) o, por último, **distancia impersonal** en el caso de una toma larga (*long shot*) (p. 148-149).

2.6.2.2.3. Perspectiva y punto de vista

La interacción entre los participantes también es posible de analizar a partir de la perspectiva de la imagen. La perspectiva corresponde al ángulo, o punto de vista, con el que una imagen es presentada, lo que implica la posibilidad de expresar **actitudes subjetivas** hacia los participantes representados. Según Kress y van Leeuwen (2006), hablar de 'actitudes subjetivas' no significa o equivale a pensar las actitudes como individuales y únicas. Por el contrario, suelen estar socialmente determinadas, pero se codifican como si fueran subjetivas, propias y únicas del creador de la imagen (p. 129). De acuerdo con lo anterior, los autores reconocen distintos tipos de ángulos. El **ángulo horizontal** corresponde a una función de la relación entre el plano frontal del productor de la imagen y el plano frontal de los participantes representados, de modo que pueden alinearse (se muestran paralelos) o diverger (forman un ángulo) (p. 134). Esas posibilidades se traducen en que la imagen puede tener un ángulo o punto de vista frontal u oblicuo, aunque, como afirman los autores, no se trata tanto de una distinción exacta, sino de grados de frontalidad y oblicuidad. El **ángulo frontal**, dado por las líneas paralelas establecidas a partir de los planos frontales de los participantes, tiende a indicar que lo representado es parte del mundo del observador. El **ángulo oblicuo**, en cambio, establecido por las líneas divergentes de los planos frontales involucrados, da cuenta de que lo representado no es parte del mundo del observador (p. 136). Esta distinción propone, entonces, que lo representado puede plasmarse visualmente desde una involucración entre ambos participantes, en el primer caso, o desde un distanciamiento, en el segundo caso.

Mientras que con el ángulo frontal los participantes de la interacción son ubicados a un mismo nivel, con el **ángulo vertical** es posible expresar una diferencia de poder o superioridad entre ambos. Si los participantes están representados desde un **ángulo superior/desde arriba**, entonces, el observador se ubica en una posición de superioridad y tiene poder sobre los participantes representados. En cambio, cuando los participantes están representados desde un **ángulo inferior/desde abajo**, los participantes representados son los que tienen el poder sobre el observador, lo que tiende a señalar respeto hacia lo representado. Finalmente, si la imagen o la fotografía está al nivel de los ojos, entonces, el punto de vista es de igualdad y no hay una diferencia de poder (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 140). Nuevamente, los autores aclaran que se trata de una cuestión de grado, de modo que los participantes representados e interactivos pueden ser representados con más, o menos poder o desde una perspectiva que involucra más o menos igualdad entre ambos.

Según los autores, hay imágenes que tienden a codificar usualmente una **actitud objetiva**, por ejemplo, las de origen científico y técnico, como los diagramas, mapas y gráficos. Generalmente, este tipo de recursos visuales son representados por un ángulo frontal o por un ángulo perpendicular de arriba hacia abajo. Sin embargo, Kress y van Leeuwen (2006) sostienen que ambos tipos de ángulos no sugieren la misma objetividad. El ángulo frontal es el ángulo de la máxima involucración y, por ende, en ese caso, la actitud está **orientada hacia la acción**. En cambio, el ángulo de arriba hacia abajo es el ángulo de máximo poder, por lo que se encuentra **orientada hacia el conocimiento** (p. 145), tal como se muestra en la siguiente figura, junto a las otras opciones revisadas en esta sección sobre los significados interactivos.

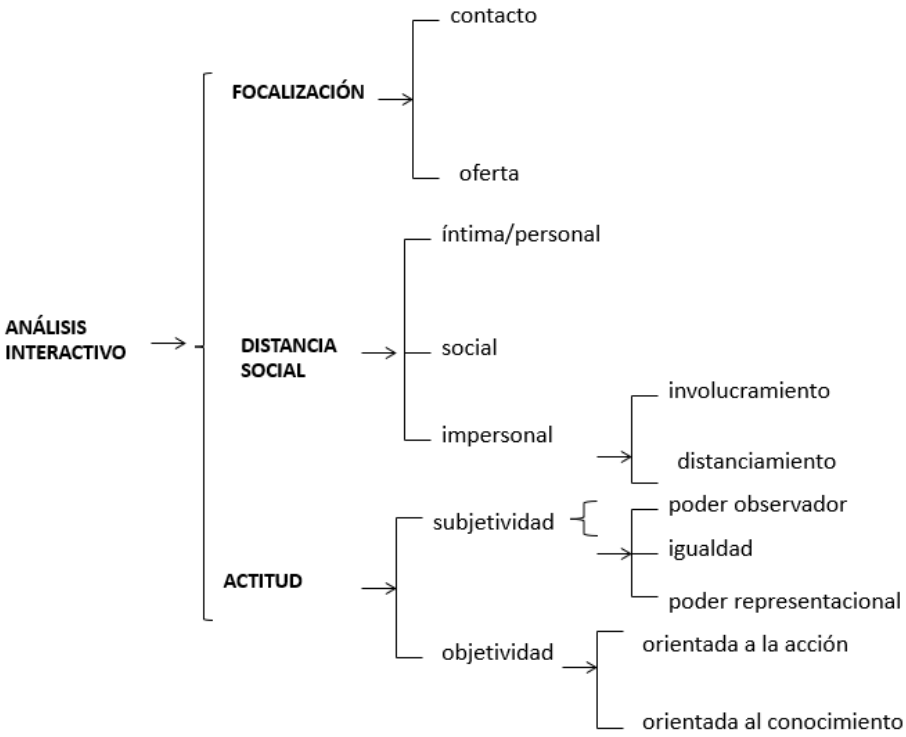


Figura 2.14 Red sistémica de significados interactivos
(Kress y van Leeuwen, 2006, p. 149, con modificaciones de Painter, Martin y Unsworth, 2013)

2.6.2.2.4. Modalidad

Una última dimensión considerada por los autores en el análisis interactivo de las imágenes refiere a la **modalidad**. La modalidad se relaciona con la confiabilidad o credibilidad de los mensajes, con si lo que el observador ve es real/verdadero o más bien una mentira/falsedad. Ahora bien, determinar este rasgo no es una tarea fácil, puesto que, como afirman Kress y van Leeuwen (2006), no se trata de valores absolutos de verdad o falsedad, sino de "verdades compartidas que alinean lectores u oyentes con ciertas afirmaciones y los distancia de otras. Esto sirve para crear un 'nosotros' imaginario" (p. 155). De esta manera, la modalidad está socialmente motivada: los valores de verdad y falsedad surgen de las creencias y valores de un grupo social específico que hace que "nosotros" como observadores seamos posicionados como compartiendo o rechazando en mayor o menor medida ciertas proposiciones en términos de su credibilidad (p. 155-156).

Esto implica que lo identificado como más o menos real depende de cómo se define la realidad para un grupo social determinado. Los autores afirman que "la realidad puede estar en la mirada del observador, pero la vista ha tenido un entrenamiento cultural y está ubicada en un espacio social y en una historia" (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 158). Así, un "**realismo**", entendido como aquello que cuenta como real, es producido por un grupo social particular, como un efecto de las prácticas que lo definen y constituyen y, por lo mismo, un tipo de realismo es un signo motivado, en el que las creencias, valores e intereses de un grupo son expresados. Cada realismo, señalan los autores, tiene su **naturalismo,** es decir, un conjunto de criterios relacionados con la "mejor" forma o la forma más "natural" de representar el tipo de realidad en cuestión (p. 158). Esto no quiere decir que todos los realismos sean iguales, puesto que la modalidad visual descansa sobre un estándar determinado cultural e históricamente de lo que cuenta como real y de lo que no. Existe un **estándar dominante** por el que se juzga el realismo visual y, por ende, la modalidad de las imágenes. Este estándar o criterio dominante, para determinar lo que es real y lo que no, está basado en la apariencia de las cosas, en la correspondencia entre lo que normalmente el observador ve de un objeto y lo que ve de él en una representación visual (p. 158-159).

Los autores identifican **marcadores de modalidad** que funcionan como continuos o gradación, entendiendo que no se trata de valores absolutos, sino de valores que dan cuenta de una mayor o menor credibilidad. Estos marcadores son: el **color** que incluye la saturación, la diferenciación (diversificación de colores) y la modulación (presencia de tonos); la **contextualización**, relacionada con cuán articulado está el fondo; la **representación**, asociada al detalle; la **profundidad**; la **iluminación** y; **el brillo**. En cada uno de los marcadores de modalidad, el estándar dominante no se sitúa en el extremo final de la escala (p. 160-163). Una saturación, detalle, profundidad, etc., que es llevado a su punto máximo no es lo más propio de una imagen "real". En otras palabras, la modalidad no coincide con el extremo de la escala, porque la modalidad, si bien aumenta cuando también aumenta la expresión de los marcadores, luego de que llega a un cierto punto, vuelve a disminuir. Una imagen que se excede en estas propiedades se vuelve "más que real" (p. 161). Según Maturana (2018), se transforma en una imagen hiperrealista, que sobrepasa el modelo

estándar socialmente dominante respecto de la representación audiovisual y, por ende, es percibida como alejado de lo "normal" (p. 85). Además, hay que considerar que el estándar por el cual se juzga la modalidad visual es dinámico, en la medida en que evoluciona de acuerdo al estado de la tecnología (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 163), o bien en la medida en que las convenciones y tecnologías dominantes van modificándose en función de la aparición y desarrollo de nuevas técnicas (Maturana, 2018, p. 85).

Ahora bien, en el campo de los textos escolares y la historia, el color adquiere una importancia particular, de modo que lo que es más o menos valorado para expresar credibilidad también se ve modificado por el tipo de práctica social que hay detrás. De acuerdo con Oteíza (2009) y Oteíza y Pinuer (2016), la modalidad más alta en los textos de historia está dado, al contrario de lo propuesto por los autores, por la ausencia de color, es decir, por las imágenes en blanco y negro. Las fotografías a color también pueden tener una modalidad alta mientras no se excedan en saturación, dado que es a este tipo de fotos a las que como sociedad estamos acostumbrados y, por ende, son más creíbles. De este modo, la ausencia de color tiende a ser aceptada sobre todo cuando se trata de representar hechos históricos de años pasados, más alejados en el tiempo, y las fotos o imágenes a color si representan lo que ha sucedido más recientemente.

Además del rol que cumple el color en las imágenes que son presentadas en los manuales de historia, este indicador también cumple una función de suma relevancia como un recurso cohesivo a lo largo de sus páginas. De hecho, es un recurso altamente explotado para destacar, clasificar y señalar distintas secciones del texto, por ejemplo, unidades, actividades, información importante, entre otros. Por lo tanto, también hay que poner atención a qué colores se están utilizando para separar, articular y organizar los distintos componentes que constituyen el manual escolar.

2.6.2.2.5. Pathos

Mientras Kress y van Leeuwen (2006), consideran el realismo en relación a la modalidad y, por ende, al valor de verdad de la imagen, Painter *et al* (2013) ofrecen una perspectiva que parece complementaria e interesante de integrar, considerando la variedad de imágenes del corpus analizado. Los autores interpretan el estilo de los personajes (minimalista, genérico o naturalístico) como una realización del sistema de compromiso o alineación del lector, o bien PATHOS. En términos generales, es posible codificar el compromiso o alineación en el diseño de los personajes representados, esto es, en un continuo que va desde un estilo más minimalista a uno más realista/naturalista, tal como se observa en la figura. Como explica Maturana (2018), en base a los autores, se trata de un continuo en el que en un extremo hay una **postura apreciativa** en el caso de un **diseño minimalista**, logrando un menor compromiso emocional con el espectador, y en el otro extremo hay una **postura personalizada**, que implica un **estilo realista** y, por ende, mayor cercanía con el espectador. En el medio, la **postura empática** se logra por medio de un **estilo genérico** que permite al observador ver al personaje como "tipo", logrando, así, identificarse con él. Por último, el **pathos alienante** se genera con un **estilo caricatura**, por ejemplo, en el que hay

una orientación hiper-real en la representación de los personajes, por lo que el espectador los siente como un "otro".

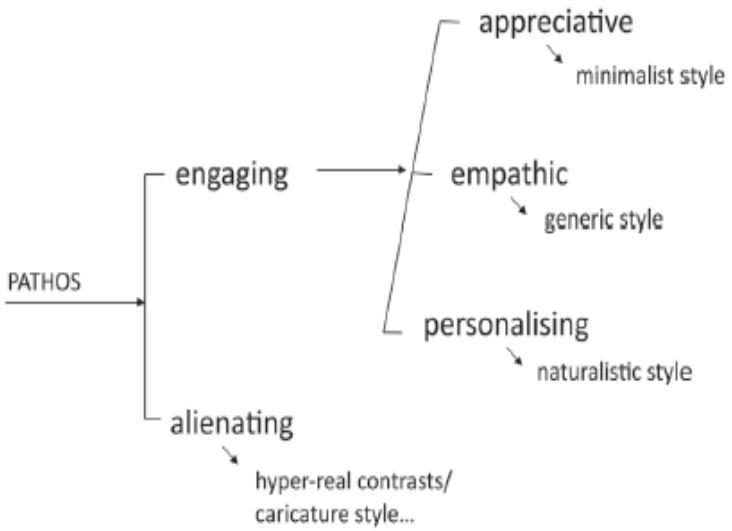


Figura 2.15 Red sistémica de PATHOS (Painter *et al*, 2013, p. 35)

Si bien esta red sistémica de PATHOS resulta muy útil para su aplicación a un corpus como los libros álbum (Painter *et al*, 2013; Maturana, 2018), es necesario hacer algunos alcances respecto a su aplicación al discurso pedagógico de la historia. Oteíza y Pinuer (2016), por ejemplo, han demostrado la relevancia que juegan las fotografías en la construcción de la evidencialidad histórica visual en los textos escolares de historia chilenos. En el corpus de textos escolares de historia analizados en esta tesis, particularmente, no hay fotografías, sino documentos históricos visuales que mayoritariamente son grabados, pinturas y mapas.

Estas imágenes son de naturaleza considerablemente diferente por diversos motivos. Entre ellos se puede distinguir: el tipo de material en que son recontextualizadas, la presentación como documentos históricos elaborados años o siglos atrás que sirven para sustentar en el presente una significación del pasado e, incluso, la misma materialidad que hay detrás de dichas imágenes. Por lo mismo, resulta bastante complejo pensar en la posibilidad de que el observador, en este caso, el estudiante, sea posicionado en una clina que contiene por un extremo máxima cercanía y por el otro máxima lejanía o distanciamiento. Las imágenes que son presentadas en el texto escolar de historia, al ser presentadas explícitamente como "documentos históricos" que datan del siglo XVI, por ejemplo, y que son traídas al texto escolar para que las generaciones actuales comprendan los hechos pasados, cargan inevitablemente con un distanciamiento. En otras palabras, su función y propósito en el texto escolar, junto con los otros componentes presentes en él, está pensado para evidenciar un hecho pasado, lejano al estudiante, aun cuando existen posibilidades de seleccionar recursos visuales que contengan significados interactivos que permitan presentar de manera más cercana la experiencia histórica.

Aclarado este distanciamiento intrínseco a la evidencia histórica visual y, por las mismas razones previas, una postura empática, tal como la plantean Painter *et al* (2013), es difícil de aplicar a este corpus. No es posible pensar una empatía en la que el estudiante, al igual que el lector del libro álbum, se ve o reconoce a sí mismo en el personaje representado. Esto no quiere decir que no se pueda establecer un estilo genérico a partir de los detalles, proporcionalidad del cuerpo, flexibilidad, articulación de los rasgos faciales, etc. de las figuras humanas representadas, sino que la postura que provoca este tipo de estilo posiblemente sea muy difícil de traducir como 'empatía'. Algo similar ocurre con la postura personalizante a partir de un estilo realista mediante el cual los personajes son percibidos como personas "reales". Es muy complejo en un corpus de historia que presenta, por ejemplo, una pintura de la Colonia como evidencia histórica, pensar en que el estudiante identifica como una persona real al mapuche o al criollo que aparecen en ella. En una fotografía, en cambio, aunque es presentado igualmente en el texto escolar, la materialidad es diferente y el estudiante en su proceso interpretativo sabe que detrás de esa fotografía hubo alguien que fue fotografiado, lo que no es posible afirmar para un grabado o pintura. Nuevamente, hay decisiones que el pintor o grabadista puede tomar para involucrar o alejar en mayor o menor medida al observador de su pintura, sin embargo, no deja de ser una pintura o un grabado del siglo XVII presentado como documento histórico. También es difícil decir cuáles o qué condiciones deben cumplirse para que un grabado o pintura sea más realista que otro, porque cada instancia combina significados de manera diferente que contribuyen y nivelan la credibilidad de la imagen, sumado a que las posibilidades son diferentes en función de la materialidad y el contexto de producción y consumo.

En este contexto, cuando se presenta un estilo que es bastante realista en comparación al resto de las imágenes que hay en el corpus, desde una mirada paradigmática, en esta tesis se ha tomado la decisión de hablar de un "estilo tendiente a realista" que provoca un pathos personalizante, pero con las salvedades previas. En el caso del estilo minimalista que provoca un pathos apreciativo, estas categorías se mantienen tal cual, aunque en el corpus no hay imágenes que presenten este tipo de estilo. Sin embargo, en lugar de un pathos empático se habla de un pathos lejano a partir de un estilo genérico para que el nombre no arrastre la contrariedad antes expuesta. La postura alienante a partir de un estilo tipo caricatura o hiper-real tampoco aparece en este corpus, pero tienden a ser ocupadas en los textos escolares de historia y en la interacción en aula para el tratamiento de historia reciente, como ha observado Oteíza (2018a, 2020).

2.6.2.3. Análisis composicional: Organización de los significados representacionales e interactivos en la imagen

Así como en las imágenes la metafunción interactiva se relaciona con la metafunción ideacional del lenguaje y la interactiva con la interpersonal, la dimensión composicional es una extensión de la metafunción textual. Según Kress y van Leeuwen (2006), todo sistema semiótico debe tener la capacidad para formar textos, es decir, complejos de signos que son coherentes, tanto internamente, como con el contexto en y para el que fueron producidos (p. 43). En este sentido, en las imágenes, al igual que el lenguaje, la composición tiene relación

con la totalidad semiótica en la medida en que se encarga de relacionar los significados representacionales e interactivos en un todo coherente y cohesivo (p. 177). De acuerdo con los autores, estos tipos de significados son vinculados a través de tres sistemas interrelacionados en la red de análisis composicional: Valor informacional, Prominencia y Enmarcación.

2.6.2.3.1. Valor informacional

El valor informacional da cuenta del lugar de los elementos en la composición que los dota de cierto valor en relación a las "zonas" de la imagen: izquierda y derecha, arriba y abajo, centro y margen (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 177). Cuando las composiciones privilegian o hacen significativo el **eje horizontal**, ubicando elementos a la izquierda y otros a la derecha, tales elementos adquieren distintos significados, de acuerdo con el modelo **Dado-Nuevo**. Los elementos de la izquierda representan lo "dado" o "familiar" para el observador, es decir, son el punto de partida del mensaje. En cambio, los elementos que se ubican a la derecha representan lo "nuevo", es decir, información visual desconocida para el observador y, por ende, requieren que este preste atención (p. 181). Así, mientras lo que ocupa la posición Nuevo en la imagen tiende a ser "problemático" o "la información en cuestión", lo que se sitúa en la zona de lo Dado es presentado como "sentido común" o "evidente". Estas categorías y las que siguen no solo aplican al análisis de un texto compuesto en el que, por ejemplo, se evalúa cómo se distribuyen los distintos recursos en distintos modos en la doble página, sino también en la imagen misma que puede o no formar parte de un texto multimodal como el anterior.

También está la opción de que se ubiquen a partir del **eje vertical**, de acuerdo al modelo **Real-Ideal**. En este caso, los elementos que se ubican en la parte superior de la composición representan lo ideal, lo generalizado o la esencia de la información y, por ende, constituyen la parte más prominente o sobresaliente. En cambio, los elementos ubicados en la parte inferior representan lo real, lo específico o lo práctico de la información de la composición (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 186-187). Al igual que en el caso anterior, la estructura Real-Ideal puede ser usada en la composición, tanto de imágenes particulares como de textos compuestos e, incluso, ambas estructuras pueden ser combinadas.

Además de las opciones de presentar los elementos de manera polarizada, de acuerdo con las estructuras Dado-Nuevo y Real-Ideal, la composición visual también puede ser estructurada a lo largo de las dimensiones de **centro y periferia**. Según Kress y van Leeuwen (2006), si hay un uso significativo del Centro, ubicando un elemento en la mitad y otros alrededor de este, entonces, el elemento central es el Centro y los elementos que lo rodean son los Márgenes. El elemento central, el Centro, es el núcleo de la información, al que todos los otros elementos están en algún sentido subordinados. Los Márgenes, por su parte, son esos elementos dependientes del Centro, en algunos casos muy similares y en otros no, y también no siempre igualmente marginales (p. 196).

La distribución de los elementos en las distintas zonas del espacio visual conlleva que estos adquieran un determinado valor informacional según su ubicación. Los autores han

propuesto los valores anteriormente revisados para las estructuras Dado-Nuevo, Real-Ideal, y centro y periferia de acuerdo a cómo esas zonas son entendidas desde la comunicación visual occidental. Otras culturas que tengan direcciones de lectura diferentes (de derecha a izquierda o de abajo hacia arriba) posiblemente tengan otros valores atribuidos a las zonas de la composición, de acuerdo con sus sistemas de valores y creencias propios. No obstante, a pesar de lo anterior, la direccionalidad es un recurso semiótico en todas las culturas (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 192). Es decir, todas las culturas funcionan con las dimensiones de centro/margen, derecha/izquierda, arriba/abajo, incluso cuando no todas les otorguen los mismos significados y valores. Según los autores, en lo que refiere, específicamente, a la cultura occidental, las ubicaciones más valoradas son ideal/dado y nuevo, mientras que las zonas de real/dado y nuevo tienden a ser menos valoradas.

2.6.2.3.2. Prominencia

El segundo sistema que ofrece opciones para vincular los significados representacionales e interactivos en la composición visual corresponde a la prominencia. La prominencia se relaciona con que los elementos están dispuestos en la composición a fin de atraer la atención del espectador en diferentes grados, dependiendo de diversos factores, tales como, su ubicación en primer plano o en el fondo, tamaño, contraste entre valores de tono o de color, nitidez, entre otros (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 177). Sobre la base de estas pistas visuales, más factores culturales, como la "aparición de una figura humana o un símbolo cultural potente", el espectador juzga la prominencia de los elementos que conforman la composición, otorgándole más "peso" y, por ende, mayor prominencia a algunos elementos sobre otros, creando así una jerarquía de importancia en la composición (p. 202). Por lo anterior, la prominencia no es objetivamente medible, porque resulta precisamente de una interacción compleja entre distintos factores, no solo de factores como el color, ubicación y detalle de los elementos, sino también de factores que dependen de la historia social y cultural de quien observa la imagen.

2.6.2.3.3. Enmarcación

Según Kress y van Leeuwen (2006), la presencia o ausencia de recursos de enmarcación, realizados por elementos que crean líneas divisorias o por líneas de enmarcación propiamente tales, desconecta o conecta los elementos de la imagen, colaborando en el significado de pertenencia o exclusión, ya sea de los elementos dentro de una imagen particular como de la imagen en una composición compleja que combina texto e imagen (p. 177). Al igual que la prominencia, la enmarcación visual es una cuestión de grado, es decir, los elementos de la composición pueden estar más o menos fuerte o débilmente enmarcados, provocando una mayor o menor sensación de orden en el espacio visual. Mientras más fuerte sea la enmarcación de un elemento, más será presentado como una unidad separada de información, lo que también influirá en que sea más llamativo o prominente para el espectador. Así, de acuerdo con los autores, la ausencia de enmarcación enfatiza la identidad grupal, mientras que su presencia significa individualidad y diferenciación (p. 203). Aparte de las líneas divisorias, la desconexión puede ser lograda por

espacio en blanco entre los elementos de la composición, discontinuidades de color y forma, entre otros; mientras que la conexión se puede lograr mediante la ausencia de líneas divisorias, por vectores, por elementos representados (elementos estructurales de edificios, caminos dibujados en perspectiva que conducen la mirada hacia los elementos ubicados en el fondo, etc.), por continuidad o similitud de color y forma, entre otros (p. 210).

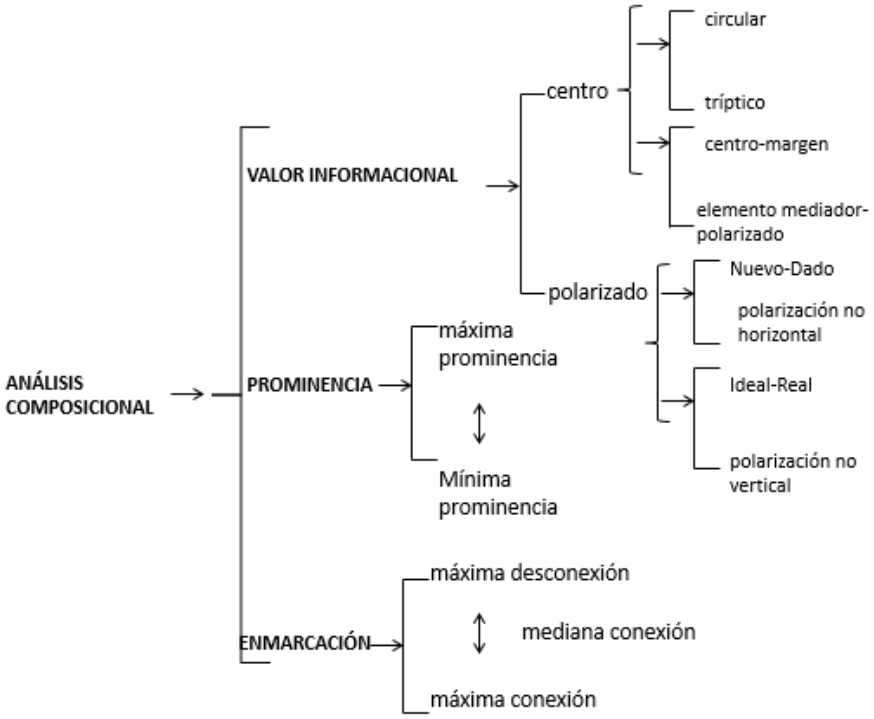


Figura 2.16 Red sistémica de significados composicionales
(Kress y van Leeuwen, 2006, p. 210)

Es útil agregar lo planteado por Painter *et al* (2013) con respecto al enmarcado en distintos niveles, sobre todo cuando la unidad de análisis es más compleja, como en el libro álbum. Los autores piensan, en primer lugar, la doble página como un "macro marco", dentro del cual puede haber otras demarcaciones adicionales. Por ejemplo, un texto o "verbalización", como se señala en la siguiente sección, puede estar enmarcado, fuera de una imagen que, a su vez, también está enmarcada. Sumado a esto, dentro de la misma imagen, puede haber marcos creados por distintos elementos y estructuras como los mencionados por Kress y van Leeuwen (2006).

2.6.2.3.4. Integración intermodal

A partir de una adaptación de Kress y van Leeuwen (2006), Painter *et al* (2013) proponen para el análisis de libros álbum diferentes formas de integración intermodal, en que la **imagen** y la **verbalización** (*verbiage*) pueden estar separados o integrados dentro del diseño. Oteíza y Pinuer (2016), a la red propuesta por Painter *et al* (2013), refinan y añaden algunas opciones, funcionalizadas para el análisis de textos escolares de historia,

particularmente, para la unidad que llaman "fotografía + epígrafe[21]", tal como se muestra en la siguiente Figura 2.17 encerradas en un círculo. La opción **integrado** se realiza cuando la verbalización no se encuentra separada de la imagen visual, sino que incorporada como parte de ella. El diseño es **complementario**, en cambio, cuando ambos componentes se encuentran demarcados y, por ende, en distintos espacios en el diseño. Si el diseño es complementario, según Oteíza y Pinuer (2016), será **-conectado** o **+conectado**, dependiendo entre qué elementos se produce la integración intermodal. Si se trata de la imagen con el texto principal o el título hay un diseño [complementario, -conectado], en cambio, si se trata de la unidad 'imagen+epígrafe', entonces el diseño es [complementario, +conectado]. En este último caso, la verbalización puede **titula**r o bien **expandir**, y si expande puede, a su vez, simultáneamente **describir**, **contextualizar** y **gatillar reflexión**.

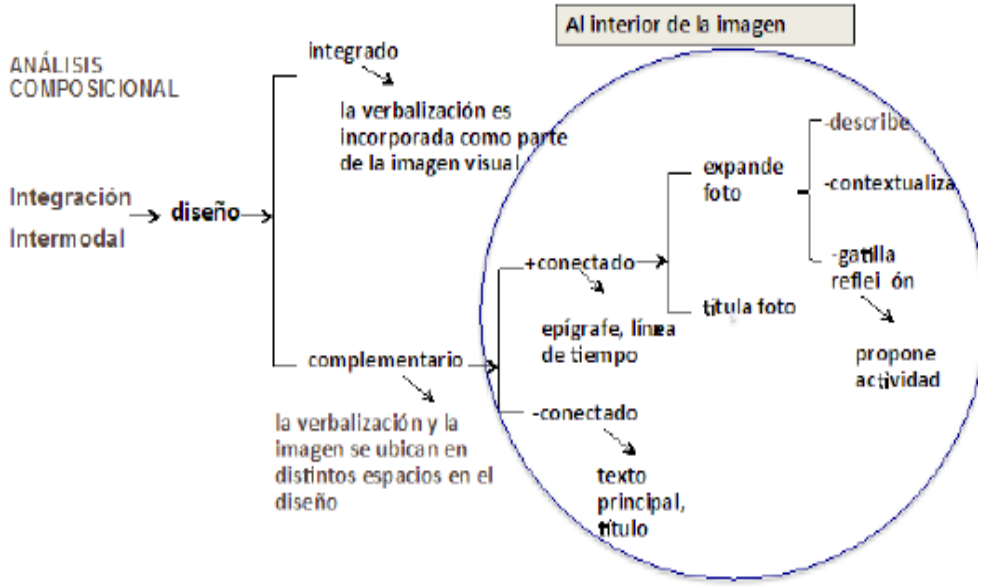


Figura 2.17 Adaptación del sistema de INTEGRACIÓN INTERMODAL (Oteíza y Pinuer, 2016, p. 385, a partir de Painter *et al*, 2013).

[21] En esta investigación, no solamente se presentan fotografías como testimonio histórico, sino también distintos tipos de imágenes, como grabados y pinturas. Por lo tanto, aunque los autores llaman a su unidad "fotografía+epígrafe", debidamente justificado por la naturaleza de la evidencia visual que analizan, en este caso, se podría pensar más generalmente en "imagen+epígrafe".

2.6.2.4. Análisis de ACTITUD aplicado a las imágenes

Por último, Painter *et al* (2013), proponen una adaptación del subsistema de Actitud para el análisis de imágenes, en base al modelo de VALORACIÓN, propuesto principalmente por Martin y White (2005), anteriormente revisado en el marco teórico-metodológico. La propuesta de los autores se puede observar en la siguiente Figura 1.18; las opciones se mantienen, pero como se puede ver las realizaciones cambian, de acuerdo con el modo visual. Al igual que para el lenguaje, las definiciones son muy generales y pueden tener distintas instanciaciones. El criterio que se ha utilizado para las imágenes ha sido demostrar cómo pueden realizarse las categorías, por lo que a continuación en la figura las opciones se acompañan de posibles realizaciones.

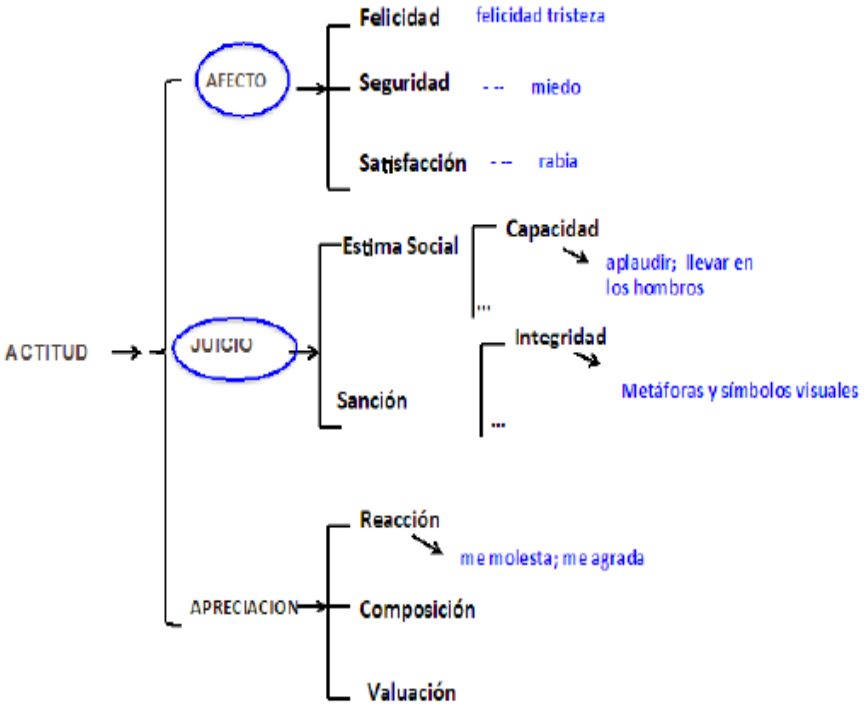


Figura 2.18 Sistema de ACTITUD de Martin y White (2005). Aplicación a las imágenes adaptado por Economou (2009) y Painter *et al* (2013), extraído de Oteíza y Pinuer (2016)

En el caso del subsistema de Apreciación, como se mencionó anteriormente respecto al modelo de VALORACIÓN, Oteíza y Pinuer (2012) proponen una reelaboración para el análisis de eventos y procesos históricos, cuya adaptación para el análisis visual es presentado por Oteíza y Pinuer (2016). Esta adaptación, como se muestra en la siguiente figura, mantiene las mismas opciones de Integridad, Impacto, Conflictividad y Poder. Algunos ejemplos de cómo cada una de ellas se puede realizar visualmente son propuestos por los mismos autores, como se aprecia a continuación.

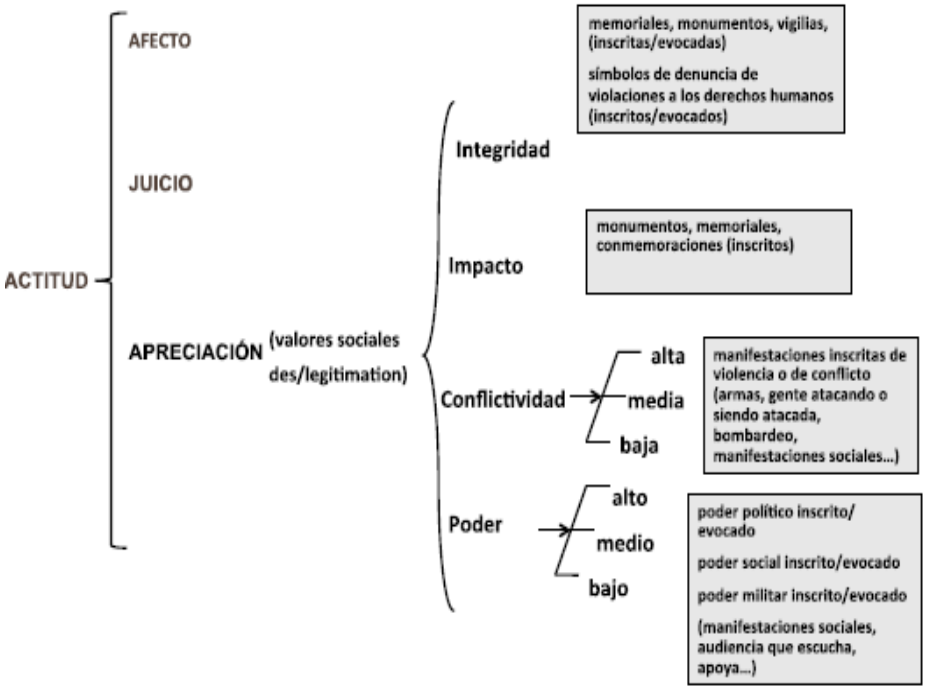


Figura 2.19 Red Sistémica de apreciación adaptado a imágenes (reformulación de Oteíza & Pinuer (2012) con modificaciones, en Oteíza y Pinuer, 2016, p. 387)

Capítulo 3 Metodología

3.1. Introducción

En esta investigación se busca comprender cómo se valora semióticamente, a partir de la interacción entre el modo verbal escrito y el modo visual, el pueblo mapuche en los textos escolares de historia, licitados y distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile. El estudio se realiza en el marco de los Estudios del Discurso y, para ello, se adopta una **perspectiva social e ideológica del discurso** (Oteíza y Pinuer, 2019) considerando su expresión multimodal. El texto escolar de historia, como un "artefacto semiótico cultural" (Martins, 2006), da cuenta de las "narrativas aceptables" (Oteíza, 2011, 2012, 2014) que se ponen a disposición para las nuevas generaciones. Por lo tanto, este texto pone de manifiesto los valores y creencias que, desde determinados posicionamientos, se desean transmitir y perpetuar en la sociedad. De esta manera, entendiendo el manual escolar como un documento oficial y como un material pedagógico que construye los hechos del pasado bimodalmente, es decir, combinando y poniendo en diálogo recursos verbales escritos y visuales, este estudio tiene por propósito comprender cómo el pueblo mapuche es valorado en el proceso de intersemiosis entre ambos modos semióticos. En otras palabras, a partir de la interacción entre los significados verbales escritos y visuales, se desea examinar cuáles son y cómo se expresan las creencias, sentimientos y valores (Martin y White, 2005) en torno al pueblo mapuche en los textos escolares, entregados gratuitamente por gobierno de Chile para la formación de las nuevas generaciones de niños y niñas en el actual sistema educativo.

Desde una perspectiva social, dialógica e ideológica del discurso, la valoración o evaluación de la experiencia social surge necesariamente de una fuente y posicionamiento específicos. Comprender cómo se valora al pueblo mapuche implica indagar y distinguir cómo se construye la intersubjetividad, es decir, no solo la forma en que los escritores se comprometen con determinados valores y creencias en torno a ellos, sino sobre todo cómo tales significados valorativos se presentan como más o menos compartidos entre los interlocutores. En este caso, entre los estudiantes reales/potenciales, el manual escolar y las fuentes o documentos primarios y secundarios que se deciden incluir en la explicación de la historia. De este modo, aunque todo discurso es dialógico (Volóshinov, 2009 [1929]; White, 2010), es posible distinguir discursos más o menos abiertos al reconocimiento de otras voces y posiciones en el discurso. En esta investigación se presta especial atención a este tipo de significados interpersonales que, tanto en el modo visual como verbal, permiten en un proceso de (des)alineación compartir con más o menos fuerza evaluaciones específicas, aceptando determinados posicionamientos y voces en el discurso, y silenciando u omitiendo otros.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, este estudio tiene la siguiente pregunta y objetivos de investigación.

Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cómo se valora bimodalmente el pueblo mapuche en los textos escolares de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, de enseñanza básica, licitados y distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2019?

Objetivos de investigación

Objetivo general: Comprender cómo es valorado verbal y visualmente el pueblo mapuche en los textos escolares de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, de enseñanza básica, licitados y distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2019.

Objetivos específicos:

1.1. Describir cómo es valorado semióticamente en el modo verbal escrito el pueblo mapuche en los textos escolares de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, de enseñanza básica, licitados y distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2019.

1.2. Describir cómo es valorado semióticamente en el modo visual el pueblo mapuche en los textos escolares de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, de enseñanza básica, licitados y distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2019.

1.3. Caracterizar cómo interactúan los significados verbales escritos y los significados visuales en el proceso de intersemiosis con el objetivo de construir una determinada valoración del pueblo mapuche en los textos escolares de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, de enseñanza básica, licitados y distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2019.

3.2. Enfoque cualitativo

Esta investigación se posiciona metodológicamente dentro de un enfoque cualitativo. De acuerdo con Vasilachis (2006), la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación que se interesa por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado y producido, o en un problema de carácter humano o social. Eta perspectiva de estudio tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, para hacer visible el mundo (Flick, 2004; Denzin y Lincoln, 2017). En este caso, hay una preocupación social explícita que guía el estudio en relación a cómo el pueblo mapuche y su experiencia están siendo valorados y transmitidos semióticamente por medio de los textos escolares en el sistema educativo chileno. El foco se centra en lo particular, más que en lo general, manifestado en el objetivo de descubrir lo nuevo en vez de comprobar o verificar teorías establecidas previamente, lo que dota a la investigación de un carácter inductivo, más que deductivo. Así, en esta investigación se busca revelar la importancia que hay detrás de este discurso pedagógico de la historia, situado en el contexto educativo de nuestro país, como una práctica social real y concreta, en la que se construyen y reproducen valores y creencias específicas en torno a los indígenas en general, y al pueblo mapuche y su historia en particular. Se busca comprender cuáles son los posicionamientos y voces que se aceptan y validan para significar la experiencia de los mapuches, y cuáles son silenciadas, restringidas y/o ignoradas.

Este interés por 'lo social' demanda, como también señala Flick (2004), una comprensión profunda del fenómeno que se investiga y del contexto en el que se enmarca, de modo que privilegia la profundidad por sobre la extensión. Considerar el contexto es importante, porque tiene relación con entender el fenómeno en circunstancias específicas y concretas, y no de manera aislada. De este modo, como señalan Denzin y Lincoln (2017), la investigación cualitativa es una actividad naturalmente situada, en la que mediante un conjunto de actividades interpretativas es posible visibilizar el mundo en una serie de

representaciones. Esto implica no solamente hacerse cargo en detalle de la complejidad del problema social, sino también de aceptar la flexibilidad de la investigación (Vasilachis, 2006). El análisis, los métodos utilizados, los recursos teóricos, por mencionar algunos aspectos, son sensibles a las necesidades descubiertas en el proceso de investigación. En este estudio, por ejemplo, fue necesario incorporar aportes teórico-metodológicos pensados, específicamente, para el discurso pedagógico de la historia, porque este tipo de práctica discursiva se realiza mediante recursos lingüísticos y visuales particulares. Aunque estas propuestas no son parte del desarrollo inicial del modelo de VALORACIÓN, al examinar el corpus se hace necesario agregar otras categorías teórico-analíticas que han propuesto posteriormente otros autores para poder abordar el problema y responder a la pregunta de investigación.

Junto con el carácter interpretativo e inductivo de la investigación, hay que tener en cuenta su naturaleza multimetódica. Existen diferentes métodos para abordar una investigación cualitativa o, como sostiene Flick (2004), no hay un solo concepto teórico y metodológico unificado. De los distintos métodos ninguno es más importante que otro para la interpretación social y cultural, puesto que su relevancia depende de su adecuación a cada investigación, a las preguntas y objetivos particulares que guíen una indagación en específico (Vasilachis, 2006; Denzin y Lincoln, 2017). Aunque hay algunos rasgos generales en torno al interés que hay detrás de los Estudios del Discurso, los enfoques teóricos y, con ello, la forma de abordar el análisis y la discusión, son múltiples. Esta investigación la sitúo, así, desde una perspectiva social, ideológica y multimodal del discurso y, según este posicionamiento, adopto como marco teórico-metodológico la Lingüística Sistémico Funcional y la Semiótica Social. Posteriormente, me refiero con más detalle a las herramientas para el análisis verbal escrito y visual escogidas, según su utilidad y pertinencia para este estudio.

Otro punto a tener en cuenta es que, como se trata de una investigación que privilegia lo particular y de cómo ese caso particular e individual se vuelve significativo en el contexto de la teoría, Vasilachis (2006) sostiene que, es a partir de lo nuevo o de lo que se descubre y su relación con la teoría lo que hace significativa la investigación cualitativa. Si bien esta investigación se sirve de un marco teórico-metodológico en concordancia con la pregunta y objetivos, este estudio no busca comprobar la teoría. Por el contrario, se toma de ella para explorar una práctica social específica, que es el discurso pedagógico de la historia en los textos escolares, a fin de dar respuesta a una preocupación de naturaleza social y cultural. Así, desde los resultados es posible ampliar, modificar o al menos contribuir a entender cómo interactúan y se comportan los significados verbales escritos y visuales con el propósito de negociar evaluaciones determinadas en el discurso pedagógico de la historia.

3.3. Carácter interpretativo de la investigación

El carácter interpretativo de esta investigación se sostiene en el tipo de pregunta que guía este estudio y en la forma en que esta es abordada para ser respondida. La pregunta de investigación, por cómo es valorado verbal y visualmente el pueblo mapuche en los textos escolares de historia, tiene relación con un abordaje más allá de la oración, hacia unidades semióticas mayores y más complejas, situadas en un contexto social y cultural específico (Wodak y Meyer, 2015). Responder a cómo es valorado semióticamente el pueblo mapuche en los textos escolares de historia precisa, así, no solo describir los recursos verbales escritos

y visuales que participan en una determinada construcción semiótica, sino además interpretar la manera en que tales significados funcionan en conjunto en el proceso de intersemiosis, a fin de construir una determinada valoración del pueblo mapuche. Para alcanzar este objetivo, y de acuerdo con la perspectiva teórica y metodológica adoptada en este trabajo, se requiere entender que la concepción del pueblo mapuche que se busca compartir con los estudiantes por medio de los textos escolares está social y culturalmente motivada. Por esto, para abordar la pregunta de investigación, que es naturalmente más social que lingüística, es de suma importancia conocer la experiencia histórica de los pueblos indígenas en general y del pueblo mapuche en particular, en Chile. Solo al manejar teorías sociales propias del ámbito en las que se genera el conocimiento histórico es posible responder a esta pregunta, en la línea de una investigación cualitativa de carácter interpretativo.

Este estudio emerge de una preocupación de carácter social asociada a cómo se construye discursivamente el pueblo mapuche en los manuales escolares de historia distribuidos por el gobierno chileno en el marco de un "Chile multicultural". Se busca entender, con especial atención, a qué posicionamientos y voces se admiten para construir y compartir una determinada significación histórica, y qué posturas son silenciadas e ignoradas. Para abordar tal preocupación, la entrada en esta investigación es desde los significados visuales y verbales escritos que, de acuerdo con una relación dialéctica con el contexto, permiten valorar y negociar de una forma determinada la experiencia del pueblo mapuche en el marco de la historia de nuestra sociedad. De esta manera, debido a la perspectiva social e ideológica del discurso escogida, para mí como investigadora es necesario atender a explicaciones desde la voz de la historiografía sobre la historia de los pueblos indígenas y sobre el caso del pueblo mapuche en específico, así como también escoger las herramientas teórico-metodológicas pertinentes para llevar a cabo este estudio. Por último, es necesario aclarar que las herramientas que tengo como lingüista para abordar esta investigación, aun habiendo considerado antecedentes históricos de la experiencia de los pueblos indígenas, me permiten llegar a un nivel interpretativo, pero no a un nivel explicativo de la investigación. Alcanzar un nivel explicativo de un fenómeno social resulta una meta difícil y ambiciosa sin una mayor triangulación, manifestada en un trabajo inter o transdisciplinario mucho más complejo que el que presento aquí.

3.4. Recolección y criterios de selección del corpus

3.4.1. Currículum nacional

El corpus analizado en esta investigación está constituido por una selección de textos integrados en manuales escolares de *Historia, geografía y ciencias sociales*, licitados y distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile, para la formación de estudiantes de enseñanza básica. La producción, licitación y posterior distribución de este material para historia, al igual que para las otras asignaturas impartidas en el sistema educativo chileno, obedecen a los lineamientos y requerimientos del currículum nacional, establecido por el MINEDUC. De acuerdo con las Bases Curriculares 2012, documento vigente para la enseñanza básica que presenta los Objetivos de Aprendizaje de los distintos niveles y asignaturas con el objetivo de definir el aprendizaje esperado para todos los alumnos del país a lo largo de su trayectoria escolar, se señala desde un comienzo la misión general de ofrecer una base cultural común a todo el país que favorezca la cohesión e integración social y que

admita ser complementada para acoger la diversidad cultural del país (MINEDUC, 2012, p. 18).

Con respecto a la asignatura de *Historia, geografía y ciencias sociales* en general y de manera transversal a los distintos niveles educativos, se señala que tiene por propósito entregar conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes comprendan su entorno social actual y su devenir. La comprensión de la sociedad tiene como fin poder orientar a los estudiantes a actuar crítica y responsablemente, sobre la base de principios como la solidaridad, el pluralismo y la valoración de la identidad nacional. De acuerdo con lo anterior, se sostiene la importancia de lograr que los estudiantes no perciban los contenidos que componen esta asignatura como ajenos a su realidad, o como un saber lejano y desvinculado de su mundo. Se apela, por el contrario, a la necesidad de que conozcan la sociedad en la que están insertos, para poder desarrollar un sentido de identidad y pertenencia, y así involucrarse y participar de su construcción (MINEDUC, 2012, p. 138). Este punto resulta especialmente importante, entendiendo que la comprensión y la conceptualización de los pueblos indígenas, como demuestra el trabajo historiográfico, ha tendido a lo largo de la historia a presentarse con cierto primitivismo ahistórico. Se ha tendido a conocer y comprender los pueblos indígenas desde una perspectiva ajena y lejana, sobre la base de un vínculo que se remite básicamente al origen de nuestra sociedad actual.

Según los lineamientos curriculares, la necesidad de presentar los contenidos como cercanos al mundo de los estudiantes se relaciona, a su vez, con fomentar constantemente el diálogo entre el pasado y el presente. Como se revisó en los fundamentos teóricos, en el ámbito de la historia se busca entender por qué ocurrieron los hechos que ocurrieron en el pasado y cómo tales hechos y procesos históricos han modelado la realidad actual. En este sentido, la relación entre el pasado y el presente es clave para no caer en una explicación histórica descontextualizada y lejana para los estudiantes. Es necesario que los alumnos entiendan que hay un contexto más allá de su realidad inmediata, y que ese contexto posee un pasado que marca el presente y también el futuro. Sumado a lo anterior, la comprensión de la realidad también demanda entender que existen diferentes perspectivas para abordarla e interpretarla (MINEDUC, 2012, p. 139). La aceptación de que la historia se construye desde diversos posicionamientos se manifiesta desde el uso y revisión de distintas fuentes. Esto, como se explicó anteriormente, se justifica por esa pretendida "objetividad" de la historia, que finalmente se traduce en la pretensión de no construir ni enseñar una historia sesgada. De ahí que una de las dimensiones principales del discurso histórico sea la evidencialidad, es decir, la integración de diversas fuentes históricas primarias y secundarias con el objetivo de construir una determinada significación histórica de manera sustentada. En el marco teórico, en la sección de discurso pedagógico de la historia, hay una mayor profundización en la discusión sobre la objetividad y subjetividad del discurso histórico.

Con respecto a la selección del corpus, esta se encuentra vinculada, tanto a la información recabada en la revisión historiográfica respecto a la discriminación histórica contra los pueblos indígenas y el pueblo mapuche en particular en Chile, como a los requerimientos curriculares. De acuerdo con los autores revisados, la violencia actual contra los indígenas, en general, y los mapuches, en particular, se explica por referencia a los procesos de dominación y sometimiento, arraigados desde la conquista y la colonia española. Estos periodos fueron sumamente violentos, constituyendo una experiencia relativamente

común y transversal para los pueblos, por lo que desde las voces de la historiografía se afirma que constituyó una ruptura en su historia. De acuerdo con esta perspectiva, sobre lo que significó la conquista y la colonia en manos de los españoles para la experiencia de los indígenas, se escogió una selección de textos integrados en los textos escolares que, de acuerdo con los requerimientos curriculares, correspondiera a los niveles en que se aborda esta parte de la historia. Así, los textos escolares de historia escogidos fueron los de 5to y 6to básico, dado que en estos niveles de escolaridad se concentran los contenidos pedagógicos referentes al periodo de la conquista y la colonia. Ambos corresponden a los manuales que ganaron la licitación para su distribución gratuita por el gobierno chileno el año 2019.

Antes de caracterizar brevemente los textos seleccionados, es necesario señalar algunos lineamientos curriculares específicos para la educación básica, con respecto a la enseñanza de la historia. Según las Bases Curriculares 2012, vigentes de primero a sexto básico, en estos niveles la asignatura de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* "permite al estudiante alcanzar una mejor comprensión de su sociedad y de su rol en ella" (MINEDUC, 2012, p. 138). Siguiendo esta línea, uno de los focos es conocer una visión panorámica de la historia de Chile, con lo que "Se busca que el alumno se familiarice con su herencia cultural y desarrolle un sentido de pertenencia a la sociedad chilena…" (p. 140). Desde este documento oficial, se enfatiza en la importancia de que los alumnos adquieran un sentido de identidad y pertenencia a la sociedad, para lo que es clave estudiar el pasado con el fin de atender a aquellos elementos que sustentan esa pertenencia y que explican, en definitiva, cómo se ha llegado a conformar el presente de la realidad en la que están inmersos.

El currículum explicita que para que los alumnos comprendan el presente y se reconozcan a sí mismos como parte de la realidad que los rodea, es necesario que sientan que pertenecen a ella, lo cual solo es posible al conocer los cambios y transformaciones sociales que han ocurrido a lo largo de su historia y que han definido el presente de su comunidad. De este modo, según las bases curriculares (2012), el conocimiento sobre los hitos, procesos, personas e instituciones de la historia de Chile es clave, puesto que solo así es posible que los estudiantes identifiquen continuidades y cambios con respecto a su vida actual. Además de esto, otro de los focos incluidos, especialmente relevante y necesario de considerar, es el de respeto y valoración de la diversidad humana, transversal a los distintos niveles de enseñanza escolar en esta asignatura. Este punto llama bastante la atención, por el énfasis que se le da a la valoración de la diversidad, tal como se muestra a continuación:

> "Esta asignatura pretende ser también un aporte a la conciencia y la valoración de la diversidad humana y cultural del mundo actual, y constituirse como un aporte para lograr una sociedad más inclusiva en la que las diferencias sean apreciadas. Se busca que los estudiantes sean capaces de reconocer la riqueza de la diversidad y de comprender que el género, el origen étnico, las creencias o el nivel socioeconómico, entre otros, no deben ser objeto de discriminación o de diferencia de oportunidades" (MINEDUC, 2012, p. 141)

El Ministerio de Educación manifiesta abierta y explícitamente su compromiso institucional a educar a los estudiantes en y por la valoración de la diversidad, en concordancia con el discurso del gobierno chileno sobre la aceptación e inclusión de los pueblos indígenas en el marco de una sociedad multicultural. Este interés también queda expresado en una de las actitudes que se busca que adopten los estudiantes durante el ciclo de enseñanza básica, de manera vinculada e integrada a los conocimientos y habilidades:

"Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica", poniendo de relieve "el rechazo a todo tipo de discriminación" (MINEDUC, 2012, p.148).

3.4.2. Criterios de selección del corpus

Esta investigación emerge desde la preocupación por el tratamiento del pueblo mapuche en los manuales escolares, específicamente, por las creencias y valores que se están transmitiendo a los estudiantes en el sistema educativo chileno. Según las voces de la historiografía, la violencia ejercida hoy contra los pueblos indígenas se remonta a los periodos de la conquista y colonización. Expresado de otra forma, actualmente, estamos frente a formas renovadas de violencia y discriminación, cuyo origen se encuentra en el trato dado hacia los indígenas desde el siglo XVI. En vista de este panorama, se ha hecho una selección de textos de los manuales escolares de historia de 5to y 6to básico, porque en estos niveles de acuerdo con las Bases Curriculares 2012 vigentes, se abordan principalmente los contenidos sobre los procesos de conquista y colonización en Chile y América Latina. Es necesario aclarar que esta selección no corresponde al total de textos en los que se aborda la experiencia de los indígenas en nuestra sociedad; en esos mismos cursos, 5to y 6to básico, hay más contenidos respecto a cómo fue el periodo de conquista y la sociedad colonial, y también en 3ro medio se tratan contenidos vinculados a experiencia más contemporánea, especialmente a las demandas sociales en el marco del retorno a la democracia en Chile. Sin embargo, con el objetivo de poder llevar a cabo un análisis más profundo se ha decidido optar por abordar solamente parte de los contenidos de 5to y 6to básico.

En el caso de 5to básico, se trabaja el descubrimiento, conquista de América y de Chile y el periodo colonial. Entre los objetivos de aprendizaje para este nivel, se señala que los estudiantes serán capaces de: "[OA_2] Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores..., algunas expediciones y conflictos bélicos, y la fundación de ciudades como expresión de la voluntad de los españoles de quedarse y expandirse, y reconocer en este proceso el surgimiento de una nueva sociedad"; y también serán capaces de "[OA_7] Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos." (MINEDUC, 2012, p. 170).

De acuerdo con estos objetivos, se seleccionaron algunos textos del manual escolar de *Historia, geografía y ciencias sociales* de 5to básico, elaborado por la editorial SM y licitado por el Ministerio de Educación de Chile para su distribución y uso durante el año 2019. En primer lugar, de la unidad 3 del manual, titulada "¿Qué impacto produjo en América la exploración y conquista europea?, lección 3 "¿Cómo reaccionaron los indígenas de Chile frente al proceso de conquista?, se seleccionó, específicamente, el texto "La expedición de Valdivia". En este texto se presenta la conquista de Chile iniciada con la expedición de Valdivia al territorio, dando cuenta del panorama al cual se enfrentó el conquistador y la expedición que lo acompañaba en el territorio, así como la lucha que dieron desde un comienzo los indígenas.

De este mismo manual de 5to básico, se analiza parte de la unidad 4 "¿Qué aspectos gestados en la sociedad colonial son parte de nuestra identidad cultural actual?", lección 2

"¿Por qué se puede afirmar que la sociedad chilena actual tiene sus orígenes en el período colonial?". Dentro de esta lección, los textos escogidos integran la sección ubicada hacia el final de la unidad: "Examinando evidencias". Dentro de esta sección, los textos analizados son: "Relaciones entre españoles y mapuches" y "Sociedad de frontera". El primero, "Relaciones entre españoles y mapuches", da cuenta de las relaciones entre españoles e indígenas en Chile durante el periodo colonial, fundamentalmente en lo que respecta a los distintos sistemas de trabajo y a las consecuencias que tuvieron para los indígenas. El segundo texto, "Sociedad de frontera", que sigue inmediatamente al anterior en la organización de la unidad, trata sobre el establecimiento de una frontera entre españoles e indígenas después de la batalla de Curalaba (1598) y sobre las nuevas formas de relaciones entre ambas partes producto de esa división.

Otra selección de textos analizados es del manual de *Historia, geografía y ciencias sociales* de 6to básico, también elaborado por la editorial SM, y licitado por el gobierno para su distribución y uso el año 2019. Según las Bases Curriculares vigentes (2012), entre los objetivos de aprendizaje para este nivel, se encuentra "[OA_5] Describir cómo se conformó el territorio de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de Isla de Pascua, la ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores" (MINEDUC, 2012, p. 176). Parte de este contenido se evidencia en la unidad 4 "¿Qué beneficios y desafíos conlleva vivir en un país independiente?", lección 3 "¿Por qué para Chile fue importante consolidar el dominio de su territorio? De esa lección los textos analizados son: "Conformación del territorio nacional", "La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile". En estos textos se explica cómo continuó la conquista del territorio nacional una vez que se instaló la República de Chile, después de la independencia, haciendo referencia principalmente a la incorporación del sur de Chile y de Rapa Nui.

Es importante señalar que las unidades en las que se integran los textos seleccionados, para ambos niveles, incluyen más secciones y subsecciones en las que se abordan contenidos adicionales correspondientes a la conquista y colonia de Chile y América. Por ejemplo, en el caso de 5to básico, con respecto a la conquista, el manual escolar da cuenta de los motivos y los factores que facilitaron la expansión europea, del "descubrimiento" de América con el viaje de Cristóbal Colón, la posterior conquista de los grandes imperios americanos, el rol de la Iglesia, entre otros. En relación a la colonización también hay contenidos que se suman y complejizan el panorama como: las políticas implementadas para manejar el territorio, incluyendo la creación de instituciones, división del territorio, fundación de ciudades; la división administrativa e institucional de las colonias; la economía bajo el control de los españoles; funciones de la Iglesia católica; e incluso temas en relación a la vida cotidiana como el arte, educación, fiestas, oficios en la sociedad colonial. En 6to básico, por su parte, se aborda el proceso de la independencia de Chile, la conformación de una República y la organización del Estado, y la continuación de la colonización e incorporación de territorios, especialmente al sur de Chile.

Ambos cursos presentan, así, un amplio panorama sobre los periodos de conquista y colonización en el continente americano y para nuestro país en particular, en torno a las distintas esferas de la sociedad. Dicho esto, esta investigación recoge los textos que permiten acceder de manera más directa a la conceptualización de los mapuches. Aquellas secciones

y textos en que hay una referencia mucho más abierta y explícitamente manifestada sobre la percepción del mapuche y las relaciones entre los españoles y los indígenas. Esto no significa que el resto de los contenidos, por ejemplo, respecto a la organización económica, la administración política o la vida cotidiana, puedan enriquecer el análisis. Sin duda detrás de estos temas que categorizan y dividen la sociedad bajo títulos como "vida cotidiana", "arte", "organización económica", etc., hay personas, hay comunidades de indígenas y conquistadores relacionándose y, con ello, significados que dan cuenta de los valores y creencias en torno a ellos, y también de los roles y posicionamientos, negociados respecto de unos y otros. En vista de lo anterior, y con el objetivo de poder abordar en profundidad, más que en extensión, la pregunta de investigación, en esta tesis se han seleccionado los textos que se han presentado anteriormente.

Sumada a esta aclaración, es necesario esclarecer la imposibilidad de abordar la valoración de los "pueblos indígenas" en general a partir de este material pedagógico. El texto escolar, aunque pretende dar cuenta de la experiencia de los indígenas, hace alusión de manera constante específicamente al caso del pueblo mapuche, a cómo fueron ellos quienes se enfrentaron a Valdivia, a cómo se relacionaron ellos con los españoles y también a cómo se establecieron distintas relaciones hispano-mapuches con la creación de una sociedad de frontera. No hay mayor tratamiento ni diferenciación de las distintas comunidades indígenas de nuestro país, salvo algunas que otras pequeñas actividades en que se les incluye bajo la forma de un documento. En este sentido, la homogeneización se hace evidente desde un principio. La experiencia de los indígenas se reduce y simplifica a la experiencia de los mapuches, invisibilizando la experiencia particular de los grupos humanos; es más, la misma experiencia de los mapuches o los "araucanos" se entiende como una sola experiencia sin distinguir diferentes comunidades. Claramente, en el periodo de la conquista y la colonia hubo prácticas que marcaron y significaron una ruptura más o menos genérica en la historia de los indígenas en conjunto, pero como se advierte desde la voz de la historiografía, es importante no caer en el grave error de homogeneizar vivencias e identidades bajo "una historia" del pasado.

Tanto el manual de 5to básico, como el de 6to básico, presentan los contenidos no solo a partir de lo presentado por el manual escolar propiamente tal, sino que integran una gran cantidad de documentos identificados como "Doc". Estos documentos son recursos, tanto verbales escritos, como visuales, y provienen de distintas fuentes primarias y secundarias. Su integración se relaciona, como se mencionó anteriormente, con la necesidad de sustentar y respaldar la significación histórica de los hechos y con el carácter interpretativo de este ámbito. La incorporación de distintos documentos manifiesta la posibilidad de abordar e interpretar la experiencia desde distintos puntos de vista, dotando de una fundamentación la historia y, así, de una cierta "objetividad" al momento explicar por qué y cómo sucedieron los hechos. Estos documentos no se presentan ubicados de manera aislada en la página del manual escolar, sino que el texto principal, elaborado por el grupo editorial, contiene incrustados los números de los documentos, guiando así la lectura de los estudiantes a medida que avanzan en el texto (Imagen 3.1).

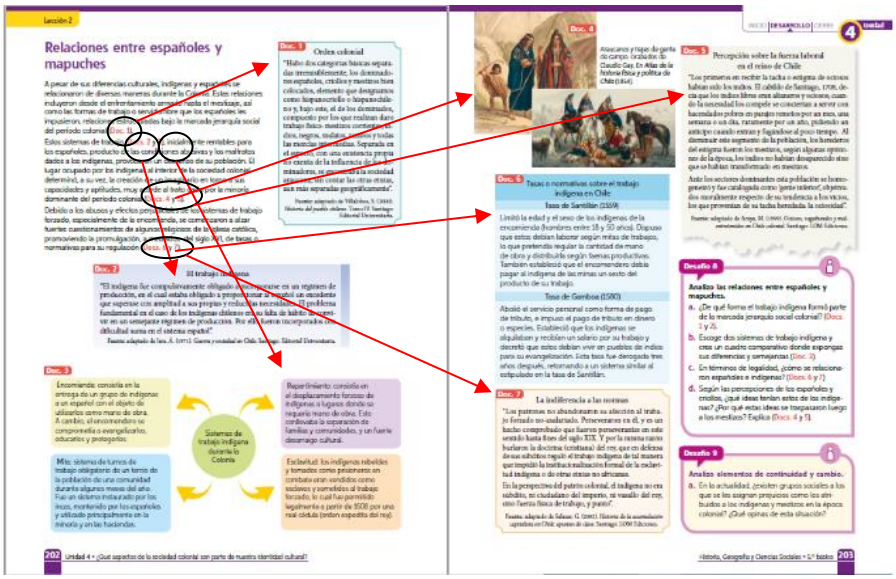


Figura 3.1 Relación documentos y cuerpo principal (Texto escolar 5to básico, editorial SM, 2019, p. 202-203)

El análisis y trabajo con fuentes, como se señala en las Bases Curriculares, es uno de los aspectos centrales en la enseñanza de la historia en estos niveles de escolaridad. De acuerdo con los lineamientos curriculares, el trabajo con fuentes es un elemento central en la metodología de las Ciencias Sociales que conforman la asignatura, "puesto que el ser humano reconstruye la historia de las sociedades a partir de esas fuentes" (MINEDUC, 2012, p. 143). Su uso es importante en la medida en que permite al alumno "obtener información relevante, formularse preguntas, establecer relaciones, elaborar conclusiones y resolver problemas" (MINEDUC, 2012, p. 143). Así, desde primero a sexto básico se pretende que los estudiantes desarrollen paulatinamente la capacidad de trabajar y evaluar fuentes, tanto primarias, como secundarias.

Otro criterio de selección más general, considerado en esta investigación, es la importancia de estudiar los textos escolares de historia distribuidos por el gobierno. El corpus analizado es parte de los textos escolares elegidos y licitados por el Ministerio de Educación para su distribución gratuita a lo largo del país. En este sentido, los manuales no solo cumplen con los requerimientos curriculares, sino que constituyen un documento oficial, portador de un saber autorizado y, por ende, apropiado para el estudio y aprendizaje en los distintos niveles de escolaridad para los que son asignados. Asimismo, el manual escolar distribuido por el gobierno resulta especialmente interesante si se considera, como se señaló desde al principio, que cerca del 95% de los estudiantes que asisten a establecimientos educativos con subvención estatal estudian y aprenden de este material pedagógico (Oteíza, 2014). Es relevante, así, revisar la representación del pueblo mapuche que actualmente es validada institucionalmente y que no solo contribuye en gran medida a la concepción que tienen las nuevas generaciones de los pueblos indígenas en general, y del pueblo mapuche en particular, sino también a la conformación de un determinado sistema de valores y creencias sobre una comunidad que hoy es parte de nuestra sociedad y que mantiene una lucha activa por una

serie de demandas en torno a la protección del territorio, autonomía, reconocimiento constitucional, restitución de tierras, entre otras.

El reciente interés manifestado por el MINEDUC por revisar los contenidos pedagógicos en torno a los mapuches y otros pueblos indígenas, en los manuales escolares distribuidos por el gobierno, también es una de las razones por las que se pretende abordar este corpus. Esta medida, como parte del Acuerdo Nacional por el Desarrollo y la Paz de la Araucanía, tiene como objetivo velar por el tratamiento inclusivo, pertinente y respetuoso de los pueblos indígenas para poder, precisamente, fomentar una sociedad que valora su diversidad. Desde el Ministerio de Desarrollo Social, se ha señalado también la importancia de construir el país sobre una historia común y representativa (Emol, 2019; BioBío, 2019[22]). La propuesta de examinar estos manuales emitida desde el gobierno de Chile supone un probable desajuste entre una sociedad democrática y multicultural, por un lado, y la representación de los indígenas puesta en circulación en los textos escolares a la mayoría de los alumnos a lo largo del país, por otro lado. Lo que se transmite en el texto escolar permite interpretar y elaborar en un constante trabajo semiótico (Achugar, 2016), en la sala de clases y otros espacios de interacción, una determinada concepción de los indígenas en general, y esto resulta muy importante si se tiene en cuenta que su lucha social actual se remonta a explicaciones del pasado, como se ha mostrado en los antecedentes históricos. En este sentido, si hay un espacio idóneo para continuar o frenar la actual dominación simbólica de los pueblos indígenas es el ámbito de la educación; lo que se enseña por medio de los textos escolares es clave, sobre todo si se trata de uno de los materiales pedagógicos provenientes desde el gobierno y, por ende, utilizado masivamente en Chile para la formación de las siguientes generaciones.

Antes de mostrar y explicar las herramientas analíticas con las que se analizan los textos, es necesario señalar que el corpus de esta investigación fue recopilado directamente de la página web oficial "Currículum Nacional", dispuesta por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile. En esta página es posible acceder a recursos de estudio y enseñanza gratuitos para todos los niveles de escolaridad básica y media. Por el tipo de material y su disponibilidad de libre acceso, no fue necesario realizar procedimientos adicionales y/o solicitar permisos especiales para su uso.

[22] Medios de comunicación oficiales de Chile, referenciados al final del trabajo por el nombre de los periodistas responsables.

Etiqueta manual escolar	Curso	Editorial	Autoría	Año[23]
SM 5to básico	5to básico	SM	Cristian Fernández Leiva y Georgina Giadrosić Reyes	2019
SM 6to básico	6to básico	SM	Cristian Fernández Leiva Georgina Giadrosić Reyes	2019

Tabla 3.1 Información sobre el corpus

3.5. Unidad de análisis

La unidad de análisis de esta investigación es la unidad intermodal, resultado de la interacción entre el modo verbal escrito y el modo visual en el manual escolar de historia. Aunque en el análisis de VALORACIÓN la unidad es el texto y en el análisis visual la unidad es la imagen y también el complejo multimodal, el análisis de estas unidades pueden considerarse como análisis preparatorios para luego dar cuenta de su funcionamiento en conjunto en el manual escolar. Los contenidos en los manuales escolares de historia, como también lo han observado Oteíza y Pinuer (2016), se organizan en distintas partes: cuerpo principal, imágenes, epígrafes, documentos verbales y actividades y/o desafíos. Por lo anterior, como observan los autores, la integración intermodal se produce a varios niveles, involucrando un diálogo entre los distintos componentes que lo integran. Asimismo, aunque no es el foco de esta investigación, estos componentes que interactúan en el texto escolar corresponden comúnmente a géneros diferentes, lo que complejiza aún más el abordaje de la intersemiosis.

Para determinar esta unidad de análisis, se adopta el posicionamiento que plantean Kress y van Leeuwen (2006) respecto a la necesidad de considerar en el análisis de cualquier texto multimodal los distintos significados realizados en los diferentes modos como interactuando entre sí y afectándose, por ende, mutuamente. Esta postura se basa en el hecho de que todos los significados, independiente del modo en el que se codifican, conforman y aportan al significado completo del texto y ninguno, por lo tanto, tiene mayor peso o importancia sobre otro. La página, señalan los autores, se entiende así como un "texto integrado" (p. 177). Por lo anterior, hay que considerar que cuando los estudiantes abren el texto escolar lo que miran o tienen frente suyo es la doble página, más que una página por sí

[23] Si bien estos manuales corresponden a los utilizados durante el año 2019 (impresos a finales del 2018), según la revisión sobre el funcionamiento de los textos escolares en nuestro país, estos manuales probablemente fueron utilizados en años anteriores, considerando que por lo general se vuelve a imprimir hasta 5 veces. Aunque se suele señalar que son "nueva edición", tienden a presentar cambios insignificantes como: número de páginas, cambio de portada, reorganización de los mismos contenidos, etc.

sola. Painter *et al* (2013) se refieren, de hecho, a la doble página como unidad de análisis en el caso del libro álbum y también así lo examina Maturana (2018) en su análisis de libros álbum chilenos. No obstante, en este estudio, debido a cómo se organiza particularmente el contenido en los manuales de historia, se ha tomado la decisión de especificar la unidad de análisis como una unidad intermodal con sus respectivos componentes, en lugar de invisibilizar sus partes bajo la conceptualización de "doble página". En la siguiente Imagen 3.2 se pueden visualizar los elementos que interactúan en la doble página aquí mencionados.

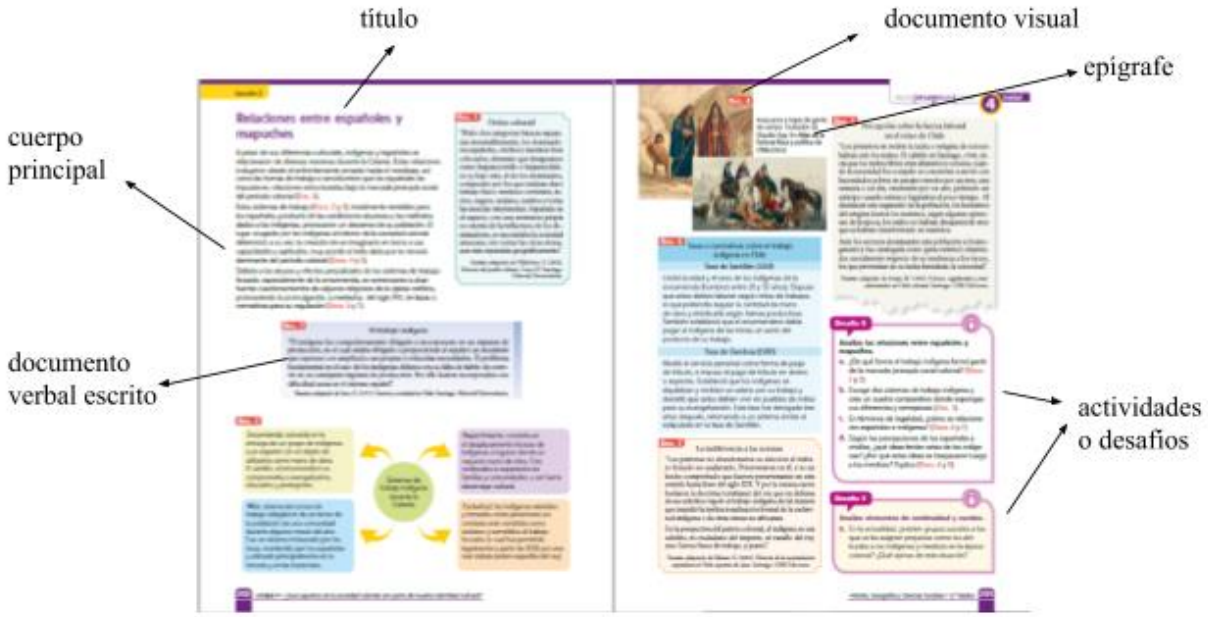


Figura 3.2 Componentes en la doble página del texto escolar de historia (Texto escolar 5to básico, editorial SM, 2019, p. 202-203)

3.6. Herramientas analíticas para el análisis verbal escrito y visual

Para responder a los objetivos de esta investigación, se han seleccionado herramientas analíticas, tanto para el análisis verbal, como para el análisis visual. El análisis verbal se basa en las herramientas teóricas-metodológicas de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) presentadas en la sección del marco teórico. Las metafunciones, como se explicó en esa sección, organizan las opciones de significado del lenguaje y proveen los recursos para la expresión lingüística del contexto. Dichas opciones se organizan a través de conjuntos de significados entendidos como sistemas (Martin y Rose, 2007). Desde esta perspectiva, es posible identificar diferentes sistemas según los estratos del lenguaje, al tipo de significado cuyas opciones construyen y, por ende, también en función de una determinada variable registral. Para este estudio, la herramienta analítica adoptada para el análisis verbal es el sistema o modelo de VALORACIÓN, elaborado principalmente por Martin y White (2005). Este sistema organiza significados a nivel semántico-discursivo y tiene relación con la construcción del tenor a nivel del registro. En la sección de los fundamentos teóricos se explica con profundidad este modelo y los subsistemas que lo integran, pero en esta sección es necesario recordar particularmente su utilidad y adecuación para esta investigación en específico.

El modelo de VALORACIÓN ofrece una organización comprehensiva y sistemática de los recursos empleados para valorar la experiencia social, entendiendo el lenguaje como una red de sistema de opciones. Según Martin y White (2005), el estudio de los recursos valorativos permite dar cuenta de la evaluación, certeza, compromiso y conocimiento del hablante/escritor, y de cómo la voz textual se posiciona con respecto a otras voces y posiciones en el discurso. En este sentido, permite abordar la intersubjetividad en el discurso, es decir, no solo permite explorar cómo los hablantes se construyen discursivamente a sí mismos, sino cómo construyen a los lectores y, de ese modo, cómo suscitan una respuesta de solidaridad u otro tipo de respuesta por parte del destinatario. Debido a que este estudio tiene por objetivo principal explicar cómo es valorado el pueblo mapuche en los textos escolares, atendiendo a los valores y creencias que se están transmitiendo a las nuevas generaciones, este modelo resulta fundamentalmente adecuado. Desde este sistema, es posible estudiar qué tipo de valoraciones hay implicadas en torno a los mapuches y su experiencia, si es que tales evaluaciones son inscritas o evocadas, si se presentan graduadas, y también las fuentes y posicionamientos incluidos y cuán comprometido el escritor se construye a sí mismo y a los lectores con el objetivo de compartir determinados valores y creencias.

Para el análisis verbal escrito de VALORACIÓN, se ocupa la matriz que se muestra a continuación en la Tabla 3.2. Esta matriz se divide en: (1) entidad discursiva valorada, es decir, objeto, proceso, persona, evento que se valora en el discurso; (2) valoraciones que evalúan la entidad discursiva valorada, tanto de manera inscrita, como evocada; (3) discurso analizado, que corresponde al texto transcrito con el que se trabaja; (3) tipo de valoración o subsistema de ACTITUD que se activa; (4) GRADACIÓN de las valoraciones y; (4) finalmente, fuente u origen de las valoraciones, es decir, sistema de COMPROMISO. En la sección de fundamentos teóricos se examinan estas categorías y nociones, así como también los aportes teóricos-metodológicos específicos que son considerados en el análisis. Esta matriz se utiliza para analizar todos los recursos verbales escritos, esto es: cuerpo principal del manual escolar, documentos y/o fuentes verbales escritas y epígrafe de las imágenes. Las actividades no son analizadas, pero sí se tienen en cuenta en los ejemplos intermodales principalmente por su importancia para el trabajo con los documentos. Las actividades son clave en la medida en que guían a los estudiantes a prestar atención a ciertos temas y aspectos. Asimismo, como toda pregunta, las actividades incluyen presuposiciones e hipótesis, otorgando relevancia a ciertos contenidos por sobre otros, lo que conduce al estudiante a reforzar o adquirir con mayor énfasis ciertas temáticas sobre otras.

Entidad discursiva valorada (qué y/o quienes son evaluados)	**Inscripciones y evocaciones de valoración** (texto que valora)	**Discurso analizado**	**ACTITUD** afecto juicio apreciación	**GRADACIÓN** Fuerza Foco	**COMPROMISO** monoglosia heteroglosia

Tabla 3.2 Matriz de análisis de VALORACIÓN en base a Oteíza y Pinuer (2019)

El análisis de VALORACIÓN incluye la siguiente nomenclatura: las valoraciones inscritas se marcan con **negrita** y las valoraciones evocadas con ***negrita y cursiva***; los recursos de GRADACIÓN de Fuerza aparecen con subrayado y los de Foco con *subrayado y*

cursiva; según la carga valorativa, las valoraciones positivas se identifican como (+va) y las valoraciones negativas como (-va); por último, la subclasificación de opciones en cada sistema, se señala con ":" (ejemplo: '(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrita/evocada)').

El análisis de imágenes se basa principalmente en los principios teóricos-metodológicos de la Semiótica Social de Kress y van Leeuwen (2006) y toma en consideración algunos aportes metodológicos de Painter et al (2013), Oteíza y Pinuer (2019) y Oteíza (en prensa). La propuesta para el análisis multimodal, como se explica en mayor detalle en los fundamentos teóricos, surge a partir de un paralelo explícitamente establecido entre las metafunciones del lenguaje, propuestas inicialmente por Halliday (1978, 1985), y las metafunciones de la imagen, bajo el supuesto de que todos los modos semióticos realizan significados ideacionales, interpersonales y textuales. En el caso de las imágenes, estos significados corresponden a los representacionales, interactivos y composicionales, respectivamente. A partir de esta propuesta, es posible examinar en el corpus la representación de personas, eventos y procesos relacionados con el pueblo mapuche; la forma en que se estructuran las imágenes en sí mismas y también en relación al resto de recursos que se presentan en la página del manual escolar y; por último, la relación que se produce entre las imágenes y los espectadores, en este caso, los estudiantes. Al igual que para el análisis verbal, las herramientas teóricas-metodológicas se encuentran explicadas en la sección de los fundamentos teóricos.

Para el análisis visual, se ocupa la siguiente matriz presentada en la Tabla 3.3. En la primera columna se ubican las imágenes que se analizan. Antes de analizar cada imagen, se presenta la doble página en la que se sitúan para tener un panorama general de su ubicación con respecto a los otros elementos y recursos con los que interactúa. Así, en una primera fase, se examina la organización general de cada página, prestando atención a la ubicación de las imágenes y su prominencia en relación a los otros componentes. Luego, para cada imagen, se presenta el análisis de los tres tipos de significados involucrados: representacional, composicional e interactivo, de acuerdo con las clasificaciones y dimensiones propuestas por Kress y van Leeuwen (2006) para cada uno. En el caso del análisis interactivo, este incluye también la propuesta de análisis de ACTITUD, adaptación de Painter et al (2013) a partir de Martin y White (2005), y la reformulación del subsistema de Apreciación de Oteíza y Pinuer (2012) para el análisis del eje procesual del discurso histórico. Para el análisis representacional, también se consideran el análisis simbólico propuesto por Oteíza (en prensa). Todas las imágenes del corpus son analizadas en la siguiente matriz.

Imágenes	**Análisis de imágenes**		
	Representacional	**Composicional**	**Interactivo**
	narrativa conceptual	valor informacional prominencia enmarcación	focalización distancia social/ángulo Actitud

Tabla 3.3 Matriz de análisis visual

Como procedimiento metodológico, se analiza de manera separada todo el texto verbal, desde el modelo de VALORACIÓN, en la primera matriz anteriormente mostrada. En una segunda fase, se analizan todas las imágenes en la matriz de análisis visual. Por último, habiendo hecho estos dos primeros procedimientos, de análisis verbal y visual en sus respectivas matrices, la tercera fase es explorar, desde una perspectiva intermodal, la interacción entre los significados visuales y los significados verbales escritos a fin de comprender cómo se valoran semióticamente los pueblos indígenas a partir de la intersemiosis producida por el diálogo entre los recursos codificados en ambos modos semióticos. De esta manera, la integración intermodal incluye: cuerpo principal del manual escolar, documentos verbales, documentos visuales, epígrafes de las imágenes y actividades. A partir de la interacción entre estos componentes, los resultados de este estudio se presentan de manera articulada e integrada bajo la forma de ejemplos intermodales.

3.7. Posicionamiento como investigadora

En esta investigación, me posiciono explícitamente como analista del discurso comprometida con la realidad social actual e histórica del pueblo mapuche en Chile. Frente a la exclusión y discriminación de las cuales han sido objeto los pueblos indígenas, desde el periodo de la conquista y colonia hasta la actualidad, busco visibilizar y transparentar, a partir de un análisis fundamentado teórica y metodológicamente, cómo este panorama tiene cabida actualmente en los manuales escolares de historia que son distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile, para la formación de las nuevas generaciones, en el marco de un país que declara la aceptación y valoración de la diversidad de todos quienes, finalmente, conforman el país (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Bello, 2004, 2002; Mallon 2004; Boccara, 2002; entre otros). A lo largo de la historia, como lo demuestra la revisión historiográfica, ha habido una imposición y sometimiento, por parte de quienes se han auto nombrado como superiores, a que los pueblos indígenas en general para que hagan, piensen, vivan y practiquen sus creencias y valores, a disposición de los intereses institucionales, en un principio de los españoles y luego del Estado. Es necesario aclarar que no pretendo realizar una denuncia basada en la victimización; reconozco que los pueblos indígenas en general, y el pueblo mapuche en particular, han desarrollado formas de adaptación y resistencia hasta el día de hoy, mediante las que han logrado vivir bajo su propio pensamiento y visión del mundo (Bello, 2004). Dicha lucha les ha permitido revertir y re/apropiarse de las condiciones impuestas por quienes han gobernado el territorio chileno, desde sus propios intereses, por lo que sería un gran error pensar en que han sido aplastados y anulados por los grupos dominantes.

La pregunta por cómo son valorados los pueblos indígenas, por las creencias y valores que se están buscando perpetuar en la sociedad, así como por los posicionamientos que se está buscando compartir con los estudiantes desde el eje organizador de nuestro país es una pregunta eminentemente social. Esta pregunta se aborda, por ende, desde una aproximación social e ideológica del discurso multimodal (verbal y visual), coherente con los modelos teóricos-metodológicos de la LSF y la Semiótica Social en que se basa esta investigación. Esta postura como analista del discurso me compromete con la realidad que están viviendo los indígenas en nuestro país y, de manera más global y compartida, en América Latina. No me refiero aquí a un conflicto o problemática mapuche, porque evaluativamente hablando, implicaría un tratamiento desde la negatividad de su resistencia y lucha, idea que no comparto

con quienes han decidido entenderlo así. Siguiendo esta línea, me aproximo al análisis de los manuales escolares con conciencia de mi parcialidad, en tanto investigadora con una historia personal y social, que claramente determina en mayor o menor medida mi interés por esta investigación y, en última instancia, la interpretación de los resultados y hallazgos del estudio (Denzin y Lincoln, 2017; Oteíza y Pinuer, 2019). Sin embargo, el análisis sobre la valoración discursiva del pueblo mapuche no surge de apreciaciones sin fundamento, al contrario, se basa en un posicionamiento informado teórica y metodológicamente que transparenta los principios y herramientas analíticas que sostienen el estudio. Esto permite que mi trabajo pueda ser discutido desde otras perspectivas, por lo que reconozco de antemano el valor de otras miradas que pueda haber acerca de mi trabajo (Vasilachis, 2006).

Por último, es necesario señalar que con esta investigación no busco dar una respuesta generalizada a los valores y creencias que los estudiantes actualmente están aprendiendo sobre el pueblo mapuche. Considerando lo que plantea Achugar (2016), los manuales escolares son solo uno de los materiales con los que interactúan los estudiantes en el contexto educativo, por lo que hay que entender que existe un trabajo semiótico constante de (re)formulación a partir de la interacción y participación en distintas prácticas sociales insertas en espacios y ámbitos diferenciados, por ejemplo, la escuela, el hogar y grupos dentro de sus propias comunidades. Esto no resta que el texto escolar de historia sea utilizado ampliamente por el 95% de los estudiantes que asisten a instituciones educativas con financiamiento total o parcial por parte del Estado (Oteíza, 2014) y que sea, por ende, un documento oficial importante en la transmisión de la cultura que se desea compartir como sociedad. Sin embargo, factores como la interacción en la sala de clases, la formación del profesor, sumado a que participan de otras prácticas sociales, imposibilita atribuirle la responsabilidad absoluta al manual escolar.

Introducción al análisis

A continuación, se presenta un análisis del discurso bimodal de la representación y valoración del pueblo mapuche en los textos escolares de historia de 5to y 6to básico, de la editorial SM, licitados y distribuidos gratuitamente por el Ministerio de Educación a los niños y niñas a lo largo del país en el año 2019[24]. Estos manuales, como se ha explicado en los fundamentos teóricos, son considerados documentos oficiales al portar, poner en circulación y, por ende, reproducir una narrativa validada por el país para la formación de las nuevas generaciones. Los valores y creencias sobre el pueblo mapuche que se transmiten a los estudiantes en este material pedagógico son aquellos que se buscan compartir, mantener y perpetuar en nuestra sociedad. Por lo tanto, estos textos escolares impulsan a comprender de una determinada manera la historia del pueblo mapuche en el contexto de la conquista y la colonia, a la vez que manifiestan la forma en que hoy se mira y significa el pasado de los mapuches en este ámbito. En este sentido, no solo influyen en el posicionamiento de los estudiantes respecto de hechos pasados, sino que también los alinean en el presente con una postura específica que modela en mayor o menor medida la manera en que entienden, reconocen y empatizan con su lucha actual en Chile.

A continuación, se presentan los resultados organizados en dos secciones, una para cada nivel escolar de enseñanza básica, 5to y 6to básico. En ambas secciones el análisis verbal escrito y visual se muestran de manera articulada e integrada. Esto supone que los significados codificados en ambos modos semióticos se ponen en diálogo a fin de poder acceder al significado total de los discursos bimodales que constituyen los textos escolares de historia. La interacción entre los distintos significados permite llevar a cabo un proceso de interpretación basado en la integración intermodal de los recursos, considerando la manera en que cada uno aporta a la construcción y valoración del pueblo mapuche en el manual escolar. Así, la discusión integra un total de cinco ejemplos intermodales que corresponden a los textos presentados en la metodología. De este total, tres ejemplos corresponden a 5to básico y dos a 6to básico.

El **ejemplo intermodal** incluye la interacción entre los significados verbales escritos y visuales desplegados en los componentes que constituyen la unidad de análisis en la doble página del manual escolar. Por lo tanto, cada ejemplo presenta de manera articulada los siguientes componentes: cuerpo principal del texto escolar, documentos verbales escritos, documentos visuales, epígrafes de las imágenes y actividades. Como se señaló en la metodología, todas las imágenes son analizadas desde la matriz visual y todos los recursos verbales escritos desde la matriz para el análisis de VALORACIÓN. Solo las actividades y desafíos no son analizados, si bien se integran desde una perspectiva más general con el propósito de explorar cómo se les solicita a los estudiantes trabajar con los contenidos de los

[24] Como se mencionó en el capítulo de metodología, la elaboración del texto escolar está a cargo de un equipo de profesionales propuesto por la misma editorial donde se produce el texto escolar, en este caso, por la editorial SM. Los autores de ambos textos escolares de historia analizados en esta tesis, que ganaron la licitación para ser distribuidos a lo largo del país para su uso durante el año 2019, son: Cristian Fernández Leiva (Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de la Universidad Alberto Hurtado) y Georgina Giadrosić Reyes (Profesora de Estado en Historia y Geografía, Magíster en Educación, de la Universidad de Chile).

documentos históricos, y prestar atención y otorgar importancia a determinadas temáticas o aspectos por sobre otros.

Para todos los ejemplos intermodales que constituyen esta sección, es necesario aclarar la imposibilidad de hacer referencia a absolutamente todos los significados implicados en la unidad de análisis. En consonancia con los objetivos que guían esta tesis, el lente analítico está puesto en los significados interpersonales y, entre ellos, en aquellos que permiten compartir valores y creencias, posicionar al estudiante como más o menos alineado con las posturas en el discurso; esto es, con aquellos que construyen la intersubjetividad, es decir, los significados que permiten al autor posicionarse a sí mismo y al estudiante como más o menos comprometido y abierto a distintas posturas en el discurso. En ambos casos, se examina la forma en que se están explotando las opciones de significados en los modos verbal escrito y visual, y cómo interactúan entre ellas, y para esto se reconoce la simultaneidad e importancia de todos los significados implicados en el proceso de intersemiosis.

Capítulo 4 Análisis de texto escolar de historia 5to básico: el pueblo mapuche como un 'otro' primitivo y violento

4.1. Ejemplo intermodal 1: La expedición de Valdivia

El primer ejemplo intermodal pertenece a la unidad 3 del texto escolar de 5to básico, titulada "¿Qué impacto produjo en América la exploración y conquista europea?, lección 3 "¿Cómo reaccionaron los indígenas de Chile frente al proceso de conquista? Dentro de esta sección, se seleccionó, específicamente, el texto "La expedición de Valdivia", el cual aborda la expedición valdiviana como el hito histórico con el que se inició la conquista del territorio chileno. Vale aclarar desde ya que, aunque el texto escolar pretende referirse a los "indígenas de Chile", como se ve en el título de esta sección, hace referencia constantemente y de manera particular a la experiencia del pueblo mapuche. En este primer ejemplo del análisis, los componentes de la doble página son: el cuerpo principal del texto escolar, ubicado bajo el título; siete documentos históricos que constituyen la evidencia con la que se respalda la construcción de los hechos, de los cuales cuatro son documentos verbales escritos y 3 documentos visuales; y un desafío para el estudiante en el que se busca que el estudiante trabaje con las fuentes históricas revisadas previamente. Esta doble página se presenta en la Figura 4.1.

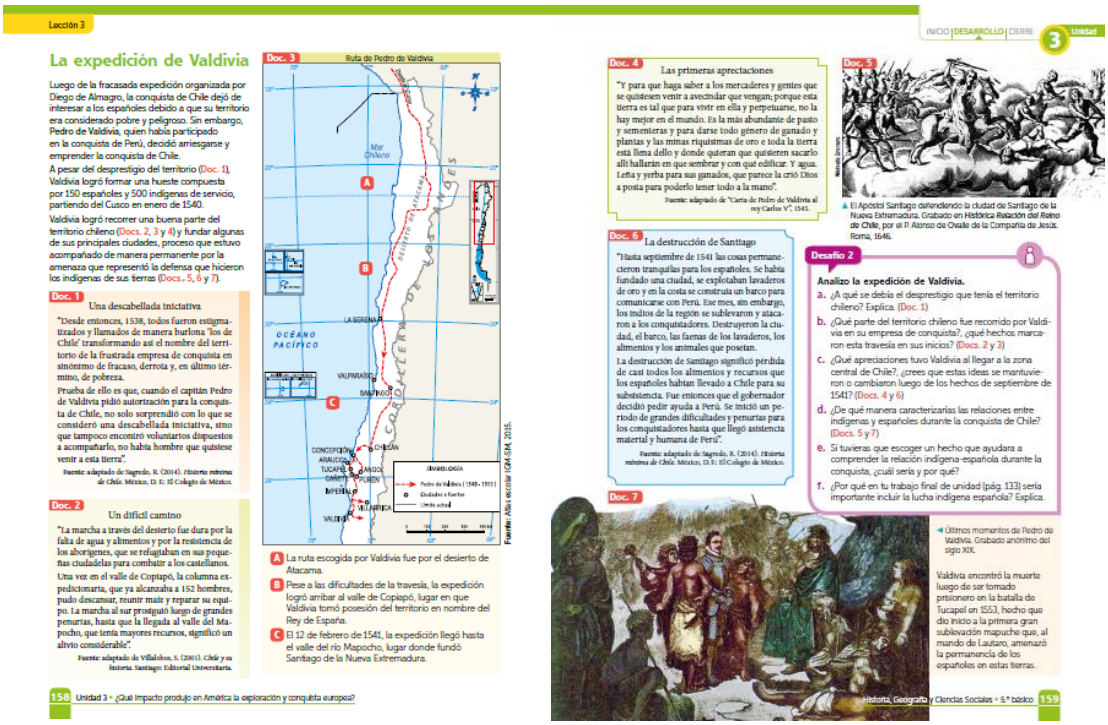


Figura 4.1 Ejemplo intermodal 1 "La expedición de Valdivia" (SM 5to básico, 2019, p. 158-159)

El cuerpo principal del texto escolar, como en todos los ejemplos intermodales, se ubica en posición Dado-Ideal, justo debajo del título. El texto comienza con una referencia al fracaso que supuso la primera expedición al territorio chileno dirigida por Diego de Almagro, la cual es abordada y presentada justo en las páginas anteriores a este texto. Se

evalúa, como se muestra a continuación, la expedición de Almagro desde su escasa significación respecto al proceso de conquista de Chile, así como el mismo proceso de conquista y territorio chileno que tras este fracaso dejaron de ser una empresa llamativa para los españoles. A partir de una relación de contra-expectativa respecto de esta idea, se introduce el tema de este texto: la expedición de Valdivia[25].

> (1) Luego de la **fracasada** expedición organizada por Diego de Almagro, la conquista de Chile **dejó de interesar** a los españoles debido a que su territorio era considerado **pobre** y **peligroso**.
>
> (2) Sin embargo, Pedro de Valdivia, ***quien había participado en la conquista de Perú***, ***decidió arriesgarse y emprender*** la conquista de Chile.
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 158)

La expedición de Almagro, la conquista y el actual territorio chileno son valorados de manera inscrita por una apreciación negativa respecto de su importancia y significación. En estas valoraciones aparece la voz de los españoles por medio de una heteroglosia de expansión dialógica por atribución de distanciamiento. Son los españoles a quienes les "dejó de interesar" el territorio y quienes lo "consideraron" pobre y peligroso. Aquí, la pérdida de interés se entiende no de manera afectiva, sino como una percepción ligada a la ausencia de relevancia, como si Chile "no valiera la pena"; mientras que el proceso mental 'considerar' implica en sí mismo otras posibilidades en términos de posicionamiento. Es necesario notar también que se inscribe un sentimiento de inseguridad en los españoles, al señalar que, tras este primer intento de control y dominación, el territorio era percibido como "peligroso" para ellos. Luego, en (2), tras esta acumulación de evaluaciones negativas, se introduce a Valdivia por medio de una relación de contra-expetactiva, quien es evocadamente valorado de manera positiva respecto de su capacidad de conquista. Pedro de Valdivia, debido a su participación en la conquista de Perú y ahora decidiendo "arriesgarse y emprender" la conquista de Chile, pese al fracaso de Almagro y la sensación española de que el territorio era "pobre" y "peligroso", queda implícitamente valorado desde su valentía. La valoración positiva manifestada en sus actos, de este modo, emerge como proveniente desde un posicionamiento contrario al esperado, por medio de una heteroglosia por oposición. En este sentido, más que la voz de Valdivia, aparecen sus acciones que implican un posicionamiento diferente al esperado. En "decidir" hay un proceso cognitivo que tiene como resultado una consecuencia concreta y material que, en este caso, es haber comenzado la conquista de Chile.

Esta contraposición en el cuerpo principal pone de manifiesto cómo la tierra de Chile es simultáneamente el objeto deseado y el factor motivador, aun cuando carga con una concepción negativa. En palabras de Invernizzi (1998), el territorio chileno es el objeto deseado, cuya posesión y dominio motiva a Valdivia y, a la vez, es el factor motivador de la acción, aun cuando la tierra de Chile arrastra una apreciación negativa dado el fracaso de

[25] La nomenclatura con la que se marca el análisis de valoración es, como se señaló en el capítulo de la metodología, la siguiente: las valoraciones inscritas se marcan con **negrita** y las valoraciones evocadas con ***negrita y cursiva***; los recursos de GRADACIÓN de Fuerza aparecen con subrayado y los de Foco con ***subrayado y cursiva***. Las categorías empleadas en esta discusión se han definido y explicado previamente en el capítulo de fundamentos teóricos.

Almagro. En el siguiente párrafo del cuerpo principal y en el primer documento que se desprende este, se sigue reforzando esta contra-expectativa.

> (3) A pesar del **desprestigio** del territorio (Doc. 1), Valdivia ***logró formar una hueste*** compuesta por 150 españoles y 500 indígenas de servicio, partiendo del Cusco en enero de 1540.
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 158)

Al inicio del siguiente párrafo en el cuerpo principal, como se ve en (3), se continúa reforzando este posicionamiento contrario al esperado, por medio de una heteroglosia por oposición. La contra expectativa manifestada en 'A pesar de' recupera de manera inscrita el significado valorativo del territorio asociado a su impacto bajo, e introduce nuevamente una evaluación evocada de Valdivia respecto de sus habilidades. Al señalar que Valdivia 'logró formar una hueste' se evoca su valentía y poder militar, dando cuenta de un posicionamiento contrario al esperado por el "desprestigio" del territorio. Esta evaluación positiva aparece graduada por medio de recursos cuantificadores que expresan la cantidad de españoles e indígenas que conformaron la hueste de conquista y que, por ende, aumentan la capacidad de Valdivia. Como señalan Caviedes *et al* (1998), es indudable que esta expedición era una iniciativa ibérica, pero en su constitución no. Se trataba de una expedición hispano-indígena que, en un comienzo, solamente se conformó por "diez o doce hombres ibéricos y una mujer: Inés Suárez, además de mil yanaconas[26]". Por lo anterior, no queda claro en qué momento se sumaron tantos españoles para el comienzo de la expedición como se señala en el cuerpo principal del texto escolar, además de que se contradice con el primer documento histórico que evidencia que no hubo voluntarios que se quisiesen aventurar a formar parte de la hueste valdiviana.

Como se muestra en la Figura 4.2, aquí aparece el primer documento histórico incrustado en el cuerpo principal del texto escolar. La mayoría de los ejemplos intermodales señalizan de esta manera el camino de lectura de los documentos, a medida que avanza el cuerpo principal, guiando al estudiante a revisar la evidencia que se muestra en la doble página. El Doc. 1 es un documento verbal de Sagredo (2014), titulado "Una descabellada iniciativa". Se ubica en posición Dado-Centro en la página izquierda de la doble página, justo debajo del cuerpo principal. Este documento refuerza el fracaso de la expedición anterior y, partir de ello, evalúa desde una sensación de inseguridad la iniciativa de Valdivia.

[26] Desde la conquista de Perú, los españoles comenzaron a utilizar el nombre de "yanaconas" para referirse a los indígenas que tenían sometidos a la servidumbre, ya sea por medio de la encomienda o en las formaciones militares como "indios auxiliares".

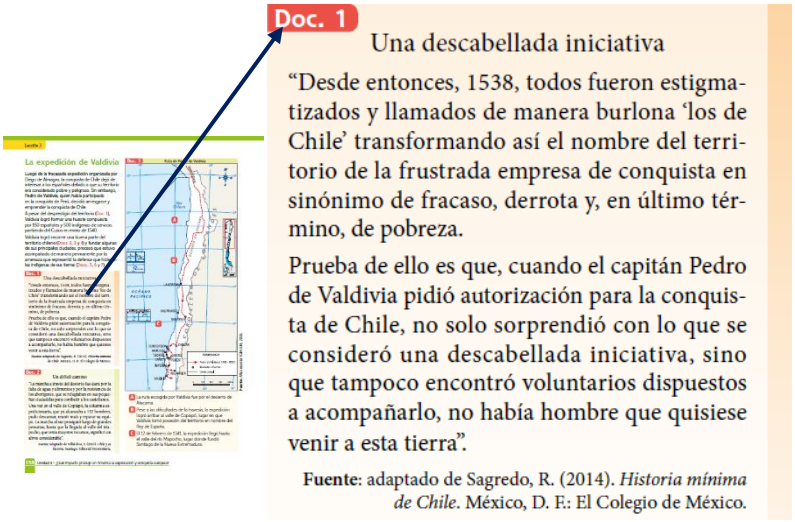


Figura 4.2 Ubicación del Doc. 1 "Una descabellada iniciativa" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 158)

(4) "Desde entonces, 1538, todos fueron **estigmatizados** y llamados de manera **burlona** '***los de Chile'*** transformando así el nombre del territorio de la **frustrada** empresa de conquista en sinónimo de **fracaso**, **derrota** y, en último término, de **pobreza**.

(5) Prueba de ello es que, cuando el capitán Pedro de Valdivia pidió autorización para la conquista de Chile, no solo sorprendió con lo que se consideró una ***descabellada*** iniciativa, sino que tampoco encontró voluntarios dispuestos a acompañarlo, ***no había hombre que quisiese venir a esta tierra***".

(SM 5to básico, 2019, p. 158)

Como se muestra en (4), quienes llegaron al territorio chileno en la primera empresa de conquista fueron "estigmatizados" y llamados de manera "burlona" "los de Chile". A partir de una heteroglosia de contracción dialógica por pronunciamiento, manifestada en el proceso verbal, se expresa la postura de una voz que no es explícita, pero que es posible asumir que se trata de los españoles. Al decir que "fueron llamados" se utiliza la tercera persona plural para dejar el sujeto indefinido, ocultando a los españoles y marcando el proceso verbal desde una voz que es más general. Desde esta voz, se da cuenta de quienes acompañaron a Almagro, evaluándolos desde un juicio negativo que apela a su integridad como un desprecio compartido. Su identificación como 'los de Chile' entre comillas permite a la voz autoral referirse explícitamente a una percepción de la cual se distancia y no comparte. De forma evocada, esta manera de llamar a quienes se embarcaron por primera vez en el proceso de conquista arrastra la apreciación negativa del territorio y de la expedición, por lo que suscita un juicio negativo de integridad. Así, hacia el final de (4), se observa más claramente la asociación entre el nombre 'los de Chile' y la apreciación de las tierras chilenas que cargan negativamente con un significado de escasa importancia y valor que se presenta de manera inscrita.

En (5), por medio de una heteroglosia, se presenta una voz que en principio tampoco está del todo clara. Por medio de la impersonalización no queda explicitado quién consideró una iniciativa descabellada la idea de Valdivia. Sin embargo, dado que es la Corona española quien entrega la autorización para emprender la conquista, probablemente sea el sujeto a quien, finalmente, se le atribuye el proceso mental 'considerar'. En este sentido, hay una heteroglosia por expansión dialógica de atribución que hay que deducir por cotexto, incluso, más allá de esta doble página, o bien aclarar en la interacción de la sala de clases. A partir de esta voz, se menciona cuando Valdivia pidió autorización para emprender su propia expedición y se le consideró una iniciativa "descabellada", es decir, insensata, lo que refuerza de manera evocada el sentimiento de inseguridad que había en ese entonces, al que se apela también en el cuerpo principal del texto escolar. El valor de esta evaluación se aumenta al indicar que "no solo" significó una descabellada iniciativa, sino que además "no había hombre que quisiese venir a esta tierra", con lo que se evoca el poco valor del territorio chileno por las mismas apreciaciones que habían surgido por el fracaso de Almagro.

> (6) Valdivia ***logró recorrer*** una buena parte del territorio chileno (Docs. 2, 3 y 4) y ***fundar*** algunas de sus **principales** ciudades, proceso que estuvo acompañado de manera permanente por la **amenaza** que representó la **defensa** que hicieron los indígenas de sus tierras (Docs., 5, 6 y 7).
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 158)

Al continuar en el cuerpo principal del manual escolar (6), se acumulan valoraciones evocadas de Valdivia respecto a su capacidad y destreza por haber logrado recorrer y fundar algunas de las principales ciudades de este país que, como se afirmaba antes, era considerado "pobre" "peligroso" y "fracasado". Su capacidad es valorada desde la voz autoral manifestada en los procesos materiales y aparece intensificada al señalar que fue "buena" parte del territorio lo que logró abarcar, aun cuando las ciudades que fundó fueron solo "algunas", lo que da cuenta de una Fuerza media si es que pensamos en la posibilidad de haber fundado "todas" o "ninguna" ciudad. Esta disminución, sin embargo, se remedia en la medida en que, si bien fueron solo algunas, fueron algunas de las "principales", instancia en la que ocurre un ensamble al funcionar como apreciación de las ciudades por su valor e impacto alto y como recurso de fuerza respecto del proceso de fundación mismo que llevó a cabo Valdivia. Junto con esta evaluación positiva de Valdivia, se presenta la acción de los indígenas como una "defensa" y como una "amenaza". En este sentido, se hace alusión de manera inscrita y positiva a la capacidad y poder militar de los indígenas, pero también al ser una "amenaza" se da cuenta negativamente de la alta conflictividad que supuso su acción defensiva en medio de la conquista de la hueste valdiviana. Se construye, así, una imagen del indígena 'guerrero'. Esta "amenaza", asimismo, contiene una sensación de inseguridad en la medida en que involucra un temor o peligro a futuro (*irrealis*), significado afectivo que ha sido bastante reforzado hasta el momento en el texto escolar

Como se puede apreciar, en esta parte del cuerpo principal hay varios documentos incrustados. La ubicación de cada uno de ellos en el cuerpo del texto escolar anticipa los temas abordados en cada una de las evidencias. El Doc. 2 es un documento verbal escrito. Se titula "Un difícil camino" y su autor es Villalobos (2001). Aparece ubicado en posición Dado-

Real de la página izquierda de la doble página, justo debajo del Doc. 1 (Figura 4.3). El Doc. 2 describe cómo fue el recorrido de la expedición de Valdivia, haciendo hincapié en el difícil camino que supuso su recorrido.

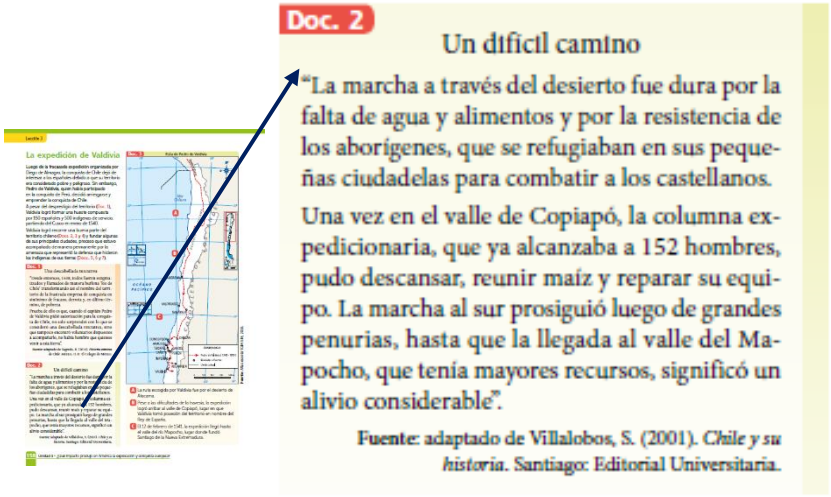


Figura 4.3 Ubicación del Doc. 2 "Un difícil camino" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 158)

(7) "La marcha a través del desierto fue **dura** por la ***falta de agua y alimentos*** y por la **resistencia** de los **aborígenes**, que se refugiaban en sus pequeñas ciudadelas para **combatir** a los castellanos.

(8) Una vez en el valle de Copiapó, la columna expedicionaria, que ya alcanzaba a 152 hombres, ***pudo descansar, reunir maíz y reparar su equipo***. La marcha al sur prosiguió luego de grandes **penurias**, hasta que la llegada al valle del Mapocho, que tenía mayores **recursos**, significó un **alivio** considerable".

(SM 5to básico, 2019, p. 158)

Desde el título, al ser "difícil" el camino de expedición, se anticipa una apreciación negativa de complejidad y conflictividad, que se despliega luego en el texto. Como se ve en (7), tanto de manera inscrita como evocada, se da cuenta de la complejidad y conflictividad que supuso la marcha de Valdivia junto a su hueste. La "dura" marcha y también la "resistencia" de los indígenas inscriben apreciaciones que manifiestan un significado de conflictividad y complejidad, mientras la carencia de insumos básicos, como agua y alimentos, también manifiesta este significado, pero de manera más evocada. Ahora bien, mientras la "resistencia" supone un significado negativo desde el punto de vista de los españoles, desde la perspectiva de los indígenas inscribe un juicio por estima social de capacidad que alude a su organización y poder militar, lo que también se manifiesta en su habilidad para "combatir". El indígena, en este sentido, es una "amenaza" o "peligro", como se manifiesta también en el cuerpo principal y, a la vez, es positivamente un "guerrero", aunque esto, desde el punto de vista de los españoles, contribuye negativamente a su concepción como amenaza. Este posicionamiento es presentado por la voz autoral sin ninguna negociación de por medio con otras posturas en el discurso. Mediante el proceso

relacional "ser" el autor caracteriza la expedición y, luego, por medio de relaciones lógicas causales incongruentes introduce las causas de manera nominalizada, manifestando una monoglosia por aserción. Es necesario señalar cómo en este documento Villalobos recupera, aunque no presentándolos de esta manera explícitamente, lo que fueron los "trabajos del hambre" y los "trabajos de la guerra" a los que se refiere Valdivia en sus testimonios sobre la expedición (Invernizzi, 1998). La hostilidad a las que se vio enfrentada la hueste valdiviana, según el conquistador y tal como lo documenta la autora, incluye la carencia de recursos necesarios para la mantención de la hueste, fenómenos naturales y a la acción guerrera de los indígenas. Sin embargo, de todos estos obstáculos, como queda manifiesto desde la voz autoral en el Doc. 2, el más difícil fueron los "trabajos del hambre". De ahí que la llegada al valle del Mapocho haya significado un gran alivio.

En (8), la llegada a Copiapó significó una menor conflictividad y complejidad en términos evaluativos, lo que queda de manifiesto evocadamente al señalar que la expedición "pudo descansar", "reunir maíz" y "reparar su equipo". Por oposición a la apreciación negativa anterior y desde una lectura prosódica, estos significados experienciales que dan cuenta de procesos fundamentalmente materiales acumulan un significado positivo de manera evocada respecto al valle de Copiapó que contrasta con la "dura" marcha al comienzo de la ruta valdiviana. Estas valoraciones provienen de la voz autoral por medio de una monoglosia por aserción; el autor da a conocer a través de procesos materiales cómo fue la expedición valdiviana. Hacia el final, como se muestra en el ejemplo, se produce un contraste entre las "grandes penurias" sufridas en la marcha hacia el sur y el "alivio considerable" que supuso llegar, finalmente, al valle del Mapocho. Por lo tanto, primero se hace alusión de manera inscrita y negativa a un juicio de capacidad de Valdivia y su hueste a partir de las necesidades que tuvieron que pasar, para luego a partir de una sensación de seguridad construir el estado emocional de los españoles una vez que avanzaron en el territorio. Esta seguridad surge, como se puede ver, a partir de la calidad e impacto alto del valle del Mapocho, donde habían "mayores recursos", y se opone en el texto escolar al sentimiento de inseguridad y amenaza que se venía construyendo hasta el momento tanto en los documentos como en el cuerpo principal.

Es necesario también prestar atención a que los indígenas son construidos en (7) como "aborígenes" sin el uso de comillas. La voz autoral asume, en este sentido, como un saber compartido que los indígenas son "aborígenes", sin un distanciamiento de por medio que dé cuenta de la integración de otra voz en el discurso. Esta instancia no solamente constituye una forma de nombrar al otro, sino que transparenta una valoración inscrita de la población indígena desde un posicionamiento particular. Remite a la concepción primitiva del indígena y homogeneiza a la población prehispánica como un colectivo indiferenciado "inferior", muy en la línea del indígena que es una "amenaza" o del "aborigen" que resiste y que, en ese sentido, representa un obstáculo para la dominación y conquista española (Gallardo *et al*, 2002; Hopehayn *et al*, 2006).

El Doc. 3 es un documento histórico visual, específicamente, un mapa titulado "La ruta de Valdivia". Se ubica en posición Nuevo-Centro-Ideal/Real, abarcando todo el costado

derecho de la página izquierda de la doble página, tal como se ve en la siguiente Figura 4.4. Por ser la única imagen en esta página y también debido a su gran tamaño en la composición resulta muy llamativo y tiene una alta prominencia. Se encuentra demarcado, por lo que tiene una máxima desconexión del resto de los componentes verbales escritos y visuales de la doble página. Sin embargo, los colores utilizados en la representación no sugieren una separación abrupta de los otros elementos y, en ese sentido, la desconexión de los otros documentos en cierta medida es nivelada. En el diseño composicional, se acompaña de un epígrafe complementario conectado que expande la foto.

.

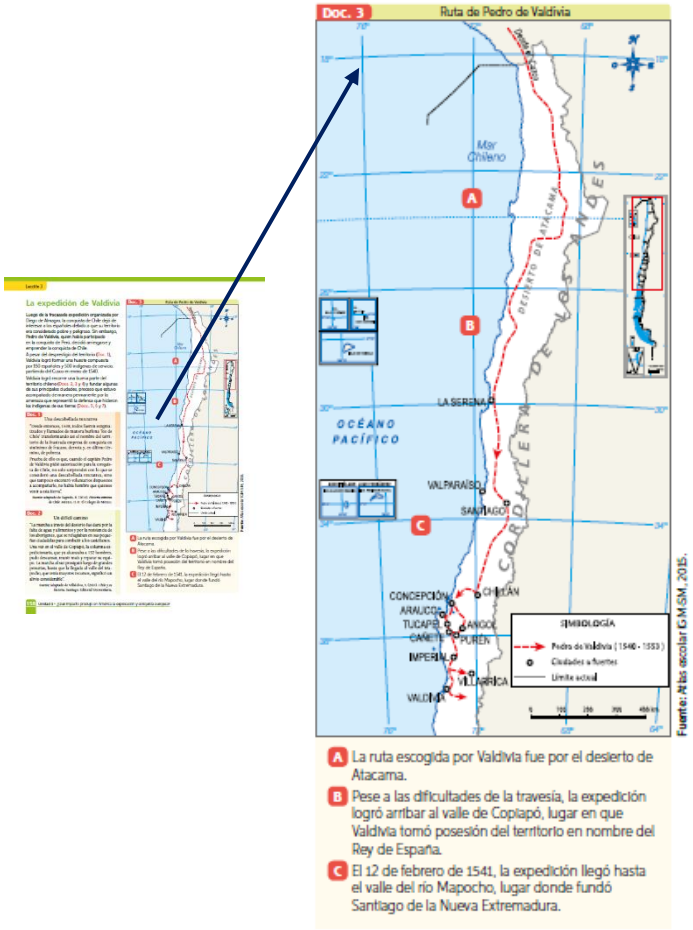


Figura 4.4 Ubicación del Doc. 3 “Ruta de Pedro de Valdivia” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 158)

En términos representacionales, si bien hay elementos que permiten pensar en una narrativa, este mapa se presenta fundamentalmente como una imagen conceptual: analítica: estructurada: inclusiva, topográfica y concreta. Hay una representación en términos de una relación “todo-parte”, en la que el Portador (todo) es el territorio chileno, de hecho, no completo, y los Atributos posesivos (partes) son las ciudades o fuertes que constituyeron el recorrido de Valdivia. Hay que observar que, el mismo Portador, es decir, el territorio representado, también funciona como Atributo respecto de la pequeña imagen que hay inserta

dentro de la composición, al costado derecho en posición Nuevo. En esta imagen se representa el territorio completo y dentro de él se encuadra en rojo la parte del territorio que efectivamente está siendo representada en la imagen principal. De ese modo, la imagen principal también puede ser entendida como un Atributo respecto del territorio nacional completo que, en este caso, es representado con una menor prominencia en la composición. En la composición principal, las partes o atributos posesivos son identificados verbalmente por su nombre y también mediante pequeños círculos que permiten ubicarlos a lo largo del territorio chileno. Respecto del eje horizontal, el mar ocupa la posición Dado, mientras que la tierra y los círculos que dan cuenta de los lugares que recorrió la hueste valdiviana se sitúan en posición Nuevo. Los nombres de las ciudades se ubican en ambos ejes, algunos en posición Dado y otros en posición Nuevo. También es posible visualizarlo en términos de Dado-Centro-Nuevo, donde el Dado es ocupado por el mar, el centro por la Cordillera de los Andes y el Nuevo por la tierra. Verticalmente, se observa el norte de Chile y ciudades más hacia el centro y sur del territorio. En ambos sentidos, horizontal y verticalmente se establecen otras separaciones mediante las líneas de latitud o paralelos y las líneas de longitud o meridianos, respectivamente. En general, la disposición del mapa sigue la convención del sistema cartesiano -los puntos cardinales- como se indica en la esquina del cuadrante Nuevo-Ideal de la composición.

El mapa constituye una analítica estructurada tanto espacial como temporalmente, dado que los atributos son ubicados en una representación espacial y se integra, como se señala posteriormente, un elemento narrativo que da cuenta del recorrido de Valdivia como una actividad que se despliega en el espacio y el tiempo. Se observan solamente algunas ciudades, específicamente, aquellas que formaron parte de la expedición de Valdivia, por lo que se trata de un proceso analítico inclusivo. Asimismo, el hecho de que haya una representación con precisión de las relaciones física-espaciales y de la ubicación de los atributos posesivos sugiere que se trata de una analítica no solo inclusiva, sino también topográfica. Las dimensiones del océano pacífico, del territorio, de la Cordillera de Los Andes, así como la distancia entre los atributos posesivos, es decir, entre las ciudades, dan cuenta de una representación a escala del territorio chileno con una gran precisión en términos dimensionales.

Si bien predomina una representación estática de la ruta de Valdivia en la que se muestra, por medio de un proceso analítico topográfico, las partes del territorio chileno que formaron parte de su recorrido, es necesario reconocer la sobreposición de un elemento de naturaleza narrativa. La flecha roja en el mapa funciona como un vector que da cuenta del desplazamiento de Valdivia en el proceso de conquista de Chile. De hecho, en la simbología encuadrada dentro del mapa, ubicada en posición Nuevo-Real, se visualiza, aunque con mucha dificultad, que esta flecha representa o "es" Pedro de Valdivia. A pesar de encontrar este refuerzo narrativo en la simbología y de que la flecha roja sobresalga medianamente entre los otros colores, resulta muy difícil a primera vista que los estudiantes puedan 'leer' esta imagen como el 'movimiento de Valdivia' a lo largo de Chile. Efectivamente, se supone que hay un recorrido, significado que también se refuerza verbalmente en el epígrafe. Sin embargo, se explotan mucho más los significados representacionales conceptuales al

manifestar la construcción de un espacio en términos parte-todo, de modo que 'lo narrativo' queda debilitado.

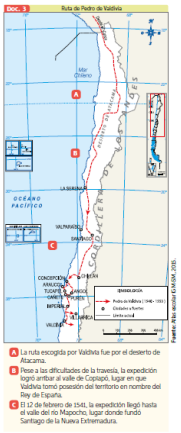
TEXTO ESCOLAR	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	SIGNIFICADO INTERACTIVO VALORACIÓN
 Título de la imagen no aparece como epígrafe, está arriba del mapa "Ruta de Pedro de Valdivia" **Epígrafe:** A La ruta escogida por Valdivia fue por el desierto de Atacama. B Pese a las dificultades de la travesía, la expedición logró arribar al valle de Copiapó, lugar en que Valdivia tomó posesión del territorio en nombre del Rey de España. C El 12 de febrero de 1541, la expedición llegó hasta el valle del río Mapocho, lugar donde fundó Santiago de la Nueva Extremadura. Complementario: conectado: expande	Conceptual: analítica: estructurada: inclusiva, topográfica, concreta. Relación parte-todo Portador: territorio chileno (no completo) Atributos posesivos: ciudades y fuertes en los que estuvo Valdivia. Elemento narrativo sobrepuesto: flecha roja que funciona como vector	**Valor informacional** Polarizado Dado: mar Centro: Cordillera de los Andes Nuevo: tierra Ideal: norte de Chile, sistema cartesiano Real: centro-sur de Chile, simbología **Prominencia** Máx. prominencia: Territorio por el que pasó Pedro de Valdivia representado en el mapa es más prominente que el resto del país. Mínima prominencia: flecha que indica desplazamiento. Hay un sustrato de espacialidad al que luego se le agrega una dimensión narrativa. **Enmarcación** Máxima desconexión en la página	**Focalización** Oferta/observa **Distancia/ángulo social** Distancia impersonal **Perspectiva** Ángulo frontal desde arriba Orientación a la objetividad +oferta/observa +distancia impersonal +distanciamiento +orientada al conocimiento -humanos alta modalidad (colores "reales", detalles, dimensionalidad, representación a escala) +prominencia territorio como objeto +poder observador +pathos personalizado (estilo tendiente a realista) **Valoración** **Ruta de Valdivia** (+va) Apreciación: Impacto alto, Poder alto (evocado) (gran recorrido del país por parte de Valdivia; expedición exitosa) Valdivia (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar (evocado) (es quien comanda a esta expedición "exitosa")

Tabla 4.1 Análisis intermodal imagen-epígrafe *Ruta de Pedro de Valdivia* en "La expedición de Valdivia" (SM 5to básico, 2019, p. 158)

Respecto a los significados interactivos, no hay personas representadas que establezcan contacto visual con el observador, por lo que se trata de una oferta/observa. La distancia social es una categoría difícil de aplicar a los mapas, porque no hay un cuerpo humano respecto del cual se pueda decir cuánto es visible o no para el observador y, a partir de eso, definir el tipo de distancia. No obstante, la no presencia de humanos y el privilegio

de una representación como objeto favorece una distancia impersonal. El ángulo desde el cual se observa el mapa es frontal y desde arriba. Esto supone que, por un lado, lo representado es parte del mundo del observador y, por otro lado, el observador tiene el poder por sobre la representación al mirarla desde arriba. Ahora bien, aunque la imagen presenta una distancia social alta, oferta/observa, ausencia de personas representadas y una prominencia del territorio como objeto que privilegian el distanciamiento y la orientación hacia el conocimiento, hay otros rasgos que nivelan esta lejanía, como la modalidad alta y el estilo realista. La diversificación de colores ajustada a lo que representa cada parte del mapa, así como el gran detalle con que está hecha la composición dan cuenta de una modalidad bastante alta. Por supuesto, la credibilidad en este caso es respecto a las posibilidades que hay para la representación, específicamente, de un mapa. Esta imagen no es comparable, por ejemplo, con una fotografía; un mapa no puede ser representado como una fotografía. Por lo tanto, la confiabilidad de esta composición responde a las opciones que hay para representar un territorio como mapa.

Asociado a estos mismos rasgos que permiten otorgarle una credibilidad alta a la imagen, la composición tiene un estilo realista. Aquí no hay participantes humanos como en la propuesta de Painter *et al* (2013), por lo tanto, el carácter realista no es respecto a los personajes ni la cercanía tiene relación con cuán real o cercana, por ende, le parece un personaje al observador. En este sentido, el estilo tendiente a realista se manifiesta en que hay detalles suficientes para que el mapa sea creíble y sea, así, percibido como verdadero. El hecho de que esta composición se ajuste a las convenciones sobre las cuales se elaboran los mapas, tales como, la presencia de simbología, representación de elementos geográficos, paralelos y meridianos presentes, entre otros, permite que al estudiante el mapa le parezca un recurso confiable y lo reconozca como territorio chileno. Sobre la base de lo anterior, es posible afirmar que el estilo tendiente a realista suscita un pathos personalizado en el observador en la medida en que este es posicionado con cercanía respecto al mapa por la credibilidad que supone su diseño.

Junto con el mapa, se presenta un epígrafe de tipo complementario: conectado: expande. Aunque tanto la imagen como el texto se ubican en diferentes espacios, dentro del mapa se establece una conexión bastante explícita entre ambos. Como se puede apreciar, además de a flecha roja, se integran tres cuadrantes rojos con las letras A, B y C. Estas mismas letras, exactamente del mismo color y forma, son parte de la verbalización que se ubica debajo de la imagen. De esta manera, el estudiante puede asociar el lugar en que se ubica la letra en el mapa con el texto que sigue a cada letra en el epígrafe, logrando así acceder a una descripción sobre ‘qué sucedió y dónde’ en la ruta de Valdivia. El análisis valorativo de este epígrafe se presenta en la siguiente Tabla 4.2.

Entidad discursiva valorada	Valoraciones inscritas y evocadas	Discurso analizado	ACTITUD	COMPROMISO	GRADACIÓN
Travesía	**Dificultades**	A La ruta escogida por Valdivia fue por el desierto de Atacama.	(-va) Apreciación: Impacto alto, Conflictividad, Complejidad	Monoglosia: Aserción	-
Expedición	***logró arribar***	B Pese a las **dificultades** de la travesía, la expedición ***logró arribar*** al valle de Copiapó, lugar en que Valdivia ***tomó posesión*** del territorio en nombre del Rey de España.	(inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar (evocado)	(voz autoral; cláusula afirmativa con proceso relacional "fue") Heteroglosia, Contracción dialógica: Concesión	
	fundó	C El 12 de febrero de 1541, la expedición llegó hasta el valle del río Mapocho, lugar donde ***fundó*** Santiago de la Nueva Extremadura.	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar (evocado)	("pese a las dificultades…") Monoglosia: Aserción	
Pedro de Valdivia	***tomó posesión***		(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder de Valdivia (evocado)	(procesos materiales: llegar, fundar)	

Tabla 4.2 Análisis valorativo del epígrafe de *La ruta de Pedro de Valdivia* en "La expedición de Pedro de Valdivia" (SM 5to básico, 2029, p. 158)

En el epígrafe, como se muestra en la tabla anterior, desde la voz autoral se refuerzan los significados de conflictividad y complejidad respecto a la marcha de Valdivia por el desierto, en concordancia con el posicionamiento adoptado en el Doc.2, para luego poder insertar, por medio de una concesión, la excepcional capacidad de Valdivia "pese a" a las dificultades. De este modo, por acumulación de significados ideacionales experienciales se da cuenta de manera evocada de la valentía, habilidades y poder militar de Valdivia y su expedición al momento de "lograr arribar", "tomar posesión" y "fundar" Santiago en el territorio de Chile. Es necesario señalar que, aunque aquí se deja entrever el poder militar por medio de la ocupación del territorio, la fundación de ciudades va "mucho más allá de una simple dominación con objetivos militares coyunturales, y en realidad se constituyen en el inicio de una efectiva incorporación" (Caviedes *et al*, 1998, p. 76). Como se puede ver, en el modo verbal escrito son las acciones de la expedición valdiviana lo que suscitan una evaluación de poder, mientras que en el modo visual esto recae en la presencia de diversas ciudades o fuertes a lo largo del territorio. No obstante, hay que decir que, en ambos casos, no se manifiesta explícitamente que la fundación de ciudades va más allá lograr arribar a nuevos lugares y fundar ciudades sobre ellos. Según Caviedes *et al.* (1998), el establecimiento de un sistema urbano es sumamente necesario para la dominación de un

territorio y el ejercicio de poder de manera efectiva. La ciudad es clave para irradiar el poder colonizador a través del cual las poblaciones indígenas son sometidas a la autoridad del rey y la iglesia bajo la implementación de un sistema administrativo, político y económico europeo. En palabras de Mellafe (1995), lo urbano es un "arma infalible de los conquistadores" (p. 37) en la medida en que permitió la penetración del cristianismo, de otra estructura social, de diferentes formas de vida, costumbres y creencias; se traduce, en definitiva, en la implementación de una nueva manera de vivir.

Es necesario señalar que el texto se vincula con la imagen, como se puede notar, por medio de letras mayúsculas A, B y C, ubicadas en el texto al comienzo de lo que se puede interpretar como los tres "hitos" o "momentos" en los que podría resumirse la ruta de Valdivia y posicionadas visualmente con el mismo color que la flecha y en el mismo sentido del vector, a fin de reforzar el significado de "avance territorial". Como se observa en el mapa, estos momentos se enfocan en el modo visual desde los lugares por los que logró marchar la hueste valdiviana o, en otras palabras, desde el avance territorial. Por lo tanto, por medio de los significados verbales escritos se ponen de manifiesto otro tipo de significados que no son codificados en el mapa y a los que no es posible acceder visualmente, no solo desde el punto de vista valorativo, sino también de la experiencia. En el mapa, no está Valdivia propiamente tal, sino de manera muy débilmente expresado por medio de una flecha, no hay circunstancias tempo-espaciales claras ni tampoco formas de entender cómo fue o que involucró la marcha de un lugar a otro. De hecho, ni siquiera es posible acceder la fundación de Santiago que pareciera que es finalmente a la explicación que se pretende llegar verbalmente; hay, por el contrario, una codificación más general de lo que fue la ruta valdiviana.

El Doc. 4 es un documento verbal escrito titulado "Las primeras apreciaciones". Fue extraído, como se indica al final de este, de la "Carta de Pedro de Valdivia al rey Carlos V" en 1545. Esta fuente, a diferencia de las anteriores de este ejemplo intermodal y de la mayoría con las que se construye la evidencia en el texto escolar, corresponde a una fuente histórica primaria que recupera la voz de Valdivia en el discurso. Las cartas al igual que las crónicas, como sostiene Weiss (2007), son textos que, al surgir del contacto entre los europeos y la "nueva realidad" o "nuevo mundo", se vuelven claves para la recepción cultural de los hechos concernientes al descubrimiento y conquista. Por lo tanto, es de suma importancia su integración en el texto escolar en la medida en que es un testimonio de primera fuente que da cuenta de una determinada visión o mirada del mundo como emergente del mismo contexto histórico que se aborda. Se ubica en el diseño composicional en la posición Dado-Ideal de la página derecha de la doble página y encuadrada se presenta totalmente desconectada del resto de los recursos verbales escritos y visuales (Figura 4.5).

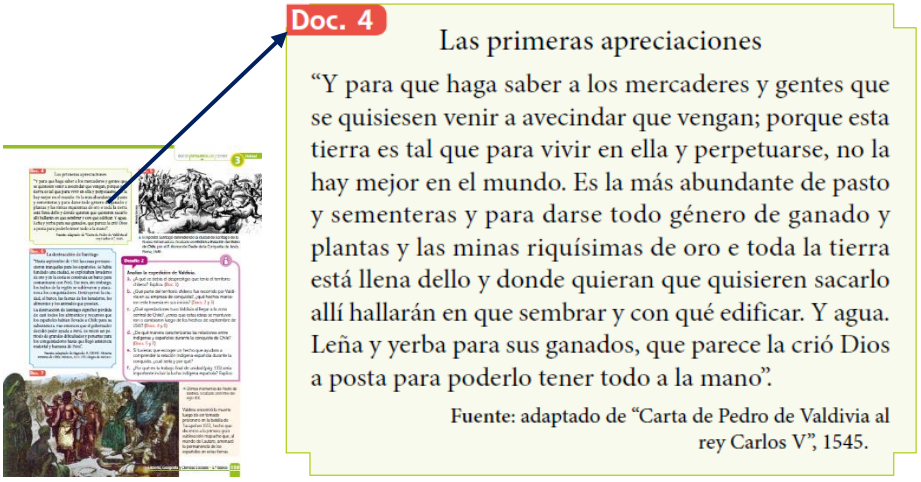


Figura 4.5 Ubicación del Doc. 4 "Las primeras apreciaciones" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 159)

(9) "Y para que haga saber a los mercaderes y gentes que se quisiesen venir a avecindar que vengan; porque esta tierra es tal que ***para vivir en ella*** y ***perpetuarse***, no la hay **mejor** en el mundo. Es la más abundante de ***pasto*** y ***sementeras*** y para darse todo ***género de ganado*** y ***plantas*** y las minas **riquísimas de oro** e toda la tierra está llena dello y ***donde quieran que quisieren sacarlo allí hallarán en que sembrar y con qué edificar***. Y ***agua***. ***Leña*** y ***yerba*** para sus ganados, que parece ***la crió Dios*** a posta para poderlo tener ***todo a la mano***".

(SM 5to básico, 2019, p. 159)

Desde la voz de Valdivia, se presenta una prosodia valorativa totalmente saturada respecto de lo que es, desde su punto de vista, el territorio chileno. Por medio de una heteroglosia por contracción dialógica de pronunciamiento deja entrever las "primeras apreciaciones", es decir, su propia evaluación sobre el territorio chileno entre otras posibles posturas. En esta parte de su carta, Pedro de Valdivia aprovecha cada instancia del discurso para insertar una evaluación positiva de lo que es "esta tierra", de modo que se aprecia una saturación por medio de apreciaciones positivas, tanto inscritas como evocadas, en torno al valor económico y calidad de Chile. Estas evaluaciones se presentan en su mayoría graduadas por recursos de fuerza que aumentan la carga valorativa y contribuyen a saturar el discurso. Hay que notar que, aunque Valdivia hace mención del oro justo en este fragmento, como señalan Caviedes *et al* (1998), en general aparece muy escasamente en sus cartas, lo que sugiere, como revisan los autores, una carencia relativa de riquezas mineras, pero también el valor que se le da al oro. De acuerdo con la escala de valores del conquistador, según los autores, el discurso valdiviano propone el valor de las acciones sobre la tierra por sobre el pronto enriquecimiento con el oro. Este valor tiene relación con la atmósfera cultural de ese tiempo. Haber nacido en una familia de tradición militar en el contexto del renacimiento hispano provocaron que Valdivia entrase en contacto con nuevos valores de la época, como la trascendencia, concebida en términos de perpetuación del nombre o a través de la fama y, sin duda, estos rasgos se ven manifestados en su carta.

La construcción y transmisión de una excesiva apreciación positiva de la tierra chilena se relaciona con el tipo de discurso de la carta valdiviana y de muchos de los escritos de esta época. Se trata de una *carta de relación* que, según Invernizzi (1984), tiene por objetivo informar, en este caso, al rey Carlos V sobre los sucesos acaecidos en el territorio, cumpliendo de esta manera con el mandato oficial y su deber con el Imperio. En esta misión de informar, Valdivia no simplemente comunica sus actos, sino que en el mismo acto verbal lo que hace como conocedor es "dar nombre, describir, caracterizar la nueva realidad… le confiere una forma, una identidad con la cual la integra en el ámbito de lo conocido, la descubre y conquista para la conciencia del hombre europeo" (p. 6). Como observa la autora, la relación jerárquica entre ambos sujetos, el rey y Valdivia en este caso, demanda exigencias discursivas en concordancia con una manifestación de servicio, a la vez que requiere ser de agrado y entretenimiento para el destinatario. Aunque la autora profundiza más en estos aspectos, lo que es necesario relevar aquí es que detrás de este tipo de discurso se busca persuadir al otro para que adopte determinadas actitudes frente a los hechos. En este sentido, la prosodia valorativa saturada de apreciaciones positivas en torno a la calidad y valor de la tierra son clave, dado que funcionan como prueba de valores y méritos sobre los cuales se legitiman posteriores peticiones. La fama y el reconocimiento de Valdivia dependen, finalmente, de la fuerza con la que exprese su merecimiento en tanto conquistador y conocedor de este "nuevo mundo". Dicho de otro modo, son las virtudes del objeto, es decir, de la tierra, lo que hace a Valdivia merecedor de reconocimiento por sus méritos.

Vale notar, cómo, aunque desde una perspectiva más amplia se trata de un pronunciamiento por parte del conquistador español, en el discurso hay constantes huellas de una heteroglosia por expansión dialógica de consideración. El hecho de que ocupe el modo subjuntivo al comienzo del extracto en "quisiesen" y hacia el final en "quisieren" permite codificar desde un *irrealis* la posibilidad de que las "gentes" o los mercaderes hipotéticamente deseen irse a vivir al territorio 'descubierto'. De este modo, se abre espacio en el discurso al deseo hipotético no real (aún) de que los españoles quieran ocupar esta tierra y, de ese modo, hay una consideración en la que aparecen otros posicionamientos en la carta, planteados como posibles desde la voz de Valdivia. Evidentemente, la integración de los españoles bajo la forma de una posibilidad se vincula con la necesidad de Valdivia de persuadir al rey y quienes quieran ir a vivir a ese lugar que, sobre la base de su conocimiento, es una tierra apta para vivir en ella y trabajarla. Como señala Invernizzi (1984), Valdivia es testigo de la tierra, es quien la conoce y es protagonista de los mismos hechos que narra, por lo tanto, sostiene la verdad sobre la base del criterio de "lo visto y lo vivido" y, desde ese punto de vista, la persuasión toma aún más fuerza. Junto con la integración de la voz de los españoles, se presenta a Dios, pero también desde un significado de posibilidad, al señalar que esta tierra "parece que la crió Dios". Aquí, nuevamente, el compromiso y la gradación se superponen, puesto que Valdivia no se muestra con total certeza sobre que haya sido creación de Dios, lo plantea como una posibilidad y, por ende, gradúa su compromiso a la vez que disminuye la fuerza de su apreciación.

En la carta de Valdivia, el territorio chileno se configura bajo la perspectiva de una tierra o paraíso prometido. Desde la voz del conquistador, al menos en esta parte del discurso,

se construye un lugar deshabitado, lleno de riquezas y dispuesto para ser ocupado por los españoles. Se trata, en efecto, de las primeras apreciaciones de Valdivia sobre el lugar, no sobre los habitantes que allí habían, aunque esto último haya sido reportado en sus cartas, como lo documenta Weiss (2007). El texto escolar, en este sentido, selecciona un fragmento centrado en el territorio, siguiendo el patrón evidenciado en la mayoría de los otros documentos. Vale aclarar que, como sostiene Invernizzi (1984), la descripción de la tierra en el discurso de Valdivia es muy reducida. De hecho, es más bien dependiente y se subordina a la representación de los hechos heroicos protagonizados por él y su hueste en la narrativa. Sin embargo, como observa la autora, es en las secuencias finales de su discurso donde aparecen los momentos propiamente descriptivos de la tierra. Una descripción que releve el valor del territorio, como se ve en este fragmento, es clave hacia el final, porque desde ahí es posible culminar la referencia a la tierra para dar lugar a la valoración de acciones y la petición de reconocimiento. De esta manera, en la medida en que construye y satura el texto con apreciaciones positivas en torno a la tierra "descubierta", Valdivia se posiciona indirectamente desde un juicio positivo que alude a su capacidad e incluso integridad, en tanto su compromiso con el rey y la iglesia, y que se fundamenta precisamente en la búsqueda de una trascendencia por medio de su fama y reconocimiento (Caviedes *et al*, 1998).

La combinación del modo subjuntivo (*irrealis*), con el que se codifica la posibilidad o deseo de los españoles de habitar el territorio, y el modo indicativo (*realis*), con el que se expresa un hecho futuro sobre el cual Valdivia muestra certeza, manifiesta con un evidente matiz religioso al autor bajo una supremacía como "el prometedor". Al escribir "donde quieran que quisieren sacarlo allí hallarán en que sembrar y con qué edificar", el texto se tiñe de un Valdivia que no solo describe riqueza, sino que la ofrece y asegura para los demás. Por supuesto, esta certeza ofrecida al destinatario tiene que ver con su rol como testigo, conocedor y, por ende, poseedor de la verdad, desde la que su alto grado de compromiso al haber descrito en la tierra en términos de lo que "es" y lo que "tiene" lo hace merecedor de reconocimiento. No obstante, el matiz religioso, evidenciado en la manera en que Valdivia describe y hace alusión con dicha certidumbre al territorio, puede pensarse también en relación a que la intervención castellana se justificaba por ser considerada un deber con el imperio español, pero también un "derecho divino". La conquista no se considera una empresa sobre tierra ajena, desde el punto de vista de los españoles, sino que significa tomar posesión de lo que ya les pertenece; esta tierra es "parte integrante de los dominios de Castilla… obtenidos en virtud de bulas papales" (p. 53). En este sentido, Valdivia indirectamente, al haber sido espectador de todo este "nuevo mundo" y al darlo a conocer al rey y a los demás mediante su testimonio, se construye a sí mismo desde una irreprochabilidad ética y moral que se oculta tras haber logrado "descubrir" y "dominar" gran parte de nuestro actual país. En esta tarea, Valdivia cumple con el servicio al imperio y con lo que "divinamente" les fue dado, a la vez que y, por consecuencia, logra hacerse de un reconocimiento social para sí mismo.

El Doc. 5 corresponde a un grabado realizado por el sacerdote jesuita Alonso de Ovalle en su *Histórica Relación del reino de Chile*, escrita *e*n Roma (1646), de modo que la visión expuesta en el texto escolar por medio de este grabado es la de un sacerdote jesuita

criollo, oriundo de Chile, que reside en Europa y que, desde allá, escribe sobre Chile. De hecho, esto influye en su nombre como "relación histórica" en la medida en que no puede ser llamada una "general historia" o "historia universal" por las condiciones de producción, específicamente, por la falta de información que tiene como oriundo de Chile y conocedor de la tierra por su experiencia, pero radicado en Roma y, por ende, escritor desde la distancia (Invernizzi, 1998). Su obra está motivada principalmente por el propósito de atraer más misioneros a Chile para continuar con la acción evangelizadora iniciada por los jesuitas. Sin embargo, como sostiene la autora, junto con la narración de hechos religiosos con el objetivo de persuadir a continuar con las misiones, la obra también está orientada y más generalmente "a manifestar la presencia de lo divino para mover los espíritus de la fe, la devoción y el culto a la divinidad" (p. 32), lo que queda muy bien expresado en su grabado aquí analizado.

Con respecto a su ubicación en el diseño composicional, a pesar de su menor tamaño en comparación al resto de los documentos históricos visuales, tiene una gran prominencia en la página tanto por su ubicación en el cuadrante Nuevo-Ideal de la página derecha de la doble página, como por su estilo monocromático que contrasta con el resto de los documentos (Figura 4.6). La imagen se acompaña de un epígrafe complementario conectado que combina las funciones de titular y expandir la foto. Al comienzo del texto aparece un pequeño triángulo celeste que funciona como un vector que, al apuntar hacia el grabado, señaliza que ambos recursos deben "leerse" juntos. Este documento, al igual que la mayoría, se encuentra totalmente desconectado del resto de los elementos en la doble página, pero aquí la distancia se acentúa aún más por tratarse una imagen en blanco y negro. Se suma a la escasa conexión, la ausencia de líneas divisorias claras que la separen del fondo blanco de la página. Por su incrustación en el cuerpo principal, este documento enfatiza la "amenaza" que representaron los indígenas al defender sus tierras, lo que como se ve a continuación produce un efecto contrario en la interpretación.

Figura 4.6 Ubicación del Doc. 5 grabado de Alonso de Ovalle (1646) en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 159)

Desde los significados representacionales, este grabado constituye una narrativa agentiva no proyectiva de tipo transaccional. Se trata de un enfrentamiento entre dos grupos. Los españoles, en ubicación Dado, son representados en movimiento, ordenados uno tras otro, uniformados y con armadura, portando lanzas y espadas en dirección al ataque de los indígenas. Los que están más en primer plano parecen ir de pie y los de al fondo a caballo. Se percibe el desplazamiento de los españoles marchando al ataque y uno de ellos a caballo galopando en primer plano, al medio de la imagen en posición Centro. Los mapuches, si se asume que son ellos, son menos en cantidad y tienen mucho menos detalle que los españoles, por lo que tienen mínima prominencia en la representación, y se ubican en posición Nuevo. Son representados de pie, con lanzas, con mucha indefensión. No tienen más vestimenta que un rabo. Uno de ellos en el suelo parece haber sido atacado y derrotado, mientras que los otros tres de pie son representados con una perspectiva del indígena "débil". Pareciera que van escapando y mirando hacia atrás en dirección al participante ubicado en el Centro que, por lo que se ve en el epígrafe, es el apóstol Santiago. Además, hay que observar cómo los españoles son enmarcados como un grupo diferenciado por su orden y posición en filas con las lanzas en el mismo sentido, lo que genera una máxima conexión entre ellos y un sentido de colectividad. Los mapuches, por su parte, podría pensarse que están diferenciados, al contrario, por su desorden, no hay una representación unívoca o pareja de ellos; todos adoptan diferentes posiciones y se ubican más separados entre sí. Hay que señalar, sin embargo, que el color favorece la conexión en el grabado. El estilo monocromático, desde este punto de vista, los conecta por medio del color y la polvareda también funciona como un elemento que atraviesa el espacio.

Junto con ser una narrativa, esta imagen tiene una carga simbólica en el sentido convencional iconográfico. Se observan íconos axiológicos que negocian la diferenciación clásica 'civilización-barbarie' (Gallardo *et al*, 2002; Hill y Staats, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006), tal como se muestra en la Figura 4.7. En la representación de los españoles, los uniformes, las espadas y/o lanzas junto con la presencia del caballo suscitan un significado de poder militar y civilización. Los españoles son quienes tienen la capacidad. Son más en cantidad, se muestran organizados y mucho mejor preparados con armadura y uniformes. Vale detenerse en la figura más prominente del bando español, a saber, el apóstol Santiago. Como se menciona posteriormente en este análisis, solo una vez que se lee el epígrafe es posible desde su integración intermodal interpretar al personaje central representado como el apóstol, pero asumiendo desde ya que se trata de él, es necesario hacer algunas observaciones desde el punto de vista simbólico. Como sostiene Mellafe (1995), la fundación de la ciudad de Santiago comienza con un definido ciclo heroico que combina rasgos mágico-religiosos. Antes de la fundación de la ciudad, ocurre la primera batalla en la que, como relata el autor según la crónica de Pedro Mariño de Lovera[27], "cayeron veinte mil guerreros" que estuvieron a punto de derrotar a los españoles, pero debido a que "vieron venir por el aire un cristiano en un caballo blanco con la espada en la mano desenvainada" huyeron y se dispersaron. Este personaje fue reconocido como el apóstol Santiago y en otra ocasión, posterior a la fundación

[27] Fue un militar y cronista español. Participó en la conquista de Chile y escribió parte de los sucesos ocurridos en la obra *Crónica del Reyno de Chile* (1580).

de Santiago en su nombre, se dice que volvió a aparecer con un "extraño resplandor, brillante y cegador", ahora junto con la Virgen María. En el grabado de Ovalle (1646), el apóstol es representado a caballo y precisamente con la espada desenvainada en posición de ataque contra los indígenas, construyéndolo explícitamente desde su capacidad y poder militar. El carácter resplandeciente y el caballo blanco no son rasgos identificables en este caso por la construcción monocromática del grabado. No obstante, lo que es posible afirmar es que el grabadista hace, efectivamente, alusión a la acción heroica y mesiánica del apóstol, configurándolo al medio de la imagen, casi flotando entre una polvareda que se confunde con nubes, como el intermediario y 'salvador' entre españoles e indígenas.

Los indígenas, por su parte, de pie, descalzos, con el torso desnudo y solamente con algunas lanzas como arma favorecen un significado de barbarie y primitivismo. En este sentido, al contrario de los españoles, son representados negativamente desde su capacidad y poder militar. Son apenas cuatro indígenas y no "dos mil guerreros" como registra el cronista, no están organizados y apenas tienen unas lanzas, lo que suscita un significado de indefensión y construye al indígena desde el estereotipo 'débil' y 'pusilánime' (Hill y Staats, 2002; Hopenhayn *et al* 2006); esto queda muy bien expresado y más explícitamente con el indígena que parece haber sido derrotado y que está en el suelo. Es necesario notar cómo el estilo monocromático provoca que los íconos 'se pierdan' o no se perciban con tanta facilidad. El hecho de que todo esté representado en todos blancos y negros no permite diferenciar de manera clara, por ejemplo, los pies descalzos de los indígenas. Ahora bien, la distorsión de la realidad (Burke, 2001) de este hecho histórico en la obra de Ovalle (1646), por cierto, más allá de no representar a los dos mil guerreros, pone de manifiesto su punto de vista sobre el pasado como sacerdote jesuita que busca relevar la fe, culto y devoción a la divinidad (Invernizzi, 1998). El apóstol Santiago, desde esta perspectiva, tiene que ocupar el centro de la imagen, debe ser el personaje más prominente de la representación y, con ello, el indígena debe ser presentado como 'indefenso', 'débil' y 'temeroso'. Ahora bien, sea o no cierta esta explicación histórica sobre la aparición del apóstol Santiago, resulta relevante notar que, sumado a la indefensión de los indígenas y muy en la línea del contraste material-espiritual, *suelo-cielo* que hace Ovalle en su extensa obra, como bien revisa Invernizzi (1998), este grabado también se puede pensar desde esa oposición. El apóstol Santiago, cuya intervención es 'acción divina', 'símbolo de la fe' y él, en sí mismo, es la 'divinidad', se opone al indígena 'mundano', 'inferior' y 'pusilánime' que debe ser educado y evangelizado (Gallardo *et al*, 2002). Esta visión se condice muy bien con el posicionamiento que se hace abiertamente durante la conquista y colonización por parte del conquistador, evangelizador, colonizador, criollo y, en última instancia, del 'blanco' que entiende al indígena desde el lado del pecado y del error (Hopenhayn *et al*, 2006).

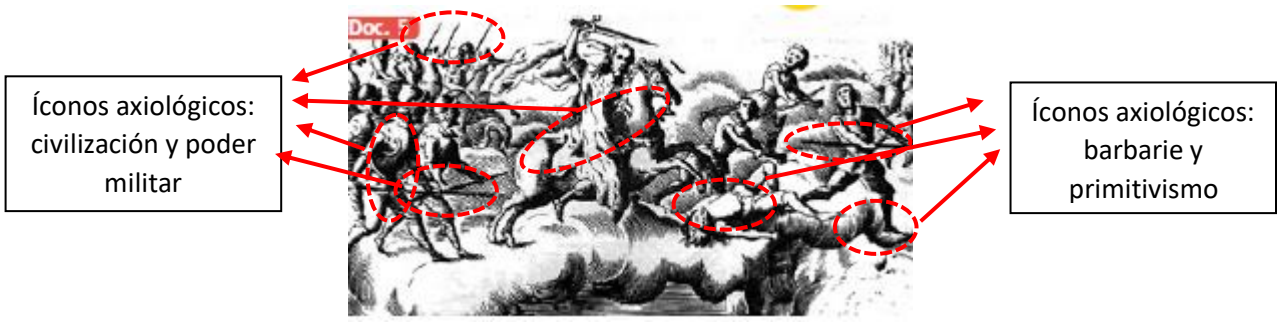


Figura 4.7 iconografía en el grabado de Alonso de Ovalle (1646)

Este grabado tiene un alcance bastante global (Figura 4.8)[28]. La imagen puede ser reconocida ampliamente por las personas y ser atribuida a cualquier comunidad. En otras palabras, puede dar cuenta de muchos enfrentamientos. No hay elementos significativos, en este sentido, que permitan distinguir que se trata del pueblo mapuche en particular. Lo que sí es diferenciable es que se trata de dos grupos que, a partir de los íconos axiológicos presentados, ocupan distintas posiciones en una jerarquía social, con poder militar y capacidad de organización diferenciados. Hay que notar, nuevamente, que el color en este caso es determinante. La nula diversificación de colores influye en el reconocimiento social y cultural que pueda llevar a cabo quien interpreta la imagen. Si ya el estilo monocromático afecta la distinción de los íconos, se suma también que las mismas opciones de significado en términos de color que pueden ser más o menos atribuidas y vinculadas a una comunidad específica no están presentes. Esa oportunidad de reconocimiento por medio del color se pierde con el estilo monocromático. Además, el mismo entorno que también es representado monocromáticamente influye en que no es posible contextualizar el enfrentamiento en un espacio determinado. No hay detalle ni profundidad, más allá de la polvareda también representada en blanco y negro. Es necesario agregar aquí que, como señala Mellafe (1995) quienes retrataban la ciudad en su primera época, antes de 1647, la hacían bien formada, llena de edificios, templos, cuando en realidad esa mirada era utópica. La polvareda de Ovalle (1646), en ese sentido, sin nada alrededor que dé cuenta de que se trata de Santiago es posible identificarlo precisamente como aquello que permite identificarla como tal. En ese tiempo, no había más que un par de construcciones muy básicas y trazado sobre el territorio. Esta posible interpretación, sin embargo, se ajusta más a lo que sería pensar la imagen como un reflejo de la realidad, y no como distorsión en tanto testimonio y evidencia desde un punto de vista o mentalidad particular. Por lo tanto, como se mencionó anteriormente, parece más adecuado entender la polvareda en concordancia con la pretensión de Ovalle (1646) por

[28] El alcance de las imágenes simbólicas está representado de manera topológica, siguiendo la propuesta de Oteíza (2019) con el objetivo de mostrar y pensar el análisis según regiones de significación. La representación topológica del alcance permite visualizar cuánto se alejan o acercan las imágenes unas con otras en términos del tipo de reconocimiento social y cultural que tienen. La perspectiva escalar de lo local, nacional, regional y global de este reconocimiento social y cultural de las imágenes se cruza con los niveles de convencionalismo de las imágenes.

suscitar un ambiente mesiánico en el que apóstol como salvador interviene casi suspendido en el aire.

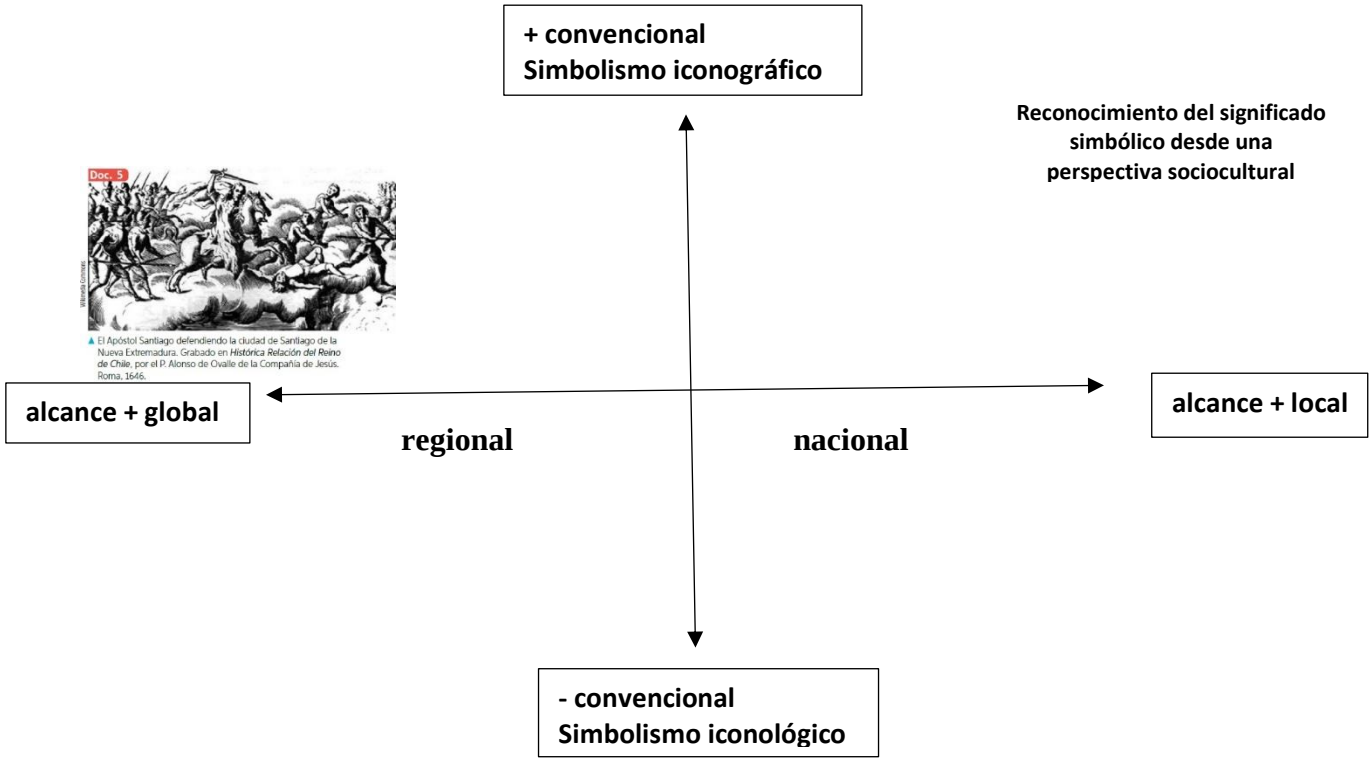


Figura 4.8 Alcance simbólico grabado de Alonso de Ovalle (1646) en "Expedición de Pedro de Valdivia" (SM 5to básico, 2019, p. 159)

De acuerdo con los significados interactivos desplegados en este grabado, se observa una focalización oferta/observa. Aunque hay participantes representados humanos, no hay contacto visual entre ellos y el observador. De hecho, el mismo estilo monocromático no permite distinguir la mirada. Los españoles y mapuches se miran entre ellos dada la narrativa transaccional en la que están envueltos. Desde una distancia social, el observador alcanza a ver el cuerpo completo de los participantes representados más el entorno que, en este caso, es básicamente la polvareda sobre la que pareciera que están los personajes como suspendidos en el aire. Los españoles en fila junto al apóstol Santiago son representados desde un ángulo oblicuo, mientras que los mapuches si bien también son expresados desde el lado, están un poco más de frente al observador. Todos están representados desde una toma levemente desde abajo que les otorga un poder representacional mediano. Esta perspectiva permite que lo representado sea concebido como ajeno al mundo del observador, distanciamiento que además se favorece de una modalidad baja. El estilo monocromático, más el entorno con poco detalle y sin profundidad, disminuyen la credibilidad del grabado, provocando que el observador se distancie aún más de la narrativa.

Los participantes representados no tienen un estilo minimalista, pero tampoco una tendiente a realista. Poseen proporcionalidad corporal y se alcanza a distinguir las diferentes partes del cuerpo. También poseen flexibilidad, lo que se aprecia en los movimientos de las extremidades superiores e inferiores tanto de españoles como de mapuches. Sin embargo, no es posible distinguir claramente los rasgos faciales; se ven solamente 'manchas'. El color, asimismo, vuelve menos realista el grabado y, en este sentido, no permite al observador percibir a los participantes representados como "reales". Vale decir que, sobre esto último, el hecho de que sea un grabado es determinante, porque si fuese una fotografía de personas reales en blanco y negro los participantes representados tendrían un estilo realista y el estilo monocromático aportaría más bien con un sentido de 'pasado'. Este tipo de estilo, siguiendo la propuesta de Painter *et al* (2013), correspondería a un estilo genérico tendiente a realista que provoca un pathos empático. No obstante, es difícil pensar la respuesta del observador como una de empatía hacia los participantes. Los autores piensan la empatía para los libros álbum, entendiendo que el lector cuando se enfrenta a personajes con un estilo genérico empatiza con ellos y se ve a sí mismo. Por supuesto, aquí el corpus es muy diferente. Como se explicó anteriormente en los fundamentos teóricos, se trata de la significación de hechos pasados y de evidencia que es presentada como una fuente histórica elaborada mucho tiempo atrás y que es recontextualizada en el texto escolar a fin de respaldar la construcción de los hechos. Por lo anterior, la empatía tal como es pensada en la propuesta original no es aplicable en este tipo de corpus. Sumado a estos rasgos más generales, los diferentes significados que se combinan en este grabado evidentemente, como ya se ha revisado, generan un fuerte distanciamiento, más que una involucración por parte del observador. Por lo tanto, podría afirmarse que, si bien el estilo tiende a uno realista, la postura sigue siendo una que se encuentra entre la distancia y la cercanía, pero no una empática sobre la cual el observador se reconoce a sí mismo o reconoce a un "tipo de".

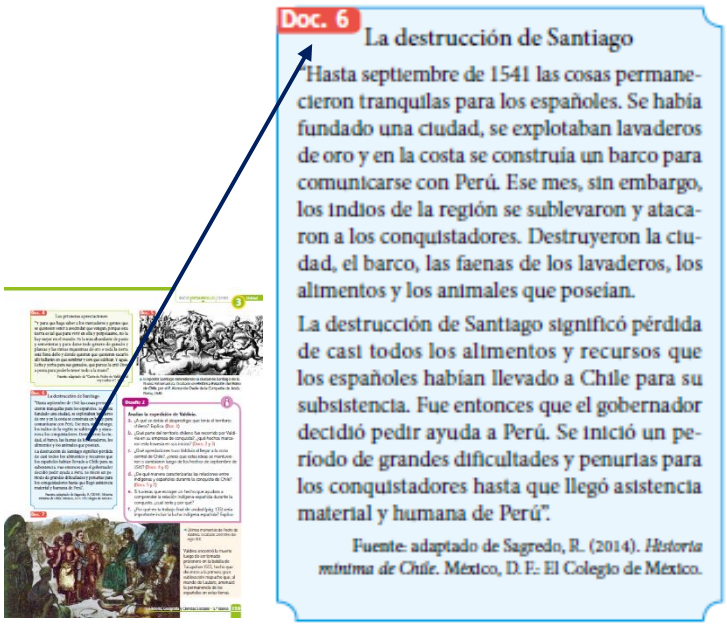
TEXTO ESCOLAR	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	SIGNIFICADO INTERACTIVO VALORACIÓN
 Doc. 5 El Apóstol Santiago defendiendo la ciudad de Santiago de la Nueva Extremadura. Grabado en *Histórica Relación del Reino de Chile*, por el P. Alonso de Ovalle de la Compañía de Jesús. Roma, 1646. **Epígrafe:** El Apóstol Santiago defendiendo la ciudad de Santiago de la Nueva Extremadura. Grabado en *Histórica Relación del Reino de Chile*, por el P. Alonso de Ovalle de la Compañía de Jesús. Roma, 1646. Complementario: conectado: titula y expande la foto	Narrativa: agentiva: no proyectiva: transaccional Simbólica +convencional, alcance global, íconos axiológicos (uniformes, espadas, caballo, pies descalzos, lanzas, torso desnudo)	**Valor informacional** Polarizado: Dado: españoles Centro: apóstol Santiago Nuevo: mapuches **Prominencia** Max. Prominencia: apóstol Santiago a caballo en el Centro Med. prominencia: españoles Min. Prominencia: mapuches **Enmarcación** Máxima desconexión en la página	**Focalización** Oferta/observa **Distancia/ángulo social** Distancia social **Perspectiva** Ángulo oblicuo levemente desde abajo Orientación a la objetividad +oferta/observa +distancia social -involucramiento +orientada al conocimiento +humanos (sin contacto) Baja modalidad (monocromático, entorno simple sin profundidad ni detalles) +prominencia personas -prominencia entorno +poder representacional medio +pathos lejano (estilo genérico tendiente a realista) **Valoración** **Enfrentamiento** (-va) Apreciación: conflictividad alta, poder alto (evocado) **Españoles** (+va) Juicio, Estima social: Capacidad, poder militar (inscrito) (utilización de armas en una acción bélica) **Mapuches** (-va) Juicio, Estima social: Capacidad (inscrito) (escasa presencia de armas y posición de indefensión)

Tabla 4.3 Análisis intermodal imagen-epígrafe grabado de Alonso de Ovalle en "Expedición de Valdivia" (SM 5to básico, 2019, p. 159)

El epígrafe que acompaña al grabado es complementario de tipo conectado. El texto y la imagen se presentan en dos espacios distintos en el diseño composicional y, como en otros casos, es conectado por tratarse de la unidad 'imagen+epígrafe' Hay un pequeño triángulo que funciona como flecha e indica que ambos recursos deben considerarse conjuntamente en la interpretación del lector/observador. Aunque Oteíza y Pinuer (2016) proponen como dos opciones separadas 'expande foto' o 'titula foto', en este caso, se observa cómo ambos se combinan en la misma verbalización. Primero, se expande la información de

la imagen por medio de una descripción: “El Apóstol Santiago defendiendo la ciudad de Santiago de la Nueva Extremadura”. Como se puede observar, el texto entrega un significado que no es posible descifrar en el grabado o, al menos, no con tanta facilidad. El hombre representado en el centro del grabado es el apóstol Santiago y valorativamente es evaluado desde su capacidad y poder militar al defender la ciudad de Santiago. Sumado a esto, es posible situar espacialmente la representación en Santiago, lo que tampoco es posible interpretar a partir de la obra de Ovalle por la mera presencia de una polvareda. Luego, como se muestra en la tabla anterior, el grabado es titulado, aunque más que un título del grabado, hay una referencia a su ubicación en la obra *Histórica relación del reyno de Chile* del jesuita Alonso de Ovalle y a su fecha de producción en Roma el año 1646.

El Doc. 6 es un documento verbal escrito, titulado “La destrucción de Santiago”, y al igual que el Doc.1 también es de Sagredo (2014). Es necesario recordar que, junto con el Doc.5 y el Doc. 7, aparece incrustado al final del cuerpo principal a propósito de la acción defensiva de los indígenas que significó una “amenaza” para la conquista española. Este documento en particular aborda uno de los enfrentamientos entre españoles y mapuches, dentro de lo que fue la Guerra de Arauco, después de la fundación de Santiago en 1541, a partir del cual los indígenas son sancionados socialmente desde su integridad de manera bastante implícita. Esta evidencia se ubica en posición Dado-Centro en la página izquierda de la doble página, y al estar enmarcada se presenta con una máxima desconexión del resto de los elementos de la doble página (Figura 4.9).


Doc. 6

La destrucción de Santiago

Hasta septiembre de 1541 las cosas permanecieron tranquilas para los españoles. Se había fundado una ciudad, se explotaban lavaderos de oro y en la costa se construía un barco para comunicarse con Perú. Ese mes, sin embargo, los indios de la región se sublevaron y atacaron a los conquistadores. Destruyeron la ciudad, el barco, las faenas de los lavaderos, los alimentos y los animales que poseían.

La destrucción de Santiago significó pérdida de casi todos los alimentos y recursos que los españoles habían llevado a Chile para su subsistencia. Fue entonces que el gobernador decidió pedir ayuda a Perú. Se inició un período de grandes dificultades y penurias para los conquistadores hasta que llegó asistencia material y humana de Perú".

Fuente: adaptado de Sagredo, R. (2014). *Historia mínima de Chile*. México, D. F.: El Colegio de México.

Figura 4.9 Ubicación del Doc. 6 “La destrucción de Santiago” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 159)

(10) "Hasta septiembre de 1541 las cosas permanecieron **tranquilas** para los españoles. ***Se había fundado una ciudad***, ***se explotaban lavaderos de oro*** y en la costa ***se construía un barco para comunicarse con Perú***. Ese mes, sin embargo, los ***indios*** de la región ***se sublevaron*** y ***atacaron*** a los conquistadores. ***Destruyeron*** la ciudad, el barco, las faenas de los lavaderos, los alimentos y los animales que poseían.

(SM 5to básico, 2019, p. 159)

Por medio de una heteroglosia por contracción dialógica de pronunciamiento, la voz de Sagredo introduce la sensación seguridad que tuvieron los españoles hasta 1541. Este sentimiento aparece graduado por un recurso de fuerza de alcance temporal ubicado al comienzo del texto que permite aumentar el valor de la emoción en tanto duró hasta septiembre de ese año y expresar su fin desde el comienzo del documento. Luego, de manera evocada, la voz autoral, introduce una serie de cláusulas afirmativas con procesos materiales, configurados a partir de un 'se' con tercera persona plural que construye un discurso impersonalizado: "se había fundado una ciudad", "se explotaban lavaderos de oro" y "se construía un barco para comunicarse con Perú", instancias por medio de las cuales se valora indirectamente a los españoles desde un juicio por capacidad. Esta primera acumulación de valoraciones positivas e implícitas de los españoles permite introducir con mayor fuerza el juicio negativo de los mapuches en el que se centra este documento. Mediante una relación de contra expectativa "sin embargo" que vincula el texto anterior con el que sigue por medio de una heteroglosia por contracción dialógica de concesión se inserta la acción de los indígenas como sujetos de los procesos materiales y no de manera impersonalizada como en el caso de los españoles. Los mapuches "se sublevaron", "atacaron" y "destruyeron", por lo que son evaluados por desde un juicio de integridad, construyendo una visión del mapuche, alineada con su conceptualización histórica como 'rebelde' y 'salvaje' (Gallardo *et al*, 2002; Hill y Staats, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006). Hacia el final, cuando se les construye como sujetos de la destrucción de Santiago se recupera la ciudad, los lavaderos y el barco que habían significado un logro desde el punto de vista de los españoles, a lo que se suman los animales y alimentos, de modo que se intensifica la sanción social de los mapuches.

(11) La **destrucción** de Santiago significó **pérdida** de casi todos los alimentos y recursos que los españoles habían llevado a Chile para su subsistencia. Fue entonces que el gobernador decidió pedir ayuda a Perú. Se inició un período de grandes **dificultades** y **penurias** para los conquistadores hasta que llegó **asistencia material** y **humana** de Perú".

(SM 5to básico, 2019, p. 159)

Una vez que se presenta la evaluación negativa de los mapuches a partir de su agencia, en el siguiente párrafo del documento su acción es nominalizada como como "la destrucción" (11). Desde una monoglosia por aserción, se da por sabido que los mapuches destruyeron, de modo que nominaliza el proceso material, disminuyendo las posibilidades de negociación con el lector. En este caso, el estado de Santiago, producto de la intervención de los mapuches, queda evaluado de manera inscrita por una apreciación negativa de conflictividad alta, poder alto e integridad. Luego, por medio de una relación lógica de causalidad incongruente "significó" se introduce la consecuencia misma de la destrucción, también de manera nominalizada y esta vez graduada por un elemento cuantificador "pérdida de casi

todos los alimentos y recursos", acumulándose un significado de conflictividad conforme se despliega el texto. Hacia el final del documento, este significado de conflictividad se consolida desde su impacto y valor al señalar, mediante una compartimentalización del tiempo (Coffin, 2006), el inicio de un periodo de "grandes dificultades y penurias". Ante este contexto, finalmente, Perú que entrega "asistencia material y humana" queda valorado desde un juicio inscrito por su capacidad y poder económico.

El último documento que integra esta doble página es el Doc. 7, un grabado anónimo del siglo XIX titulado en el texto escolar como "Últimos momentos de Pedro de Valdivia". Se ubica en posición Dado-Nuevo-Real, ocupando junto con el epígrafe la posición Real de la página derecha de la doble página (Figura 4.10). En el diseño composicional, la imagen tiene una alta prominencia por la excesiva saturación del grabado que contrasta fuertemente con el fondo de la página y con el resto de los componentes de la doble página. Esta misma saturación provoca que el grabado se encuentre totalmente desconectado respecto de los otros documentos históricos, aun cuando las líneas divisorias en la parte superior de la imagen no son claras. Se acompaña de un epígrafe complementario: conectado que cumple la función de titular y expandir la información del grabado a la vez. Al igual que en otros casos, aparece un pequeño triángulo al inicio el texto que, al funcionar como vector, señaliza que el epígrafe y la imagen 'van juntos'.

Figura 4.10 Ubicación del Doc. 7 grabado anónimo del siglo XIX en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 159)

En términos representacionales, este grabado representa una narrativa agentiva no proyectiva accional de tipo transaccional bidireccional. Se muestra cómo los hombres mapuches sujetan a Valdivia maniatado, mientras uno de ellos está a punto de darle un garrotazo. Esta escena ocurre en el Centro de la imagen, mientras en el Dado y Nuevo si se piensa que el espacio composicional se divide en tres partes como tríptico, hay algunos mapuches presenciando la escena como testigos en diferentes grupos conectados entre sí por estar todos prestando atención la escena del Centro. Resaltan en posición Nuevo dos mujeres, una de ellas de pie amamantando a un niño y apuntando con uno de sus brazos hacia el hombre que yace en el suelo posiblemente herido; mientras la otra mujer se encuentra

arrodillada junto a una niña que parece estar llorando al lado de este hombre. En general, quienes observan la escena desde la periferia están representados con colores muy saturados, poca luz y diversificación de colores. Incluso, atrás de la escena principal, con mínima prominencia y de manera menos perceptible para el observador, por su mimetización con las montañas por medio del color, están otras personas observando la escena principal en torno a Valdivia. Es necesario notar a Pedro de Valdivia representado como un hombre 'blanco' con una vestimenta militar celeste, sobresaliente entre los mapuches igualmente todos 'negros' con el torso desnudo y los pies descalzos, acentuando la diferenciación por color de piel sobre la cual se sustenta el racismo (Bello y Rangel, 2002).

Este grabado carga con un significado simbólico más desde el punto de vista iconológico. No hay íconos o detalles particularmente significativos y claros, a partir de los cuales se pueda afirmar un simbolismo iconográfico convencional. Aunque hay un contraste entre Valdivia vestido con traje y los mapuches de torso desnudo, aquí los íconos son menos evidentes como tal. La imagen, por tanto, adquiere un significado simbólico por el sentido que adquiere a partir del reconocimiento social y cultural, en este caso, de una comunidad más local/nacional, Chile. Aunque la modalidad es bastante baja debido a la alta saturación, escasa diversificación de colores, mínima articulación del fondo, entre otros aspectos como se revisa posteriormente en el análisis de significados interactivos, Pedro de Valdivia es reconocible como tal. Su vestimenta y representación facial son bastante claros y posibles de atribuir al personaje. Asimismo, gracias a la postura en que son representados sobre todo quienes lo rodean más cercanamente es posible reconocer o, incluso, inferir que se trata de su muerte. Esta interpretación es de carácter más local/nacional, como se indicó antes, puesto que probablemente sea reconocida por la comunidad chilena que, a partir de su sentido de pertenencia, logra reconocer a Valdivia y la escena de su muerte. El alcance, entonces, es local/nacional y no global, porque no se asimila a cualquier escena histórica.

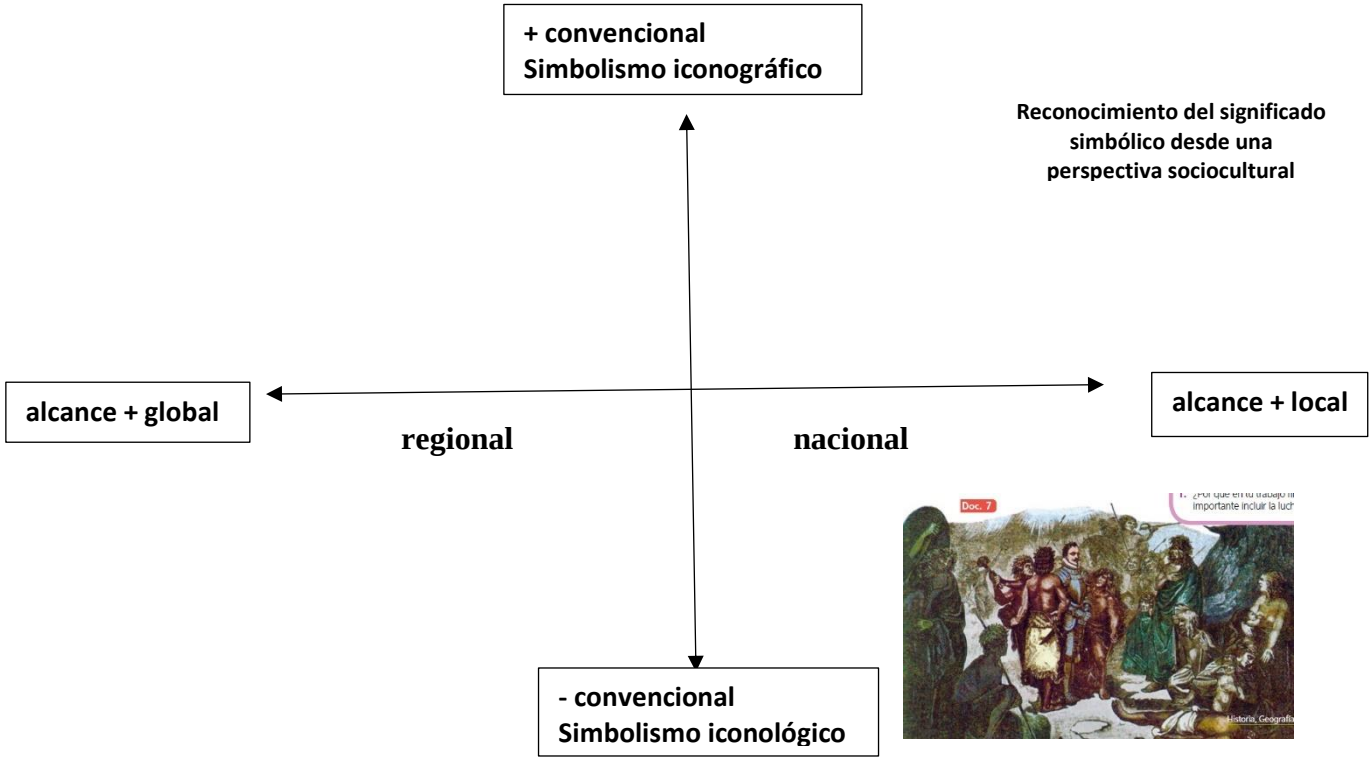


Figura 4.11 Alcance simbólico grabado anónimo del siglo XIX en "Expedición de Pedro de Valdivia" (SM 5to básico, 2019, p. 159)

Respecto a los significados interactivos desplegados en el grabado, hay una focalización oferta/observa, dado que no hay contacto visual entre los participantes representados y el observador. Todos se encuentran mirando la escena principal en torno a Valdivia, excepto la mujer arrodillada que mira al hombre que yace en el suelo en posición Nuevo y la persona que aparece en el Dado muy oscurecida que no es claro hacia dónde dirige su mirada. El observador ve la figura completa de los participantes representados, incluyendo un entorno conformado básicamente por las montañas que se divisan al fondo del grabado. La escena principal es vista desde el lado, ya que Valdivia está mirando hacia la mujer que se encuentra de pie. Como la mayoría de los participantes está mirando a Valdivia, prevalece la utilización de un ángulo oblicuo con una toma levemente desde abajo, lo que favorece un distanciamiento con el observador y un poder representacional medio. Ahora bien, la disposición de los participantes alrededor de Valdivia, prestándole atención y dirigiendo la mayoría de ellos su mirada hacia la escena principal favorece una conexión entre ellos. El observador, en este escenario, pareciera no quedar del todo excluido; los participantes que se encuentran en el Dado, sobre todo el niño que parece estar sentado en una roca permite interpretar que el observador se encuentra detrás de este último como testigo de la acción.

El grabado está hecho con una paleta de colores bastante reducida. Los tonos azules, verdes y cafés abundan de manera muy saturada, sobre todo en la representación de los mapuches. Mientras Valdivia es representado con una tez blanca, los mapuches bordean el negro, lo que favorece el estereotipo del europeo 'blanco' y el mapuche 'negro'. Esta

construcción del mapuche responde a un proceso de homogeneización en el que todos son 'indios negros', perspectiva a partir de la cual se borra toda diferencia entre indígenas y se les agrupa igualmente subordinados al 'blanco'. La dominación conjuga y se justifica, de esta manera, sobre rasgos culturales, pero también biológicos, como el color de la piel (Bello y Rangel, 2002: Gallardo *et al*, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006). Como sostienen Bello y Rangel (2002), el origen étnico-racial determina en gran medida el lugar ocupado en el orden social, ya que se son factores decisivos para perpetuar la discriminación, marginación y, en última instancia, el racismo. El grabado que ha sido seleccionado aquí, de esta manera, refuerza un posicionamiento bastante racista. Junto con la diferencia de colores en la representación de mapuches y Valdivia, hay que notar también la carga axiológica detrás del uso de la luz. La luminosidad del grabado se concentra en Pedro de Valdivia, mientras la mayoría de los mapuches quedan relegados a la oscuridad. Esta elección acentúa el estereotipo basado en la diferenciación 'blanco-negro', ya que releva a Valdivia y oculta a los mapuches.

Esta oscuridad y el uso de los tonos verdes y azules en lo que parece ser una roca donde se apoya la mujer que amamanta al niño permiten pensar que la escena transcurre en una especie de cueva o 'submundo', a pesar de que se observan las montañas al fondo. Se combina, de esta manera, un significado del indígena 'negro' con el 'salvaje' que vive o se desenvuelve en un espacio oscuro que representa simbólicamente el lado del 'pecado' y la 'ignorancia'. Como ya se mencionaba en el análisis representacional, el hecho de que los mapuches, sobre todo los del centro, aparezcan sosteniendo a Valdivia, a punto de golpearlo, en una posición menos erguida, a pies descalzos, con el torso desnudo, los construye desde una visión que aúna al indígena 'salvaje' y 'primitivo'. En este contexto, de manera general, el predominio de la oscuridad, la escasa diversificación de colores, la exacerbada saturación y el poco detalle del entorno hacen que este grabado tenga una baja modalidad. En su recontextualización en el texto escolar como testimonio histórico, este recurso visual resulta muy poco confiable y creíble, lo que favorece una distancia entre el estudiante y la narrativa representada, y, en última instancia, entre el estudiante y los mapuches.

El estilo con el que están representados los participantes es uno que tiende a realista/naturalista. Aunque los cuerpos son proporcionales y muestran flexibilidad en sus movimientos, la modalidad es muy baja y disminuye la posibilidad de considerarlos como personas 'reales'. Esta imagen no dista mucho de la anterior en términos de la representación de las figuras humanas, pero este grabado por su mayor articulación del entorno, uso de la luz, más detalles y un poco más de diversificación de colores es levemente más realista que el otro. Sin embargo, en este caso, la máxima saturación de los colores y en el anterior la ausencia de color no permiten que en ninguno de ambos casos haya una total representación realista de los personajes. No hay un equilibrio en el uso del color. Es necesario mencionar que el mismo hecho de que sean grabados, en ambos casos, determina en mayor o menor medida el distanciamiento y la credibilidad de la representación. Probablemente, la realización de cruces con, por ejemplo, historia del arte sería una buena forma de comprender mejor las distintas posibilidades dentro de este tipo de obras. Desde el análisis realizado aquí, el observador está frente a grabados que son presentados como 'documentos históricos' que construyen la evidencia de una significación histórica y que datan de los siglos XVII y XIX.

Esto más los significados que han sido seleccionados por los grabadistas para llevar a cabo sus obras, analizados desde una perspectiva sociosemiótica dan cuenta de un distanciamiento; por supuesto, el discurso histórico siempre implica una relación con el pasado, sin embargo, lo que intento relevar aquí son los recursos que han sido seleccionados en el texto escolar, cómo son presentados y cómo dialogan entre sí construyendo una determinada significación del pueblo mapuche.

En vista de lo anterior, el estilo no es uno tendiente realista, pero tampoco uno genérico; podría afirmarse que se encuentra entre ambos si es que lo consideramos como un continuo o región de significado. Como se fundamentó para el caso anterior, es difícil adoptar la perspectiva de Painter *et al* (2013) para este corpus fundamentalmente en lo que respecta a pathos empático realizado por un estilo genérico. Dado el tipo de discurso, así como por los mismos rasgos que presenta el grabado anónimo sobre la muerte de Valdivia, sería un error posicionar al observador como uno que empatiza y se ve a sí mismo representado en el personaje, o bien como observando a un "tipo de" mapuche/pueblo mapuche/ pueblo indígena 'real'. Por lo tanto, el pathos se podría definir como uno lejano tendiente a cercano, pero en los mismos términos de la propuesta inicial.

TEXTO ESCOLAR	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	SIGNIFICADO INTERACTIVO VALORACIÓN
  Epígrafe: Últimos momentos de Pedro de Valdivia. Grabado anónimo del siglo XIX. Valdivia encontró la muerte luego de ser tomado prisionero en la batalla de Tucapel en 1553, hecho que dio inicio a la primera gran sublevación mapuche que, al mando de Lautaro, amenazó la permanencia de los españoles en estas tierras. Complementario: conectado: titula y expande la foto	Narrativa: agentiva: no proyectiva: transaccional: bidireccional Simbólica -convencional, alcance local/nacional	**Valor informacional** Polarizado: Dado: mapuches Centro: Valdivia y mapuches que lo tienen maniatado Nuevo: mapuches, mujer con niño en brazos, hombre que yace en el suelo **Prominencia** Max. Prominencia: Valdivia con vestimenta celeste, erguido y 'blanco' Med. prominencia: mapuches que acompañan a Valdivia. Quienes observan alrededor con un poco menos de prominencia Min. Prominencia: mapuches al fondo que se mimetizan con las montañas **Enmarcación**	**Focalización** Oferta/observa **Distancia/ángulo social** Distancia social **Perspectiva** Ángulo prominentemente oblicuo, toma levemente desde abajo Orientación a la objetividad +oferta/observa +distancia social -involucramiento +orientada al conocimiento +humanos (sin contacto) Baja modalidad (escasa diversificación de colores, excesiva saturación, poco detalle del fondo, uso de la luz) +prominencia personas -prominencia entorno +poder representacional medio +pathos lejano (estilo genérico tendiente a realista) **Valoración** **Mapuches** (+va) Juicio, Estima social: Capacidad (inscrita)

	Máxima desconexión en la página	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado) **Valdivia** (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrita)

Tabla 4.4 Análisis intermodal imagen-epígrafe grabado anónimo en "Expedición de Valdivia" (SM 5to básico, 2019, p. 159)

El epígrafe junto al que aparece este grabado es complementario de tipo conectado. Se encuentra fuera del grabado, enmarcado de manera diferenciada e incluye ambas funciones de titular y expandir la información dentro del mismo espacio en el diseño composicional. Al expandir la información, se refuerza la valoración negativa de Valdivia desde su capacidad, pero de manera evocada. Al señalar que fue "tomado prisionero" es representado implícitamente con menos poder. Asimismo, nótese que la voz autoral construye el destino de Valdivia como "encontró la muerte" y no explícitamente como "fue asesinado". Al contrario, el pueblo mapuche es valorado con capacidad y poder gracias al significado que hay en "***sublevación mapuche***" que, además, es aumentado en su valor por dos recursos de fuerza, de alcance temporal e intensificación, puesto que se trata de "la primera gran ***sublevación mapuche***". Aquí aparece Lautaro como actor histórico mapuche construido desde su capacidad al dirigir al movimiento. Finalmente, vale observar cómo al final del documento, nuevamente, al igual como se observa en el cuerpo principal, se introduce el sentimiento de inseguridad que significó para los españoles la acción mapuche. Al señalar que la sublevación mapuche 'amenazó' la permanencia de los españoles en el territorio, se hace simultáneamente alusión tanto a la conflictividad del evento histórico, como a una sensación de inseguridad respecto del futuro de los españoles (*irrealis*), pero basada y justificada en la manifestación mapuche hasta ese momento con la muerte de Valdivia (*realis*).

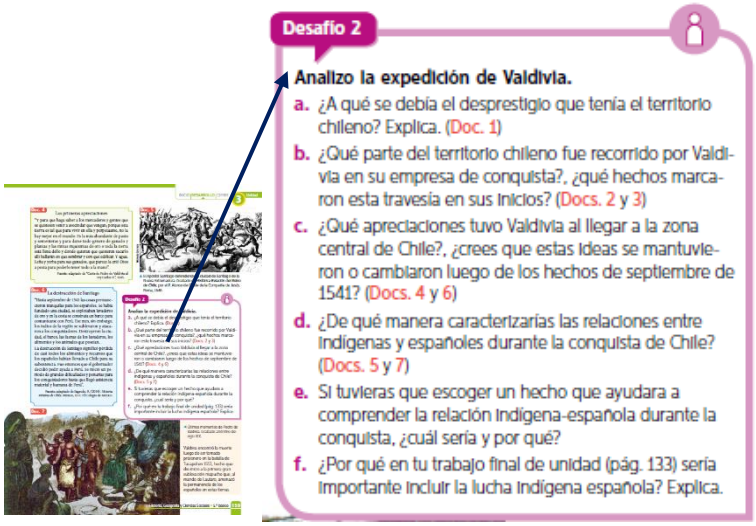


Figura 4.12 Ubicación del "Desafío 2" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 159)

Por último, esta doble página incluye un desafío para el estudiante en que se busca que analice la expedición de Valdivia. La actividad se ubica en posición Centro-Nuevo (Figura 4.11) de la página derecha y contiene seis preguntas, de las cuales cuatro están asociadas explícitamente a los documentos revisados anteriormente. La primera pregunta es: *"¿A qué se debía el desprestigio que tenía el territorio chileno? Explica. (Doc. 1)*". Como se puede ver, se asocia con el Doc. 1 y alude a la identificación de las causas del desprestigio del territorio chileno para poder llevar a cabo un proceso de explicación. Aunque este documento más bien vincula la manera en que era concebido Chile en ese momento y la impresión que causó la iniciativa de Valdivia, se le pide al alumno identificar las razones de la difamación de estas tierras. De este modo, la pregunta se remite, más atrás, a lo que fue al fracaso de la expedición de Almagro que, aunque es retomada al inicio del cuerpo principal, no lo es así directamente en el documento primero. De hecho, llegar a una explicación del desprestigio como tal es difícil simplemente a partir de esta evidencia, porque respecto a este tema no se señala más allá de que el territorio se transformó en "sinónimo de fracaso, derrota y, en último término, pobreza". Sin duda, recurriendo al texto anterior a este en el texto escolar, es posible desarrollar una respuesta más cercana a una explicación basada en los hechos que motivaron efectivamente este desprestigio.

Para la segunda pregunta *"¿Qué parte del territorio chileno fue recorrido por Valdivia en su empresa de conquista?, ¿qué hechos marcaron esta travesía en sus inicios? (Doc. 2 y Doc. 3)*" el alumno debe recurrir a los documentos dos y tres. Si bien el documento 2 permite acceder al territorio que fue recorrido por Valdivia, visualmente el tercer documento, es decir, el mapa, permite acceder a este significado mucho más claramente. Desde la representación conceptual topográfica inclusiva el alumno puede acceder a las ciudades que conformaron la ruta de Valdivia y visualizar el sentido de "recorrido" gracias al elemento narrativo que tiene superpuesto la imagen. De hecho, es posible ver desde esta pregunta cómo se le pide al alumno que trabaje más desde el sentido conceptual que narrativo el mapa, ya que debe enfocarse en las partes del territorio más que en el desplazamiento mismo de Valdivia. Por supuesto, sin dejar de lado el sentido narrativo, el epígrafe expande la información del mapa y permite elaborar mucho más claramente el significado de desplazamiento que no es tan prominente de manera visual. Para la segunda pregunta, el Doc. 2 pareciera ser más conveniente para la elaboración de una respuesta. Considerando que visualmente es difícil o, incluso, imposible, acceder a las circunstancias y hechos que marcaron la travesía de Valdivia, tal como se mencionó en el análisis, verbalmente este significado es bastante claro, puesto que se logran captar hechos como la resistencia de los indígenas y la falta de insumos básicos.

La pregunta (c) de esta actividad es *"¿Qué apreciaciones tuvo Valdivia al llegar a la zona central de Chile? ¿crees que estas ideas se mantuvieron o cambiaron luego de los hechos de septiembre de 1541? (Docs. 4 y 6)*". En este caso, la primera pregunta se relaciona explícitamente con el documento 4 "Las primeras apreciaciones" y por medio de ella se busca que el estudiante preste atención a la evaluación positiva que hace Valdivia del territorio chileno respecto de su gran calidad y valor. La segunda pregunta, en cambio, contrasta fuertemente con la primera, puesto que luego de 1541 ocurre la "destrucción de Santiago" y

el documento releva, en este sentido, el actuar de los mapuches desde un juicio negativo de integridad que alude a su 'salvajismo'. Aunque al estudiante se le pregunta por su opinión en relación a las ideas o apreciaciones que se mantuvieron del territorio luego de 1541, en el documento hay una alusión a la destrucción de Santiago como un evento de alta conflictividad y tensión que se relaciona directamente con la perspectiva que se tiene del territorio y conjuntamente a la evaluación negativa de los mapuches, puesto que se les elabora como los agentes y responsables del gran retroceso y pérdida que supuso el enfrentamiento de 1541. De esta forma, una pregunta por lo que 'cree' el estudiante está fuertemente sujeta a las evaluaciones que aparecen en el documento propuesto; de hecho, las 'ideas' están dadas y lo que se busca es que el estudiante mencione si cree o no que estas ideas cambiaron, de modo que es una pregunta bastante cerrada para la opinión del estudiante.

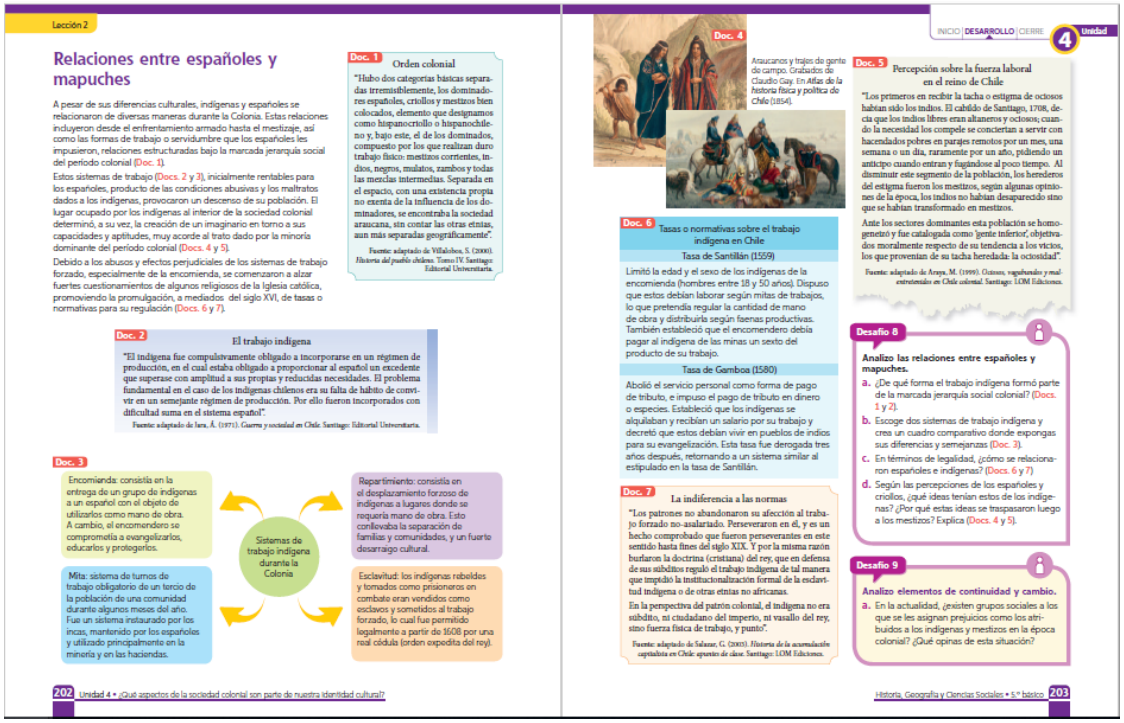
La siguiente pregunta es *"¿De qué manera caracterizarías las relaciones entre indígenas y españoles durante la conquista de Chile? (Docs. 5 y 7)*". Como se puede ver, es una pregunta por un 'cómo' y, al igual que en la pregunta anterior, aunque se dirige al estudiante respecto a su posicionamiento sobre lo revisado, al basarse en los documentos está bastante restringida la visión que pueda tener de las relaciones entre indígenas y españoles. En este caso, el estudiante debe centrarse en ambas imágenes de la página derecha, referentes a la defensa del apóstol Santiago y a la muerte de Valdivia. Mientras en la primera se releva la capacidad militar de los españoles y la indefensión de los indígenas, en la segunda son los indígenas quienes son posicionados con el poder desde el "salvajismo" y Valdivia como el español que se encuentra "desprotegido" e "indefenso". Son bastante contrarias, en este sentido, ambas evidencias a las que debiese recurrir el estudiante para poder caracterizar las relaciones entre ambas partes. No obstante, un significado transversal y compartido es la violencia y fuerte tensión detrás de la relación entre españoles e indígenas. Por lo tanto, la caracterización del estudiante lo más probable es que se encuentre supeditada a esta visión, y esto básicamente porque es el significado construido con la información que se le presenta en el texto escolar.

La pregunta (e) corresponde a "*Si tuvieras que escoger un hecho que ayudara a comprender la relación indígena-española durante la conquista, ¿cuál sería y por qué?*". Esta, junto con la última, son las únicas que no implican explícitamente el trabajo con las fuentes de este ejemplo intermodal, ya que no se señala entre paréntesis la evidencia a la que el alumno debiese recurrir para elaborar su respuesta. No obstante, si se asume que en la pregunta anterior sobre las relaciones entre españoles e indígenas se debiese recurrir a los documentos cuatro y cinco, entonces, posiblemente, en esta pregunta los hechos que podría escoger el estudiante son la muerte de Valdivia y la defensa del apóstol Santiago. Si es así, nuevamente, pareciera que se busca reforzar la rivalidad, conflictividad y tensión entre ambos sectores de la sociedad durante el periodo de la conquista. La última pregunta *"¿Por qué en tu trabajo final de unidad (pág. 133) sería importante incluir la lucha indígena-española?" Explica.*" es difícil interpretarla solamente a partir de este análisis, porque se conecta con una actividad propuesta anteriormente en el texto escolar que, a su vez, se basa en el proceso de exploración de América y Chile, anterior al periodo de la conquista. Sin embargo, lo que se puede relevar aquí es que desde el texto escolar se asume que la relación entre ambos grupos

puede entenderse como una “lucha indígena-española”, lo que contribuye a reforzar y transmitir un significado de conflictividad detrás de la manera en que se vincularon durante la conquista, además de que también se asume como un tema relevante y significativo.

4.2. Ejemplo intermodal 2: Relaciones entre españoles y mapuches

El segundo ejemplo intermodal corresponde a la unidad 4 "¿Qué aspectos gestados en la sociedad colonial son parte de nuestra identidad cultural actual?", lección 2 "¿Por qué se puede afirmar que la sociedad chilena actual tiene sus orígenes en el período colonial?", sección "Examinando evidencias". El texto se titula "Relaciones entre españoles y mapuches" (SM 5to básico, 2019, p. 202-203) y aborda los distintos tipos de relaciones que establecieron los españoles y los mapuches en Chile durante el periodo colonial, fundamentalmente en lo que respecta a los sistemas de trabajo de esa época y las consecuencias que tuvieron para los indígenas. La doble página de este texto está compuesta por: el cuerpo principal del manual escolar, justo debajo del título; siete documentos históricos que corresponden a las fuentes con las que se respalda la significación histórica de las relaciones entre los españoles y mapuches, de los cuales cinco son documentos verbales escritos, uno es un documento visual conformado por dos grabados superpuestos, y otro es un texto bimodal bajo la forma de un mapa conceptual y; finalmente, dos actividades propuestas para el estudiante. Esta doble página se presenta en la Figura 4.12.


Lección 2

Relaciones entre españoles y mapuches

A pesar de sus diferencias culturales, indígenas y españoles se relacionaron de diversas maneras durante la Colonia. Estas relaciones incluyeron desde el enfrentamiento armado hasta el mestizaje, así como las formas de trabajo o servidumbre que los españoles les impusieron, relaciones estructuradas bajo la marcada jerarquía social del período colonial (Doc. 1).

Estos sistemas de trabajo (Docs. 2 y 3), inicialmente rentables para los españoles, producto de las condiciones abusivas y los maltratos dados a los indígenas, provocaron un descenso de su población. El lugar ocupado por los indígenas al interior de la sociedad colonial determinó, a su vez, la creación de un imaginario en torno a sus capacidades y aptitudes, muy acorde al trato dado por la minoría dominante del período colonial (Docs. 4 y 5).

Debido a los abusos y efectos perjudiciales de los sistemas de trabajo forzado, especialmente de la encomienda, se comenzaron a alzar fuertes cuestionamientos de algunos religiosos de la Iglesia católica, promoviendo la promulgación, a mediados del siglo XVI, de tasas o normativas para su regulación (Docs. 6 y 7).

Doc. 1 Orden colonial

"Hubo dos categorías básicas separadas irremisiblemente, los dominadores españoles, criollos y mestizos bien colocados, elemento que designamos como hispanocriollo o hispanochileno y, bajo este, el de los dominados, compuesto por los que realizan duro trabajo físico: mestizos corrientes, indios, negros, mulatos, zambos y todas las mezclas intermedias. Separada en el espacio, con una existencia propia no exenta de la influencia de los dominadores, se encontraba la sociedad araucana, sin contar las otras etnias, aun más separadas geográficamente".

Fuente: adaptado de Villalobos, S. (2000). *Historia del pueblo chileno*. Tomo IV. Santiago: Editorial Universitaria.

Doc. 2 El trabajo indígena

"El indígena fue compulsivamente obligado a incorporarse en un régimen de producción, en el cual estaba obligado a proporcionar al español un excedente que superase con amplitud a sus propias y reducidas necesidades. El problema fundamental en el caso de los indígenas chilenos era su falta de hábito de convivir en un semejante régimen de producción. Por ello fueron incorporados con dificultad suma en el sistema español".

Fuente: adaptado de Jara, Á. (1971). *Guerra y sociedad en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Doc. 3

Encomienda: consistía en la entrega de un grupo de indígenas a un español con el objeto de utilizarlos como mano de obra. A cambio, el encomendero se comprometía a evangelizarlos, educarlos y protegerlos.

Repartimiento: consistía en el desplazamiento forzoso de indígenas a lugares donde se requería mano de obra. Esto conllevaba la separación de familias y comunidades, y un fuerte desarraigo cultural.

Sistemas de trabajo indígena durante la Colonia

Mita: sistema de turnos de trabajo obligatorio de un tercio de la población de una comunidad durante algunos meses del año. Fue un sistema instaurado por los incas, mantenido por los españoles y utilizado principalmente en la minería y en las haciendas.

Esclavitud: los indígenas rebeldes y tomados como prisioneros en combate eran vendidos como esclavos y sometidos al trabajo forzado, lo cual fue permitido legalmente a partir de 1608 por una real cédula (orden expedida del rey).

202 Unidad 4 • ¿Qué aspectos de la sociedad colonial son parte de nuestra identidad cultural?

INICIO DESARROLLO CIERRE Unidad 4

Doc. 4

Araucanos y trajes de gente de campo. Grabados de Claudio Gay. En *Atlas de la historia física y política de Chile* (1854).

Doc. 5 Percepción sobre la fuerza laboral en el reino de Chile

"Los primeros en recibir la tacha o estigma de ociosos habían sido los indios. El cabildo de Santiago, 1708, decía que los indios libres eran altaneros y ociosos; cuando la necesidad los compele se conciertan a servir con hacendados pobres en parajes remotos por un mes, una semana o un día, raramente por un año, pidiendo un anticipo cuando entran y fugándose al poco tiempo. Al disminuir este segmento de la población, los herederos del estigma fueron los mestizos, según algunas opiniones de la época, los indios no habían desaparecido sino que se habían transformado en mestizos.

Ante los sectores dominantes esta población se homogeneizó y fue catalogada como 'gente inferior', objetivados moralmente respecto de su tendencia a los vicios, los que provendan de su tacha heredada: la ociosidad".

Fuente: adaptado de Araya, M. (1999). *Guasos, vagabundos y malentretenidos en Chile colonial*. Santiago: LOM Ediciones.

Doc. 6 Tasas o normativas sobre el trabajo indígena en Chile

Tasa de Santillán (1559)

Limitó la edad y el sexo de los indígenas de la encomienda (hombres entre 18 y 50 años). Dispuso que estos debían laborar según mitas de trabajos, lo que pretendía regular la cantidad de mano de obra y distribuirla según faenas productivas. También estableció que el encomendero debía pagar al indígena de las minas un sexto del producto de su trabajo.

Tasa de Gamboa (1580)

Abolió el servicio personal como forma de pago de tributo, e impuso el pago de tributo en dinero o especies. Estableció que los indígenas se alquilaban y recibían un salario por su trabajo y decretó que estos debían vivir en pueblos de indios para su evangelización. Esta tasa fue derogada tres años después, retornando a un sistema similar al estipulado en la tasa de Santillán.

Doc. 7 La indiferencia a las normas

"Los patrones no abandonaron su afección al trabajo forzado no-asalariado. Perseveraron en él, y es un hecho comprobado que fueron perseverantes en este sentido hasta fines del siglo XIX. Y por la misma razón burlaron la doctrina (cristiana) del rey, que en defensa de sus súbditos reguló el trabajo indígena de tal manera que impidió la institucionalización formal de la esclavitud indígena o de otras etnias no africanas.

En la perspectiva del patrón colonial, el indígena no era súbdito, ni ciudadano del imperio, ni vasallo del rey, sino fuerza física de trabajo, y punto".

Fuente: adaptado de Salazar, G. (2003). *Historia de la acumulación capitalista en Chile: apuntes de clase*. Santiago: LOM Ediciones.

Desafío 8

Analizo las relaciones entre españoles y mapuches.

a. ¿De qué forma el trabajo indígena formó parte de la marcada jerarquía social colonial? (Docs. 1 y 2).
b. Escoge dos sistemas de trabajo indígena y crea un cuadro comparativo donde expongas sus diferencias y semejanzas (Doc. 3).
c. En términos de legalidad, ¿cómo se relacionaron españoles e indígenas? (Docs. 6 y 7)
d. Según las percepciones de los españoles y criollos, ¿qué ideas tenían estos de los indígenas? ¿Por qué estas ideas se traspasaron luego a los mestizos? Explica (Docs. 4 y 5).

Desafío 9

Analizo elementos de continuidad y cambio.

a. En la actualidad, ¿existen grupos sociales a los que se les asignan prejuicios como los atribuidos a los indígenas y mestizos en la época colonial? ¿Qué opinas de esta situación?

Historia, Geografía y Ciencias Sociales • 5.º básico 203

Figura 4.13 Ejemplo intermodal 2 "Relaciones entre españoles y mapuches" (SM 5to básico, 2019, p. 202-203)

El cuerpo principal del manual escolar se sitúa en la ubicación Dado-Ideal en el complejo bimodal de la doble página. El texto comienza con una anticipación a las diferencias entre ambos actores, españoles y mapuches, por medio de una relación de contra expectativa que marca una separación entre, por un lado, las "diversas" maneras en que se

relacionaron y, por otro, cómo se esperaría contrariamente que hubiese sido su relación debido a sus "diferencias", tal como se ve a continuación:

> (12) A pesar de sus **diferencias** culturales, indígenas y españoles se relacionaron de **diversas** maneras durante la Colonia.
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 202)

Como se ve en (12), se valora positivamente el hecho de que españoles y mapuches hayan entablado "diversas" relaciones, a partir de una apreciación por impacto alto y conflictividad baja de manera inscrita, en oposición a las "diferencias" que ambos grupos tenían, instancia con la que se inscribe un juicio negativo de estima social por normalidad. Las diversas o distintas formas parecen, así, no solo valorarse positivamente, sino identificarse como relaciones con una conflictividad baja, simplemente porque son variadas formas. Asimismo, la oposición marcada por el conector "A pesar de" al comienzo del texto permite anticiparse a otros posicionamientos en el discurso mediante una heteroglosia por contracción dialógica de oposición, especialmente a la postura de aquellos que piensan que no podrían haberse relacionado de diversas formas producto de sus diferencias culturales. Seguido de esto, mediante un proceso relacional que permite desconocer otras posturas en el discurso, a través de un discurso monoglósico por aserción, se nombran una serie de formas en que se relacionaron ambos grupos, tales como, el enfrentamiento armado y el mestizaje.

> (13) Estas relaciones incluyeron desde el **enfrentamiento armado** hasta el ***mestizaje***, así como las formas de trabajo o servidumbre que los españoles ***les impusieron***, relaciones estructuradas bajo la **marcada *jerarquía social*** del período colonial (Doc. 1).
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 202)

Lo interesante es que, como se ve en (13), la carga valorativa está dada en gran parte por la construcción "desde… hasta", la cual puede entenderse como un continuo de violencia 'desde lo violento hasta lo no violento' o 'desde lo más violento hasta lo menos violento'. Por lo mismo, es posible señalar que "enfrentamiento armado" inscribe una apreciación negativa de conflictividad alta e integridad respecto de las relaciones entre ambos grupos, mientras que "mestizaje" de manera bastante evocada supone una apreciación de conflictividad baja. El "enfrentamiento armado" resulta explícitamente negativo, porque supone una violencia y tensión entre diferentes individuos, pero el mestizaje en sí mismo no es directamente negativo, dado que no inscribe una relación problemática entre los españoles e indígenas. Esta construcción que sitúa ambas relaciones en los extremos de un continuo de violencia, finalmente, conduce al estudiante a rechazar el enfrentamiento armado y a valorar positivamente el mestizaje, aun cuando el mestizaje es un resultado de la dominación y sometimiento español.

Asimismo, se produce una doble valoración a partir de la instancia "les impusieron". Los españoles e indígenas evocadamente, son valorados a partir de su capacidad, de manera positiva y negativa, respectivamente. Los españoles son construidos como quienes tienen la organización y el poder militar para imponer y los mapuches como quienes no lo tienen, precisamente, por su posición inferior en la jerarquía social de la época. De acuerdo con los

antecedentes históricos, sin duda los españoles impusieron formas violentas de relación, que más que de servidumbre, fueron abiertamente de esclavitud. Sin embargo, los mapuches también mostraron resistencia, lo que no queda manifestado en la representación del indígena "débil". Hacia el final de este ejemplo, el periodo colonial es valorado a partir de una apreciación por conflictividad alta y poder alto de manera evocada mediante "jerarquía social" que, además, es "marcada", instancia que intensifica la valoración y, a la vez, constituye una evaluación de dicha jerarquía desde su valor e importancia.

El Doc. 1 es un documento verbal escrito titulado "Orden colonial" que, como ya se prevé por su incrustación en (13), tiene por objetivo dar cuenta de la base sobre la que se sostienen estas diversas maneras en que se relacionaron los españoles y mapuches, a saber, la "marcada jerarquía social" de la época. Con este documento se integra la voz del historiador chileno, Sergio Villalobos, autor de varias obras sobre la historia de Chile. El documento se ubica en posición Nuevo-Ideal en la página izquierda de la doble página, como se ve en la Figura 4.13.

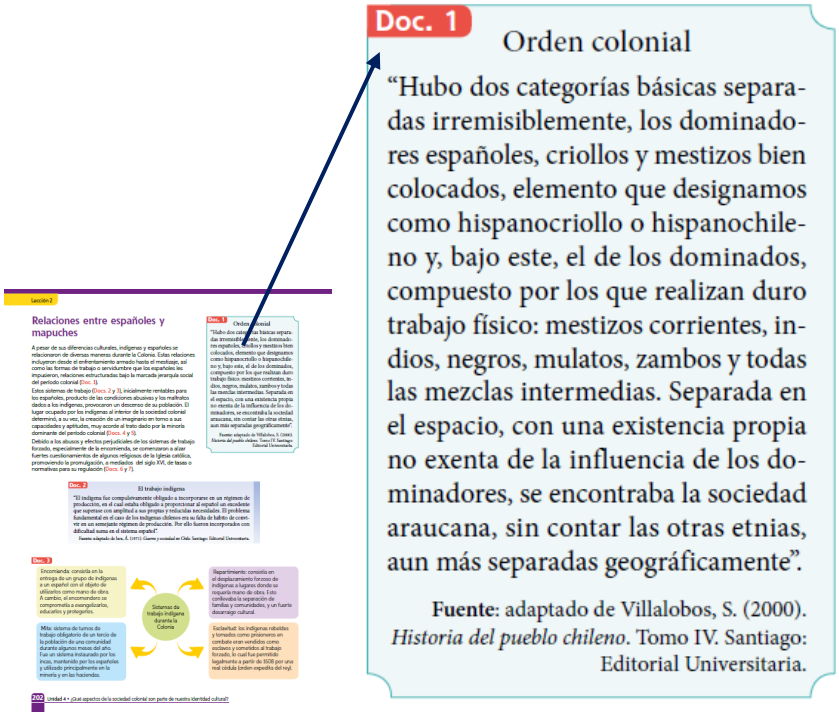


Figura 4.14 Ubicación del Doc. 1 "Orden Colonial" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 202)

(14) "Hubo dos categorías básicas separadas ***irremisiblemente***, los dominadores españoles, criollos y mestizos ***bien colocados***, elemento que designamos como hispanocriollo o hispanochileno y, **bajo** este, el de los dominados, compuesto por los que realizan **duro** trabajo físico: mestizos ***corrientes***, indios, negros, mulatos, zambos y todas las mezclas intermedias.

(SM 5to básico, 2019, p. 202)

Al identificar a quienes integraron la sociedad colonial y la posición que ubicaron en la jerarquía social, se categoriza y segrega a la población. Por un lado, quienes se encuentran arriba en la jerarquía son los dominadores españoles, criollos y mestizos "bien colocados". Como se puede observar, se diferencian los mestizos bien colocados, es decir, aquellos que gozaban de una mejor reputación y ocupaban una posición de privilegio, de los mestizos "corrientes" que eran obligados a realizar trabajo duro. Así, con la instancia "bien colocados", este primer grupo es valorado evocadamente de manera positiva por un juicio de sanción social por integridad que apela a su superioridad e irreprochabilidad moral, frente a los mestizos "corrientes" que, como se verá más adelante en otro documento, son quienes heredaron la tacha de "ociosos" y, por ende, son castigados y sancionados socialmente. Asimismo, el atributo "bien", ensamblado con actitud, intensifica como recurso de fuerza la posición en la que se ubicaban estos mestizos que, en definitiva, eran "especiales" y no "corrientes" producto de su posición privilegiada en la escala social.

Por otro lado, en la parte inferior de la jerarquía se encuentran los dominados, quienes están "bajo" y realizan "duro" trabajo físico, siendo así posicionados desde un juicio negativo e inscrito de sanción social por integridad en tanto sujetos "inferiores" y "esclavizables" laboralmente. Asimismo, dentro de este grupo de personas o "categoría" se encuentra una serie de "tipos" de individuos. Están los mestizos "corrientes" que de manera implícita son valorados negativamente desde su integridad, en el sentido de que no gozan de la misma reputación y valor que los mestizos "bien colocados", los "indios", "negros", "mulatos, "zambos" y "todas las mezclas intermedias". La diferenciación y categorización de personas supone una construcción sumamente violenta y racista de la sociedad colonial. Pone de manifiesto cómo el origen étnico-racial fundamenta la posición que ocupan las personas en el orden social en el que, mediante la discriminación y la segregación, se justifica y reproduce la desigualdad (Bello y Rangel, 2002). En el ejemplo anterior se expresa, así, la forma en que los rasgos físicos/biológicos y culturales determinan la posición y espacio en que se ubican socialmente las personas. El "dominado" es relegado a un espacio especial propio e inferior que no ocupan los dominadores: el duro trabajo físico.

La identidad del "dominado" es construida solamente en referencia y a partir del "dominador". Todos quienes no son españoles, criollos y mestizos "bien colocados" se ubican por debajo de ellos y son identificados por dicha posición de inferioridad. En este sentido, hay una homogenización de la población "no blanca": son todos igualmente "sujetos esclavizables", lo que se extrema al señalar que dentro de los dominados caben "todas las mezclas intermedias"; instancia en el que "todas" es un elemento de fuerza que cuantifica a los sujetos racializados. Esta actitud hacia los españoles e indígenas dentro del mismo documento es construida con diferentes posicionamientos. Es posible distinguir una oscilación entre una monoglosia por aserción y una heteroglosia por contracción dialógica de pronunciamiento. Al comienzo, cuando se señala que hubo dos categorías separadas en el orden colonial, hay una cláusula afirmativa que por medio del proceso relacional "haber" le entrega un valor existencial a la jerarquía, denotando así la mera presencia o existencia del orden social.

Luego, se construye de manera diferenciada a los "dominadores" y a los "dominados". La identificación de los españoles, criollos y mestizos "bien colocados" como hispanocriollos o hispanochilenos proviene de un 'nosotros' que se evidencia en el proceso mental "designamos". La tercera persona plural, más que incluir a los estudiantes en ese posicionamiento, parece remitir en una primera instancia a un nosotros exclusivo que incluye a quienes los han designado en un comienzo como hispanocriollo, pero con el potencial de volverse un nosotros inclusivo, que nos incluye a todos como fuente de la valoración. De esta forma, se construye un discurso heteroglósico por una contracción dialógica de pronunciamiento, que manifiesta una voz colectiva que, por el mismo hecho de que "designa", admite la posibilidad de otras voces posibles en el discurso. En cambio, la identificación de los "dominados" no comienza desde el sujeto y tampoco reciben un nombre, sino que se diferencian a partir de un trabajo particular, por este "espacio" al cual han sido relegados. Quienes hacen trabajo físico son los "dominados" y dentro de esa categoría se encuentran todos los que están por debajo los "dominadores". La voz presente, en este caso, es la voz autoral que, por medio de una monoglosia por aserción, manifestada mediante los dos puntos ":", define y/o relaciona el trabajo físico duro con quienes lo realizan y no deja espacio a ningún tipo de negociación o posición alternativa en el discurso.

> (15) ***Separada en el espacio***, con una existencia **propia no exenta** de la influencia de los dominadores, se encontraba la sociedad araucana, sin contar las otras etnias, aún más ***separadas*** geográficamente

Hacia el final del documento, como se aprecia en (15), hay una referencia a los mapuches, quienes son identificados como la "sociedad araucana". Se señala que tenían una existencia "propia" con lo que se les valora positivamente de manera evocada por un juicio de estima social por tenacidad. Con esta instancia, es posible interpretar que implícitamente se valora de manera positiva la independencia del pueblo mapuche en tanto es una sociedad que, a diferencia de los otros pueblos indígenas y de los otros individuos categorizados como "dominados", vivía una realidad diferente, aunque no exento de la influencia de los españoles. Esta existencia aislada se intensifica espacialmente con "separada en el espacio" que, a la vez, mediante un ensamble con actitud también valora implícitamente de manera positiva la autonomía de los "araucanos". Ahora bien, a pesar de esta independencia, desde la voz autoral se señala que el pueblo mapuche no estuvo exento de la influencia de los españoles, lo que inscribe una valoración negativa de los mapuches a partir de su integridad en tanto no quedaron excluidos de lo que significó que los españoles ocuparan una posición superior en la jerarquía social. Los mapuches están, así, también expuestos al control y dominación por parte de los europeos, pero de una manera diferente gracias a su independencia. Por último, se valoran las otras etnias, de las que también evocadamente se señaliza su autonomía también intensificada espacialmente.

Aunque en el primer párrafo del cuerpo principal se hace alusión de manera general a las relaciones entre españoles y mapuches y a cómo estas responden a la jerarquía social de la época colonial, con el Doc. 1 hay un énfasis en el ámbito del trabajo. El duro trabajo físico, particularmente, marca una diferencia entre ambos sectores de la población, "dominadores" y "dominados", en la medida en que la población es segregada entre aquellos que son obligados a realizar esta labor y quienes no. Este énfasis se manifiesta en el resto del cuerpo

principal del texto escolar, así como también en los otros documentos históricos verbales escritos y visuales que refieren fundamentalmente a los sistemas de trabajo indígena en la Colonia. Al finalizar el Doc. 1, según el camino de lectura propuesto para el estudiante, se vuelve al cuerpo principal, en el cual comienzan a acumularse valoraciones negativas respecto de los indígenas, a partir de las consecuencias nefastas que tuvo para ellos el sistema laboral impuesto por los españoles.

> (16) Estos sistemas de trabajo (Docs. 2 y 3), inicialmente **rentables** para los españoles, producto de las ***condiciones abusivas*** y los ***maltratos*** dados a los indígenas, provocaron un ***descenso*** de su población.

Como se puede ver en (16), los sistemas de trabajo eran "rentables" para los españoles, lo que supone una apreciación positiva e inscrita por su impacto y poder económico alto; al menos en un comienzo, como se indica mediante la gradación de alcance temporal "inicialmente". La rentabilidad es un aspecto clave en el proceso de conquista y colonización. Los españoles ansiaban poder establecer una sociedad políticamente organizada y un sistema económico industrioso y "rentable", coherente con el progreso que se buscaba alcanzar (Gallardo *et al*, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006). Desde el punto de vista de los españoles, los indígenas no eran capaces de entregarse a sí mismos este orden político, económico y social. Al contrario, eran vistos como "inferiores" "anclados en la pobreza" e "inútiles", por lo tanto, se justificaba su sometimiento e integración obligada a los sistemas productivos económicos. Asimismo, el hecho de que para los españoles sean rentables y beneficiosas las condiciones de desigualdad y abuso a las que están sometidos los indígenas pone en evidencia el trabajo como un espacio de dominación y ejercicio de poder.

Ahora bien, mientras para los españoles los sistemas de trabajo resultan positivos desde un punto de vista del poder económico, las "condiciones abusivas", "maltratos" y "descenso" acumulan valoraciones negativas de juicio de sanción social por integridad (evocado: señaliza). Estas instancias tiñen de manera negativa la experiencia de los indígenas, quienes son evaluados como víctimas de la violencia y el abuso de poder por parte de los españoles. Además, una detrás de otra, estas valoraciones pueden verse como un continuo de violencia evocado, en la medida en que los españoles abusaron, maltrataron y, finalmente, asesinaron a los indígenas, provocando un descenso en su población. La relación de causa y efecto expresada de manera incongruente en las relaciones lógicas causales "producto de" y "provocaron" permite, como se puede apreciar, ocultar a los españoles como responsables de la denigración indígena y relevar las condiciones y los maltratos de manera generalizada. Estas relaciones lógicas incongruentes junto con las nominalizaciones, como se puede ver, no solo complejizan y aglutinan bastantes significados, sino que también desconocen otros posibles discursos, a partir de una monoglosia por aserción.

Los Doc. 2 y Doc.3 presentan el trabajo colonial, pero con propósitos y estructuras diferentes. El Doc. 2 es un texto con objetivos más bien descriptivos acerca de cómo funcionaba la fuerza laboral indígena. En cambio, el Doc. 3 está realizado visualmente por medio de un esquema y clasifica los sistemas de trabajo indígena durante la Colonia. El Doc.2, titulado "El trabajo indígena", se ubica en la posición Centro de la página izquierda de la doble página (Figura 4.14). Por lo tanto, posee una prominencia alta, además de funcionar como antesala al siguiente documento, ubicado en posición Dado/Nuevo-Real.

Como se observa en los siguientes ejemplos, se evidencia una valoración tanto de los indígenas en general, como de los "indígenas chilenos" en particular.

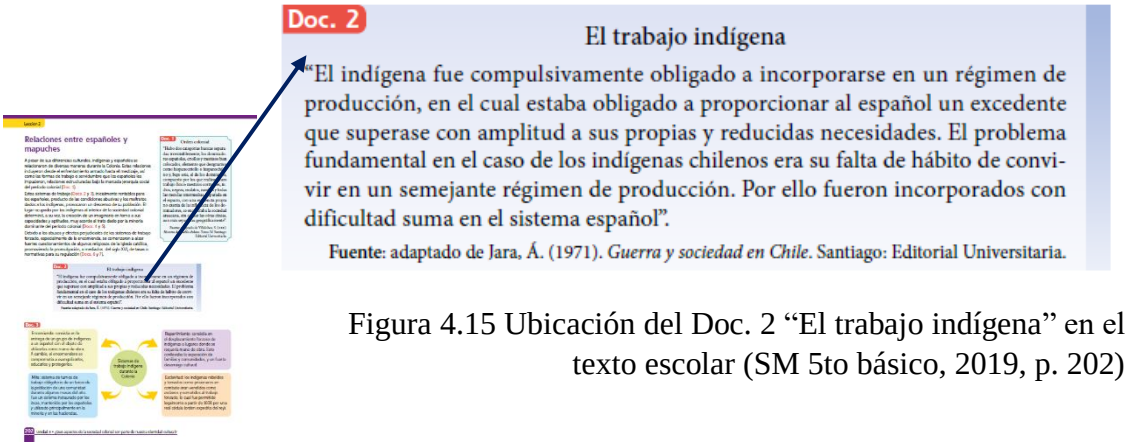


Figura 4.15 Ubicación del Doc. 2 "El trabajo indígena" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 202)

(17) "El indígena fue **compulsivamente obligado** a incorporarse en un régimen de producción, en el cual estaba **obligado** a proporcionar al español un ***excedente*** que superase con amplitud a sus propias y **reducidas** necesidades.

(18) El **problema fundamental** en el caso de los indígenas chilenos era su ***falta de hábito de convivir*** en un ***semejante*** régimen de producción.

(19) Por ello fueron incorporados con **dificultad** suma en el sistema español".

(SM 5to básico, 2019, p. 202)

En (17) se valora de manera inscrita al indígena en términos de su integridad mediante los procesos materiales "[fue] compulsivamente obligado a incorporarse" y "[estaba] obligado a proporcionar". Es posible entender esta evaluación de forma inscrita, dado que parece haber un acuerdo en que "obligar" implica que alguien con autoridad hace o provoca que otro cumpla determinada labor o causa sin posibilidad de elegir o negarse. En este caso, el indígena es denigrado, al ser obligado a incorporarse y trabajar en el régimen de producción para los españoles, y lo es "compulsivamente", ítem que valora el proceso como un mandato u orden amenazante y, a su vez, por un ensamble con fuerza, lo intensifica. La repetición del proceso material "obligar" produce una intensificación de esta evaluación, sumado a la gradación por "compulsivamente", recurso de fuerza alta por intensificación que aumenta la carga negativa del proceso en el primer caso. Vale distinguir también el excesivo pago proporcionado a los españoles, evaluado por cotexto de manera evocada con un impacto alto mediante un "excedente", recurso en el que se produce un ensamble, puesto que en sí mismo también gradúa, intensificando el significado de la cantidad que hay de por medio; el excedente, a su vez, es aumentado al señalarse que es de una importante "amplitud". Las necesidades del indígena, en cambio, son valoradas con un impacto bajo. El indígena tiene pocas o "reducidas" necesidades desde la voz autoral, lo que no deja de resultar interesante, en tanto hay una simplificación de las formas de vida y necesidades que puede tener el indígena dentro de su comunidad. Parece haber aquí, de ese modo, una valoración del sujeto

en la línea del "indio anclado en la pobreza", así como del "salvaje" y "bárbaro" que es "inferior" y que, por ende, "no tiene mayores necesidades".

En (18), por su parte, hay una referencia específica a la fuerza laboral de los mapuches, quienes son identificados como los "indígenas chilenos", lo que por cierto supone una homogeneización de la población indígena. La situación del mapuche en el sistema laboral es construida como un "problema", por lo que es valorada de manera inscrita a partir de una apreciación por conflictividad alta e impacto alto. Esta evaluación tiene relación con cómo se ha tendido a comprender y conceptualizar la situación de los mapuches en Chile: *conflicto* mapuche, *problema* mapuche. La resistencia y lucha es, así, entendida como un problema en tanto obstaculiza los intereses en ese tiempo de los españoles y más recientemente del Estado. Al señalar que el problema es su "falta de hábito de convivir", se les evalúa negativamente con un juicio de estima social por capacidad (evocado: señaliza), con el que se alude a que eran "pocos hábiles" o "incapaces" de adaptarse al sistema de producción. Desde la voz autoral, este problema tiene mucha relevancia en tanto es "fundamental". Se refuerza así el estereotipo que hay en la conceptualización del indígena como "inepto", "inadaptado" e "inferior". Es interesante (e insólito) cómo un grupo de personas que es invadido y es objeto de violencia, maltratos y abusos es a quien se le asocia con un "problema". Desde la voz autoral, a través de una monoglosia por aserción, se afirma que los mapuches son, finalmente, los "culpables" de sus condiciones dentro del sistema laboral, lo que se reafirma y refuerza al final (19), desde la tensión y disputa con la que se valora el proceso de incorporación de los indígenas al sistema laboral como un proceso de "dificultad suma".

El Doc. 3 corresponde a un esquema que presenta los diferentes sistemas de trabajo indígena en el periodo colonial. No se identifica al autor o fuente, por lo que es posible inferir que responde a un documento elaborado por el mismo equipo de autores encargado del cuerpo principal del texto escolar. Visualmente, ocupa el Real de la página izquierda de la doble página (Figura 4.15) y se configura como una estructura representacional conceptual. La encomienda, mita, repartimento y esclavitud son presentados como sistemas de trabajo de manera estable y términos generalizados. Se observa, específicamente, un proceso clasificacional que relaciona a los participantes representados, en este caso, los trabajos del periodo colonial, en términos de una taxonomía o 'tipo de'. En esta relación de "tipo de", cada uno de los sistemas laborales corresponde a un Subordinado respecto a los "Sistemas de trabajo indígena durante la Colonia" que funciona como Superordinado, es decir, como el elemento unificador en la organización jerárquica. Asimismo, como se puede observar en a la Figura 4.15, entre los Subordinados hay similitudes, como la distancia entre ellos, tamaño y orientación, lo que permite que haya una equivalencia en la composición.

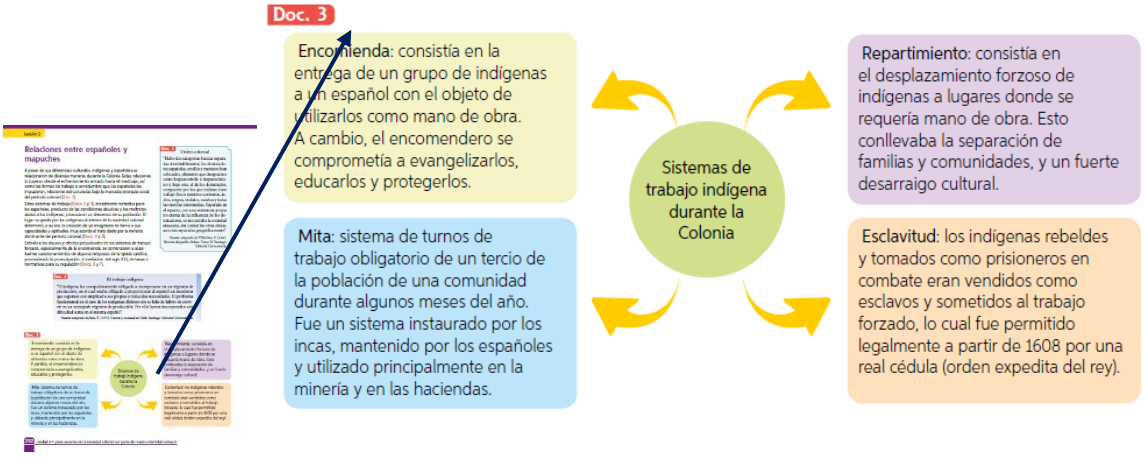


Figura 4.16 Ubicación del Doc. 3 “Sistemas de trabajo indígena durante la Colonia” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 202)

La naturaleza estable y atemporal de la clasificación que permite presentar de manera estática los sistemas de trabajo del periodo colonial puede observarse, por ejemplo, en el fondo plano, en la ausencia de profundidad, así como en el ángulo frontal desde el cual el observador, en este caso el estudiante, mira el esquema. Hay un Centro que es ocupado por el participante Superordinado, en torno al cual se presentan los Subordinados a una misma distancia y con un mismo tamaño, lo que les otorga equivalencia en términos de prominencia a nivel composicional. Ahora bien, es posible, igualmente, identificar la presencia de cuatro flechas amarillas, cuya dirección va desde el Superordinado ubicado en el Centro hacia los Subordinados en posición Margen. Las flechas le otorgan un carácter dinámico y narrativo a la representación, lo que provoca que los límites entre lo dinámico y lo estático, al interior de la composición, en cierta medida se difuminen.

Visualmente, los participantes representados tienen diferentes formas geométricas. Los tipos de trabajo de la Colonia tienen forma rectangular, mientras que el Superordinado una circular. En general, de acuerdo con Kress y van Leeuwen (2006), los cuadrados y rectángulos se asocian con un orden mecánico, artificial y tecnológico del mundo. En cambio, las formas circulares y curvadas denotan un orden natural y orgánico. De esta manera, siguiendo los planteamientos de los autores, es posible pensar en que la cuadratura, mediante la que se representan la encomienda, mita, repartimento y esclavitud, pueden positiva o negativamente connotar lo tecnológico, como una fuente de poder y progreso, o también un sentido de opresión. En este caso, tanto las formas circulares, como las cuadradas, no parecen tener asociado un valor negativo. De hecho, los colores planos le otorgan objetividad al esquema y el diseño minimalista colabora con presentar de manera generalizada los sistemas de trabajo. La paleta de colores pasteles, por su poca saturación, parecen entregar un significado de tranquilidad, suavidad, limpieza, delicadeza y neutralidad, lo que está lejos de coincidir con los significados transmitidos verbalmente.

Verbalmente, en este documento hay definiciones o elaboraciones de los diferentes tipos de trabajos indígena de la Colonia. Siguiendo el patrón evidenciado hasta el momento,

hay una acumulación de valoraciones respecto de los mapuches, o más bien de los indígenas en general, respecto a su integridad y capacidad. Estas evaluaciones provienen desde la voz autoral, mediante una monoglosia por aserción, evidenciada en la presencia de procesos relacionales y nominalizaciones que permiten presentar definiciones sin mayor posibilidad de negociación ni admisión de otras posturas en el discurso.

> (20) Encomienda: consistía en la entrega de un grupo de indígenas a un español con el objeto de utilizarlos como ***mano de obra***. A cambio, el encomendero se ***comprometía*** a ***evangelizarlos***, ***educarlos*** *y* ***protegerlos***.
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 202)

Con respecto al sistema de Encomienda, como se ve en (20), los indígenas son valorados negativamente, de manera evocada, por ser "utilizados" como "mano de obra". Por la acumulación de valoraciones anteriores, "mano de obra" arrastra las consecuencias físicas y morales que significaron trabajar bajo las condiciones impuestas por los españoles. Además, vale notar que ni siquiera son sujetos que "trabajan", sino objetos que son "utilizados", lo que evoca la violencia y el abuso sostenidos sobre una concepción utilitaria del indígena. El encomendero, en cambio, es posicionado principalmente por una (+va) Juicio que combina de manera evocada estima social por capacidad y sanción social por integridad. Es quien tiene los conocimientos, habilidades y autoridad para encargarse de los indígenas y, a la vez, quien tiene cierta superioridad moral y se "compromete" con "educarlos", "evangelizarlos" y "protegerlos". En este sentido, los indígenas son evaluados indirectamente de manera negativa, puesto que son quienes no tienen los valores españoles, no estaban educados bajo la doctrina del rey y, además, son indefensos y necesitados de protección, lo que sugiere una conceptualización del indígena como un sujeto "débil", "inferior", "pagano" y "salvaje". Son valorados, así, negativamente desde su capacidad e integridad.

> (21) Repartimiento: consistía en el desplazamiento **forzoso** de indígenas a lugares donde se requería ***mano de obra***. Esto conllevaba la ***separación de familias y comunidades***, y un fuerte ***desarraigo cultural***.
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 202)

El segundo sistema de trabajo es el Repartimento (21). Respecto de este, se señalan los efectos del desplazamiento de indígenas, que permiten evaluar el sistema de trabajo a partir de apreciación negativa de impacto alto, conflictividad e integridad (evocado: señaliza). En primer lugar, se trata de un desplazamiento "forzoso" que evidencia una evaluación inscrita de este esta práctica, a partir de la tensión y el conflicto interno entre indígenas y españoles, junto con el ejercicio de la autoridad en un contexto de desigualdad en el que los indígenas son obligados a integrarse como mano de obra. Gracias a la nominalización que hay del proceso material "desplazar" en "desplazamiento", los españoles se ocultan como quienes "desplazaban forzosamente". Luego, mediante una relación lógica incongruente, "conllevar", se indican las consecuencias de manera nominalizada: no hay españoles que se separan y desarraigan a los indígenas, ni tampoco hay indígenas que son separados y desarraigados. Esta construcción comprimida de los procesos implicados en este

sistema de trabajo pone de manifiesto una monoglosia por aserción y permite disminuir las posibilidades de negociación y la presencia de otras posturas en el discurso. Mediante las dos instancias, "separación de familias y comunidades" "y "fuerte desarraigo cultural", el repartimento es evaluado desde una apreciación que apela a su impacto e integridad, con un recurso de gradación fuerza alta por intensificación, por lo que se evoca la negatividad y la relevancia de este sistema de trabajo como uno sumamente violento e impactante en la realidad de los indígenas. Vale notar cómo, mediante todas estas instancias nominalizadas se vuelve más dificultoso acceder a la experiencia del indígena y poder interpretar que, en última instancia, es sobre él en quien recaen las consecuencias de este y todos los sistemas laborales, manifestándose un juicio negativo de sanción social por integridad.

> (22) Mita: sistema de turnos de trabajo **obligatorio** de un tercio de la población de una comunidad durante algunos meses del año. Fue un sistema ***instaurado*** por los incas, ***mantenido*** por los españoles y ***utilizado*** *principalmente* en la minería y en las haciendas.
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 202)

El tercer sistema de trabajo corresponde a la Mita (22). En este caso, a diferencia de los otros, hay un foco en la importancia del sistema de trabajo propiamente tal, más que en lo que significó para los indígenas. Se define como un sistema de trabajo "obligatorio", lo que denota de manera inscrita una apreciación negativa de impacto alto, conflictividad alta y poder alto respecto de la Mita. Este significado es graduado con un recuerdo de fuerza baja por cuantificación, al señalar que solo un tercio de la población de una comunidad se ve sometido a él y además es por "algunos meses del año", lo que también disminuye el valor de la apreciación desde su alcance temporal. Luego, con "instaurado", "mantenido" y "utilizado", se evoca por acumulación una apreciación positiva de impacto alto. Estas instancias, una seguida de otra, constituyen un ensamble con gradación por fuerza, en la medida en que intensifican la valoración positiva gracias a la acumulación. Por último, hay un recurso de foco de tipo especificidad ("*principalmente*") que gradúa su utilización al señalarse que se trata de un sistema centrado, específicamente, en el área de la minería y en las haciendas.

> (23) Esclavitud: los indígenas **rebeldes** y tomados como **prisioneros** en combate eran **vendidos como esclavos** y **sometidos al trabajo forzado**, lo cual fue permitido **legalmente** a partir de 1608 por una real cédula (orden expedita del rey).
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 202)

La Esclavitud (23) es el cuarto y último sistema de trabajo colonial. Los indígenas, en este caso, son valorados por un juicio negativo que combina de manera inscrita significados de sanción Social por Integridad y estima social por capacidad, a partir de: "rebeldes", "[tomados como] prisioneros", "vendidos como esclavos" y "sometidos al trabajo forzado". De esta manera, se acumula un significado de denigración asociado a los indígenas que, situados inferiormente en la jerarquía social de la Colonia, eran considerados como objetos y propiedad de los españoles. Estos indígenas "rebeldes" son aquellos que como, señalan Obregón y Zavala (2009), eran tomados prisioneros en las 'correrías' y 'pillajes'. Su rebeldía, según la que se determinaba si eran esclavizables en ese entonces, estaba manifestada por el desacato o desobediencia a la iglesia. En este sentido, en principio, era

posible diferenciar a los "indios de guerra"[29] de los "indios de paz", aunque estos últimos eran sometidos igualmente a la esclavitud de manera ilícita. Como se puede observar, entonces, parece estar siendo negociada una representación del indígena bajo el estereotipo de un sujeto "desobediente" sumido en la "inmoralidad" y "rebeldía", por un lado, y caracterizado también por su "debilidad" e "incapacidad", por otro.

A lo anterior, se suma que la esclavitud fue permitida "legalmente", lo que se traduce en una legitimación de la violencia y, concretamente, de las acciones que, en ese tiempo, hubo detrás de la esclavitud y que involucraron explícitamente abuso y sometimiento: *aprisionar, vender, esclavizar y someter al trabajo forzado a los indígenas*. El hecho de que la esclavitud sea legal implica que es una práctica permitida y validada en términos éticos y morales, desde la perspectiva del rey y, por cierto, afianzada a la Iglesia católica. Vale decir también que, aunque aquí se presenta como una práctica legal a partir del año 1608, como sostienen Obregón y Zavala (2009), la venta y compra de esclavos fue una práctica habitual, realizada públicamente mucho antes de que se legalizara. De hecho, es la victoria de los mapuches en el "Desastre de Curalaba" en 1601 -tema que será abordado en el siguiente ejemplo intermodal- uno de los factores decisivos en el debate público de la esclavitud indígena. A partir de ese enfrentamiento, debido a la muerte de muchos españoles, se proclamó una esclavitud "excepcional", permitida solo sobre la base de la rebeldía; aunque inevitablemente, como bien observan los autores, se sumaba también como causa la falta de control territorial por parte de los españoles al sur del Bío-Bío.

Los sistemas de trabajo en este documento tienden a acumular valoraciones negativas de los indígenas, tanto de forma evocada, como inscrita, en torno a su integridad y capacidad. Las valoraciones son presentadas desde una monoglosia por aserción. En general, no hay una apertura a otras voces o posicionamientos en el discurso, lo que se manifiesta en el uso de cláusulas afirmativas, en este caso, en torno a procesos relacionales por tratarse de definiciones y generalizaciones del trabajo indígena, y también procesos materiales, muchas veces nominalizados, que dan cuenta de las actividades implicadas en cada sistema laboral. Por acumulación, es posible observar la construcción estereotipada sobre el indígena como un sujeto que combina diferentes rasgos, tales como: "débil" "rebelde" "incapaz" "inferior" y "salvaje". Asimismo, la condensación de información por medio del uso de nominalizaciones acota las posibilidades de negociación de esta construcción, a la vez que oculta la complejidad de los procesos y los participantes involucrados principalmente como agentes.

Por último, con respecto a este documento, es necesario hacer notar el contraste que hay entre los significados que se están transmitiendo visualmente y los que se están transmitiendo verbalmente. Visualmente, hay un esquema en el que se codifica una taxonomía de los tipos de trabajo de la Colonia. Cada tipo de sistema laboral es realizado por formas geométricas. Desde su cuadratura, transmiten cierto significado racional, aunque

[29] La esclavitud señalada en el texto escolar es la "esclavitud de guerra", irreversible o perpetua y hereditaria. Sin embargo, de acuerdo con la diferenciación que hacen Obregón y Zavala (2009), hubo también "esclavitud de servidumbre" que era temporal y los esclavizados eran niños que no tenían edad para ser declarados esclavos a perpetuidad, y "esclavitud de usanza" que era presentada como "consentida" por los familiares que "vendían" o "confiaban" a niños y niñas indígenas a los españoles.

combinado en menor medida con uno orgánico mediante las formas redondeadas. Aunque este proceso clasificacional, tal como está explotado en el texto escolar, permite que los Subordinados sean presentados con una prominencia equivalente, manifestada en el mismo tamaño y distancia a la que se encuentran del Superordinado, a la vez supone dejar de lado la diferencia que hubo entre estos sistemas de trabajo en la Colonia. En este esquema todos los sistemas de trabajo son presentados con igual importancia. Sin embargo, como sostienen Obregón y Zavala (2009), no es pertinente diluir o confundir la esclavitud que es una forma extrema de exclusión y dependencia con otras formas de servidumbre. En este sentido, si se busca relevar este tipo de significado, que probablemente es más enriquecedor y le otorga mayor complejidad a la construcción de los hechos que una simple taxonomía, estos recursos visuales son insuficientes. Al menos visualmente, esta diferencia entre la esclavitud y los otros tipos de sistemas laborales es un significado ignorado. Sumado a esto, es necesario notar el uso del color. La gama de colores pasteles, uno diferente para cada participante representado, generan un significado de armonía y suavidad. Es más, como una representación policromática acarrean cierta infantilización. Este significado de suavidad y delicadeza con un toque de infantilización contrasta abruptamente con los significados transmitidos en el modo verbal.

Verbalmente, hay una construcción de la experiencia indígena y de su personalidad como un sujeto "violento", "rebelde", "salvaje", que es tomado prisionero, que hace trabajo forzado, que es esclavizado, que "debe ser educado, evangelizado y protegido". De este modo, mientras los sistemas de trabajos son construidos y definidos verbalmente como prácticas que involucran violencia, sometimiento y abuso de poder en un contexto de clara desigualdad entre indígenas y españoles, desde los significados visuales hay significados que transmiten lo contrario, paz y armonía. El estudiante se ve enfrentado a una realidad que efectivamente fue brutal para la población indígena y que como contenido dentro del manual es generalizada y nominalizada, volviéndose más compleja de captar y entender y que, sumado a todo esto, visualmente es totalmente contradictoria. La violencia, aquí, se normaliza mediante el color.

> (24) El lugar ocupado por los indígenas al interior de la sociedad colonial determinó, a su vez, la creación de un ***imaginario*** en torno a sus capacidades y aptitudes, muy acorde al ***trato*** dado por la minoría dominante del período colonial (Docs. 4 y 5).
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 202)

Al volver al cuerpo principal del manual escolar, como se puede ver en (24), se sigue acumulando una valoración negativa de los indígenas. Se señala nuevamente de forma incongruente la creación de un imaginario, lo que supone evocadamente un juicio negativo que fluctúa entre estima social por capacidad y sanción social por integridad (evocado: señaliza). Por un lado, se trata de un imaginario, también llamado "estigma" o "tacha" en otros documentos históricos, que apela directamente a cómo los indígenas son criticados y sancionados socialmente por el resto de la población y, por otro lado, simultáneamente, al tratarse de un estigma "en torno a sus capacidades y aptitudes", se les valora desde su capacidad, subestimando sus habilidades y ubicándolos en una posición inferior en la jerarquía social. Además, el hecho de que este imaginario fuera "muy acorde" con el "trato" dado a los indígenas por parte de los españoles, sugiere por acumulación en el texto que se

trata de un estigma fuertemente alineado con la conceptualización del indígena como un sujeto "inferior", "salvaje" y "esclavizable". Desde el punto de vista del compromiso, esta valoración, como tiende a suceder en el cuerpo principal del texto escolar, proviene de la voz autoral sin un reconocimiento de voces alternativas. Se distingue, así, una monoglosia por aserción, identificada principalmente por las cláusulas afirmativas, con nominalizaciones vinculadas por una relación lógica incongruente de causalidad: "determinó".

El Doc.4 es un documento histórico visual compuesto por dos grabados de Claudio Gay[30] (1854). En el complejo multimodal, son las únicas imágenes que se presentan en la doble página, por lo que como documento histórico tienen una alta prominencia. Composicionalmente, debido al encuadre y contraste, este documento presenta una máxima desconexión respecto del modo verbal y los otros componentes de la página. Las imágenes se ubican en el cuadrante Dado-Ideal de la página derecha, de manera superpuesta, una sobre otra (Figura 4.16). Se observa, también, que la composición es polarizada, tanto en el eje vertical, como en el horizontal. De esta forma, la imagen 1 se encuentra en posición Dado-Ideal y la Imagen 2, por encima de la primera, con mayor prominencia, en posición Nuevo-Real. La referencia de la obra se ubica en posición Nuevo, a la derecha de la primera imagen y arriba de la segunda. Las imágenes son presentadas junto con un epígrafe complementario conectado de tipo titula la foto. Este documento histórico, al igual que los otros, es identificado y numerado en un pequeño, pero llamativo cuadrante rojo, ubicado hacia el costado izquierdo superior de la primera imagen.

Figura 4.17 Ubicación del Doc. 4 "Araucanos y trajes de gente de campo" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 203)

En términos representacionales, tanto la imagen 1 como la imagen 2 son imágenes conceptuales en la medida en que presentan una especie de generalización o retrato de los "araucanos" y de los "trajes de gente de campo". En la imagen 1, se observan tres participantes representados: un niño, una mujer y un hombre. Los tres se ubican en posición

[30] Claudio Gay fue un grabadista naturalista francés. Se encargó de escribir la *Historia física y política de Chile*. Se le identifica como un "científico versátil", por haber considerado en su obra diversos temas: política, botánica, zoología, etc.

Real, mientras que las montañas, muy borrosas y con poco detalle visualizadas atrás se ubican en posición Ideal. Horizontalmente, en el Dado está el niño, en el Centro la mujer, y en el Nuevo el hombre. El niño, ubicado al lado izquierdo de la mujer, tiene un tamaño menor, está a pies descalzos, usa un cintillo que es casi imperceptible y una manta menos colorida y más neutra en comparación a la del hombre y la mujer. Su manta se mimetiza con el color de las montañas, por lo que aparece más conectado con el entorno por la continuidad de color. Como se puede observar, el niño parece ser representado como estando involucrado en una actividad; al sostener la chueca se puede inferir que se trata del juego típico del pueblo mapuche: el *palín*. El hombre, ubicado al otro costado de la mujer, se presenta de manera erguida, tiene el pelo tomado, y viste una manta más colorida que, si bien no se ajusta a los colores tierra y rojo que trabajaban los mapuches, le otorga mayor prominencia en el grabado. Al sostener la varilla, parece estar involucrado en una actividad, al igual que el niño, y además al cruzarla por delante de la mujer, forma un vector que los conecta. La mujer presenta una manta de color verde, sobre la que tiene un prendedor casi imperceptible a la altura del pecho, tiene un cintillo en la cabeza y también es representada descalza. A diferencia del hombre, la mujer está menos erguida, con los brazos cruzados y la cabeza levemente inclinada hacia abajo. De brazos cruzados, no sostiene ningún objeto a partir del cual se pueda asociar su participación en alguna actividad o su rol en la familia. Vale decir que, aunque el niño parece formar un vector al jugar al *palín* con su chueca y el hombre al sostener la varilla, se considera que estos vectores no hacen que esta imagen constituya una imagen narrativa. En este sentido, solamente se muestra el juego típico mapuche y el hombre es representado con una varilla como un objeto que suele utilizar. La imagen conceptual en su totalidad parece expresar que "esta es una familia mapuche".

En la imagen 2, aunque las personas representadas parecen estar conversando, dirigiéndose unas a otras, prevalece más la idea de mostrar al pueblo: "estos son los mapuches" "estos son los araucanos" y/o "estos son los trajes de gente de campo". Es necesario señalar desde ya, que no hay una clara correspondencia entre la referencia de la obra y las imágenes. No hay suficiente explicitación respecto a qué imagen refiere a los "araucanos" y qué imagen representa los "trajes de gente de campo", o si refieren a ambas. Sin embargo, a pesar de esta indeterminación, vale notar a partir del epígrafe la asociación del mapuche con el campo. A diferencia de la imagen 1, hay más personas, de los cuales todos parecen ser hombres. Visten mantas coloridas y usan sombreros. Varios de los criollos o españoles, si se asume que son ellos, son presentados a caballo, lo que contrasta con los mapuches a pie y descalzos de la imagen 1. Quienes se encuentran a caballo están en posición Ideal, mientras que quienes están sentados y recostados en el suelo se ubican en posición Real. Aunque en la imagen anterior hay una identidad grupal, en este caso la reunión circular refuerza el sentido colectivo. Hay también otros animales presentes en el grabado, que pareciera son perros y/u ovejas o cabras. Al igual que en la imagen 1, el fondo/entorno tiene una mínima prominencia, debido al poco detalle y nitidez; es casi plano. Estos rasgos permiten, en ambos casos, otorgarle mayor objetividad y descontextualización a la imagen que contribuye a la presentación generalizada, estática e, incluso, atemporal de los participantes representados.

Además de ser imágenes conceptuales, ambas presentan un simbolismo convencional iconográfico. En la imagen 1, como se distingue mejor en la siguiente Figura 4.17, se observan algunos rasgos distintivos que permiten pensar en íconos epistémicos e íconos

axiológicos, en la medida en que algunos construyen un conocimiento principalmente sobre el estilo de vida y vestimenta propia de los mapuches (chueca, varilla, mantas de colores, cintillo en el pelo), y otros negocian, desde una perspectiva más valórica, un juicio como sujetos "salvajes" y "primitivos" (pies descalzos). Los pies descalzos es un rasgo especialmente importante. Según lo documentado por Mallon (2004), los pies descalzos es una expresión y consecuencia de la pobreza extrema a la que se han visto sometidos los mapuches. Es una de las formas en que se manifiesta la nueva realidad, anclada en la pobreza, frente a la que las comunidades mapuches se vieron obligadas a sobrevivir, cada vez más profundamente, desde que comenzaron los despojos y usurpaciones de territorio por parte de los terratenientes extranjeros. Los pies descalzos se traducían por ese tiempo, de acuerdo con los testimonios recopilados por la autora, en humillación y discriminación e, incluso, "segregación racial". Por ejemplo, los niños que andaban sin zapatos en la escuela no solo recibían un trato diferenciado al ser mirados en menos, sino que además terminaban por ser aislados de los espacios de denigración.

Figura 4.18 iconografía en los grabados de Claudio Gay (1854)

Este grabado, como aparece en la referencia de la obra, fue hecho por el naturalista francés Claudio Gay en el año 1854. Aunque la obra fue realizada antes de que se acentuara la pobreza por las usurpaciones de tierras, a partir de 1850 comenzaron a llegar masivamente colonos a la zona con ansias de dominación (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). Por lo tanto, es esperable que Gay, al menos en cierta medida, haya retratado al mapuche de ese tiempo. Más allá de esto, independiente de si Gay estaba o no retratando a los mapuches que andaban descalzos por el contexto de extrema pobreza en el que se estaban adentrando, este retrato aparece de manera totalmente descontextualizada. Efectivamente, como registra Mallon (2004), hay ceremonias o rituales mapuches, como el *guillatún*, en que los mapuches se sacan los zapatos. En este grabado, sin embargo, no hay indicio alguno que indique que se trata de una ceremonia o evento especial; de hecho, el poco detalle, ausencia de profundidad y la falta de nitidez de lo que parecen ser montañas, provoca una descontextualización que favorece la creación de una sociedad mapuche objetivada y ajena. Frente a este panorama, la interpretación posible por parte de los estudiantes es básicamente "los mapuches andan a pies descalzos" o "los mapuches no usan zapatos", en la línea de una distorsión de la realidad (Burke, 2001) sostenida sobre el estereotipo del mapuche "primitivo" y "salvaje". Sin duda, las condiciones de producción e, incluso, el estilo artístico de la época, determinan en cierta medida las posibilidades de representación. Sin embargo, desde su recontextualización en el

texto escolar para la formación de estudiantes del siglo XXI en el contexto educativo chileno, y sin ninguna señal tampoco en el modo verbal que permita hacer esta reflexión, más allá del año, no hay forma de que los estudiantes puedan interpretar esta imagen bajo la discusión aquí presentada, a menos que sea el profesor quien enriquezca el uso de las fuentes y haga este tipo de aclaraciones que, sin duda, son fundamentales.

Otro rasgo que resulta especialmente llamativo es la representación de la mujer de brazos cruzados con la cabeza levemente hacia abajo. Mientras el hombre se mantiene erguido y sujetando la varilla con la que, por cierto, delimita el espacio y posición de la mujer, y el niño juega con la chueca, la mujer no tiene ningún objeto entre sus manos. No hay algún elemento que permita identificar su participación en alguna actividad o su rol dentro de la comunidad y/o familia. Su posición corporal hacia abajo también sugiere una representación indefensa, casi sumisa, en comparación al hombre erguido que atraviesa con su varilla por delante a la mujer. Aunque en la cultura mapuche pareciera que la responsabilidad principal de la mujer es la familia, la huerta y las labores domésticas, como bien demuestra Mallon (2004), también hay diferencias en la forma en que se desarrolla y aporta a su comunidad en la medida en que se presentan diferentes dinámicas generacionales a través del tiempo. El rol de la madre como centro del proceso de subsistencia y de espiritualidad, por ejemplo, emerge con notable fuerza. En este sentido, podría pensarse que el grabado elegido por el texto escolar para los estudiantes de hoy representa a la mujer mapuche de manera muy sesgada, básica y simplista, en desmedro de la complejidad y la riqueza que hay detrás de su rol dentro de sus propias comunidades.

Por su parte, en la imagen 2, si se asume que los hombres son criollos o españoles, el caballo y los animales en general, aunque el primero con mayor prominencia, funcionan como íconos axiológicos. El caballo funciona como símbolo de estatus y poder económico y militar. Frente a los mapuches que se encuentran de pie, los españoles o criollos poseen un mayor poder adquisitivo manifestado en la posibilidad de desplazarse a caballo y también en su uso como medio de transporte y abastecimiento. En este caso, aunque no es del todo claro, pareciera que el animal es usado como un caballo de carga, sobre todo el caballo blanco más prominente. Además, aunque en este caso no hay una representación que involucre un enfrentamiento, el caballo adquiere importancia por su uso militar, por ende, es posible como se verá también en la discusión sobre los significados interactivos pensar en una valoración desde la capacidad y poder militar de los españoles, de manera evocada. Asimismo, aunque resulta quizás menos evidente a la vista del observador, los españoles son representados con calzado, lo que también implica una diferenciación respecto de los mapuches que andan descalzos. Por lo visto, pareciera que entre estas dos imágenes hay un contraste en la línea de la clásica diferenciación "civilización-barbarie" (Gallardo *et al*, 2002; Hill y Staats, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006). Por un lado, están los mapuches descalzos, aunque no desnudos, a pie, solamente con la varilla y la chueca como elementos que simbolizan alguna actividad y; por otro lado, los criollos totalmente vestidos, con mantas, sombreros y calzado que, rodeados de animales junto con la posibilidad de moverse a caballo, dan cuenta del "progreso".

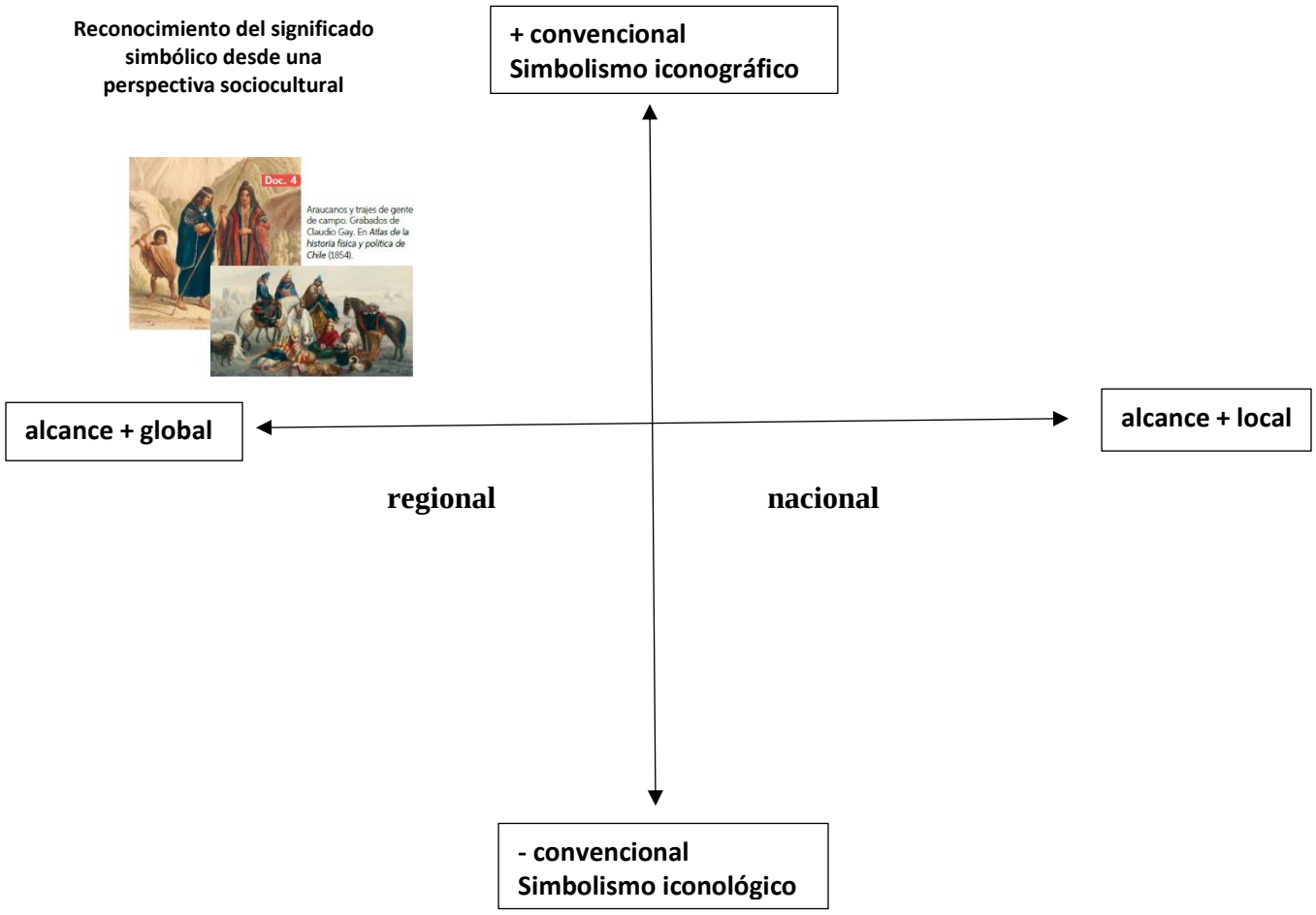


Figura 4.19 Alcance simbólico grabados *Araucanos y trajes de gente de campo* de Claudio Gay (1854) en "Relaciones entre españoles y mapuches" (SM 5to básico, 2019, p. 203)

Respecto al alcance del simbolismo de las imágenes, en la imagen 1 no hay ningún elemento que permita identificar que se trata de una representación del pueblo mapuche. Los participantes representados, es decir, la mujer, el hombre y el niño aparecen muy descontextualizados y no presentan rasgos distintivos, excepto por la chueca que sostiene el niño que lo vincula al juego del *palín*. En su integración intermodal, como se mencionó, no resulta del todo claro si se trata de los "araucanos" (lo que ya supone una gran homogeneización), de los "trajes de gente de campo", o de ambas. Por lo tanto, como se ve en la Figura 4.18, el alcance tiende a ser global, en la medida en que puede ser o adquirir sentido para una comunidad amplia, siendo asociada con diferentes grupos de personas y/o indígenas. De igual forma, la imagen 2 no es posible asociarla claramente con la referencia de la obra. No hay elementos suficientes para identificar a los participantes representados. Por eso, solamente se 'asume' que son españoles o criollos. La presencia de animales y el uso de zapatos principalmente dan cuenta de un colectivo con mayor poder económico y militar, por lo que podría tratarse de los españoles o criollos si es que se piensa en quienes ocupan una posición de mayor privilegio en la sociedad. Sumado a esto, los participantes

representados aparecen de manera bastante descontextualizada. El fondo tiene poco detalle, aunque se logra divisar muy tenuemente la presencia de otros sujetos a lo lejos y posiblemente de caballos también. En esta imagen, al igual que en la primera, las posibilidades de interpretación y reconocimiento por parte de una comunidad son muy amplias (Figura 4.18).

TEXTO ESCOLAR	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	SIGNIFICADO INTERACTIVO VALORACIÓN
 Epígrafe: Araucanos y trajes de gente de campo. Grabados de Claudio Gay. En *Atlas de la Historia física y política de Chile* (1854). Complementario: conectado: titula la foto	Imagen 1 Conceptual: simbólica +convencional, alcance global; íconos epistémicos y axiológicos (mantas de clores, cintillo en el pelo, juego del *palín*, varilla, pies descalzos) Imagen 2 Conceptual: simbólica, alcance global; íconos axiológicos (caballo, otros animales, uso de zapatos)	**Valor informacional** En conjunto: Imagen 1: Dado-Ideal Imagen 2: Nuevo-Real Imagen 1: polarizado Ideal: montañas Real: araucanos Dado: niño Centro: mujer Nuevo: hombre Imagen 2: polarizado Ideal: personas a caballo Real: hombres sentados **Prominencia** En conjunto: Imagen 2 más prominente, por encima de la 1. Imagen 1 e imagen 2: Max. Prominencia: personas Min. Prominencia: entorno **Enmarcación** Máxima desconexión en la página	**Focalización** Imagen 1: oferta/observa Imagen 2: oferta/observa **Distancia/ángulo social** Imagen 1: distancia social Imagen 2: distancia social **Perspectiva** Imagen 1: ángulo frontal, toma levemente desde abajo Imagen 2: ángulo frontal, toma levemente desde abajo Imagen 1 e Imagen 2: Orientación a la objetividad +oferta/observa +distancia social -involucramiento +orientada al conocimiento +humanos (sin contacto) baja/media modalidad (colores poco “reales”, fondo difuso) +prominencia personas -prominencia entorno +poder representacional medio +pathos lejano (estilo genérico) **Valoración** **Imagen 1: Mapuches** (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado) **Imagen 2: Criollos/españoles** (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad económica y militar (evocado)

Tabla 4.5 Análisis intermodal imagen-epígrafe *Araucanos y trajes de gente de campo* en “Relaciones entre españoles y mapuches” (SM 5to básico, 2019, p. 203)

En términos de los significados interactivos, tanto la imagen 1 como la imagen 2 tienen una focalización oferta/observa, lo que implica ausencia de contacto visual entre los participantes representados y el observador. En la imagen 1, el hombre mira hacia afuera de la imagen, la mujer mira hacia abajo, y el niño pareciera que dirige su mirada hacia la pelota a la que le va a pegar con la chueca. Es interesante la diferencia en la disposición de la mirada entre el hombre y la mujer. Como se señalaba anteriormente, el hombre está erguido y mantiene su mirada en alto, mientras que la mujer más agachada, está de brazos cruzados y con la cabeza inclinada levemente hacia abajo, dirigiendo su mirada al suelo. El hombre parece codificar con su postura un rol más dominante en la familia, mientras que la mujer mapuche se presenta más "débil". Este significado también se construye e intensifica con la varilla que el hombre dispone por el frente de la mujer, limitando el alcance y movimiento de esta última. En la imagen 2, ninguno de los hombres que anda a caballo ni tampoco los que se encuentran sentados y recostados en el suelo dirigen su mirada hacia el observador. Quienes están sobre los caballos parecen mirarse entre ellos, el hombre recostado mira al hombre del costado izquierdo de la imagen que está sobre el caballo blanco, los dos hombres sentados más cercanamente en el suelo se miran entre ellos, y el hombre que se encuentra de pie junto al caballo café parece mirar hacia el grupo que está sentado en el suelo. De esta manera, aunque hay seres humanos, no hay una involucración por medio de la mirada entre participante representado y participante interactivo. La ausencia del contacto visual, por tanto, favorece el distanciamiento y la objetividad en la representación.

En ambas imágenes se observa una distancia social, ángulo frontal y una toma levemente desde abajo. En el caso de la imagen 1, el observador puede ver de frente la figura completa de los participantes representados, excepto la del hombre que aparece cortada a la altura de las piernas, pero por la sobreposición de la imagen 2; además, es posible visualizar el fondo con las montañas. En la imagen 2, también se ve la figura de todos los participantes representados, desde un poco más lejos que en la imagen 1, y con un fondo difuso y borroso. El entorno tiene una mínima prominencia en ambos casos, debido al poco detalle y ausencia de profundidad. Un fondo casi plano de este tipo permite presentar de manera descontextualizada a los participantes en ambos casos, construyendo así dos grabados orientados hacia a la objetividad y el conocimiento. La perspectiva o ángulo desde el cual se observan ambas imágenes es un ángulo frontal, el cual permite que el observador perciba como "parte de su mundo" a los participantes representados. En la primera imagen la mujer se percibe levemente desde un ángulo oblicuo, lo que podría decirse que genera un tenue distanciamiento con el observador. En la segunda imagen, dado que los participantes se encuentran mucho más conectados, casi formando un círculo, el ángulo oblicuo desde el cual se observa, por ejemplo, al hombre que está sobre el caballo blanco, así como a quienes están sentados juntos en el suelo, tiene una importancia en la creación de una identidad colectiva. En cierta medida, para que los participantes interactúen entre sí y se miren entre ellos demanda que el observador sea posicionado un poco más distante, sin que se dirijan a él directamente. En ambas imágenes, la toma no solo es frontal, sino también levemente desde abajo, lo que entrega un poder representacional medio.

Aunque hay un ángulo frontal que permite establecer una mayor cercanía entre los participantes representados y el observador, la modalidad media/baja provoca lo contrario. Ambas imágenes son grabados, lo que ya supone una menor credibilidad en las representaciones; es diferente, en este sentido, presentar una fotografía del pueblo mapuche. Entre las opciones que utilizó Gay en su técnica artística, los colores utilizados en la imagen 1 disminuyen bastante la credibilidad de la imagen como retrato de los "araucanos" y/o los "trajes de gente de campo", dado que los colores utilizados en la vestimenta están muy exacerbados y saturados, alejándose de los colores más neutros y planos que utilizan, por lo general, los mapuches. El niño es el único que presenta un atuendo "más ajustado a la realidad", aunque también se mimetiza un poco con el color de las montañas ubicadas al fondo. La escasa articulación y el poco detalle del entorno también disminuyen las posibilidades de apreciar como "verdadero" este grabado. La representación es demasiado descontextualizada. Ahora bien, la presencia de luces y sombras, como se puede apreciar sobre el suelo, donde se ven las siluetas de los participantes representados, contribuye al realismo del grabado.

Igualmente, en la imagen 2, las mantas que llevan los criollos/españoles son bastante parecidas en color a las de los mapuches en la primera imagen; abundan los tonos verdes, rojizos y azulados. Esto permite especular que la diversificación del color responde más a la paleta de colores que tenía a su disposición Gay al momento de realizar los grabados, más que al propósito de construir una representación "fidedigna" de los "araucanos" y de los "trajes de gente de campo". Aunque se logran diferenciar algunas siluetas hacia el fondo del grabado, la poca articulación y detalle del entorno disminuyen las posibilidades de tomar por "verdadero" el grabado. El fondo es muy borroso, lo que provoca que no sea posible otorgar un contexto o circunstancias específicas a los participantes representados. Asimismo, aunque se diferencia que quienes están sentados están sobre un suelo establecido y no suspendidos "en el aire", el color grisáceo oscurecido es poco realista. También a pesar de que hay luz, no se distinguen las sombras de los diferentes componentes en la imagen; aunque quizás esto se deba a la preferencia de tonos grisáceos que construyen una especie de neblina, que no deja pasar la luz al punto de formar sombras. Vale notar, por último, el excesivo brillo utilizado por Gay en la parte trasera del caballo café, ubicado hacia el costado derecho de la imagen. El brillo realizado por el blanco es muy notorio y exagerado en esa zona, lo que aporta a la modalidad media/baja del grabado.

En ambas imágenes, los participantes representados tienen un estilo genérico que realiza o codifica un pathos lejano. Como se puede apreciar, no se evidencia un estilo minimalista, pero tampoco uno tendiente a realista. En los dos grabados, la representación guarda la proporción en el tamaño del cuerpo de los participantes y se muestra al menos un esbozo de los rasgos faciales (sobre todo en la imagen 1). Es notoria también la variación en el ángulo de la cabeza. La mujer de la imagen 1 presenta la cabeza inclinada levemente hacia abajo e, igualmente, el niño puede dirigir su cabeza y mirada hacia la pelota. Los participantes de la imagen 2 también tienen movilidad y una disposición corporal flexible que les permite dirigirse unos a otros e interactuar entre ellos; y los animales están proporcionalmente representados, en concordancia con el resto de los elementos en el grabado. Por lo dicho, se

podría pensar en dos grabados de estilo genérico tendiente a un estilo realista que provoca un pathos lejano. Esto quiere decir que se acercan a una representación imitativa o naturalista de los "araucanos" y/o de los "trajes de gente de campo", pero que por los significados desplegados e, incluso, por la misma materialidad del modo, son difíciles de percibir con máxima cercanía como "personas reales".

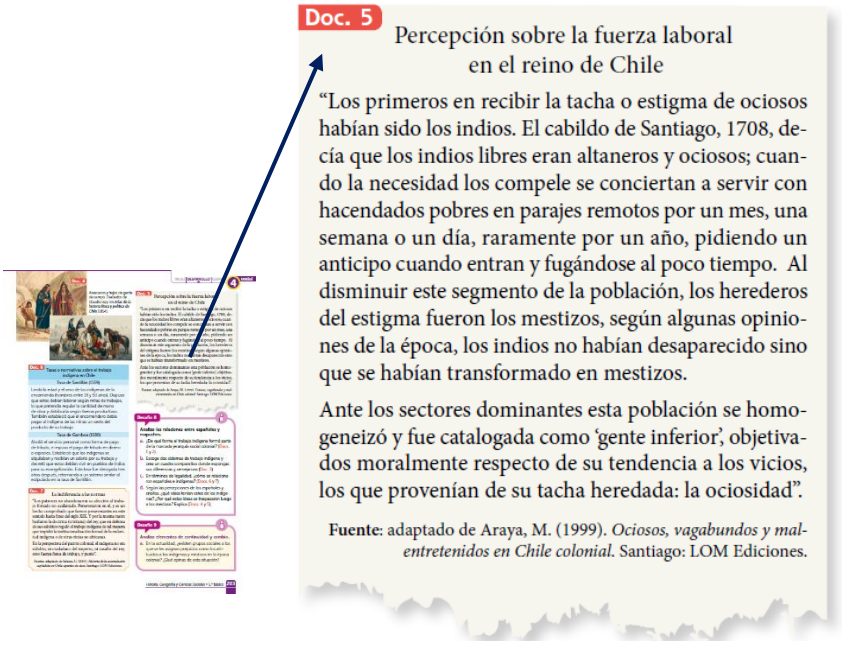
También es importante señalar cómo la modalidad baja, dada por la falta de detalles, el uso exacerbado del color y la poca articulación del entorno, sumado a otros significados interactivos como la distancia social y el ángulo frontal levemente desde abajo, debilitan las posibilidades de establecer cercanía entre los interlocutores representados y reales. No solo hay un pathos lejano producto del estilo genérico. La misma materialidad del grabado determina en mayor o menor medida las posibilidades de que el estudiante se sienta lejano a los mapuches y criollos/españoles. No hay una fotografía de los mapuches ni tampoco de los españoles, sino dos grabados, y esa carencia de un recurso fotográfico que dé cuenta de un "objeto real que ha sido fotografiado por alguien", sin duda, disminuye el potencial de cercanía. Asimismo, si se considera cómo en el diseño de la doble página las imágenes, al igual que los textos verbales escritos, están construidos desde una perspectiva lejana, esto es, siendo presentados como "documento histórico de 1854" para entender como fue el periodo colonial, inevitablemente, hay una construcción lejana. Esto tiene relación evidentemente con el ámbito de la historia, es decir, con hacerse cargo precisamente de la explicación de los hechos del pasado. Sin duda en clases el rol pedagógico del profesor es clave para enriquecer, cuestionar y discutir los contenidos del texto escolar. No obstante, a pesar de este complejo panorama en el que tiene cabida la experiencia educativa del estudiante, es importante considerar y relevar qué tipo de imágenes son seleccionadas, cómo son presentadas en el texto y también de qué manera son puestas en diálogo a fin de generar una determina perspectiva de la experiencia mapuche.

Como se explicó previamente en los fundamentos teóricos, es difícil entender estos documentos históricos como generando empatía en el observador por más genérico que sea su estilo. Resulta muy complejo que el estudiante se vea o reconozca a sí mismo en los participantes representados o personajes, siguiendo la explicación de Painter *et al* (2013) para los libros álbum. El texto escolar de historia funciona de otro modo y tiene otro propósito. El estudiante, efectivamente, se enfrenta al 'pasado' y, de este pasado, lo distancian siglos. Sin embargo, aceptando que se trata del pasado en conexión con el presente, es relevante prestar atención a qué recursos tanto visuales como verbales escritos se seleccionan y de qué manera se explotan y usan a favor de una determinada alineación ideológica por parte del estudiante. En este contexto, más que afirmar si el estudiante se identifica a sí mismo o no con el mapuche que ve en el grabado de Gay, resulta más pertinente hacer referencia a la forma en que está representado el mundo y a la manera en que esta influye en una mayor o menor cercanía e involucración con los mapuches. Vale decir que esta postura lejana no solamente se afirma en base a la representación y disposición corporal de los personajes, sino que involucra la combinación de los distintos significados que están en juego en ambos grabados. La presencia de humanos, pero sin hacer contacto visual; la distancia social con un ángulo frontal levemente desde abajo; la modalidad baja/media; los símbolos epistémicos, pero

sobre todo los axiológicos, afectan en conjunto y simultáneamente al distanciamiento por parte del alumno que ve como ajeno y lejano al mapuche. Desde esta lejanía, a partir de los grabados de Claudio Gay se les presenta y comparte a los estudiantes a un mapuche desde un estereotipo que mezcla los significados "primitivo/atemporal", "inferior" y "salvaje". Por lo tanto, la relación establecida con el participante interactivo no podría ser entendida como involucración, cercanía ni menos empatía, sino todo lo contrario.

Es necesario señalar que este documento se encuentra inserto en el cuerpo principal cuando se sostiene que el lugar ocupado por los indígenas en el orden colonial determinó "la creación de un imaginario en torno a sus capacidades y aptitudes, muy acorde al trato dado por la minoría dominante del período colonial (Docs. 4 y 5)" (24), es decir, en una instancia verbal escrita en que los mapuches son valorados negativamente desde su integridad y capacidad, como se explicó anteriormente. Este imaginario o tacha en torno a las capacidades que sitúa a los indígenas en una posición de inferioridad tiene lugar también en el modo visual, por medio de este contraste entre el indígena que anda a pie, sin zapatos y que solo tiene una varilla frente al criollo o español que, por su parte, anda a caballo, completamente vestido y tiene mayor poder económico y militar. En este sentido, aunque no es del todo explícito en el texto escolar y requiere un mayor trabajo interpretativo, podría pensarse que los grabados son recontextualizados en el manual porque construyen este estigma sobre los mapuches en el modo visual. En caso de ser así, es preocupante que no quede claramente establecido que estos grabados son precisamente un imaginario y no la realidad, dado que son las únicas imágenes que se muestran en la doble página y, por lo mismo, tienen una alta prominencia entre los distintos componentes. Si no hay una explicitación de que estos grabados no son una representación de la "realidad", se corre el riesgo de que se tome como "real" y aceptable la mentalidad sobre el indígena como un individuo "salvaje" y "primitivo" que son, finalmente, las principales creencias que se están compartiendo en este caso.

El Doc. 5 es un documento verbal escrito, titulado "Percepción de la fuerza laboral en el reino de Chile", de la historiadora Alejandra Araya (1999). Se ubica en la posición de mayor prominencia, Nuevo-Ideal, de la página derecha de la doble página (Figura 4.19). A partir de un discurso heteroglósico por expansión dialógica de consideración, manifestada en el título "Percepción sobre la fuerza laboral en el reino de Chile", se alude a una perspectiva particular (entre otras posibles) sobre el trato dado por los españoles a los indígenas en el sistema laboral del periodo de la Colonia. En el título del documento ya se evidencia una referencia totalmente utilitaria hacia los indígenas. No son nombrados como tal de manera general, ni tampoco como mapuches de forma particular, sino que hay una identificación por medio de su labor y función dentro del sistema de producción económico de la época.



Doc. 5

Percepción sobre la fuerza laboral en el reino de Chile

"Los primeros en recibir la tacha o estigma de ociosos habían sido los indios. El cabildo de Santiago, 1708, decía que los indios libres eran altaneros y ociosos; cuando la necesidad los compele se conciertan a servir con hacendados pobres en parajes remotos por un mes, una semana o un día, raramente por un año, pidiendo un anticipo cuando entran y fugándose al poco tiempo. Al disminuir este segmento de la población, los herederos del estigma fueron los mestizos, según algunas opiniones de la época, los indios no habían desaparecido sino que se habían transformado en mestizos.

Ante los sectores dominantes esta población se homogeneizó y fue catalogada como 'gente inferior', objetivados moralmente respecto de su tendencia a los vicios, los que provenían de su tacha heredada: la ociosidad".

Fuente: adaptado de Araya, M. (1999). *Ociosos, vagabundos y malentretenidos en Chile colonial*. Santiago: LOM Ediciones.

Figura 4.20 Ubicación del Doc. 5 "Percepción de la fuerza laboral en el reino de Chile" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 203)

(25) "Los primeros en recibir la **tacha o estigma de ociosos** habían sido los ***indios***.

(26) El cabildo de Santiago, 1708, decía que los indios libres eran **altaneros** y **ociosos**; cuando la necesidad los compele ***se conciertan a servir*** con hacendados **pobres** en parajes remotos por un mes, una semana o un día, ***raramente*** por un año, ***pidiendo un anticipo*** cuando entran y ***fugándose*** al poco tiempo.

(SM 5to básico, 2019, p. 203)

En este documento las entidades discursivas valoradas son los indígenas libres -"indios" en el texto- a partir del estigma de la ociosidad que se les atribuyó en la época, y los mestizos, herederos de esa percepción. Como se muestra en (25), los indígenas son presentados como "indios", término genérico que hace alusión al proceso de homogeneización y agrupación de todas las sociedades indígenas bajo un mismo nombre (Gallardo *et al*, 2002). Por esto, de manera evocada, se les valora a partir de un juicio negativo de estima social por integridad. De ellos, se señala que fueron tachados de ociosos, lo que implica un juicio negativo que combina de manera inscrita una sanción social de integridad y una estima social de capacidad. Nuevamente, en este caso, hay una lectura de integridad por tratarse de un estigma, pero asociado a capacidad por ser respecto de sus aptitudes y habilidades. Además, fueron los "primeros" en ser tachados de este modo, por lo que hay un recurso de fuerza por cuantificación que, a la vez, supone que posteriormente hubo más "tipos" de personas en esta jerarquía social altamente segregadora que fueron estigmatizadas de manera similar. Estas primeras evaluaciones en el texto provienen desde la voz autoral a

partir de una monoglosia por aserción expresada en la cláusula afirmativa formada en torno al proceso relacional "ser".

En (26) otra voz es admitida en el discurso. La voz autoral reconoce la voz externa del cabildo de Santiago, mediante un proceso verbal "decir", para avalar y justificar este estigma. En este sentido, se manifiesta una heteroglosia por expansión dialógica de atribución tipo distanciamiento, puesto que la voz autoral se distancia y sitúa las valoraciones que siguen como proviniendo directamente de una voz externa y diferente. Por medio de esta voz, se señala que los "indios libres" eran "ociosos" y "altaneros", lo que se acentúa con una serie de procesos materiales que, por acumulación, evocan la integridad negativa de los indígenas. Se dice que ellos: *se conciertan a servir, piden un anticipo y luego se fugan*, lo que además al estar cargado de gradaciones temporales aumenta el significado valorativo.

> (27) Al ***disminuir*** este segmento de la población, los **herederos del estigma** fueron los mestizos, según algunas opiniones de la época, los ***indios*** no habían desaparecido, sino que se habían transformado en mestizos.
>
> (28) Ante los sectores dominantes esta población ***se homogeneizó*** y fue catalogada como **'gente inferior'**, ***objetivados moralmente*** respecto de su **tendencia a los vicios**, los que provenían de su **tacha heredada: la ociosidad**".
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 203)

Posteriormente, como se aprecia en (27) y (28) a quienes se valora desde su integridad y capacidad de manera negativa e inscrita son los mestizos. Ellos son los "herederos del estigma". Esta evaluación proviene de una voz indiferenciada, colectiva de la época. Se trata de una evaluación "según algunas opiniones de la época", instancia con la que se evidencia un discurso heteroglósico por expansión dialógica que reconoce otras opiniones. Luego, al sostener que la población mestiza "se homogeneizó", lo que se propone es valorar negativamente a los mestizos, siguiendo la tendencia histórica a tratarlos a ellos y a "todas las mezclas intermedias" como se indicaba antes, de manera general, sin mayor especificidad ni diferencia, es decir, como igualmente inferiores, lo que contribuye claramente a una perspectiva racista de la sociedad. Por lo visto, en estos dos ejemplos siguen acumulándose juicios inscritos y evocados de sanción social por integridad y de estima social por capacidad, lo que incluso se observa explícitamente en el mismo título de la obra de donde proviene la fuente escogida en este caso: "Ociosos, vagabundos y malentretenidos" (1999).

Después de estos documentos, se presenta un último párrafo en el cuerpo principal del cual se desprenden dos documentos más, ambos realizados en el modo verbal escrito. Estos documentos dialogan con los anteriores en la medida en que, si con los revisados anteriormente se da cuenta de la jerarquía social colonial, así como de los diferentes sistemas de trabajo que se sustentaron en ella y de las consecuencias que tuvieron para los indígenas, con los Doc. 6 y Doc. 7 se presentan las medidas que se tomaron para enfrentar esta situación y sus efectos en la Colonia. Esto se puede ver por su posición en la que se hace referencia dentro del texto propio del manual, tal como se observa a continuación:

(29) Debido a los **abusos** y efectos **perjudiciales** de los ***sistemas de trabajo forzado***, *especialmente* de la encomienda, se comenzaron a alzar ***fuertes cuestionamientos*** de algunos religiosos de la Iglesia católica, promoviendo la promulgación, a mediados del siglo XVI, de tasas o normativas para su ***regulación*** (Docs. 6 y 7).

(SM 5to básico, 2019, p. 203)

Por medio de una relación de causalidad a partir de la cual se retoman algunas de las valoraciones inscritas antes de juicio de sanción social por integridad respecto de los pueblos indígenas, se introduce la voz de la Iglesia católica mediante los "fuertes cuestionamientos" provenientes de algunos religiosos, que evalúa a estos últimos desde su integridad. En este caso, se trata de una evaluación positiva, puesto que se señala implícitamente el compromiso ético y moral de la Iglesia, al comenzar a cuestionar la violencia, lo que dio lugar posteriormente a la promulgación de normas de regulación del trabajo indígena. Asimismo, se trata de "algunos" religiosos, lo que involucra una fuerza media por cuantificación; no son pocos, pero tampoco son todos. Los cuestionamientos, a la vez, son valorados por "fuertes", instancia que inscribe una apreciación por impacto alto e intensificados por el mismo ítem léxico a partir de una fuerza alta por intensificación "fuertes cuestionamientos" (ensamble con actitud). Así, como consecuencia, se presentan las normativas, las cuales quedan evaluadas positiva y evocadamente desde su integridad mediante "regulación", ya que implican una medida legal contra los abusos y efectos perjudiciales dentro del sistema laboral indígena.

Hay que observar que, en esta parte del texto, al comienzo antes de que aparezca la voz de los religiosos, la voz autoral enfoca las consecuencias y efectos perjudiciales, específicamente, de la encomienda; "especialmente" funciona como foco de especificidad. Con este recurso, se le otorga, valga la redundancia, una especial importancia a este sistema de trabajo frente a los otros que eran practicados en la época colonial. Este valor construido en torno a la encomienda resulta contradictorio con el tratamiento dado a este sistema de trabajo en el Doc. 3 antes revisado, en el que se definen los sistemas de trabajo de la Colonia. En este otro documento que, por cierto, parece haber sido también elaborado por el equipo editorial a cargo del cuerpo principal, no se logra captar la gravedad de este trabajo. Más allá de señalar que los indígenas eran utilizados como "mano de obra", con lo que se les evalúa desde su integridad de manera evocada, no hay mayor referencia a lo que significó especialmente este sistema tanto física como moralmente para los indígenas. Es más, en su definición se hace alusión al rol del encomendero, quien es evaluado positivamente desde su integridad y capacidad porque los "evangeliza" "protege" y "educa". Aunque detrás de esta valoración, sin duda, también hay una visión sobre el indígena "inmoral" "desprotegido" e "incivilizado", esta se presenta indirectamente. De este modo, al relevar el rol del encomendero se construyen las "buenas condiciones" del sistema más que estos abusos y efectos perjudiciales a los que se alude posteriormente en el texto escolar. En este panorama un poco contradictorio, el repartimento y la esclavitud, por ejemplo, están mucho más explícitamente valorados desde su negatividad para los indígenas.

Finalmente, como se observa en (29), aparecen incrustados los últimos dos documentos de este primer ejemplo intermodal. El Doc.6 se ubica en posición Dado-Centro de la página derecha de la doble página (Figura 4.20). Al igual que el Doc. 3 no se sigue de una fuente referenciada, lo que permite pensar que se trata de una elaboración planteada como

evidencia por los mismos autores del texto escolar. Como ya se prevé en el cuerpo principal, aborda las tasas o normativas del trabajo indígena, presentando especialmente dos: Tasa de Santillán (1559) y Tasa de Gamboa (1580). Visualmente, estas dos normativas se organizan de manera vertical en una tabla. En ambos casos, se tiende a evaluar de manera evocada la normativa desde una apreciación positiva por impacto alto e integridad, reforzando la actitud hacia la legislación compartida en el cuerpo principal.

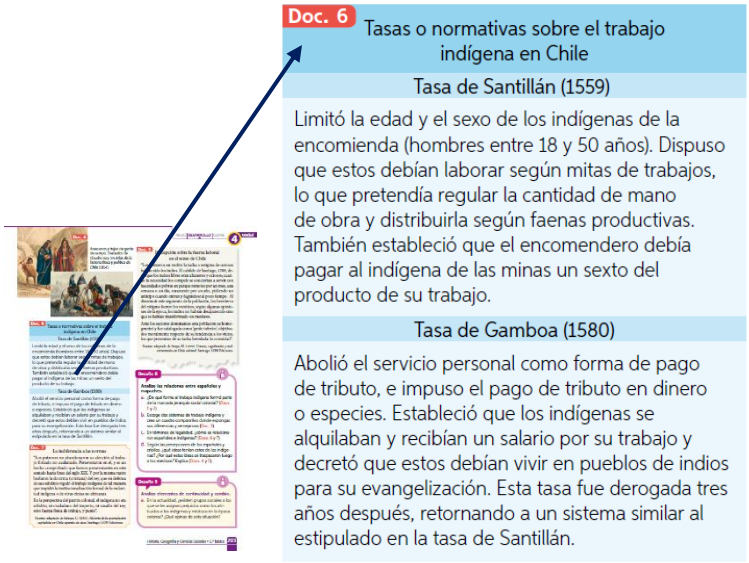


Figura 4.21 Ubicación del Doc. 6 "Tasas o normativas sobre el trabajo indígena en Chile" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 203)

(30) [Tasa de Santillán (1559)] ***Limitó*** la edad y el sexo de los indígenas de la encomienda (hombres entre 18 y 50 años). ***Dispuso*** que estos debían laborar según mitas de trabajos, lo que ***pretendía regular*** la cantidad de mano de obra y distribuirla según faenas productivas. También ***estableció*** que el encomendero debía pagar al indígena de las minas un sexto del producto de su trabajo.

(31) [Tasa de Gamboa (1580)] ***Abolió*** el servicio personal como forma de pago de tributo, e ***impuso*** el pago de tributo en dinero o especies. ***Estableció*** que los indígenas ***se alquilaban*** y recibían un ***salario*** por su trabajo y ***decretó*** que estos debían vivir en ***pueblos de indios*** para su evangelización. Esta tasa fue ***derogada*** tres años después, retornando a un sistema similar al estipulado en la tasa de Santillán.

(SM 5to básico, 2019, p. 203)

La acumulación de significados experienciales en el cotexto permite en ambos casos evocar una valoración positiva de la normativa de la época a partir de una apreciación por impacto alto e integridad. Al igual que en los sistemas de trabajo indígena, este documento tiende a expresarse desde una monoglosia por aserción, dadas las cláusulas afirmativas y los procesos materiales. Sin embargo, en este caso también hay un movimiento hacia un discurso más heteroglósico, al introducir elementos de modulación, de tipo obligación, tales como, "debían" y "debía", que contraen el discurso hacia un pronunciamiento. Estos recursos

además funcionan como elementos de gradación en la medida en que potencian, por medio de una fuerza alta por intensificación, algunos de los procesos a los que apuntan las tasas que, finalmente, son aquellos procesos que construyen los cambios y las nuevas condiciones de trabajo.

Es necesario notar que, si bien estas tasas o normativas, como se indica en el cuerpo principal, surgieron a partir de una preocupación por los abusos cometidos dentro de los sistemas laborales, pareciera que más que terminar con la violencia tienen por objetivo organizar de mejor manera los trabajos con el propósito de que haya una mejor producción. No tienen como fin prohibir la mano de obra, sino "regularla" para que sea mejor distribuida. Además, aunque el encomendero es obligado a pagarle al indígena, este pago corresponde a "un sexto del producto de su trabajo", lo que no se aleja mucho del "excedente" al se hace referencia en el Doc. 2. En el caso de la Tasa de Gamboa, se señala que los indígenas se "alquilaban", lo que evidencia una vez más el sentido utilitario a favor del indígena como un sujeto "esclavizable". Por último, los "pueblos de indios" pueden ser entendidos como espacios "especiales" para los indígenas, pero no solo como un lugar para la evangelización, sino también y sobre todo para la marginación y el control.

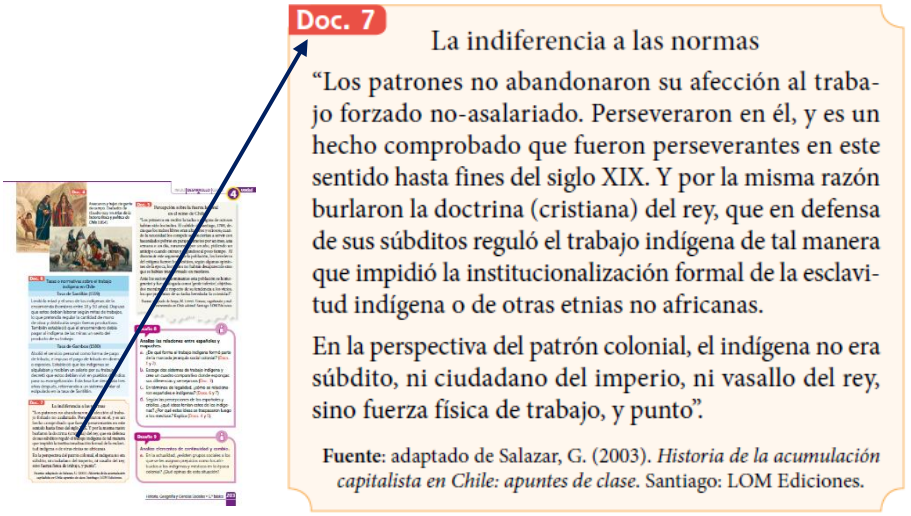


Figura 4.22 Ubicación del Doc. 7 "La indiferencia a las normas" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 203)

El Doc. 7 se titula "La indiferencia a las normas" y es de Gabriel Salazar (2007). En el diseño composicional, se ubica en posición Dado-Real de la página derecha de la doble página (Figura 4.21). En él se presentan los resultados y efectos tras la aplicación de las medidas legales anteriormente expuestas en el Doc. 6. De este modo, las valoraciones se concentran mayormente en torno a quienes estaban a cargo de los indígenas y a los indígenas propiamente tal. De los patrones, respecto al sistema de trabajo forzado no-asalariado, se señala (32).

(32) ***Perseveraron*** en él, y es un hecho comprobado que fueron ***perseverantes*** en este sentido hasta fines del siglo XIX.

(SM 5to básico, 2019, p. 203)

Mediante una heteroglosia por contracción dialógica de respaldo manifestado en "es un hecho comprobado que", más que una voz particular se hace evidente un posicionamiento. A partir de este, se presenta que los patrones fueron persistentes en un sistema de trabajo sumamente violento y perjudicial para la población indígena. Las instancias "perseveraron" y "fueron perseverantes" no solo valoran a los patrones con un juicio de sanción social por integridad (evocado: señaliza), sino que por repetición permiten intensificar la valoración negativa (ensamble). Esto se ve aumentado, además, mediante el recurso de fuerza alta por intensificación de alcance temporal "hasta fines del siglo XIX". Al igual que en el caso anterior, compromiso y gradación se traslapan en el recurso "es un hecho comprobado" que, además de volver más heteroglósico el discurso, inserta una gradación que aumenta las valoraciones antes mencionadas en el sentido de que la perseverancia en el abuso es un hecho irrefutable.

(33) En la perspectiva del patrón colonial, el indígena no era ***súbdito***, ni ***ciudadano del imperio***, ni ***vasallo del rey,*** sino ***fuerza física de trabajo***, y punto"

(SM 5to básico, 2019, p. 203)

Por su parte, es importante notar cómo los indígenas son percibidos nuevamente de manera negativa, en este caso, desde "la perspectiva del patrón colonial", lo que evidencia una heteroglosia por expansión dialógica de atribución tipo reconocimiento. Tal como se ve en (33), el indígena se presenta desde dos polos que reúnen: 'lo que es' y 'lo que no es'. Así, se señala que no es: "súbdito", "ciudadano del imperio" ni "vasallo del rey", instancias que pueden entenderse cada una como juicios positivos de sanción social por integridad (evocado: señaliza). A estas valoraciones se oponen lo que sí es y que valora negativamente al indígena: "fuerza física de trabajo", lo que involucra un juicio de sanción social por integridad (evocado: señaliza). Como se puede observar, la contra expectativa manifestada en "sino" permite redirigir la heteroglosia hacia una de oposición que fija "lo que podría ser el indígena, pero no es". Se reafirma así el patrón valorativo que hay detrás de la construcción del indígena, en términos de su integridad, como una denigración en todos los ámbitos de la experiencia humana por ubicarse en una posición inferior en la jerarquía social. Esto se acentúa y queda aún más claro al final del documento con la expresión "y punto" que funciona como un recurso de fuerza alta por intensificación, posiblemente más o menos equivalente a un "solamente" o a un "nada más que eso".

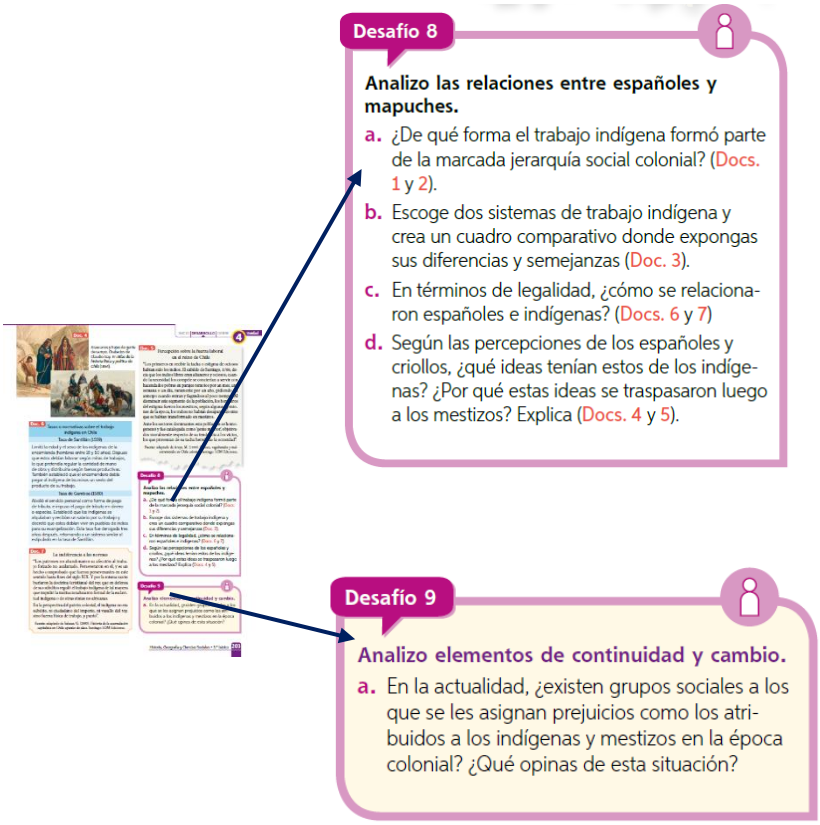


Figura 4.23 Ubicación del Desafío 8 y Desafío 9 en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 203)

Hacia el final del texto, se presentan dos desafíos para los estudiantes, ubicados en el cuadrante Nuevo-Centro/Real de la página derecha (Figura 4.22). El primero se titula "Analizo las relaciones entre españoles y mapuches" y presenta cuatro preguntas que involucran un *cómo* o un *por qué*. Cada pregunta está asociada explícitamente a uno o dos documentos históricos de la doble página. Después de cada una se indican en color rojo los documentos a los que el estudiante debe recurrir para responder. La primera pregunta es "*¿De qué forma el trabajo indígena formó parte de la marcada jerarquía social colonial? (Docs. 1 y 2)*". En el Doc. 1 el duro trabajo físico al que están sometidos los indígenas es configurado como el espacio social que diferencia y separa a las "dos categorías" del orden colonial, "dominadores" y "dominados". En ese sentido, el estudiante es invitado a prestar atención al trabajo como lugar de control y dominación a partir del cual se distinguen diferentes posiciones dentro de la jerarquía colonial. Por su parte en el Doc. 2, hay un foco en cómo es el proceso de incorporación a este trabajo, por lo que el estudiante puede interpretar el trabajo indígena como uno que arrastra una apreciación negativa por integridad dada la violencia que supone obligar compulsivamente al indígena a integrarse a tal régimen de producción. Hay que considerar que al final de este documento, como se explicó previamente en el análisis, resulta bastante problemático el hecho de que el indígena sea construido como el responsable de las condiciones abusivas que vivió dentro del sistema laboral dado por su "falta de hábito de convivir". Esta idea conlleva el peligro de pensar que en el marco de esta jerarquía social es la "incapacidad" del indígena lo que lo posiciona "por debajo" del español y, por ende, es lo que lo transforma en responsable de sus "propias" condiciones laborales.

La segunda pregunta, más que una interrogante es una instrucción: "*Escoge dos sistemas de trabajo indígena y crea un cuadro comparativo donde expongas sus diferencias y semejanzas (Doc. 3)*". A partir del esquema sobre los sistemas de trabajo indígena durante la colonia, al estudiante se le solicita elegir dos y compararlos. Las definiciones presentadas por el texto son bastante acotadas en términos informativos, por lo que resulta un poco difícil buscar diferencias y semejanzas, más allá de rasgos que son transversales como la violencia que había detrás de su incorporación a cada uno de ellos. Además, el hecho de que visualmente se presenten bajo una imagen conceptual analítica que presenta de manera objetivada, generalizada y con igual prominencia los diferentes sistemas de trabajo, cuesta trabajo pensarlos desde sus diferencias. Hay que recordar también, que esta presentación colorida y uniforme que termina por naturalizar en cierta medida la violencia que sí se expresa verbalmente, conlleva el peligro de que el estudiante considere las diferentes formas de trabajo indígena igualmente violentas, cuando en realidad hay sistemas que sí involucran una relación de extrema dependencia y sometimiento, como la esclavitud.

La tercera pregunta de esta actividad es "*En términos de legalidad, ¿cómo se relacionaron españoles e indígenas? (Docs. 6 y 7)*". Con esta pregunta, el estudiante posiblemente preste atención a las normativas del Doc. 6 como evidencia de un interés de la iglesia católica por regular las relaciones abusivas dentro de los sistemas de trabajo a los que se les obligó incorporarse al indígena. Sin embargo, aunque en este documento las medidas legales sean valoradas desde su impacto e integridad, es necesario que el estudiante considere que más que abolir y poner fin el abuso y sometimiento, con ellas se buscó "regularlo" y, por ende, entender que esta normativa no se tradujo en un cambio mayormente significativo entre españoles e indígenas. De hecho, luego con el Doc. 7, se confirma la indiferencia a las normas, reforzando la concepción utilitaria del indígena y quedando de manifiesto que la relación entre ambos grupos se basó en la violencia y abuso del indígena quien no era más que fuerza física de trabajo, desde el punto de vista del patrón colonial.

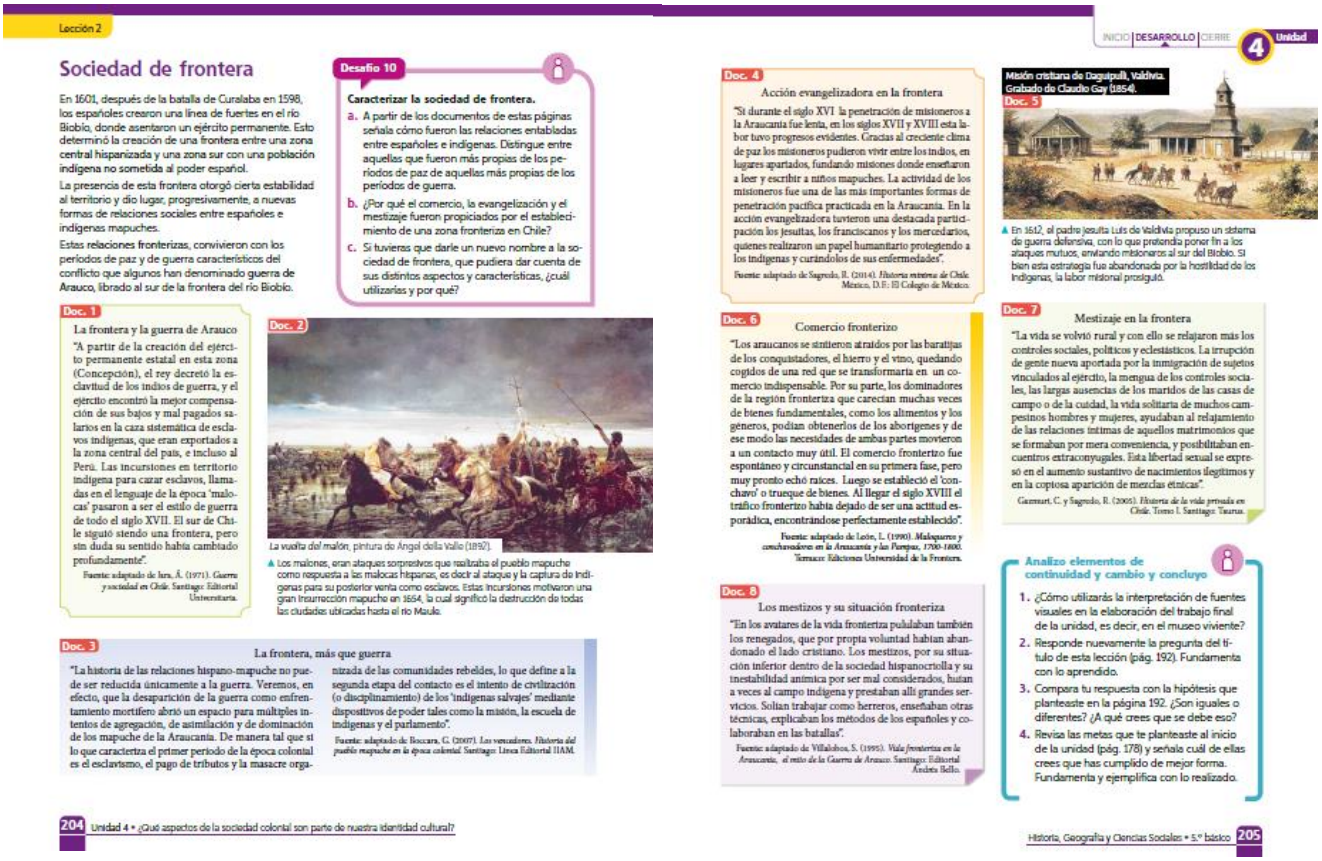
La última pregunta corresponde a "*Según las percepciones de los españoles y criollos, ¿qué ideas tenían estos de los indígenas? ¿Por qué estas ideas se traspasaron luego a los mestizos? Explica (Docs. 4 y 5)*". Con esta pregunta resulta interesante que se le solicite al estudiante revisar el Doc. 4, es decir, los grabados de Gay y que, de esta manera, sean presentados a propósito de las percepciones que tenían los españoles y criollos sobre los indígenas. Aunque en el primer grabado se refuerza bastante la creencia del indígena "salvaje" y "primitivo" en contraste con el segundo grabado en el que se expresa un significado de "civilización" y "progreso", no queda claro por su presentación en el texto escolar que Gay efectivamente esté dando cuenta de este "imaginario" y que, por ende, lo esté presentando como un posicionamiento que responde a un estigma de la época más que como reflejo de la realidad tipo "esta es una familia mapuche". Sumado a esto, la indeterminación del epígrafe se vuelve aún más confusa, porque no se resuelve si entonces ambos grabados retratan a los indígenas de la época. Su presentación como "Araucanos y trajes de gente de campo" es difícil de asociar a una o ambas imágenes, además de que su trato como "araucanos" ya supone una homogeneización y la vinculación a "la gente de campo" también es conflictiva. Lo que sí queda claro es que, como se mostró en el análisis visual, hay una significación diferente en ambas obras en base a la clásica diferenciación "barbarie-civilización". La segunda pregunta parece enfocarse en las razones por las cuales estas ideas que están siendo negociadas en el Doc. 4 se traspasaron a los mestizos, para lo

que el estudiante debe recurrir al Doc. 5. Es interesante cómo aquí se resuelve en cierta medida el problema antes planteado. El Doc. 5, al señalar explícitamente que el estigma que había en ese tiempo era que a los "indios" se les consideraba "ociosos" y "altaneros", de alguna manera implica que, entonces, podría pensarse que el Doc. 4 tiene por objeto presentar esta "ociosidad" del indígena. En el análisis visual del Doc. 4, sin embargo, no se demuestra que haya un significado de "ociosidad" construido en alguno de los dos grabados. De hecho, se asume que la imagen 1 es una representación de lo que sería una familia mapuche en ese periodo y la imagen 2 podría estar representando a los criollos o españoles, dada la notable diferencia de su construcción con mayor poder adquisitivo. En este sentido, si efectivamente los grabados presentados en el Doc. 4 se exponen y retoman en la actividad como evidencia de la "ociosidad" resulta bastante violento pensar que una imagen como esta totalmente descontextualizada sea asumida como tal. Hay un niño sosteniendo una chueca, hay una mujer que parece ser presentada de manera más sumisa por su disposición corporal y hay también un hombre que solo sostiene una varilla. En otras palabras, si bien parece que Gay construye su obra casi como si los mapuches estuvieran "posando" para ser retratados, la imagen no deja de presentarse con una fuerte descontextualización y objetividad y, por ende, interpretarla como una evidencia de la "ociosidad" no deja de ser bastante violento.

Seguido de este desafío, se presenta otra actividad que efectivamente está más abierta a que el estudiante ponga en diálogo lo aprendido en el manual escolar con lo aprendido en otros espacios de interacción. La pregunta, en este caso, es: "*En la actualidad, ¿existen grupos sociales a los que se les asignan prejuicios como los atribuidos a los indígenas y mestizos en la época colonial? ¿Qué opinas de esta situación?"* Como se puede ver, la pregunta contiene una presuposición que es que los indígenas y mestizos fueron víctimas de prejuicios durante la Colonia. Si bien esto ya se anuncia de alguna manera con las fuentes, desde la pregunta del manual escolar se comparte esta creencia y se solidariza con las fuentes, así como también se da por compartida con el estudiante. Sin embargo, es interesante observar cómo desde el texto escolar no se deja espacio para preguntarse si actualmente estos prejuicios en torno a los indígenas continúan o se han renovado. Pareciera que se está preguntando por *otros* grupos sociales. Al preguntar por otros grupos sociales, una vez que se ha abordado la relación entre los españoles y mapuches, hay que decir que existe el peligro de equiparar experiencias de violencia y discriminación. La segunda pregunta de este desafío recoge la opinión personal del estudiante, lo que abre el espacio dialógico para que el alumno adopte un posicionamiento al respecto. Esta oportunidad de diálogo en la que se valida la potencial postura del estudiante es sin duda importante, no solo porque permite poner de manifiesto su pensamiento personal, sino también porque al darle espacio a su voz también se le da espacio a la voz de su comunidad, pudiendo expresar así una respuesta que, finalmente, está permeada por los diferentes espacios de interacción de los cuales participa como individuo social. Sin embargo, es necesario hacer notar que, solamente con lo expuesto en el texto escolar, si la opinión del estudiante se enmarca en los prejuicios del indígena en la actualidad, difícilmente esta podría desafiar críticamente los estereotipos y creencias aquí presentados.

4.3. Ejemplo intermodal 3: Sociedad de frontera

El tercer ejemplo intermodal corresponde al texto "Sociedad de frontera", situado en la misma unidad y lección que el anterior, inmediatamente después de "Relaciones entre españoles y mapuches". En este caso, hay una conexión menos explícita entre el texto elaborado por el grupo editorial a cargo del cuerpo principal y las fuentes externas integradas como evidencia. Aunque los documentos aparecen enumerados, el hecho de que no se inserten o incrusten en el cuerpo principal del texto escolar, como en los ejemplos intermodales anteriores, conlleva un desafío mayor para el estudiante en términos de comprensión del diálogo entre los distintos componentes que integran la doble página. La doble página, en este texto, está compuesta por: el cuerpo principal del texto escolar; ocho documentos históricos, de los cuales seis son documentos verbales escritos y dos son documentos visuales; y, por último, dos desafíos para el estudiante. En vista de lo anterior, a diferencia de cómo se presentaron y discutieron los resultados anteriores, a continuación, se revisa primero la elaboración propia del texto escolar y, luego, el diálogo que se establece con las fuentes, incluyendo la relación que se establece entre la misma evidencia histórica. En la Figura 4.23 se muestra la doble página de este ejemplo intermodal.


Lección 2

Sociedad de frontera

En 1601, después de la batalla de Curalaba en 1598, los españoles crearon una línea de fuertes en el río Biobío, donde asentaron un ejército permanente. Esto determinó la creación de una frontera entre una zona central hispanizada y una zona sur con una población indígena no sometida al poder español.

La presencia de esta frontera otorgó cierta estabilidad al territorio y dio lugar, progresivamente, a nuevas formas de relaciones sociales entre españoles e indígenas mapuches.

Estas relaciones fronterizas, convivieron con los períodos de paz y de guerra característicos del conflicto que algunos han denominado guerra de Arauco, librado al sur de la frontera del río Biobío.

Desafío 10

Caracterizar la sociedad de frontera.

a. A partir de los documentos de estas páginas señala cómo fueron las relaciones entabladas entre españoles e indígenas. Distingue entre aquellas que fueron más propias de los períodos de paz de aquellas más propias de los períodos de guerra.

b. ¿Por qué el comercio, la evangelización y el mestizaje fueron propiciados por el establecimiento de una zona fronteriza en Chile?

c. Si tuvieras que darle un nuevo nombre a la sociedad de frontera, que pudiera dar cuenta de sus distintos aspectos y características, ¿cuál utilizarías y por qué?

Doc. 1

La frontera y la guerra de Arauco

"A partir de la creación del ejército permanente estatal en esta zona (Concepción), el rey decretó la esclavitud de los indios de guerra, y el ejército encontró la mejor compensación de sus bajos y mal pagados salarios en la caza sistemática de esclavos indígenas, que eran exportados a la zona central del país, e incluso al Perú. Las incursiones en territorio indígena para cazar esclavos, llamadas en el lenguaje de la época 'malocas' pasaron a ser el estilo de guerra de todo el siglo XVII. El sur de Chile siguió siendo una frontera, pero sin duda su sentido había cambiado profundamente".

Fuente: adaptado de Ivra, Á. (1971). *Guerra y sociedad en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Doc. 2

La vuelta del malón, pintura de Ángel della Valle (1892).

▲ Los malones, eran ataques sorpresivos que realizaba el pueblo mapuche como respuesta a las malocas hispanas, es decir al ataque y la captura de indígenas para su posterior venta como esclavos. Estas incursiones motivaron una gran insurrección mapuche en 1654, la cual significó la destrucción de todas las ciudades ubicadas hasta el río Maule.

Doc. 3

La frontera, más que guerra

"La historia de las relaciones hispano-mapuche no puede ser reducida únicamente a la guerra. Veremos, en efecto, que la desaparición de la guerra como enfrentamiento mortífero abrió un espacio para múltiples intentos de agregación, de asimilación y de dominación de los mapuche de la Araucanía. De manera tal que si lo que caracteriza el primer período de la época colonial es el esclavismo, el pago de tributos y la masacre organizada de las comunidades rebeldes, lo que define a la segunda etapa del contacto es el intento de civilización (o disciplinamiento) de los 'indígenas salvajes' mediante dispositivos de poder tales como la misión, la escuela de indígenas y el parlamento".

Fuente: adaptado de Boccara, G. (2007). *Los vencedores. Historia del pueblo mapuche en la época colonial*. Santiago: Línea Editorial IIAM.

Doc. 4

Acción evangelizadora en la frontera

"Si durante el siglo XVI la penetración de misioneros a la Araucanía fue lenta, en los siglos XVII y XVIII esta labor tuvo progresos evidentes. Gracias al creciente clima de paz los misioneros pudieron vivir entre los indios, en lugares apartados, fundando misiones donde enseñaron a leer y escribir a niños mapuches. La actividad de los misioneros fue una de las más importantes formas de penetración pacífica practicada en la Araucanía. En la acción evangelizadora tuvieron una destacada participación los jesuitas, los franciscanos y los mercedarios, quienes realizaron un papel humanitario protegiendo a los indígenas y curándolos de sus enfermedades".

Fuente: adaptado de Sagredo, R. (2014). *Historia extrema de Chile*. México, D.F.: El Colegio de México.

Misión cristiana de Dagulpulli, Valdivia. Grabado de Claudio Gay (1854).

Doc. 5

▲ En 1612, el padre jesuita Luis de Valdivia propuso un sistema de guerra defensiva, con lo que pretendía poner fin a los ataques mutuos, enviando misioneros al sur del Biobío. Si bien esta estrategia fue abandonada por la hostilidad de los indígenas, la labor misional prosiguió.

Doc. 6

Comercio fronterizo

"Los araucanos se sintieron atraídos por las baratijas de los conquistadores, el hierro y el vino, quedando cogidos de una red que se transformaría en un comercio indispensable. Por su parte, los dominadores de la región fronteriza que carecían muchas veces de bienes fundamentales, como los alimentos y los géneros, podían obtenerlos de los aborígenes y de ese modo las necesidades de ambas partes movieron a un contacto muy útil. El comercio fronterizo fue espontáneo y circunstancial en su primera fase, pero muy pronto echó raíces. Luego se estableció el 'concha y' o trueque de bienes. Al llegar el siglo XVIII el tráfico fronterizo había dejado de ser una actitud esporádica, encontrándose perfectamente establecido".

Fuente: adaptado de León, L. (1990). *Malqueridos y conchavadores en la Araucanía y las Pampas, 1700-1800*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.

Doc. 7

Mestizaje en la frontera

"La vida se volvió rural y con ello se relajaron más los controles sociales, políticos y eclesiásticos. La irrupción de gente nueva aportada por la inmigración de sujetos vinculados al ejército, la merma de los controles sociales, las largas ausencias de los maridos de las casas de campo o de la ciudad, la vida solitaria de muchos campesinos hombres y mujeres, ayudaban al relajamiento de las relaciones íntimas de aquellos matrimonios que se formaban por mera conveniencia, y posibilitaban encuentros extraconyugales. Esta libertad sexual se expresó en el aumento sustantivo de nacimientos ilegítimos y en la copiosa aparición de mezclas étnicas".

Guarnart, C. y Sagredo, R. (2005). *Historia de la vida privada en Chile*. Tomo I. Santiago: Taurus.

Doc. 8

Los mestizos y su situación fronteriza

"En los avatares de la vida fronteriza pululaban también los renegados, que por propia voluntad habían abandonado el lado cristiano. Los mestizos, por su situación inferior dentro de la sociedad hispanocriolla y su inestabilidad anímica por ser mal considerados, huían a veces al campo indígena y prestaban allí grandes servicios. Solían trabajar como herreros, enseñaban otras técnicas, explicaban los métodos de los españoles y colaboraban en las batallas".

Fuente: adaptado de Villalobos, S. (1995). *Vida fronteriza en la Araucanía, el mito de la Guerra de Arauco*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Analizo elementos de continuidad y cambio y concluyo

1. ¿Cómo utilizarás la interpretación de fuentes visuales en la elaboración del trabajo final de la unidad, es decir, en el museo viviente?
2. Responde nuevamente la pregunta del título de esta lección (pág. 192). Fundamenta con lo aprendido.
3. Compara tu respuesta con la hipótesis que planteaste en la página 192. ¿Son iguales o diferentes? ¿A qué crees que se debe eso?
4. Revisa las metas que te planteaste al inicio de la unidad (pág. 178) y señala cuál de ellas crees que has cumplido de mejor forma. Fundamenta y ejemplifica con lo realizado.

Figura 4.24 Ejemplo intermodal 3 "Sociedad de frontera" (SM 5to básico, 2019, p. 204-205)

El cuerpo principal del texto escolar comienza situando históricamente la creación de una sociedad de frontera como un acontecimiento histórico posterior a la batalla de Curalaba (1598), también conocida como "desastre" o "victoria" de Curalaba. La victoria mapuche, tras este enfrentamiento, afectó profundamente a los españoles, no solo por la cantidad de muertos, sino también porque la derrota significó un retroceso en su proceso de conquista. En este contexto, se hace alusión a la creación de una línea de fuertes en el río Bio-Bío, donde se asentó un ejército militar de forma permanente.

> (34) En 1601, después de la batalla de Curalaba en 1598, los españoles crearon una línea de fuertes en el río Biobío, donde asentaron un ejército ***permanente***.
>
> (35) Esto determinó la creación de una frontera entre una zona central hispanizada y una zona sur con una población indígena **no sometida** al poder español.
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 204)

Como se puede observar en (34), la permanencia del ejército en el río BioBío implica una apreciación positiva de la frontera desde su impacto y poder militar. El ejército español, por tanto, indirectamente al estar ubicado en la frontera de manera "permanente", también queda valorado positivamente de manera evocada a partir de su capacidad y poder militar. A su vez, esta instancia funciona como un atributo que intensifica la presencia del ejército español en términos temporales. Es interesante que, aunque aquí la permanencia militar es construida positivamente en la medida en los españoles al asentarse establecen control sobre la población mapuche, precisamente el asentamiento de este ejército es una consecuencia del poco control que tenían sobre el territorio. De esta manera, aunque de manera mucho más evocada, también podría entenderse como producto de su incapacidad para conquistar y colonizar el sur de Chile. De hecho, Zavala (2008), señala que más allá de la ambigüedad que hay en la interpretación de la frontera como límite o separación, o como el perímetro donde se ejercía la acción de conquista, el problema es percibir la frontera como "frente en continua progresión". La percepción de progresión o avance constante en el caso chileno no tiene sentido, puesto que la frontera del BioBío nació de un repliegue o retroceso del movimiento colonizador. De esta manera, como sostiene el autor, la frontera sirve más "para ocultar una realidad que para dar cuenta de ella". No fue un límite infranqueable ni tampoco constituyó un frente colonizador que diera resultados efectivos desde el punto de vista político y militar de los españoles.

La posibilidad de esta interpretación de la frontera como un espacio más de regresión que de progresión, queda mucho más clara en (35). En la línea de la concepción de frontera como separación, se señala que esta línea de fuertes en la que se asentó el ejército español permitió establecer una frontera entre, por un lado, el territorio que había sido conquistado y, por otro, la población indígena "no sometida" al poder español, (+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita). De esta forma, la frontera es resultado de la conquista fallida y, en ese sentido, oculta no solo el retroceso de la conquista de los españoles producto de la resistencia de los mapuches, sino también estas "nuevas formas de relación" señaladas posteriormente en este análisis. Es necesario notar cómo en (34) se observan diferentes complementos circunstanciales que no solo permiten situar temporal y espacialmente la frontera, sino que también funcionan como recursos de fuerza alta por intensificación de alcance temporal, los cuales aumentan el significado evaluativo de "permanente". Como se

puede ver, esta valoración se construye desde una monoglosia por aserción manifestada en las cláusulas afirmativas, la presencia de procesos materiales "crear" "asentarse", la relación lógica causal incongruente "determinó" que une (34) y (35), y también en la nominalización evidenciada en el segundo caso con "la creación de esta frontera". Por lo general, esta tendencia a no reconocer voces alternativas en el texto de los autores del cuerpo principal es bastante común, a pesar de que hay, por supuesto, un reconocimiento en la integración de otras voces mediante los documentos.

Posteriormente, desde la misma voz autoral, en el siguiente párrafo se comienza a valorar principalmente la frontera y la Guerra de Arauco, conflicto que se extendió por muchos años, más allá de la batalla de Curalaba y la sociedad de frontera, tal como se observa en (36) y (37):

> (36) La presencia de esta frontera otorgó cierta **estabilidad** al territorio y dio lugar, progresivamente, a ***nuevas formas de relaciones sociales*** entre españoles e indígenas mapuches.
>
> (37) Estas relaciones fronterizas, convivieron con los períodos de **paz** y de **guerra** característicos del **conflicto** que algunos han denominado guerra de Arauco, librado al sur de la frontera del río Biobío.
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 204)

Como se puede ver en (36), la frontera entregó "cierta estabilidad" y dio paso a "nuevas formas de relaciones sociales", quedando evaluada por una a partir de una apreciación positiva por conflictividad media, impacto medio de manera inscrita y una apreciación por integridad de manera evocada, respectivamente. Estas "nuevas formas de relaciones sociales" evocan el carácter positivo de la frontera en la medida en que, si se trata de "nuevas" formas, posiblemente se alejan de las "antiguas" formas de relacionarse que involucraron abiertamente abuso y maltrato. Sin embargo, se señala que fue "cierta" estabilidad, lo que disminuye el valor actitudinal hacia la frontera. Por esto, podría pensarse en una Conflictividad media, en lugar de baja, y también en un impacto medio, en lugar de bajo. Asimismo, "nuevas" también valora de manera inscrita a las formas de relación entre españoles y mapuches, desde una apreciación por impacto alto. Estas nuevas relaciones, a su vez, se presentaron "progresivamente", ítem que funciona como un recurso ligado al tiempo simbólico y que entrega una fuerza alta por intensificación de alcance temporal.

En (37), se aprecia cómo las relaciones fronterizas, enmarcadas en el prolongado "conflicto" que fue la guerra de Arauco, convivieron con los periodos de "paz" y de "guerra" propios de este largo enfrentamiento entre ambos grupos. La guerra de Arauco, de esta manera, es valorada positiva y negativamente desde una conflictividad que fluctúa entre baja y alta. El enfrentamiento entre españoles y mapuches en el sur de nuestro país entendido como un "conflicto" deja entrever la histórica concepción de lo que ha significado la resistencia mapuche para los españoles en ese tiempo y para el Estado actualmente, a saber, un *problema* o un *conflicto mapuche*. Además, se puede ver cómo aparecen otras voces historiográficas -aunque no se pueden confirmar- mediante "algunos han denominado" que, aunque es general e indiferenciada, permite reconocer el posicionamiento de quienes han

llamado a este largo enfrentamiento “guerra de Arauco”, lo que evidencia un discurso más heteroglósico por expansión dialógica de atribución tipo reconocimiento. Interesante que aquí está la presencia de otras voces a fin de negociar “la guerra de Arauco”, pero no la perspectiva de la resistencia como un “conflicto”.

El Doc. 1 es un documento verbal escrito, titulado “La frontera y la guerra de Arauco” y con él se trae al discurso la voz del historiador chileno Álvaro Jara (1999). El documento se ubica en posición Dado-Centro en la página izquierda de la doble página, justo debajo del cuerpo principal (Figura 4.24). Al igual que el resto de los documentos, se presenta enmarcado y totalmente desconectado en el diseño composicional. Como se puede muestra a continuación, en él se tiende a valorar negativamente a los indígenas por las prácticas violentas que llevaron a cabo los españoles en la frontera del río BioBío, especialmente, la caza de “indios” para luego someterlos a la esclavitud.

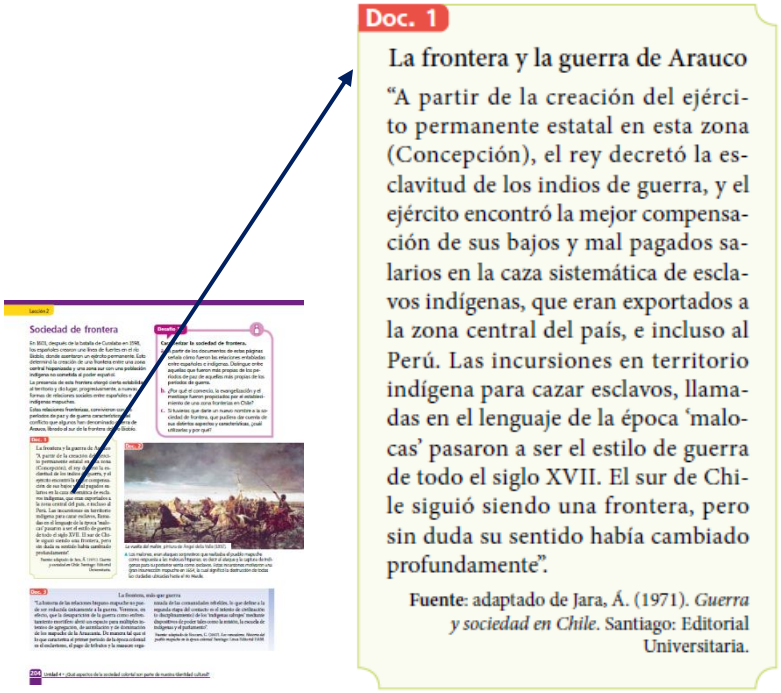


Figura 4.25 Ubicación del Doc. 1 “La frontera y la guerra de Arauco” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 204)

(38) “A partir de la creación del ejército ***permanente*** estatal en esta zona (Concepción), el rey decretó la **esclavitud** de los indios de guerra, y el ejército encontró la ***mejor compensación*** de sus **bajos** y **mal pagados** salarios en la ***caza sistemática*** de **esclavos** indígenas, que eran ***exportados*** a la zona central del país, e incluso al Perú.

(SM 5to básico, 2019, p. 204)

Después de la batalla de Curalaba, debido a la derrota de los españoles y su poco control sobre el territorio se comenzó a discutir la legalización de la esclavitud que, justamente en 1608, terminó siendo decretada por el rey mediante una Real Cédula. Como

señalan Obregón y Zavala (2009), y tal como también se explicó en el ejemplo intermodal anterior, estos "indios de guerra" que aparecen en (38) eran aquellos indígenas tomados prisioneros en las correrías por ser considerados "rebeldes". Aunque más que la desobediencia a la iglesia, como explican los autores, la razón profunda detrás de la esclavitud fue el retroceso en la conquista manifestado en la falta de control sobre el territorio después de la victoria mapuche. Dado que la esclavitud es condenada universalmente, los "indios de guerra" quedan valorados explícitamente a partir de un juicio negativo de sanción social por integridad. Igualmente, pero de manera evocada, mediante "caza sistemática" y "exportados" se hace alusión a una concepción sumamente denigratoria del indígena, quien es visto como una "animal" o "presa" que debe ser cazada, desarraigada y exportada a otros lugares para ser esclavizada. Es necesario notar cómo la caza, a su vez, es "sistemática", lo que denota una apreciación por conflictividad alta e impacto alto como una importante política del gobierno español. Esta práctica de sometimiento extremo es, en otro nivel de análisis, la "mejor compensación" para los españoles, lo que deja entrever también su impacto económico alto desde la importancia dada a esta por parte los "cazadores".

> (39) Las incursiones en territorio indígena para ***cazar*** **esclavos**, llamadas en el lenguaje de la época 'malocas' pasaron a ser el ***estilo de guerra*** de todo el siglo XVII.
>
> (40) El sur de Chile siguió siendo una ***frontera***, pero sin duda ***su sentido había cambiado*** profundamente".
>
> (SM 5to básico, 2019, p. 204)

En (39), nuevamente se hace alusión a la captura de indígenas mediante el proceso "cazar", lo que evoca una valoración negativa desde su integridad. Asimismo, otra vez son construidos como "esclavos", lo que inscribe una valoración negativa de este mismo tipo, entendiendo que, como se indicó antes, la esclavitud es una práctica abiertamente condenada. Ahora bien, aquí se suma, desde un posicionamiento general, colectivo e indiferenciado por heteroglosia de expansión dialógica de reconocimiento, las llamadas "malocas" que eran nombradas así en el "lenguaje de la época". Se dice que las incursiones para la caza de esclavos o malocas fueron el "estilo de guerra" de "todo el siglo XVII". Esto aumenta aún más la evaluación negativa de los indígenas, puesto que, al ser el estilo de guerra de todo ese periodo, se da a entender, por medio de una apreciación negativa de impacto, conflictividad, poder altos en grado extremo (evocado: señaliza), que la caza de indígenas tenía el mismo potencial y relevancia que una guerra y que, además, se mantuvo por mucho tiempo, lo que se expresa en el recurso de fuerza alta por intensificación de alcance temporal que lo acompaña. Al final del documento, como se ve en (40), se hace alusión a cómo, a pesar de las malocas practicadas en la frontera, aparecieron nuevas dinámicas de relación entre españoles y mapuches. Mediante una orientación heteroglósica por contracción dialógica de concesión se señala que, aunque siguió siendo una frontera, "sin duda su sentido había cambiado", lo que podría suponer una valoración negativa de apreciación de integridad y conflictividad baja, aunque no deja de ser ambigua, porque un "cambio" no implica necesariamente algo positivo, al menos hasta este punto en el texto. Hay que notar el ensamble de compromiso y gradación en "sin duda". Por un lado, hay un recurso que le otorga extrema certeza a la voz alternativa indiferenciada que ha sido admitida en el discurso

por medio de la heteroglosia y, por otro lado, intensifica y entrega fuerza a la percepción de "cambio" en la sociedad de frontera.

El Doc. 2 corresponde a *La vuelta del malón*, una de las pinturas más destacadas de Ángel della Valle (1892)[31]. Esta pintura es construida como un documento histórico visual en el texto escolar y da cuenta, por medio de una atribución, cómo un pintor argentino a finales del siglo XIX percibe a los mapuches en el contexto de un 'malón' (Oteíza, en prensa). Esta imagen se ubica en la posición Nuevo-Ideal/Centro de la página izquierda (Figura 4.25). Además de ser la única imagen en esta página, tiene un gran tamaño en comparación a los otros componentes de la doble página, por lo que tiene una prominencia alta en la composición. Se presenta con una máxima desconexión respecto de los otros elementos, en gran parte por el contraste con el fondo. Al igual que la imagen del ejemplo intermodal anterior, se acompaña de un epígrafe complementario conectado titula la foto. Sin embargo, adicionalmente, en este caso, se presenta un segundo epígrafe que expande los significados construidos visualmente en la pintura. Mientras el primero se encuentra debajo de la imagen, en el costado inferior izquierdo, el segundo se ubica debajo del primer epígrafe, más conectado con la imagen. Gracias a que el texto escolar señala con un pequeño triángulo celeste, que funciona como una flecha que apunta en dirección a la pintura, es posible interpretar que este epígrafe "va junto a la imagen".

Figura 4.26 Ubicación del Doc. 2 "La vuelta del malón" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 204)

Esta pintura construye una narrativa agentiva no proyectiva accional de tipo no transaccional. Los mapuches son los participantes representados como Actor, galopando, pero sin dirigirse a otro participante Meta. Horizontalmente, en posición Dado está el lugar

[31] Ángel della Valle fue un pintor naturalista proveniente de Argentina. *La vuelta del malón* es una de sus obras más conocidas y representa, específicamente, un malón de las poblaciones mapuches de la pampa argentina.

al que se dirigen, mientras que en posición Nuevo están los mapuches. La posición Ideal, en el eje vertical, es ocupada por el cielo grisáceo y la posición Real por los indígenas que galopan sobre sus caballos. Se observa una franja blanca en el cielo entre el Real y el Ideal que irrumpe la continuidad de tonos oscuros de ambos polos. Sus cuerpos erguidos (algunos de torso desnudo), con la cabeza en alto y las armas alzadas, así como la mujer que lleva uno de ellos son señales de victoria. Las armas en alto, las patas de los caballos y del perro en primer plano forman vectores que indican desplazamiento; todos van en una misma dirección. De hecho, las mismas lanzas junto con la continuidad de color en su representación, composicionalmente, permiten presentar a los mapuches de manera conectada. Los mapuches presentan una máxima prominencia. Entre ellos, sobresale la mujer "blanca" que es cargada por el mapuche ubicado en primer plano y la cruz amarrada con un paño blanco a la lanza del mapuche más prominente que galopa el caballo blanco. La cruz, como se puede observar funciona como un elemento que une el Real con el Ideal. Atraviesa la franja blanca ubicada entremedio de ambos polos en el eje vertical, hasta llegar al cielo ubicado en el Ideal. El caballo blanco, asimismo, contrasta con los colores oscuros de lo Real, por lo que también es un elemento prominente dentro de la composición. Los mapuches de más atrás casi imperceptibles y el campo de batalla que también es bastante difuso y no tiene mayor detalle tienen una mínima prominencia.

Junto con ser una narrativa, esta pintura posee una dimensión altamente simbólica. Como también nota Oteíza (en prensa) en su análisis, la mujer "blanca" raptada casi desvanecida sobre el hombro del mapuche funciona como ícono axiológico que permite construir al indígena no solo como un "guerrero", sino también como un sujeto "salvaje". El mapuche "incivilizado", desde este punto de vista, es capaz y tiene el poder para raptar a una mujer española y/o criolla. Según Boccara (2002) y Zavala (2008), en los malones los mapuches ya habían adoptado el caballo y no andaban a pie, tal como se representa en esta pintura. Además, en su defensa contra los ataques españoles, llamados "malocas", no solo se apropiaban de los animales de las estancias hispano-criollas, sino que también era común la captura de mujeres blancas que, al ser muy valoradas, eran símbolo de estatus (Boccara, 2002). Asimismo, tanto en las malocas como en los malones, se trataba de una guerra que se manifestaba en un ir y venir de actos de apropiación violenta de ganado. Estos ataques rápidos y sorpresivos, también llamados *razzias*, como señala Zavala (2008), no tenían por objetivo general generar víctimas, sino establecer por la fuerza control de un territorio deseado, así como obtener ganado y otros bienes del bando opositor. Es posible pensar, en este sentido, que della Valle retrata al mapuche "saqueador" y "salvaje" que roba animales y rapta mujeres, de acuerdo con la lógica de este enfrentamiento. Vale decir que, aunque en el texto escolar la imagen no es del todo clara, en la pintura original es posible apreciar que la mujer es retratada semi desnuda, en concordancia con el mapuche de torso desnudo que la carga en su caballo. Si bien algunos van vestidos con mantas, este mapuche junto con el más prominente que va sobre el caballo blanco, al tener el pecho descubierto e ir descalzos, potencian desde un simbolismo iconográfico el estereotipo del indígena "salvaje" y "primitivo". Asimismo, se aprecia que uno de los mapuches lleva una maleta o botín sobre su caballo.

Figura 4.27 iconografía en *La vuelta del malón* de Ángel della Valle (1892) en "Sociedad de frontera" (SM 5to básico, 2019, p. 204)

La cruz en alto también funciona como un ícono axiológico, pero construye un significado diferente al anterior. Aunque también da cuenta de un "salvajismo", la cruz alzada construye a un mapuche "rebelde" que desobedece o desacata los valores y creencias de la Iglesia católica, como también nota Oteíza (en prensa); aunque, en esa misma línea, da cuenta de la resistencia del mapuche al sometimiento religioso por parte de los colonos. Simultáneamente, al aparecer atada con un pañuelo blanco a la lanza del mapuche también es posible pensarla en alusión al mapuche "saqueador". La cruz no le pertenece al mapuche; la ha robado de la iglesia y la ha unido a su arma y, desde esa perspectiva, conlleva una connotación casi "impía" y "demoníaca" del indígena. Como se puede ver, la cruz es levantada, atravesando la línea blanca del horizonte y uniendo lo Real con lo Ideal, hasta alcanzar el oscuro cielo que está sobre la escena. Sin embargo, casi paralelamente, inclinada hacia la cruz, se divisa la lanza que lleva el mapuche ubicado en posición Real-Nuevo, en la esquina derecha de la imagen. Esta también atraviesa la franja blanca del horizonte hasta llegar al cielo. De este modo, ambas sobresalen en el Ideal, generando dos significados contrapuestos, asociados a la clásica diferenciación 'civilización-barbarie'. Por un lado, la cruz[32] construye un sentido de "civilización"; es la cruz de los españoles "civilizados" "educados" y "morales" y; por otro, la lanza como ícono del mapuche "bárbaro" "salvaje" y "primitivo". Sin duda, tal como señala Boccara (2002), el indígena "feroz guerrero emplumado que solo tiene una lanza" para defenderse también potencia el estereotipo del mapuche "primitivo"[33].

También es necesario considerar que el tipo de guerra predominante en la frontera hispano-mapuche no era una guerra entre dos ejércitos, sino de "ofensivas realizadas por

[32] En la pintura original se aprecian otros objetos religiosos aparte de la cruz: cálices, incensarios, estola. También se logra ver que uno de los mapuches lleva una maleta. Estos elementos refuerzan, sin duda, también funcionan como íconos axiológicos que potencia el estereotipo de "saqueador" y "rebelde".

[33] En la pintura original también es posible observar, aunque tampoco del todo claro, cabezas cortadas colgando de dos de las monturas sobre las que van los mapuches, lo que hace alusión a la crueldad del malón y potencia la imagen del mapuche "salvaje".

grupos de caballería ligera" (Zavala, 2008, p. 193), como los 'malones'. Por lo tanto, en términos de uso de armas no había una diferenciación considerable a favor de los españoles, precisamente por el tipo de enfrentamiento que se daba en la época. Si bien los mapuches se adaptaron rápidamente a elementos de origen español, como en caballo y el uso de armas blancas, no fue necesario el uso de artillería más sofisticada. De hecho, Zavala (2008) afirma que gran parte de la artillería española estaba destinada a la protección de frentes marítimos y en los puestos militares su presencia era más bien simbólica, puesto que era inoperante para el tipo de acción guerrera de ese tiempo. El caballo era una pieza clave para el desplazamiento rápido en el combate y se precisaba de ropa ligera, así como de una lanza para alcanzar el blanco desde el caballo. Estos eran los elementos realmente operacionales. Dicho esto, cabe la posibilidad de que, a pesar de que el mapuche supiese dominar más armas y no fuese este simple "feroz guerrero emplumado que solo tiene una lanza", como dice Boccara (2002), esta representación responda más bien a la manera en que funcionaba efectivamente la dinámica militar. Los mapuches con lanzas y a caballo se condicen con las necesidades que hay detrás de un enfrentamiento rápido como el malón. "La pieza maestra del combatiente español y del combatiente indígena era la misma: la lanza" (Zavala, 2008, p. 194).

Respecto al alcance de la obra, esta pintura tiende a la globalidad en la medida en que podría tener sentido y ser reconocida por un amplio grupo de personas, desde un punto de vista social, político y cultural. A primera vista, podría tratarse de cualquier comunidad indígena, no necesariamente mapuche y también podría ser considerada no necesaria y exclusivamente como la representación de un malón, como también lo observa Oteíza (en prensa). Para el observador, solo queda claro que se trata de este tipo de enfrentamiento por el modo verbal, pero no por el visual. Si bien los íconos axiológicos que están en juego, es decir, la cruz, la lanza y la mujer blanca permiten pensar en la lucha y resistencia características del pueblo mapuche, esto no necesariamente lo debe tener en cuenta el observador. Evidentemente, si se asume que se trata de un *malón*, se acotan más las posibilidades, puesto que este tipo de táctica defensiva fue propia de los mapuches, sobre todo de las poblaciones mapuches de los actuales territorios de Chile y Argentina (Boccara, 2002), lo que permitiría pensar en un alcance regional. Sin embargo, esta explicación, por cierto, muy pertinente para comprender estas arremetidas, no es necesariamente parte del conocimiento que tendrá en cuenta el observador al mirar la pintura. Por lo tanto, sobre la base de este tipo de factores al momento de la interpretación, parece más adecuado considerarla con un alcance global (Figura 4.27). Por supuesto, el valor que se asigna en la escala de reconocimiento depende que la experiencia cultural y social del observador que lleva a cabo el proceso de interpretación. Si quien interpreta esta imagen logra reconocer, aún con lo difuso que es el entorno, que se trata de la pampa argentina, también podría en ese caso acercarse a un reconocimiento de alcance más local.

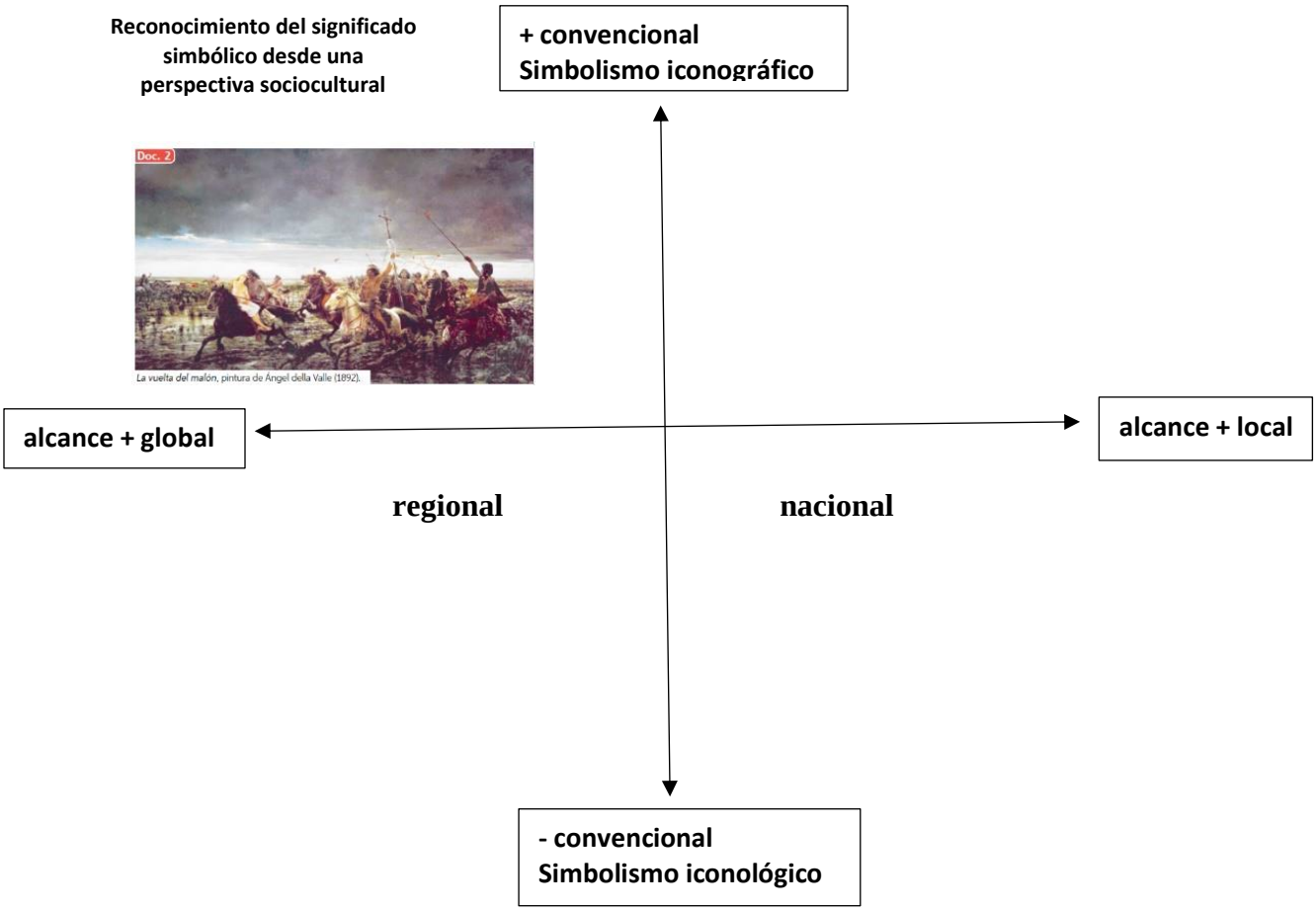


Figura 4.28 Alcance simbólico de *La vuelta del malón* de Claudio Gay (1854) en "Sociedad de Frontera" (SM 5to básico, 2019, p. 204)

En esta pintura no hay contacto visual entre los participantes representados y el observador (oferta/observa). Los mapuches dirigen su mirada hacia su destino ubicado en la posición Dado y la mujer raptada semi desvanecida mira hacia el cielo, es decir, hacia el Ideal. Todos fueron pintados de lado, como si estuviesen pasando frente al espectador, en sentido casi perpendicular a él. De esta forma, se presenta un ángulo frontal semi oblicuo. La toma es, aunque no del todo, desde un lado: ni los caballos ni los mapuches están completamente de frente al espectador. Este ángulo permite al observador mirar esta representación como ajena a su mundo, generando un distanciamiento entre él y la narrativa visual. Sin embargo, los mapuches que están pintados más atrás, en un segundo plano, parecen venir de frente, pero como si fueran a doblar justo frente al observador, siguiendo el movimiento de quienes se encuentran a la cabeza de esta vuelta del malón. Los mapuches, así como los animales, son representados con una distancia social. El observador ve sus cuerpos completos, incluyendo el entorno en el que se desarrolla la acción. Además, la mirada es levemente desde abajo, lo que le otorga un tenue poder a los participantes representados.

Aunque se trata de una oferta/observa, con un ángulo frontal/oblicuo, distancia social y poder representacional, hay otros elementos que orientan hacia la subjetividad esta pintura. A pesar de que no hay contacto visual, es clara la prominencia de los seres humanos por sobre un lugar/objeto. Los mapuches y los animales son representados desde un pathos tendiente a realista que posiciona al observador como más cercano con la narrativa. En comparación a las imágenes anteriores en "Relaciones entre españoles y mapuches" los cuerpos de los mapuches están mucho mejor definidos, son proporcionales y se nota flexibilidad en sus movimientos. Los rostros son más reales. Ahora bien, la modalidad no es del todo alta, por lo que no hay una credibilidad absoluta. A pesar del estilo cercano a realista de la obra, la paleta de colores es bastante restringida, hay bastante saturación y el fondo/entorno no está bien articulado. Sin embargo, vale decir que esta es la apreciación a partir de la imagen presentada en el texto escolar. La representación original es mucho más clara, se aprecian aún más detalles y el entorno está bastante definido; de hecho, se ven plantas bien diferenciadas, hay mayor profundidad y se aprecian mucho mejor los mapuches de más atrás. En la original, se aprecia, igualmente, el barro del suelo. Parece haber habido una tormenta antes de la vuelta del malón. Sin embargo, gran parte de estos elementos no es posible verlos en el texto escolar. La modalidad, en este sentido, es mediana en el texto escolar; la imagen original, sin duda, posee una mayor credibilidad en la medida en que es posible ver una mucha mejor articulación y detalle tanto de los participantes representados como del entorno en el que ocurre la escena.

TEXTO ESCOLAR	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	SIGNIFICADO INTERACTIVO VALORACIÓN
 Doc. 2 *La vuelta del malón*, pintura de Ángel della Valle (1892). ▲ Los malones, eran ataques sorpresivos que realizaba el pueblo mapuche como respuesta a las malocas hispanas, es decir al ataque y la captura de indígenas para su posterior venta como esclavos. Estas incursiones motivaron una gran insurrección mapuche en 1654, la cual significó la destrucción de todas las ciudades ubicadas hasta el río Maule. **Epígrafe 1:** *La vuelta del malón*, pintura de Ángel della Valle (1892) Complementario: conectado: titula la foto **Epígrafe 2:** Los malones, eran ataques sorpresivos que realizaba el pueblo mapuche como respuesta a las malocas hispanas, es decir al ataque y la captura de indígenas para su posterior venta como esclavos. Estas incursiones motivaron una gran insurrección mapuche en 1654, la cual significó la destrucción de todas las ciudades ubicadas hasta el río Maule. Complementario: conectado: expande	Narrativa: agentiva: no proyectiva: accional: no transaccional. Simbólica +convencional, alcance regional, íconos axiológicos (mujer blanca, cruz, incensario, lanzas)	**Valor informacional** Polarizado: Dado: destino Nuevo: mapuches Ideal: cielo Real: mapuches a caballo **Prominencia** Máx. prominencia: mapuches “guerreros” galopando Mín. prominencia: mapuches de más atrás y el campo de batalla (entorno) **Enmarcación** Máxima desconexión en la página	**Focalización** Oferta/observa **Distancia/ángulo social** Distancia social **Perspectiva** Ángulo frontal-oblicuo, toma levemente desde abajo Mediana subjetividad +oferta/observa +distancia social +distanciamiento -involucramiento +/- orientada a la acción +humanos (sin contacto) +modalidad mediana +prominencia personas -prominencia entorno +poder representacional medio +pathos tendiente a personalizado (estilo cercano a realista) **Valoración de actores y eventos históricos** **Mapuches** (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) **Mujer blanca** (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado) **Malón** (-va) Apreciación: poder militar alto, conflictividad alta, integridad (inscrito)

Tabla 4.6 Análisis intermodal unidad imagen-epígrafe *La vuelta del malón* en “Sociedad de Frontera” (SM 5to básico, 2019, p. 204)

Junto con la pintura, se presentan dos epígrafes ubicados bajo de esta, en un espacio diferenciado. Uno titula la obra y otro expande la información, tal como se ve en la tabla anterior. Como se señaló al comienzo del análisis de esta imagen, la unión de este segundo epígrafe, complementario conectado de tipo expande, se encuentra unido al texto escolar por medio de un pequeño triángulo celeste que funciona como una flecha que apunta hacia la pintura. Este texto explica principalmente en qué consistían las 'malocas' hispanas y los 'malones' mapuches, y cómo estos "ataques sorpresivos" por parte de los mapuches condujeron a una gran sublevación a mediados del siglo XVII. En la siguiente Tabla 4.7, se muestra el análisis de este texto desde una perspectiva valorativa del discurso.

Entidad discursiva valorada	Valoraciones inscritas y evocadas	Discurso analizado	ACTITUD	COMPROMISO	GRADACIÓN
Los malones (mapuches) Pueblo mapuche Las malocas (hispanos) Españoles Mapuches Ciudades construidas por los españoles Insurrección mapuche	**Ataques <u>sorpresivos</u>** ***realizaba*** [ataques sorpresivos en respuesta a los españoles] **Ataque** **Captura** [de indígenas] **Venta** [de indígenas] **como esclavos** **Captura** [de indígenas] **Venta** [de indígenas] **como esclavos** **Esclavos** ***Insurrección*** **Destrucción** **Destrucción**	Los malones, eran **ataques <u>sorpresivos</u>** que ***<u>realizaba</u>*** el pueblo mapuche como respuesta a las malocas hispanas, es decir, al **ataque** y la **captura** de indígenas para su posterior **venta como esclavos**. Estas incursiones motivaron una <u>gran</u> ***insurrección*** mapuche en 1654, la cual significó la **destrucción** de <u>todas</u> las ciudades ubicadas hasta el río Maule.	(+va) Apreciación: Impacto alto, Poder militar alto (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: provoca) (-va) Apreciación: Poder militar alto, Integridad (inscrito) (-va) Apreciación: Poder militar alto, Integridad (inscrito) (-va) Apreciación: Poder militar alto, Integridad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (-va) Juicio: Sanción social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Apreciación: Poder militar bajo (evocado: señaliza) (-va) Apreciación: Poder alto, Conflictividad alta, Impacto alto, Integridad (inscrito)	Monoglosia: Aserción Voz autoral por medio de cláusulas relacionales y materiales.	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal (ataques <u>sorpresivos</u>) Ensamble con actitud Fuerza alta: <u>intensificación</u>: Continuidad en el tiempo (idea de recurrencia) "realizaba" Ensamble con actitud Fuerza alta: Intensificación (<u>gran</u> insurrección) Fuerza alta: Cuantificación (<u>todas</u> las ciudades)

Tabla 4.7 Análisis valorativo del epígrafe de *La vuelta del malón* en "Sociedad de Frontera" (SM 5to básico, 2029, p. 204)

Este epígrafe refuerza los significados valorativos que se despliegan en la pintura de della Valle. Los malones se construyen positivamente desde una apreciación de poder e impacto altos al tratarse de "ataques sorpresivos", haciendo alusión por medio de "realizaba" a la capacidad de los mapuches para responder y defenderse ante la estrategia militar de los hispanos. Como señala Oteíza (en prensa), el tiempo pasado imperfecto en el que se presenta este proceso material permite construir un significado de continuidad en el tiempo, de modo que los malones son entendidos como prácticas frecuentes por parte de los mapuches en ese periodo. Asimismo, al hacer alusión a la "gran insurrección" en el año 1654 el pueblo mapuche es valorado de manera positiva por su capacidad para rebelarse, pero a la vez negativamente porque la "rebeldía" implicaba en ese tiempo una desobediencia a la iglesia y, por ende, una sublevación que contra la "autoridad" es sancionada socialmente. Además, aunque se valora su capacidad, también se sostiene que la "gran insurrección mapuche" de 1654 significó la destrucción de "todas" las ciudades construidas por los españoles, con lo que se alude a una integridad, conflictividad y poder alto negativos. Por su parte, las 'malocas' hispanas involucraban el "ataque", la "captura" y posterior "venta como esclavos" de indígenas, instancias que permiten inscribir apreciaciones negativas respecto de los ataques hispánicos, pero también juicios negativos respecto del poder militar alto y la integridad detrás de la acción de los españoles. Como se muestra en el análisis, se privilegia el relevo de las acciones de los mapuches a favor de un estereotipo del indígena "guerrero", pero a la vez "rebelde", sobre lo que los españoles solían hacer durante esa época que, finalmente, era el motivo contra el cual se erigía la lucha y resistencia mapuche. Indirectamente, la captura y la venta como esclavos también evalúan a los mapuches negativamente desde un juicio de integridad.

El Doc. 3 es un documento verbal escrito, elaborado por Boccara (2007) y titulado "La frontera, más que guerra". Se ubica en posición Dado/Nuevo-Real, ocupando toda la parte inferior de la página izquierda de la doble página (Figura 4.28). Este documento plantea una nueva perspectiva de la frontera que, como se ve a continuación, se relaciona con entender la frontera como una medida hispana que dio lugar a nuevas formas de violencia y dominación por parte de los españoles. Así, este documento contrasta con la perspectiva expuesta en la imagen y el epígrafe integrados en *La vuelta del malón* de della Valle que se centra en el estereotipo del mapuche "guerrero" y "rebelde" y en la relación entre españoles y mapuches básicamente como una "guerra". El autor presenta, como también sostiene Oteíza (en prensa), una explicación mucho más compleja de la relación entre ambos grupos, no solo por la diferenciación de periodos dentro de la época colonial y con ello de diferentes formas de relación, sino porque introduce los mecanismos y prácticas de dominación que se ocultaban detrás de la frontera.

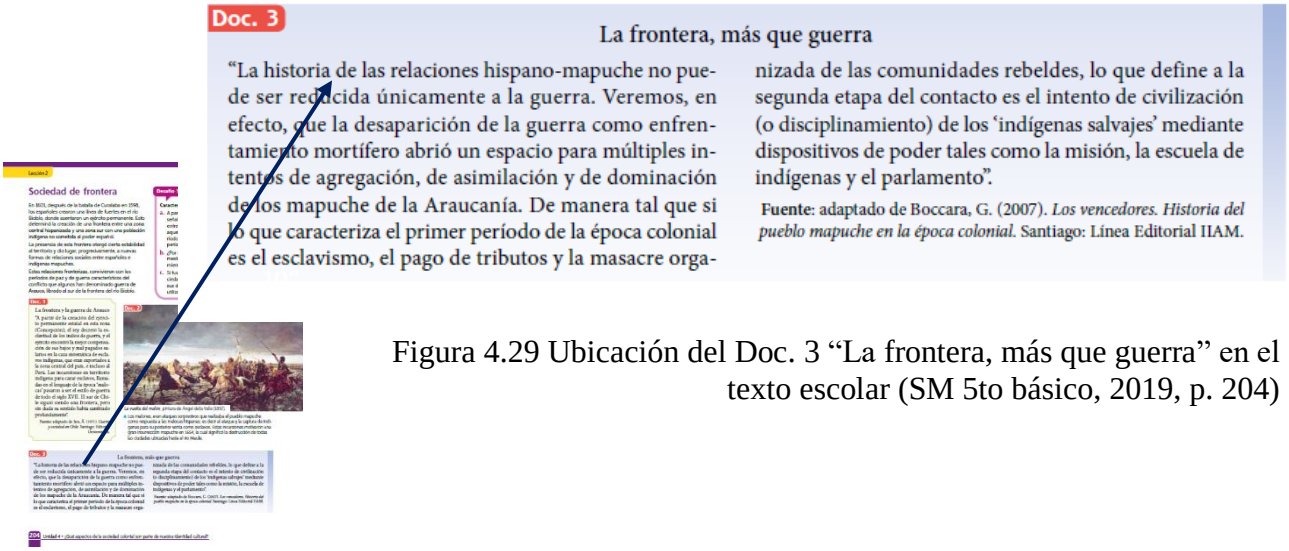


Figura 4.29 Ubicación del Doc. 3 "La frontera, más que guerra" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 204)

(41) "La historia de las relaciones hispano-mapuche no puede ser ***reducida*** *únicamente* a la guerra.

(SM 5to básico, 2019, p. 204)

El título de este documento deja entrever desde un comienzo cómo las relaciones entre ambos grupos, al menos durante este periodo, estuvo sujeta en gran parte a la frontera establecida después de la batalla de Curalaba. El Doc.2 comienza (41) desde una orientación heteroglósica por expansión dialógica de consideración, evidenciada por medio del verbo modal "puede" por medio del cual el posicionamiento aquí presentado es entendido como una entre otras posibles posturas. Al señalar que la relación entre ambos grupos no puede entenderse solamente como una "guerra", las relaciones hispano-mapuche son valoradas desde su importancia y significación con una apreciación positiva de impacto alto (evocado: señaliza). La frontera, desde este punto de vista, no significó solamente una "guerra", sino que involucró un panorama mucho más complejo de las formas en que se relacionaron ambos grupos.

(42) Veremos, en efecto, que la desaparición de la guerra como **enfrentamiento mortífero** abrió un espacio para múltiples intentos de ***agregación***, de ***asimilación*** y de ***dominación*** de los mapuche de la Araucanía.

(43) De manera tal que si lo que caracteriza el primer período de la época colonial es el **esclavismo**, el ***pago de tributos*** y la **masacre organizada** de las comunidades **rebeldes**, lo que define a la segunda etapa del contacto es el intento de **civilización** (o **disciplinamiento**) de los 'indígenas **salvajes**' mediante ***dispositivos de poder*** tales como la misión, la escuela de indígenas y el parlamento".

(SM 5to básico, 2019, p. 204)

La guerra como relación entre españoles y mapuches (42) es entendida como "enfrentamiento mortífero", por lo que se inscribe respecto de ella una apreciación negativa de integridad, conflictividad e impacto altos, e indirectamente también evalúa a los mapuches desde su integridad, dado que son ellos quienes están implicados en la palabra "mortífero".

Además, por acumulación con el documento anterior, los mapuches son quienes se tienen que defender del ataque de los españoles, quienes los capturaban y sometían a la esclavitud. Ahora bien, aunque aquí la guerra es identificada como "enfrentamiento mortífero", es necesario también tener en cuenta que la acción guerrera en la frontera hispano-mapuche por lo general tenía por objetivo la captura de esclavos, la toma de ganado y la apropiación de cosechas, más que la eliminación del enemigo, visión a la que es posible adherirse con este "enfrentamiento mortífero" en el texto escolar (Zavala, 2008).

Como se muestra en este mismo ejemplo, las relaciones hispano-mapuche involucraron otro tipo de prácticas, más allá de la guerra. La "agregación" "asimilación" y "dominación" constituyen los nuevos vínculos entre ambos sectores del orden colonial, y las tres instancias valoran evocadamente a los mapuches por un juicio negativo de sanción social de integridad, ya que implican formas renovadas de violencia. Hay que notar que más que como hecho son construidos como "múltiples intentos", lo que implica una disminución de la valoración en la medida en que los españoles intentaron muchas veces agregar, asimilar y dominar a los mapuches, pero sin éxito. Asimismo, hay que observar que estas instancias dan cuenta de una explicación de las relaciones entre españoles y mapuches desde una forma mucho más sofisticada y compleja, como también lo explica Oteíza (en prensa). De hecho, para poder atribuirle una valoración negativa en perjuicio de los mapuches es necesario comprender "qué está pasando" detrás de estas nociones técnicas propias del ámbito de la historia que aquí queda oculto gracias a las nominalizaciones y relación lógica incongruente que las une. Es necesario entender que estas prácticas involucraron control e imposición política, cultural y religiosa por parte de los españoles, así como la eliminación de toda diferencia que interfiriera en la construcción de una sola nación o "gran casa", por ende, conllevaban la abolición de "lo indio" (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Gallardo et al, 2002; Hopenhayn et al, 2006). En este sentido, los españoles son quienes llevaron a cabo "múltiples intentos" de agregar, asimilar y dominar a los mapuches.

Resulta interesante notar también que la fuente de las valoraciones, en este caso, es un nosotros inclusivo manifestado en la flexión verbal de "veremos", lo que permite que las valoraciones en torno a las relaciones hispano-mapuche y el pueblo mapuche en última instancia se expresen desde un discurso más heteroglósico por contracción dialógica de pronunciamiento. Por medio de este "nosotros" el autor se construye a sí mismo y al potencial lector, en este caso, los estudiantes, como compartiendo la misma evaluación de las relaciones fronterizas. Además, sumado y seguido de este "veremos", se presenta entre comas el conector "en efecto" que permite expresar el acuerdo que hay detrás de la aparición de nuevas formas de relaciones entre españoles y mapuches, más allá del "enfrentamiento mortífero" de la guerra. Con un sentido de "efectivamente" "en realidad" o "así es" esta instancia permite que la heteroglosia por pronunciamiento se combine con una proclamación por acuerdo.

En (43), en concordancia con esta diferenciación entre la "guerra" y este nuevo espacio caracterizado por la agregación, asimilación y dominación, Boccara diferencia dos periodos dentro de la Colonia. El primer periodo involucra "esclavismo", "pago de tributos" y "masacre", por lo que queda evaluado negativamente desde su integridad y poder militar alto, tanto de manera inscrita como evocada. El segundo periodo, en cambio, se identifica con la "civilización" y el "disciplinamiento", instancias que involucran una apreciación

positiva inscrita de poder social y cultural alto; los españoles son construidos como quienes tienen el conocimiento para "civilizar" al "indígena salvaje". Sin embargo, al igual que en (42) se trata de un "intento", por lo que la valoración se ve disminuida. También, hacia el final los "dispositivos de poder" dan cuenta de manera evocada de una apreciación asociada al poder cultural, social y económico. Esta diferenciación por periodos o eras en el ámbito de la historia permite presentar fases compartimentadas, en lugar de una secuencia de eventos (Martin 2002, 2003; Coffin, 2006), lo que involucra un movimiento hacia un lenguaje mucho más complejo. En lugar de dar cuenta explícitamente de las acciones y agencia de los españoles, los procesos históricos son presentados mediante nominalizaciones que dejan fuera a los españoles como quienes, por ejemplo, masacraron de manera "organizada", es decir, pensada y sistemáticamente, a los mapuches. Sin duda, detrás de la masacre, del esclavismo, de la civilización y del disciplinamiento están los españoles como ejecutores, pero estos quedan valorados mucho más indirectamente desde su integridad al privilegiar los periodos históricos en lugar de las acciones de los hispánicos.

Los mapuches son identificados como "comunidades rebeldes" e "indígenas salvajes". Son valorados negativamente desde su integridad y capacidad. Por un lado, la "rebeldía", al igual que en la pintura della Valle, tiene relación con la lucha y resistencia del pueblo mapuche. El mapuche "rebelde" es construido como quien se opone a la dominación y como quien es capaz de responder a los ataques de los españoles, como se señalaba en el epígrafe del documento visual, y también como aquel que gracias a su lucha y capacidad de adaptación constante permite que las ansias de conquista y dominación queden supeditadas a solo "múltiples intentos" por parte de los españoles. Por otro lado, la referencia a su "salvajismo" se vincula con la clásica diferenciación "barbarie-civilización" que posiciona al indígena como "inferior" "salvaje" "pre-racional" e "inmoral" (Gallardo *et al*, 2002; Hill y Staats, 2002; Hopenhayn, 2006) que es capaz de raptar a una mujer y saquear una Iglesia, como se ve en la pintura. El mapuche, desde esta perspectiva, representa el "primitivismo" contra el cual hay que luchar para avanzar hacia la formación de una "sociedad civilizada". Es este convencimiento sobre la existencia de un sujeto "atrasado" lo que justifica para los españoles la dominación. Aunque el autor se refiere a los "indígenas salvajes" entre comillas, distanciándose de quienes los entienden e identifican de esta manera, no ocurre lo mismo con las "comunidades rebeldes". La rebeldía se da por sabido y compartido como un rasgo de los mapuches.

Hay que notar también la concepción del mapuche, asociada a cada uno de los periodos coloniales. Mientras en el primer periodo hay "comunidades rebeldes", en el segundo periodo hay "indígenas salvajes". Si bien es posible comprender que se pueden identificar dos grandes periodos, de 1550 a 1656[34], en el que predominaría la guerra, y de 1656 a 1883, en el que más que predominar la "paz" aparecieron nuevas formas de relación más allá de la acción guerrera, como sostiene Zavala (2008), esto no se traduce en una desaparición progresiva de la resistencia indígena. Si bien los enfrentamientos fueron más

[34] Según Boccara (2002), hasta 1655 los territorios indígenas fueron objeto de sistemáticas *razzias* o 'malocas', en este caso. "Fueron aniquiladas sus cosechas, sus siembras y sus chozas, capturados los rebeldes y reducidos a esclavitud y deportados" (p. 63). No hay que asumir, sin embargo, que la esclavitud se practicó hasta el año 1655. Como señalan Obregón y Zavala (2008), la esclavitud se practicó antes de su legalidad, es decir, antes de 1608; durante su legalidad, de 1608 a 1674; e incluso, después de su abolición en 1674 de manera ilegal, sumada a otras formas de dependencia y servidumbre.

localizados y esporádicos en la segunda etapa de la Colonia, esto no se explica por una subordinación mapuche. La resistencia de los mapuches se mantuvo intacta. De este modo, la extinción de grandes enfrentamientos fue resultado de una "renuncia" por parte de los españoles que se tradujo, finalmente, en una disminución de la persecución militar. En este sentido, en el siglo XVIII hubo una "guerra en potencia" o "guerra latente", en palabras de Zavala (2008), que se fundamentaba en el claro conocimiento sobre la constante e innegable resistencia y capacidad militar mapuche. De hecho, la referencia a una posible guerra siempre presente tiene relación con que tampoco es fácil separar la relación fronteriza pacífica (misión, parlamento, comercio) de la relación fronteriza violenta (guerra). Como sostiene el autor, se pasa con mucha facilidad de un tipo de relación a otra, o se entremezclan.

Los siguientes documentos, ubicados en la página derecha de la doble página, abordan las diferentes relaciones hispano-mapuche en la frontera, expandiendo la idea de una frontera más allá de la guerra. El Doc. 4 es un documento verbal escrito, de Sagredo (2014), titulado "Acción evangelizadora en la frontera"[35]. Ubicado en la posición Dado-Ideal de la página derecha (Figura 4.29), esta fuente realiza una comparación respecto a la tarea misionera y evangelizadora en ambos períodos que, tal como se ve en a continuación en (44), supuso un impacto bajo en primera instancia, pero luego al tener "progresos evidentes" queda cargada con un impacto alto. Es importante notar que, en este texto, presentado como documento histórico, más que una valoración de los indígenas- que la hay, pero de manera indirecta- se valora positivamente a los misioneros jesuitas, franciscanos y mercedarios.

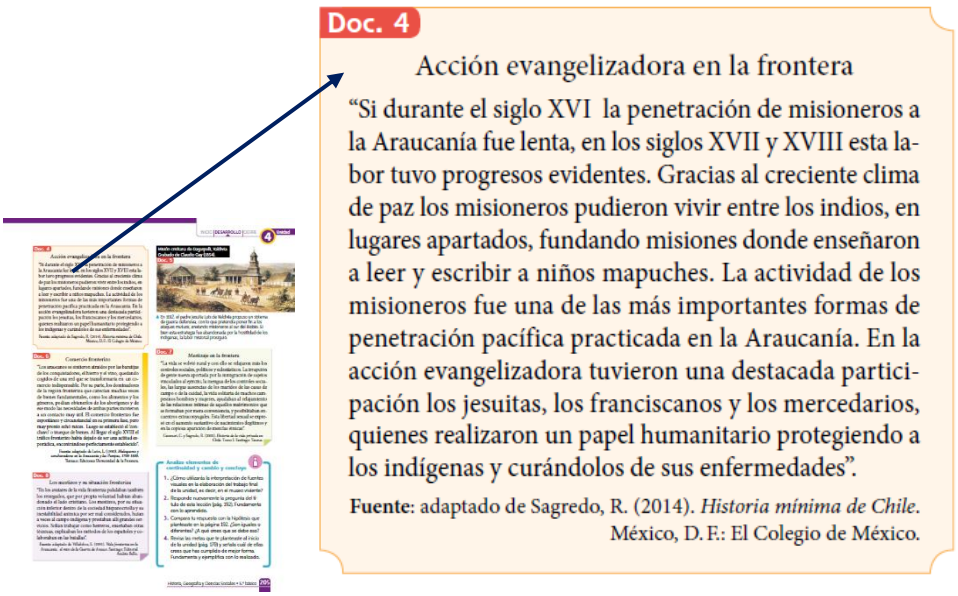


Figura 4.30 Ubicación del Doc. 4 "Acción evangelizadora en la frontera" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 205)

[35] Es necesario señalar que este texto pertenece a la *Historia mínima de Chile*, tal como se indica en la fuente al final del documento. Por lo tanto, es parte de una obra cuya naturaleza se acerca a la de un manual de historia.

(44) “Si durante el siglo XVI la penetración de misioneros a la Araucanía fue **lenta**, en los siglos XVII y XVIII esta labor tuvo **progresos evidentes**.

(45) Gracias al **creciente** clima de paz los misioneros ***pudieron vivir*** entre los indios, en lugares apartados, ***fundando misiones*** donde ***enseñaron a leer*** y ***escribir*** a niños mapuches.

(46) La actividad de los misioneros fue una de las más **importantes** formas de **penetración pacífica** practicada en la Araucanía. En la acción evangelizadora tuvieron una **destacada** participación los jesuitas, los franciscanos y los mercedarios, quienes realizaron un **papel humanitario *protegiendo*** a los indígenas y ***curándolos*** de sus enfermedades”.

(SM 5to básico, 2019, p. 204)

Como se ve en (45) y (46), los misioneros son valorados positivamente de manera evocada desde un juicio de capacidad. Dado que “fundan misiones”, “enseñaron a leer” y “enseñaron a escribir” quedan posicionados como quienes tienen las habilidades y conocimientos para educar y adoctrinar a la población mapuche. Asimismo, la actividad misionera es valorada desde su importancia y significación, y al ser identificada como una forma de “penetración pacífica” se alude a su baja conflictividad, así como a la integridad e irreprochabilidad moral detrás de ella. La apreciación positiva de la misión contrasta, como se puede ver, con la guerra que caracterizó al primer periodo de la Colonia. Hacia el final del documento, se hace una mención especial a la participación de los jesuitas, franciscanos y mercedarios. Se señala que su tarea misionera fue “destacada”, quedando valorada desde su impacto alto, y luego de manera tanto inscrita como evocada se apela a su integridad y capacidad, en tanto realizaron un “papel humanitario”, “protegiendo y “curando” a los indígenas. Estas valoraciones permiten, a su vez, que queden evaluados indirectamente los indígenas, quienes básicamente necesitan ser protegidos y curados, lo que apela contrariamente a un juicio negativo de estima Social por capacidad.

El autor en este documento privilegia su propia voz desde una monoglosia por aserción, dejando fuera otras posibles posturas en el discurso. La voz autoral se manifiesta mediante un proceso relacional al comienzo del documento, destinada a diferenciar el proceso de la misión en ambos periodos, pero sobre todo se manifiesta en la gran cantidad de procesos materiales desplegados en el texto que dan cuenta de las acciones llevadas a cabo por los misioneros y desde las cuales, finalmente, son valorados. Hay que observar también la presencia de nominalizaciones, principalmente al comienzo y hacia el final del documento en donde se hace alusión a la actividad de los misioneros como una importante forma de “penetración pacífica” que evolucionó en el tiempo. Se observa un solo momento en que por una contracción dialógica de pronunciamiento el autor posiciona la actividad de los misioneros como una entre otras formas importantes de relación entre españoles y mapuches, “más allá de la guerra”. Al identificar la misión como “una de las más importantes formas de penetración pacífica” se produce, como ya se ha observado en otros ejemplos, un ensamble entre compromiso y gradación. Esta instancia no solo admite “otras formas” que conviven con la misión, sino que además permite intensificar el valor de la acción evangelizadora, dejando de manifiesto así una interpretación histórica simpatizante con la evangelización.

Es interesante cómo desde este documento la voz autoral se centra en la labor de los misioneros, y desde ahí valora la misión como una forma de vínculo pacífico, en lugar de

hacer referencia a los resultados de la misión en la frontera. El desarrollo de las misiones y los "progresos evidentes" en los siglos XVII y XVIII, a los que hace referencia al comienzo del documento, tienen que ver con las acciones de los misioneros, más que con resultados satisfactorios producto de la acción evangelizadora. La presencia jesuita (1612-1767) y luego la presencia franciscana (1758-1817), ambos con tácticas y sistemas diferentes para llevar a cabo el objetivo de la evangelización de los "indios infieles", no lograron convertir a los mapuches de la frontera de Chile[36], quienes mostraron una "inmunidad" sin falla a la evangelización. Sin embargo, la resistencia a la conversión aquí se omite y, al no poder relevar el cumplimiento de esta evangelización, porque no lo hubo, se privilegia resaltar la tarea de los misioneros. De acuerdo con Zavala (2008), los jesuitas intentaron justificar sus fracasos desde diferentes argumentos que agrupaban el rol negativo de los españoles que frecuentaban a los indígenas, los nefastos resultados de la presión militar y las dificultades de una evangelización sin concentración territorial de la población. Por esto, según el autor, los jesuitas se conformaron con resaltar el mérito de misionero frente a las dificultades de la tarea, tal como lo hace Sagredo en este documento.

La resistencia mapuche se debía, de acuerdo con Zavala (2008), a causas externas como internas. Las causas externas radicaban en el contacto que se había dado anteriormente entre indígenas y españoles; y las causas internas provenían de su *admapu*, es decir, de su manera de vivir según la tradición y leyes ancestrales[37]. Sus propias creencias vistas como "vicios" o "pecados" debían ser corregidos a fin de poder inculcar la "verdadera cultura y religión" (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). No obstante, la particularidad más importante del caso mapuche fue el hecho de que la impracticabilidad de la conversión al cristianismo se vio favorecida por el contacto con los españoles y de este "nuevo espacio de relaciones" que se abrió con el establecimiento de la frontera en el río Bío-Bío. De este modo, "la vecindad española era aprovechada precisamente para resistir mejor a la sociedad dominante desde la propia cultura" (Zavala, 2008, p. 239). Quienes se mantuvieron más próximos a los españoles son los que se enriquecieron gracias al comercio fronterizo y a sus relaciones políticas y son, a la vez, los que mejor resistieron a la misión evangelizadora de la época. La relación comercial y política entre los mapuches de la Araucanía y los españoles servía para alimentar los mecanismos tradicionales de creación de riqueza y poderío en la sociedad

[36] Según Zavala (2008) el balance no es completamente negativo, puesto que "al término del periodo colonial, durante el segundo decenio del siglo XIX, el segmento de la sociedad mapuche situado al norte del Bío-Bío, los indios amigos, es considerado parte del mundo cristiano y las misiones situadas entre Valdivia y la nueva colonia de Osorno se encuentran en plena expansión" (p. 224). El número de conversos en las misiones franciscanas del sur de Valdivia aumenta considerablemente a principios del siglo XIX.

[37] Los tres "pecados" que los indígenas no estaban dispuestos a abandonar son la poligamia, las supuestas "borracheras" y el chamanismo. Zavala (2008) se refiere a cómo las alianzas matrimoniales múltiples eran un importante mecanismo del sistema de organización social mapuche, ligado al prestigio y poderío del hombre, a la producción de riquezas y a la reproducción de la comunidad; a cómo los aspectos rituales y religiosos de beber chicha o vino no eran considerados desde esa perspectiva por los españoles y; finalmente, a cómo los españoles no comprendían los conceptos religiosos de los mapuches y no aceptaban que el *admapu* se legitimara por una relación con sus ancestros y no por una divinidad específica o una serie de mandamientos, como esperaban que fuera.

mapuche y para fortalecer formas culturales propias de convivencia[38]. Mediante estos medios propiciados por las relaciones fronterizas la sociedad colonial alimentaba los "pecados" y "prácticas lascivas" que buscaban eliminar y, con ello, fortalecían aún más las tradiciones y formas de vida mapuche. Como bien sostiene el autor, queda claro con el caso mapuche cómo el contacto no siempre se traduce en despojo de la identidad, puesto que también puede ser herramienta de resistencia.

El Doc. 5 corresponde a un grabado de Claudio Gay (1854) titulado "Misión Cristiana de Daguipulli, Valdivia". Al igual que en el ejemplo intermodal anterior, se trata de una obra del grabadista Gay que, aunque no se señala en el texto escolar, se encuentra en el *Atlas de la historia física y política de Chile* (1854). El grabado se ubica en el cuadrante de mayor prominencia de la página, a saber, en la posición Nuevo-Ideal de la página derecha de la doble página (Figura 4.30). A pesar de tener un tamaño reducido, similar al de los otros documentos, y mucho menor que la pintura de della Valle, es la única imagen en el diseño composicional de la página derecha, lo que le otorga una prominencia relativamente alta. Se presenta en el diseño de la composición junto a dos epígrafes, uno que titula la foto ubicado en la parte superior de la imagen y otro que expande la información ubicado en la parte inferior. La imagen se encuentra totalmente desconectada tanto de los epígrafes como del resto de los documentos históricos y cuerpo principal. En el caso del epígrafe que expande la información, este se encuentra precedido por un pequeño triángulo que indica que la imagen y el epígrafe deben considerarse de manera conjunta.

Figura 4.31 Ubicación del Doc. 5 "Misión cristiana de Daguipulli, Valdivia" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 205)

[38] Al aumentar sus riquezas producto del comercio fronterizo más fortalecían las alianzas matrimoniales múltiples, considerando que las esposas eran entregadas a cambio de objetos de valor. Igualmente, el comercio y los "agasajos" o "donaciones" dado por los españoles y misioneros a los mapuches permitía que estos tuvieran acceso a grandes cantidades de vino (Zavala, 2008). Los misioneros muchas veces traían a los indígenas a las misas y el rezo por el vino. Los "pecados" que estaban buscando eliminar los españoles y los misioneros eran alimentados por las mismas dinámicas de las relaciones fronterizas.

Esta imagen construye una narrativa agentiva no proyectiva accional de tipo no transaccional y no simbólica. Los participantes representados ocupan el Real en la composición y son principalmente hombres que se movilizan en caballo, y que parecen estar desplazándose por el pueblo, sin dirigirse hacia alguien o algo específico, lo que supone que no hay Meta[39]. Se distingue también hacia el costado izquierdo de la imagen, en el Dado, un hombre formando un vector con su brazo que apunta hacia una de las estructuras del fondo, junto a otros dos con los que parece estar interactuando y quienes posiblemente siguen su señalización; apenas se distingue. Casi imperceptible, más al fondo, fuera de la construcción ubicada en el Dado pareciera haber una multitud de gente representada con una mínima prominencia. Entre los participantes representados no hay mayor diferenciación más allá de que se trata de hombres, lo que supone una representación de la misión como una actividad masculina. Además de estar muy lejanos al observador, los colores con que son representados son los mismos. El único que sobresale un poco es el ubicado al Centro de la imagen con una manta roja. En posición Ideal hay diferentes construcciones, de las cuales la única más distinguible como construcción religiosa es la iglesia de al medio gracias a la cruz que sobresale en el cielo. De hecho, considerando solamente el grabado, la iglesia es el único elemento que podría dar luces sobre la acción evangelizadora que es retratada; no hay mayores elementos para diferenciar que se trata de una misión. Junto con las edificaciones, en el Ideal se aprecian los cerros muy atenuados y algunos árboles. Aunque la polarización vertical es más clara, en el eje horizontal no es fácil distinguir Dado-Nuevo, incluso, podría pensarse en una composición tipo tríptico, en la que es posible distinguir tres espacios Dado-Centro-Nuevo: la construcción de la izquierda con los hombres de pie, la Iglesia y algunos hombres a caballo y la tercera construcción de la derecha más el hombre que a paso lento dirige un caballo y un burro (Figura 4.31). Este tipo de construcción también se deja entrever en la primera imagen de Araucanos y trajes de gente de campo, en la que también es posible dividir la imagen en un Dado-Centro-Nuevo. Puede tratarse, en este sentido, de un estilo artístico propio del siglo XIX.

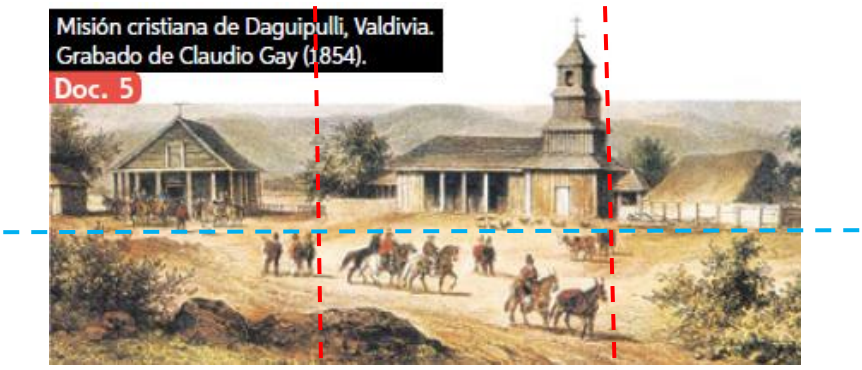


Figura 4.32 Valor informacional de la *Misión cristiana de Daguipulli* de Claudio Gay (1854)

[39] Aunque también podría pensarse que se trata de una representación estática de lo que es la misión, es decir, como un retrato de la actividad misional, la narrativa se refuerza con los epígrafes que la acompañan en los que se hace alusión a la misión cristiana.

En términos interactivos, los misioneros, si se asume que son ellos, no establecen contacto visual con el observador, por lo que se trata de una oferta/observa. Se presentan desde una distancia social lejana, apreciándose los cuerpos completos más un entorno bastante amplio alrededor de ellos. La mayoría son representados desde un ángulo oblicuo; de hecho, el grupo de tres hombres de pie que aparecen como mirando una de las construcciones parecen darle la espalda al observador. Las construcciones también son vistas desde un costado. Este tipo de perspectiva apela a un distanciamiento y separación, presentando la actividad misionera como ajena al mundo del observador. Sumado a esto, el ángulo levemente alto, que permite mirar "desde arriba" a los participantes representados, le confiere un mayor poder al observador. A favor de este distanciamiento generado por la perspectiva del grabado, se suma la modalidad mediana. A pesar de ser un grabado de carácter realista, en la línea del trabajo artístico de Gay, no deja de percibirse como un grabado; no hay posibilidad de interpretarse como una fotografía. El hecho de que este grabado sea el registro ocupado para evidenciar las misiones coloniales ya supone un mayor distanciamiento y, en este sentido, una menor credibilidad para el estudiante. La poca diversificación de colores y la escasa articulación del fondo también disminuyen la modalidad. Sin embargo, el uso de luces y sombras, así como el detalle de las edificaciones permiten equilibrar la baja modalidad y aumentar, de ese modo, su confiabilidad.

Además de la ausencia de contacto visual, el distanciamiento generado por la perspectiva y la distancia social lejana desde la cual el observador se posiciona al apreciar el grabado, hay una prominencia del lugar. Se privilegia la representación de Daguipulli como lugar donde se practicaba la actividad misional en ese tiempo, más que las personas. Las personas están representadas de manera muy lejana y no se encuentran por medio de la mirada con el observador. Pareciera, en este sentido, que también está la posibilidad de interpretar este grabado como "retrato de una acción o actividad". No obstante, su clasificación como narrativa se refuerza por la integración intermodal entre la imagen y los epígrafes, en los que se evidencia mucho más claramente el despliegue de la misión como acontecimiento. Asimismo, aunque hay personas representadas, estas se presentan desde un estilo genérico. Aunque es imposible diferenciar el detalle facial y corporal, es posible advertir que tienen un tamaño bastante proporcional entre ellos y también respecto de los otros elementos del entorno. La flexibilidad corporal es casi imperceptible, pero al menos el hombre ubicado en Dado, que se encuentra de pie apuntando hacia una de las edificaciones, se muestra con movilidad en sus extremidades, distanciándose así de lo que sería una representación minimalista. Este tipo de etilo, sumado al distanciamiento, la lejanía de la toma, el tamaño de los misioneros, la ausencia de contacto visual, entre los otros aspectos antes analizados, producen un pathos lejano que distancia al participante interactivo de los participantes representados.

En términos valorativos, el caballo como medio para desplazarse puede pensarse de manera evocada como una manifestación de la capacidad económica de los misioneros. El misionero, al igual que el criollo, muestra un poder adquisitivo al desplazarse a caballo y no a pie ni descalzo como el mapuche retratado en la obra de los *Araucanos y trajes de gente de campo* del ejemplo intermodal anterior. A esto hay que agregar que la evaluación negociada

respecto de la actividad misional es una carente de conflictividad. El hecho de que los misioneros no sean representados evangelizando o adoctrinando a los mapuches, sino solo desplazándose por el pueblo de Daguipulli, supone, aunque de manera muy evocada, una representación bastante tranquila y pacífica de la labor de adoctrinamiento que llevaban a cabo los misioneros en ese tiempo. En este sentido, desde una lectura prosódica, contrastan fuertemente el mapuche "guerrero" y "salvaje" y el misionero que es "pacífico" y "civilizado".

TEXTO ESCOLAR	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	SIGNIFICADO INTERACTIVO VALORACIÓN
  ▲ En 1612, el padre jesuita Luis de Valdivia propuso un sistema de guerra defensiva, con lo que pretendía poner fin a los ataques mutuos, enviando misioneros al sur del Biobío. Si bien esta estrategia fue abandonada por la hostilidad de los indígenas, la labor misional prosiguió. **Epígrafe 1:** Misión cristiana de Daguipulli, Valdivia. Grabado de Claudio Gay (1854). Complementario: conectado: titula la foto **Epígrafe 2:** En 1612, el padre jesuita Luis de Valdivia propuso un sistema de guerra defensiva, con lo que pretendía poner fin a los ataques mutuos, enviando misioneros al sur del Biobío. Si bien esta estrategia fue abandonada por la hostilidad de los indígenas, la labor misional prosiguió. Complementario: conectado: expande	Narrativa: agentiva: no proyectiva: accional: no transaccional. No simbólica Actividad misionera. Algunos a pie y otros a caballo desplazándose sin una Meta específica.	**Valor informacional** Polarizado: Verticalmente: Real: misioneros Ideal: construcciones y cerros Horizontalmente: Dado-Centro-Nuevo **Prominencia** Máx. prominencia: Iglesia en el centro Med. Prominencia: misioneros más cercanos y las construcciones de los lados Mín. prominencia: cerros difusos y hombres del fondo **Enmarcación** Máxima desconexión en la página, aunque se pierde un poco la separación entre la parte superior de la imagen y la página.	**Focalización** Oferta/observa **Distancia/ángulo social** Distancia social lejana **Perspectiva** Ángulo oblicuo, toma levemente desde arriba Orientada a la objetividad +oferta/observa +distancia social lejana +distanciamiento -involucramiento + orientada al conocimiento +humanos (sin contacto) +modalidad mediana +prominencia lugar -prominencia personas +poder espectador +pathos empático (estilo genérico) **Valoración de actores y eventos históricos** **Misioneros** (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad económica (evocado) **Misión como actividad** (-va) Apreciación: Conflictividad baja (evocado: provoca)

Tabla 4.8 Análisis intermodal unidad imagen-epígrafe *Misión cristiana de Daguipulli, Valdivia* en "Sociedad de Frontera" (SM 5to básico, 2019, p. 205)

El grabado se acompaña de dos epígrafes, uno que titula la obra y otro que la expande. El epígrafe que expande el grabado entrega mayor información sobre la actividad misional en el sur del Bío-Bío. Al igual que en el Doc. 4 sobre la acción evangelizadora en la frontera, en este texto se valora positivamente la misión, pero de manera mucho más evocada. Como se muestra en la siguiente tabla de análisis valorativo, se inserta una voz específica, a saber, la del sacerdote jesuita Luis de Valdivia, quien se opuso a la conquista por medio de la

violencia y la acción militar que había detrás de la 'guerra ofensiva' que habían desarrollado los españoles hasta ese momento. De este modo, él propone un sistema de 'guerra defensiva', alejada de las tácticas violentas y también, específicamente, del servicio personal que los españoles habían impuesto a los mapuches por medio de su captura y posterior esclavización. Tras haber sido aceptada la solicitud del religioso Luis de Valdivia, en 1612 los jesuitas se convierten en los principales actores de acción evangelizadora de los mapuches "indios infieles" (Zavala, 2008). En este contexto, el epígrafe releva la importancia del sistema de 'guerra defensiva', poniendo de manifiesto su integridad y baja conflictividad y, de este modo, su distanciamiento respecto a la forma en que se habían relacionado anteriormente los españoles y mapuches. El análisis valorativo de este texto se presenta en la Tabla 4.9.

Entidad discursiva valorada	Valoraciones inscritas y evocadas	Discurso analizado	ACTITUD	COMPROMISO	GRADACIÓN
Sistema de guerra defensiva	***Sistema de guerra defensiva***	En 1612, el padre jesuita Luis de Valdivia propuso un ***sistema de guerra defensiva***, con lo que pretendía ***poner fin*** a los ***ataques mutuos,*** enviando misioneros al sur del Biobío. Si bien esta estrategia ***fue abandonada*** por la **hostilidad** de los indígenas, la labor misional ***prosiguió***.	(+va) Apreciación: Integridad, (evocada: provoca)	Heteroglosia: atribución: distanciamiento (el padre Luis de Valdivia propuso)	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal
	(Poner fin a / no) los ataques mutuos		(+va) Apreciación: Conflictividad baja (evocado: señaliza)		(la labor misional prosiguió)
	Fue abandonada		(-va) apreciación: poder bajo; impacto bajo (evocada: señaliza)	Voz: padre jesuita Luis de Valdivia	Ensamble con actitud
Mapuches	**hostilidad**		(-va) Juicio, Sanción Social: integridad (inscrito)	Heteroglosia: contracción dialógica: concesión (si bien… la labor misional siguió)	
Labor misional de los jesuitas	***prosiguió***		(+va) apreciación: poder alto; impacto- valor social (evocad: señaliza)		

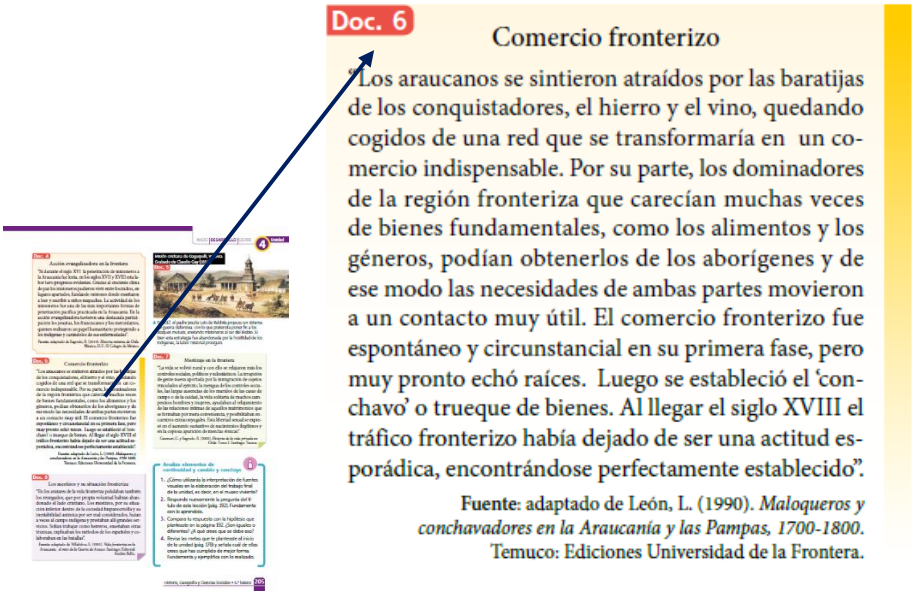
Tabla 4.9 Análisis valorativo del epígrafe de Misión cristiana en Daguipulli en "Sociedad de Frontera" (SM 5to básico, 2029, p. 205)

Como se muestra en el análisis de la Tabla 4.9, el sistema propuesto por el padre Jesuita Luis de Valdivia es valorado positivamente desde su integridad y conflictividad baja. La 'guerra defensiva' funciona como un concepto en el ámbito de la historia, por lo que su valoración como tal, es decir, como 'defensiva' y no 'ofensiva', está supeditada a un mayor conocimiento y trabajo interpretativo por parte del estudiante con un alto nivel de evocación. En oposición a la 'guerra ofensiva', como se señalaba anteriormente, la 'guerra defensiva' supone una forma de conquista pacífica, anclada en la creencia de que era posible una conversión voluntaria sin el uso de la fuerza. En este sentido, es una forma diferente de relación, principalmente, porque se distancia de la manera en que se habían relacionado los españoles con los mapuches por medio de la práctica de incursiones esclavistas y la obligación por las armas. Por lo anterior, queda valorada positivamente y de manera evocada desde su baja conflictividad, al señalarse que este nuevo sistema de guerra tuvo por propósito

‘poner fin a los ataques mutuos’. Esta evaluación se ajusta muy bien a la representación visual de la misión jesuita en la que se evoca también una labora tranquila y pacífica del misionero. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que, aunque los jesuitas a diferencia de los españoles defendían la evangelización y conversión al cristianismo antes que el sometimiento y la subordinación militar y política, el fin era el mismo, solo que por medio de un método menos abiertamente violento.

En el epígrafe, por medio de una orientación heteroglósica de contracción dialógica tipo concesión, se introduce el fracaso del sistema de guerra defensiva y, como causa de esta, la ‘hostilidad’ de los indígenas. Los indígenas, desde la voz autoral, son los culpables de que la propuesta jesuita no funcionara. Aunque aquí el carácter de los indígenas es construido como “hostilidad”, lo que supone una valoración negativa inscrita de su integridad en la medida en que significa un rechazo o negación a la ‘verdadera religión’, como sostiene Zavala (2008) desde otro punto de vista, es la resistencia de los mapuches con la que no pueden lidiar los misioneros ni los españoles. En efecto, como ya se mencionaba anteriormente respecto del Doc. 4, los mapuches mostraron una resistencia a la conversión y, por ende, ni los jesuitas ni los franciscanos tuvieron éxito en su labor evangelizadora. Al contrario de lo que se esperaba, el apego a sus tradiciones y creencias no solo se mantuvo, sino que se alimentó y fortaleció del contacto que tuvieron con los españoles y misioneros. A pesar de este contexto, en lugar de relevar la resistencia mapuche, este documento construye la lucha indígena como un problema u obstáculo que entorpece la conquista y colonización del sur de Chile, mientras que la labor misional es apreciada positivamente por poder continuar ‘a pesar de la hostilidad’.

El Doc. 6 es un documento verbal escrito, titulado “Comercio fronterizo” y proviene del trabajo del historiador chileno Leonardo León (1990). Ubicado en posición Dado-Centro de la página derecha de la doble página (Figura 4.32), el texto aborda el comercio fronterizo como otras de las formas en las que se relacionaron mapuches y españoles en la frontera. Como se ve a continuación en el análisis, el comercio tiende a evaluarse positivamente y de manera inscrita, con un impacto bajo en la primera etapa de contacto, pero con impacto alto en la segunda, estableciendo la diferencia entre su comienzo esporádico y espontáneo y su fuerte establecimiento ya en el siglo XVIII. Ahora bien, lo que llama la atención particularmente de este documento es que, por un lado, es una las pocas fuentes que integra valoraciones de los indígenas a partir de sus sentimientos y; por otro lado, hace alusión a la relación de reciprocidad, en oposición a una relación de subordinación, que establecieron los mapuches con los españoles en la frontera (Zavala, 2008).



Doc. 6

Comercio fronterizo

"Los araucanos se sintieron atraídos por las baratijas de los conquistadores, el hierro y el vino, quedando cogidos de una red que se transformaría en un comercio indispensable. Por su parte, los dominadores de la región fronteriza que carecían muchas veces de bienes fundamentales, como los alimentos y los géneros, podían obtenerlos de los aborígenes y de ese modo las necesidades de ambas partes movieron a un contacto muy útil. El comercio fronterizo fue espontáneo y circunstancial en su primera fase, pero muy pronto echó raíces. Luego se estableció el 'conchavo' o trueque de bienes. Al llegar el siglo XVIII el tráfico fronterizo había dejado de ser una actitud esporádica, encontrándose perfectamente establecido".

Fuente: adaptado de León, L. (1990). *Maloqueros y conchavadores en la Araucanía y las Pampas, 1700-1800.* Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.

Figura 4.33 Ubicación del Doc. 6 "Comercio fronterizo" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 205)

(47) "Los araucanos se sintieron **atraídos** por las baratijas de los conquistadores, el hierro y el vino, quedando **cogidos** de una red que se transformaría en un comercio **indispensable**.

(48) Por su parte, los dominadores de la región fronteriza que **carecían** muchas veces **de bienes fundamentales**, como los alimentos y los géneros, podían ***obtenerlos de*** los **aborígenes** y de ese modo las necesidades de ambas partes movieron a un contacto muy **útil**.

(SM 5to básico, 2019, p. 205)

Como se aprecia en (47), los mapuches son construidos como sujetos volubles desde el punto de vista de sus emociones, como quienes sienten satisfacción fácilmente ante los productos de los españoles; aquí se señalan las 'baratijas', el 'hierro' y el 'vino'. En cambio, los españoles son construidos en (48) por su falta de capacidad económica, especialmente, por una 'carencia de bienes fundamentales'. Esta diferencia entre ambos grupos supone que el comercio fronterizo se moviliza y justifica desde las emociones, en el caso de los mapuches, y desde la necesidad, en el caso de los españoles. En otras palabras, los mapuches acceden al comercio porque se sienten fácilmente atraídos y los españoles porque necesitan productos que los mapuches pueden facilitarles. Esta perspectiva de lo que significó el comercio para la sociedad de la frontera, particularmente, para el pueblo mapuche, es sumamente simplista. Como señala Zavala (2008), el comercio fronterizo se volvió un medio de contacto clave al que los mapuches le supieron sacar provecho desde un comienzo para el fortalecimiento de sus propias costumbres e identidad. El mismo vino al cual se hace referencia en el documento tuvo un rol simbólico y social importantísimo, sumándose al consumo de la chicha (*muday*) cosechada por los mismos mapuches. Más allá de hacer una referencia aquí a la significación de ambas bebidas, lo que es necesario señalar es que esta mirada tan simplificada de lo que significó la experiencia comercial para los mapuches sobre

la base de lo que 'sintieron' es la misma que hay detrás de la incomprensión de los aspectos rituales que motivan las prácticas indígenas. La perspectiva prácticamente 'ociosa' de los mapuches que se está negociando es la que fundamenta, al menos en parte, la mirada de las costumbres mapuches como prácticas 'lascivas', 'vicios' o 'pecados', o en el caso del consumo de vino como 'borracheras'.

La relación de reciprocidad, aunque aún de manera muy débil, queda expresada mayormente en (48). Solo hacia el final se señalan las "necesidades" de ambas partes. Según Zavala (2008) en la frontera los mapuches se relacionaron con los españoles por medio de una relación de reciprocidad entre ambas partes que se manifestaba en el intercambio. El intercambio no es generalmente un intercambio inmediato, sino uno diferido. Se trata de recibir o dar algo y no estar obligado a entregar otra cosa a cambio de manera inmediata[40], lo que permite establecer lazos sociales duraderos. De este modo, como sostiene el autor, el acto de 'dar' y 'recibir' es lo que más importa, dado que "ser deudor o acreedor de algo es serlo de alguien, la deuda es una especie de contrato que implica la reactualización del acto de dar y recibir" (p. 256). Esto no aplica solo a los bienes, a los ponchos, frutas y verduras que solían entregarles los mapuches a los españoles, sino también a las personas. Cuando los testimonios españoles afirman que los mapuches venden a sus hijos, en realidad lo que hacen es confiarlos por un tiempo. Esa es la lógica de la donación. La donación no solamente sirve para hacer circular bienes y personas, sino que es la manera en que se producen y reproducen los lazos sociales que se tejen entre ambos grupos. En vista de lo anterior, el comercio fronterizo basado en esta relación de reciprocidad es mucho más complejo e importante para el pueblo mapuche que como se construye en el documento.

Es necesario observar, por último, la identificación de los mapuches como "aborígenes". A pesar de señalar de manera evocada la capacidad económica de los mapuches, como quienes tenían productos para proveer a los españoles, el texto se tiñe de una valoración negativa e inscrita de juicio de sanción social de integridad, al construirlos como "aborígenes". Además, el hecho de que no se acompañe de comillas da lugar a que esta concepción sea planteada como compartida o información dada y, por ende, menos negociable con el estudiante. La voz autoral no se distancia de esta perspectiva, al contrario, la da por hecho y la presenta como sabida. Así, en términos interpretativos, el mapuche es percibido como un grupo primitivo, que se remonta al pasado y, por ende, es totalmente ajeno a la realidad del estudiante. No obstante, esta conceptualización del indígena 'primitivo' y 'pre-moderno' se contradice totalmente con la capacidad de intercambio que desarrollaron en sus relación con los españoles. El carácter 'aborigen' del indígena supone situarlo en un grado menor de evolución que va aparejado a una 'incapacidad' para relacionarse con los españoles que representan, desde esta perspectiva, el 'progreso'. En este sentido, resulta paradójico referirse al mapuche como "aborigen" cuando no solamente pudo establecer una relación de intercambio con el español, sino también adaptarse y fortalecer sus formas de vida por medio de este contacto.

[40] De acuerdo con Zavala (2008), los intercambios pueden seguir diferentes "rutas": donaciones oficiales (agasajos), intercambios privados (conchabos) o apropiación violenta (malocas), pero en todos los casos lo más importante es establecer un lazo o consolidar una alianza, más que el intercambio mismo o apropiación de las mercancías.

Figura 4.34 Ubicación del Doc. 7 "Mestizaje en la frontera" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 205)

El Doc. 7 también es un documento verbal, en este caso, de Gazmuri y Sagredo (2005), titulado "Mestizaje en la frontera". Se ubica en el cuadrante Nuevo-Centro, justo al lado del Doc.6, en la página izquierda de la doble página (Figura 4.33). Este documento y el siguiente se centran en el mestizaje, en cómo la frontera fue un lugar propicio para su desarrollo, así como en la percepción social que había de los mestizos en ese lugar. El texto, como se muestra en (49), parece plantear la 'ruralidad' como causa o motivo por el cual los controles sociales, políticos y eclesiásticos disminuyeron, perdieron fuerza, o bien "se relajaron", como se señala en el documento. Este relajamiento permite que dichos controles queden valorados, aunque de manera bastante evocada, por una apreciación negativa de integridad junto a un impacto y poder bajos. Esta valoración negativa se alimenta del cotexto en la medida en que luego se esbozan los efectos de la falta de control.

(49) "La vida se volvió rural y con ello ***se relajaron*** más los controles sociales, políticos y eclesiásticos.

(50) La irrupción de gente **nueva** aportada por la inmigración de sujetos vinculados al ejército, la **mengua** de los controles sociales, las largas **ausencias** de los maridos de las casas de campo o de la cuidad, la vida **solitaria** de muchos campesinos hombres y mujeres, ayudaban al ***relajamiento*** de las relaciones íntimas de aquellos matrimonios que se formaban *por mera* conveniencia, y posibilitaban encuentros extraconyugales.

(51) Esta libertad sexual se expresó en el **aumento** sustantivo de nacimientos **ilegítimos** y en la **copiosa** aparición de mezclas étnicas".

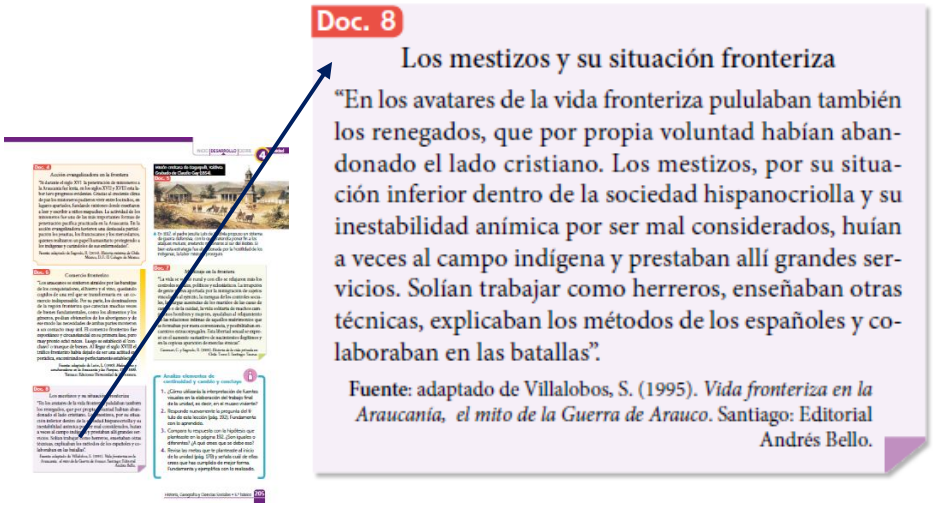
(SM 5to básico, 2019, p. 205)

Aunque no es explícito, en (50) se introducen las consecuencias de que el control social, político y eclesiástico hayan disminuido en la frontera; desde otra perspectiva, estas son las condiciones que, en última instancia, propiciaron el mestizaje. Desde un discurso monoglósico por aserción, cada condición o circunstancia que motivó el mestizaje aparece bajo la forma de una nominalización que es valorada y graduada con recursos que tienden a

aumentar su valor: la gente al ser "**nueva**" es evaluada desde un juicio positivo de estima social por normalidad (inscrito); los controles sociales por su "**mengua**" manifiestan negativamente una apreciación de impacto bajo (inscrito); las "largas **ausencias**" de los maridos en las casas expresa un juicio negativo de estima social de capacidad (inscrita) y; por último, "la vida **solitaria** de muchos campesinos hombres y mujeres" inscribe una valoración de afecto negativa de insatisfacción. Estas circunstancias, producto del escaso control, pueden interpretarse como las causas del "relajamiento de las relaciones íntimas" y de los "encuentros extraconyugales". Las instancias "ayudaban" y "posibilitaban" parecen estar funcionando como opciones para expresar incongruentemente una relación lógica de causalidad. A la vez, también parecen estar funcionando como elementos de gradación de compromiso, en la medida en que la certidumbre con la que la voz autoral expresa esta relación que une causas y consecuencias se ve atenuada por las elecciones de los procesos verbales que están operando como expresión de causalidad.

El hijo 'ilegítimo' o 'bastardo', en este contexto, es el resultado de la forma en que se constituían las familias y también del rol de los encuentros fuera del matrimonio (Montecino, 1954). El amancebamiento, es decir, el acuerdo tácito de una pareja de vivir juntos sin legalizar la unión ante la iglesia, y la barraganía dado por el concubinato, al interior del matrimonio, entre españoles y una o varias concubinas indígenas o mestizas, fueron, según la autora, las 'instituciones' que propiciaron la extensión de la ilegitimidad o bien este "aumento sustantivo de nacimiento ilegítimos", como se señala el documento. El "relajamiento", de este modo, evoca una apreciación negativa de integridad respecto de las relaciones íntimas, pero además se carga más negativamente si se considera que tiene por resultado la generación de hijos ilegítimos. Esta evocación se confirma más explícitamente en (51), cuando ya no se habla metafóricamente de cómo las relaciones se flexibilizaron o aflojaron, sino abiertamente de la "libertad sexual" de ese periodo. Nuevamente, aparece una relación causal incongruente mediante "se expresó" que une el aumento de hijos ilegítimos y la aparición de mezclas étnicas como consecuencias de este relajamiento o libertad sexual. A diferencia, de "ayudaban" y "posibilitaban" parece que "expresar" involucra, aún en el margen de una monoglosia por aserción, una opción que manifiesta mayor certeza por parte de la voz autoral. Por medio de esta relación de causalidad, se introducen los nacimientos ilegítimos y la aparición de mezclas étnicas, ambos valorados desde un impacto alto.

El último documento es el Doc. 8 titulado "Los mestizos y su situación fronteriza" de Villalobos (1995). Este documento se ubica en posición Dado-Real de la página derecha (Figura 4.34). A diferencia del documento anterior, más que abordar el proceso de mestizaje, da cuenta de la situación particular de los mestizos, de su reputación y rol en la frontera. El mestizo es valorado tanto negativa como positivamente. Como se muestra a continuación, las evaluaciones negativas presentan implícita y explícitamente a los mestizos como sujetos sancionados socialmente en el contexto de la colonia, mientras que las evaluaciones positivas se manifiestan de manera implícita en relación a su rol y labor en la sociedad.



Doc. 8

Los mestizos y su situación fronteriza

"En los avatares de la vida fronteriza pululaban también los renegados, que por propia voluntad habían abandonado el lado cristiano. Los mestizos, por su situación inferior dentro de la sociedad hispanocriolla y su inestabilidad anímica por ser mal considerados, huían a veces al campo indígena y prestaban allí grandes servicios. Solían trabajar como herreros, enseñaban otras técnicas, explicaban los métodos de los españoles y colaboraban en las batallas".

Fuente: adaptado de Villalobos, S. (1995). *Vida fronteriza en la Araucanía, el mito de la Guerra de Arauco*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Figura 4.35 Ubicación del Doc. 8 "Los mestizos y su situación fronteriza" en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 205)

(52) "En los ***avatares*** de la vida fronteriza pululaban también los ***renegados***, que por propia voluntad habían ***abandonado el lado cristiano***.

(53) Los mestizos, por su **situación inferior** dentro de la sociedad hispanocriolla y su **inestabilidad anímica** por ser **mal considerados**, huían a veces al campo indígena y prestaban allí grandes ***servicios***.

(54) Solían ***trabaja***r como herreros, ***enseñaban*** otras técnicas, ***explicaban*** los métodos de los españoles y ***colaboraban*** en las batallas".

(SM 5to básico, 2019, p. 205)

El texto comienza con una orientación monoglósica por aserción, presentando a los mestizos como "los renegados" que abandonaron el cristianismo, de modo que desde la voz autoral se evoca un juicio negativo de integridad por su distanciamiento voluntario de la religión oficial. Su ubicación en los "avatares" de la vida fronteriza, hace referencia muy evocadamente a cómo la población mestiza representa un obstáculo en el proceso de homogeneización racial y cultural de la sociedad. El hijo híbrido desde el periodo de la conquista es aborrecido. El hijo producto de la unión entre el español y la mujer indígena es negado por el padre, transformándose en un *huacho* o, desde otro punto de vista, en un hijo huérfano de padre e ilegitimidad (Montecino, 1954). Esta percepción se sustenta en el "blanqueamiento" que se buscaba lograr en la sociedad, al relevar lo 'blanco' y esconder todo lo que no lo fuera, panorama que supuso tanto para los indígenas como para los mestizos ser relegados a los márgenes de la sociedad (Waldman, 2004). En el ejercicio del "blanqueo", en otras palabras, el mestizo es una mezcla que aparece atenuada o borrada y, con ello, es encubierto, negado y marginado. De este modo, aunque los avatares son presentados como una circunstancia, en esta expresión se esconde la discriminación y marginación del mestizo.

En (53) y (54) se puede apreciar cómo el documento adopta una orientación heteroglósica de expansión dialógica por consideración, manifestada en "a veces" y "solían", instancias con las que no solamente se disminuye el valor de las evaluaciones que siguen, sino que también se admiten otras posturas en el discurso al haber detrás de ellas un

significado de posibilidad. En (53), al señalar que ocupaban una "situación inferior" y eran "mal considerados", se acumula una evaluación negativa respecto a la integridad de los mestizos, a lo que se suma una percepción de afecto que los construye desde su infelicidad manifestada en su "inestabilidad anímica". Este imaginario social sobre los mestizos que los sanciona y castiga socialmente tiene relación con que, en esta negación de lo 'no blanco', lo 'mestizo' se ligó con 'lo indígena (Waldman, 2004). Esto se tradujo en que el mestizo heredó o, como señala la autora, fue un 'espejo depositario', de todos los rasgos negativos que conformaron la percepción del indígena. De hecho, en el Doc. 5 de "Relaciones entre españoles y mapuches" se afirma también que los mestizos fueron los herederos de la supuesta 'ociosidad' con la que cargaban los 'indios' y, por lo mismo, ocupaban una posición inferior en la jerarquía social. En contraposición a esta valoración negativa, hacia el final en (54), se presenta una serie de significados ideacionales que al acumularse evocan una valoración positiva de los mestizos en torno a su capacidad. Las distintas actividades que realizaban lo construyen como un sujeto competente y con diversas habilidades y conocimientos.

Por último, en el texto "Sociedad de frontera" se incluyen dos actividades. La primera actividad o "desafío", como se titula en este caso, aunque aborda temas de los documentos que le siguen, se ubica al comienzo del texto, en posición Nuevo-Ideal de la página izquierda de la doble página y, por ende, presenta una alta prominencia dentro del diseño composicional. Su anticipación en la doble página llama la atención, porque puede predisponer al alumno a leer los documentos a partir de esas preguntas en la búsqueda de una respuesta. El segundo desafío asociado a este texto se encuentra al final de este ejemplo intermodal, luego de haberse presentado todos los documentos históricos. El segundo desafío asociado a este texto se encuentra al final de este ejemplo intermodal y se relaciona fundamentalmente con que el estudiante pueda expandir lo aprendido en estas páginas a lo que ha aprendido en la unidad completa. Por lo tanto, busca que el estudiante vuelva a replantearse ciertas preguntas y objetivos planteados en otras páginas. La ubicación de ambas actividades se visualiza en la siguiente Figura 4.35.

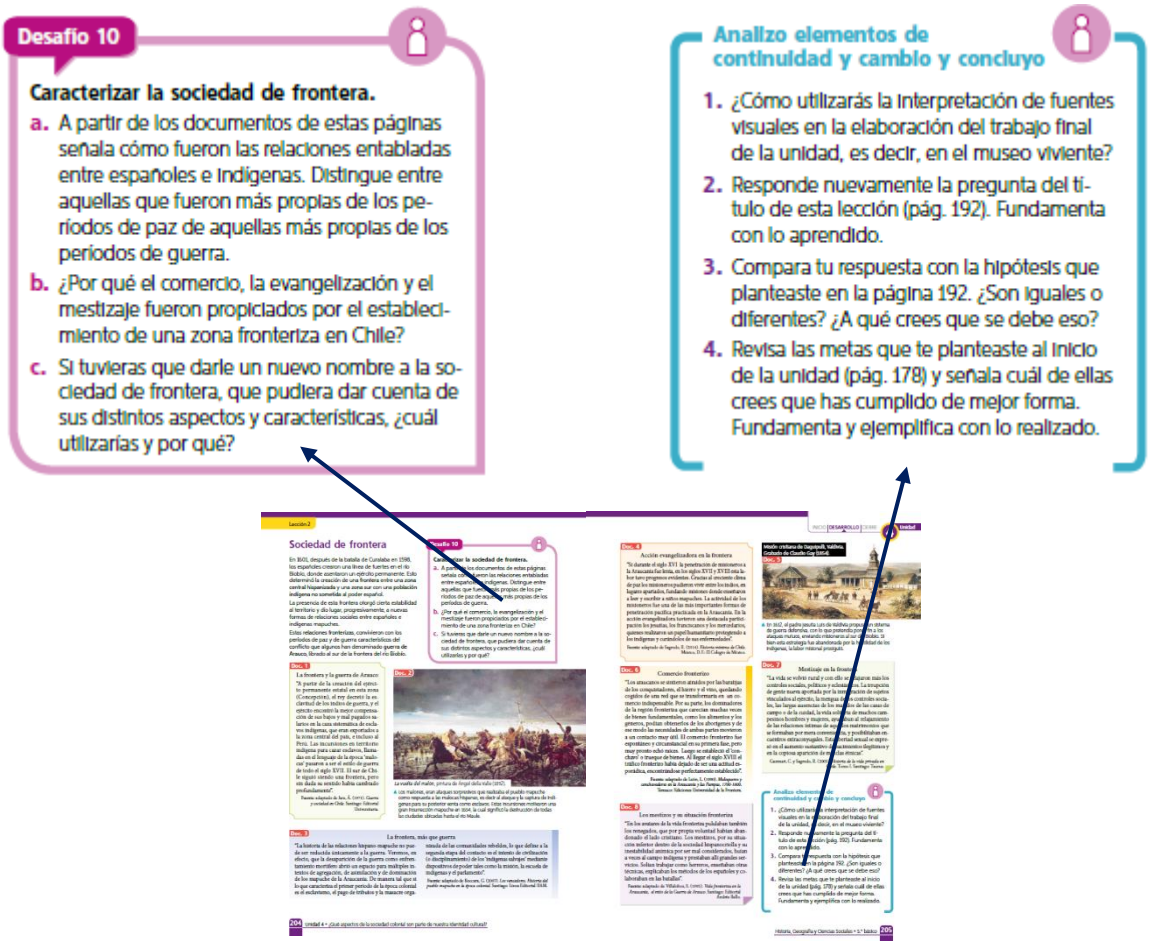


Figura 4.36 Ubicación de las actividades “Los mestizos y su situación fronteriza” en el texto escolar (SM 5to básico, 2019, p. 204-205)

La primera actividad, que es la que se encuentra asociada directamente a este ejemplo intermodal, guarda relación con la evidencia presentada en el texto, pero sin un vínculo explícito entre la pregunta y los documentos a los cuales debe recurrir el estudiante para elaborar su respuesta. La primera pregunta, aunque más que pregunta es una instrucción, es: “*A partir de los documentos de estas páginas señala cómo fueron las relaciones entabladas entre españoles e indígenas. Distingue entre aquellas que fueron más propias de los periodos de paz de aquellas más propias de los periodos de guerra*”. Aunque el texto escolar no manifiesta explícitamente desde el cuerpo principal que cada uno de los documentos se relaciona con las relaciones que establecieron españoles y mapuches en la frontera, esto se resuelve en gran medida con el Doc. 3 de Boccara. Como se mostró en el análisis, el autor deferencia dos periodos de la época colonial y aunque reconoce el esclavismo, el pago de tributos y la masacre organizada como expresiones de las relaciones hispano-mapuches en un primer periodo, y la misión, escuela de indígenas y el parlamento en un segundo periodo, no hay una diferenciación entre “aquellas que fueron más propias de los periodos de paz y de los periodos de guerra”. Esto tiene relación con que, como sostiene Zavala (2008), más que predominar la paz, desde la mitad del siglo XVII aparecieron nuevas formas de relación más allá de la acción guerrera. Por lo tanto, aunque sí pudo haber disminuido la frecuencia de enfrentamientos, siempre hubo una “guerra en potencia” fundamentada sobre la constante

resistencia y capacidad militar mapuche. En este sentido, el periodo de "paz", como se señala desde el texto escolar, en realidad no fue un periodo pacífico como tal, sino uno que en emergieron nuevas formas de relación entre ambos grupos. Es importante esta diferenciación, ya que sería un error que el estudiante asumiera que solo el esclavismo y la masacre se encuentran asociadas a un periodo violento, cuando el mestizaje y la misión, por ejemplo, más que ser formas pacíficas de relación, respondieron a una modificación de las formas en que se ejerció la violencia. Sumado a esto, como afirma Zavala (2008), tampoco es fácil diferenciar relaciones más "pacíficas" de otras más violentas, porque se pasa con mucha facilidad de una a otra e, incluso, se entremezclan.

La segunda pregunta es "*¿Por qué el comercio, la evangelización y el mestizaje fueron propiciados por el establecimiento de una zona fronteriza en Chile?*". Esta pregunta, prestando atención a los documentos que abordan estos temas en la doble página, no demanda una mayor elaboración ni reflexión por parte del estudiante. Aunque los documentos no presentan el comercio, la acción evangelizadora y el mestizaje explícitamente asociados por medio de una relación de causalidad respecto del establecimiento de la zona fronteriza en el BioBío, el estudiante puede inferir la manera en que la frontera propició estas nuevas dinámicas de relación hispano-mapuche. Ahora bien, lo que sí es necesario hacer notar es que, por ejemplo, en el caso del comercio fronterizo, el estudiante puede interpretar sesgadamente que la zona fronteriza permitió que los mapuches simplemente sintieran una atracción por las baratijas españolas y que, desde ese sentimiento, se construyó la relación comercial. Como se explicó previamente, la valoración por afecto que se hace aquí del mapuche lo construye como un sujeto voluble que sin mayor dificultad se interesó por lo que tenían los españoles para ofrecer. Po lo tanto, admitir esta creencia como la base sobre la cual se sustentó la prosperidad de la relación comercial fronteriza podría traducirse fácilmente en que el estudiante determine que la "ociosidad" fue, por ejemplo, un factor decisivo en el caso de los mapuches para que establecieran.

La última pregunta de esta actividad abre el espacio dialógico, más allá de lo directamente expresado por los documentos históricos*:* "*Si tuvieras que darle un nuevo nombre a la sociedad de frontera, que pudiera dar cuenta de sus distintos aspectos y características, ¿cuál utilizarías y por qué?*". Aunque esta pregunta se sigue vinculando más al texto que a la experiencia personal del alumno en otros espacios de interacción, supone la validación de un conocimiento que es propuesto por el estudiante. A partir de lo aprendido en esta parte de la lección 2, se espera que el alumno 'nombre' y, por ende, establezca una concepción propia de la sociedad de frontera, aunque limitada por los aspectos y rasgos revisados en texto escolar.

Capítulo 5 Análisis de texto escolar de historia de 6to básico: ‘un territorio sin pueblo’

En este capítulo se presentan los resultados del análisis del texto escolar de *Historia, geografía y ciencias sociales* de 6to básico, también producido por la editorial SM y licitado por el Ministerio de Educación de Chile para su distribución y uso masivo a lo largo del país durante el año 2019. A continuación, se presentan dos ejemplos extraídos de este material pedagógico, siguiendo el mismo patrón de elaboración que en los resultados anteriores para dar cuenta de la representación y valoración del pueblo mapuche en el discurso. El análisis verbal escrito y el análisis visual se presentan de manera articulada e integrada bajo la forma de ejemplos intermodales. La interacción de los significados de ambos modos semióticos es clave, como se mencionó previamente en la metodología y al comienzo de los resultados, con el objetivo de poder acceder al significado total del discurso bimodal en relación a la valoración del pueblo mapuche en el texto escolar.

5.1. Ejemplo intermodal 4: Conformación del territorio nacional

El ejemplo intermodal 4 pertenece a la unidad 4 del texto escolar de historia “¿Qué beneficios y desafíos conlleva vivir en un país independiente?”, específicamente, a la lección 3 “¿Por qué para Chile fue importante consolidar el dominio de su territorio?”. El texto se titula “Conformación del territorio nacional” y se ubica justo al comienzo de la lección, de modo que en la doble página corresponde a la página derecha. Aunque el texto seleccionado ocupa solo una de las dos páginas, se encuentra al inicio de la lección, necesariamente junto con la página izquierda, donde se presentan el propósito, actividades iniciales y un cuerpo principal del manual escolar que sitúa los contenidos posteriores. En este sentido, dado que el estudiante se enfrenta a la doble página al leer el texto escolar, tal como se ve en la siguiente figura, resulta necesario abordar, al menos de manera panorámica, la primera página de la lección.

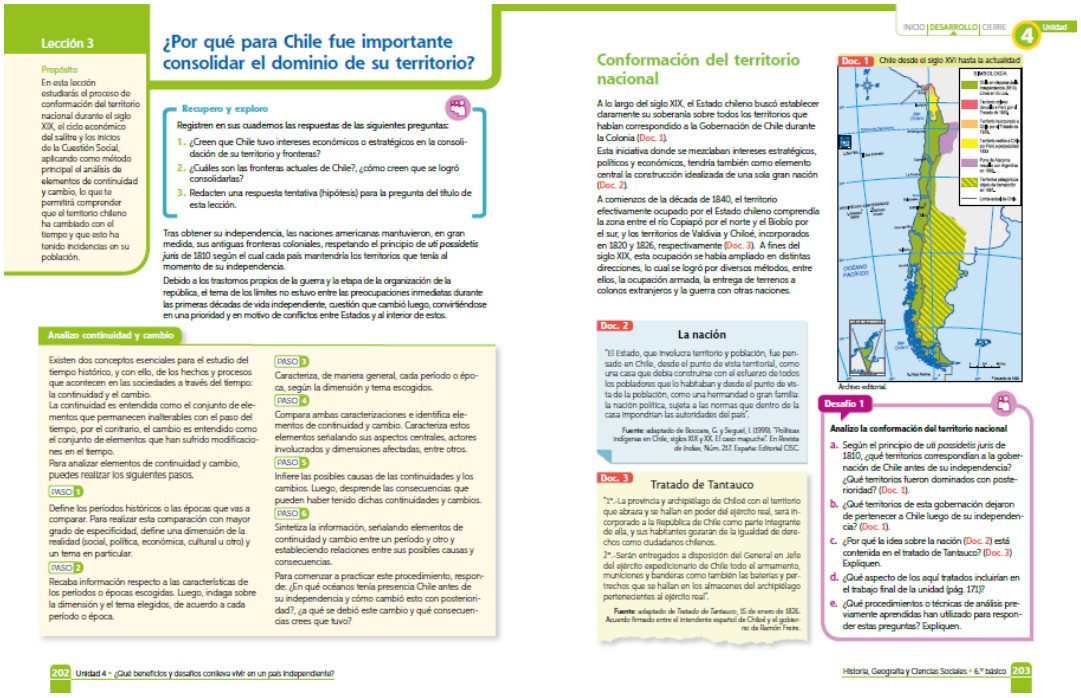


Figura 5.1 Ejemplo intermodal 4 “Conformación del territorio nacional” (SM 6to básico, 2019, p. 202-203)

En la página izquierda de la doble página se presenta en posición Dado-Nuevo, de manera esquinada y enmarcada, el propósito general de la lección, en el que se hace mención del tratamiento de la conformación del territorio nacional durante el siglo XIX y de otros temas tratados en la unidad, como el ciclo económico del salitre y los inicios de la Cuestión Social. Se pone en evidencia también que la metodología que deberá ocupar el estudiante, en este caso, es el análisis de elementos de continuidad y cambio. Luego de manera más centralizada, hay una pequeña sección dentro de la página subtitulada "Recupero y exploro" en la que se presenta una actividad para los estudiantes. Esta actividad pareciera tener el objetivo de unir lo que estudiaron anteriormente en el texto escolar con lo que se busca presentar en esta lección y, a la vez, establecer una preparación para la introducción de los nuevos contenidos. Visualmente, esta actividad se muestra entre paréntesis, lo que suscita un significado de aislamiento y/o aclaración, sumado a que en la esquina del paréntesis de cierre aparece una figura minimalista con tres personas, lo que connota un significado de interacción y diálogo (Figura 5.2).

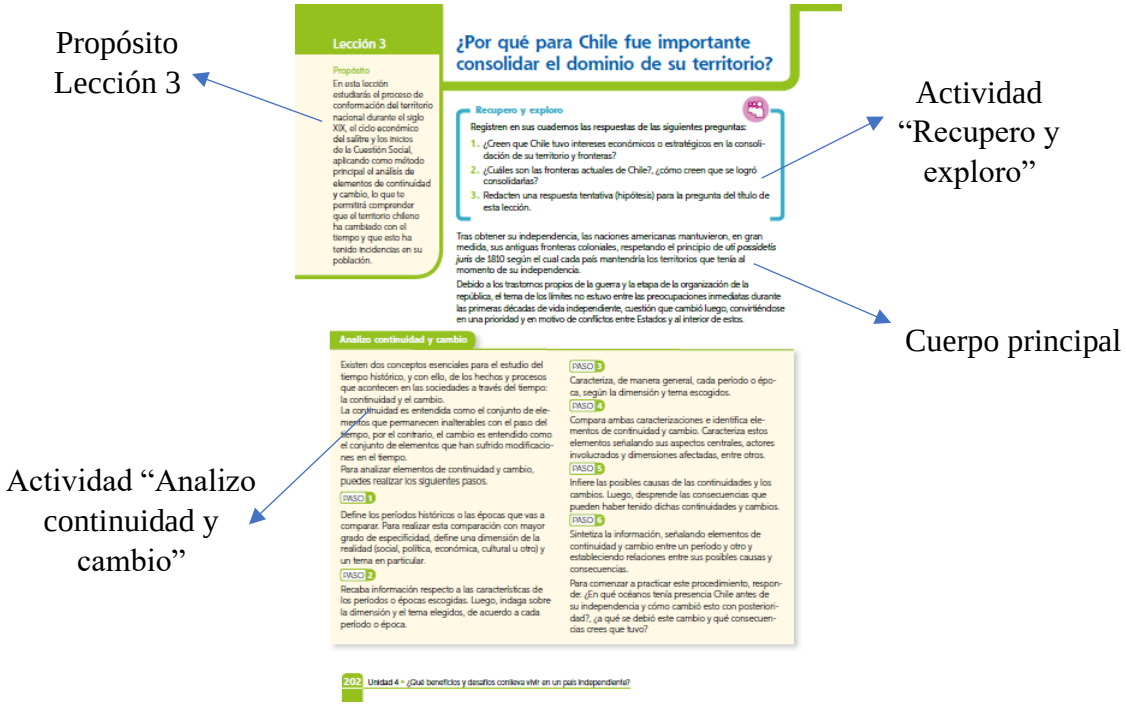


Figura 5.2 Ubicación de elementos principales en "Lección 3 ¿Por qué para Chile fue importante consolidar el dominio de su territorio?" (SM 6to básico, 2019, p. 202)

Después de esta pequeña actividad inicial, justo debajo, aparece el cuerpo principal del texto escolar. En él se posiciona como tema principal la territorialidad tras las guerras independentistas. Como se observa a continuación, las nuevas naciones americanas son valoradas desde su capacidad y poder territorial y militar, así como desde su integridad en términos legales. A continuación, se introduce el "tema de los límites" y, como es característico del discurso histórico (Coffin, 2006), se presentan dos etapas temporales en las que el poder territorial tuvo diferente relevancia.

(1) Tras ***obtener su independencia***, las naciones americanas ***mantuvieron***, en gran medida, sus antiguas fronteras coloniales, **respetando** el principio de *uti possidetis juris* de 1810 según el cual cada país mantendría los territorios que tenía al momento de su independencia.

(2) Debido a los ***trastornos*** *propios* de la guerra y la etapa de la organización de la república, el tema de los límites **no estuvo entre las preocupaciones inmediatas** durante las primeras décadas de vida independiente, cuestión que cambió luego, convirtiéndose en una **prioridad** y en **motivo de conflictos** entre Estados y al interior de estos.

(SM 6to básico, 2019, p. 202)

De manera evocada, las naciones americanas, al obtener su independencia, son valoradas positivamente desde su capacidad y poder militar. La independencia es formulada como un hito que tuvo consecuencias a nivel territorial, de modo que se señala que las naciones americanas después de este hecho histórico mantuvieron en gran medida sus antiguas fronteras coloniales, de acuerdo con el principio legal que regía en esa época. El hecho de que hayan mantenido las fronteras y, con ello, la posesión de las tierras que tenían hasta el momento de la independencia, se evoca el poder territorial de las naciones americanas post-independiencia, evaluación que además se intensifica con "en gran medida". Asimismo, hay que observar que el respeto por la legalidad vigente, en este caso, por el principio de *uti possidetis juris* (1810) mediante el cual después de los procesos de independencia surgidos desde el siglo XIX se utilizó para la delimitación de las fronteras de los nuevos estados con el objetivo de que se mantuvieran los límites territoriales coloniales de los cuales emergieron, implica una valoración en términos de integridad. El hecho de que hayan respetado los límites territoriales, bajo la disposición de este principio legal, se traduce en un respeto por las normas sociales que permite posicionar a los países positivamente en el marco de la legalidad.

En (2), de manera bastante condensada por medio de nominalizaciones se elabora un discurso con una orientación monoglósica por aserción, a través de la cual la voz autoral valora el "tema de los límites" desde su importancia. De esta forma, plantea cómo, en la primera etapa de la conformación de las repúblicas, las fronteras territoriales no tuvieron mayor relevancia, ya que no fue un tema que estuvo dentro de las "preocupaciones inmediatas". Sin embargo, después de las primeras décadas, en una segunda etapa sí adquirió valor, dado que se transformó en una "prioridad", a lo que se suma que también fue "motivo de conflicto", lo que da cuenta de una apreciación negativa que implica una conflictividad y disputa territorial. Aquí, se puede observar la diferenciación y configuración del tiempo en etapas, característica del discurso histórico, mediante las cuales se aglutinan o empaquetan eventos históricos y se presentan de manera más compartimentada bajo la forma de eras, periodos o, incluso, fases dentro de un periodo, como en este caso (Martin, 2003; Coffin, 2006).

Al final de esta página, en posición Dado/Nuevo- Real, se presenta otra actividad para el estudiante, titulada "Analizo continuidad y cambio". En ella, se exponen los conceptos de continuidad y cambio desde su relevancia para el estudio del tiempo histórico en tanto la 'continuidad' implica los elementos que permanecen en el tiempo y el 'cambio' los elementos

que han sufrido modificaciones. Luego, a partir de estas definiciones, se le muestra al estudiante en un género que parece ser más de tipo procedimental los pasos o etapas que debe llevar a cabo para analizar elementos de continuidad y cambio. Esta actividad se condice con el tipo de método que se utilizará en esta lección, tal como se señala en el propósito, al inicio de la página.

En la página derecha de la doble página de este ejemplo intermodal comienza el texto titulado "Conformación del territorio nacional" (SM 6to básico, 2019, p. 203), compuesto por los siguientes elementos: cuerpo principal; tres documentos o evidencias históricas (dos verbales escritos y uno visual); y un desafío para el estudiante. Al igual como se observó en los ejemplos intermodales de 5to básico, los documentos históricos aparecen incrustados como "Doc." en el cuerpo principal del texto escolar. De este modo, a medida que se van señalizando los documentos en el cuerpo principal, el estudiante debe dirigirse a cada uno de ellos. Como ya se ha observado antes, el cuerpo principal se ubica por excelencia en posición Dado-Ideal, justo debajo del título. En este caso, el cuerpo del texto escolar comienza con la voz del Estado chileno, evidenciado por medio del proceso mental "buscó establecer" que, de alguna manera, equivale a 'planear' o 'pensar'. Se aprecia, en este sentido, lo que el Estado pensó desde el momento de la independencia, lo que implica una orientación heteroglósica por expansión dialógica de reconocimiento.

> (3) A lo largo del siglo XIX, el Estado chileno buscó establecer claramente su ***soberanía*** sobre todos los territorios que habían correspondido a la Gobernación de Chile durante la Colonia (Doc. 1).
>
> (SM 6to básico, 2019, p. 203)

Desde el posicionamiento del Estado chileno, se expresa un juicio positivo evocado de capacidad y poder territorial respecto de este organismo, en tanto buscó establecer la autoridad y gobierno de Chile de manera independiente, sin interferencias externas. Como se puede observar, esta evaluación se encuentra aumentada temporalmente, dado que fue un posicionamiento de parte del Estado que se presentó "a lo largo del siglo XIX"; intensificada por un recurso de foco de logro de actualización, manifestado junto al proceso mental "buscó establecer claramente"; y también cuantificada en la medida en que buscó la soberanía sobre "todos los territorios" que habían correspondido al territorio chileno durante la época colonial. Como se puede apreciar, aquí ya se pone de manifiesto la relación entre este cuerpo principal y el de la página anterior, en el que se hace mención sobre la mantención de las fronteras territoriales al momento de la independencia, de acuerdo con el principio legal de 1810. En este sentido, en (3) se expone la situación particular de Chile respecto a este principio y, específicamente, articulado bajo el interés propio del Estado de nuestro país.

El Doc. 1, ya incrustado en el primer párrafo del cuerpo principal, es un mapa del territorio chileno titulado "Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad". El hecho de que sea el único documento visual en la doble página y que, además, se ubique en el cuadrante Nuevo-Ideal, lo dota de una alta prominencia en el diseño composicional. El mapa se presenta totalmente desconectado del resto de los elementos desplegados en el texto escolar, dado que,

como todos los documentos históricos, se encuentra enmarcado e identificado como “Doc.1”, lo que permite diferenciarlo y separarlo como una evidencia específica dentro del texto escolar. En el diseño no se presenta junto con un epígrafe; solo se señala el título arriba de la imagen, al igual como en el mapa analizado para 5to básico, y se agrega la fuente bajo la imagen en la que se indica que es “Archivo editorial”.

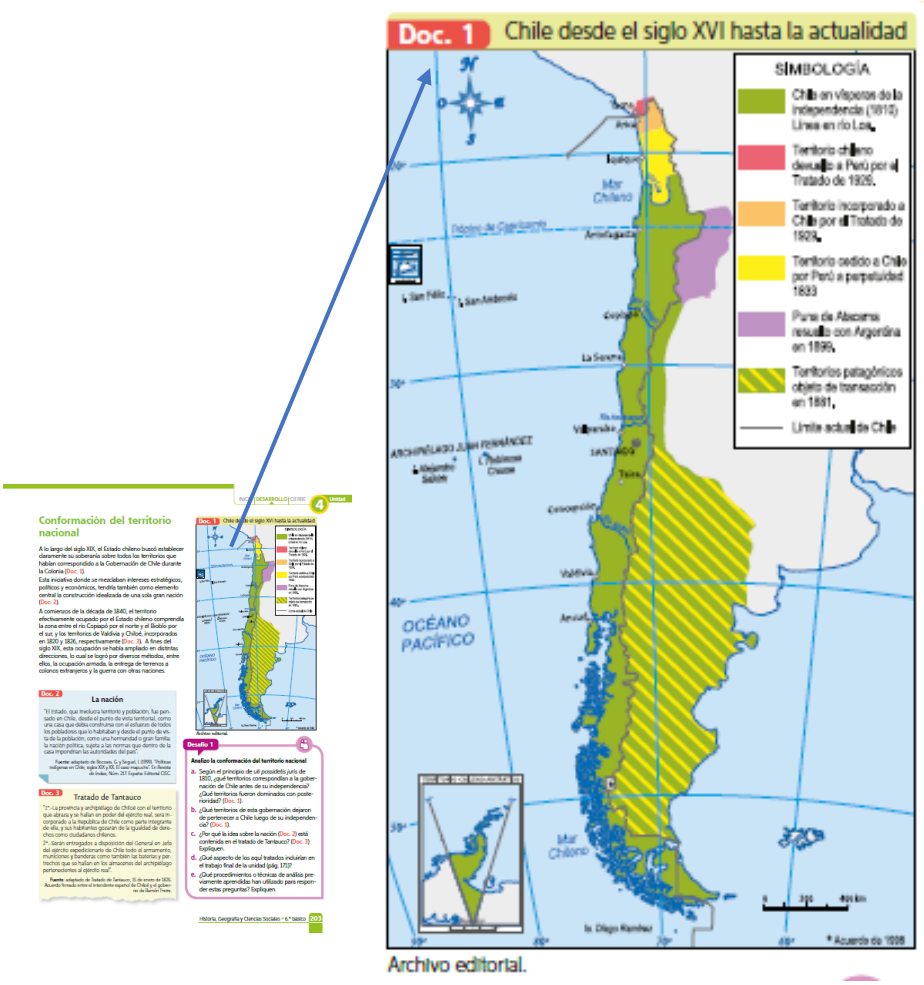


Figura 5.3 Ubicación del Doc. 1 “Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 203)

Respecto de los significados representacionales desplegados en este documento, este mapa corresponde a una imagen conceptual analítica estructurada de tipo inclusiva, topográfica y concreta. Se observa una representación estática de los participantes en términos de estructuras “parte-todo”, en la que el Portador (todo) es el territorio chileno completo y los Atributos posesivos (partes) son las zonas identificadas a lo largo de Chile mediante diferentes colores junto con los nombres desplegados en el mapa que designan algunas de las ciudades a lo largo del territorio. Como se puede apreciar, visualmente, el país aparece dividido en partes de acuerdo con el territorio que fue conformando Chile a través del tiempo, desde el siglo XVI hasta la actualidad, tal como se menciona en el título. Estas

partes, además, aparecen organizadas y representadas a escala, respetando las relaciones física-espaciales y la locación relativa de cada uno de los atributos posesivos. Es necesario notar que no se representa visualmente, ni se nombran verbalmente absolutamente todas las partes del territorio chileno. Hay un foco en la representación de aquellas zonas que se mantuvieron de la Colonia y las que se fueron integrando posteriormente a la soberanía del Estado chileno después de la independencia; de ahí, entonces, que se trate de una imagen analítica inclusiva y no exhaustiva.

En necesario notar que, al igual que en el caso de 5to básico, en este mapa hay un sustrato narrativo, aunque funcionando de manera diferente. Como se puede observar más claramente en la simbología, cada color involucra la identificación de un territorio que fue "devuelto", "cedido" "incorporado" "objeto de transacción" "resuelto" en diferentes años, desde el siglo XVI hasta la actualidad. En este sentido, detrás de la conformación representación visual del territorio, de manera generalizada y estática como "producto", hay una sucesión de eventos pasados involucrando a diferentes participantes. El territorio chileno es resultado de diversos procesos y negociaciones entre Chile y países como Argentina y Perú que derivaron, finalmente, en el territorio como lo conocemos hoy. De hecho, puede pensarse en un territorio que es dominado y, por ende, coloreado, paulatinamente a lo largo de la historia hasta constituirse como lo conocemos hoy bajo la soberanía del Estado chileno, suscitando de esta forma una evaluación evocada del Estado desde su capacidad y poder tanto militar como territorial. Sin duda, visualmente no hay líneas vectoriales que funcionen como un elemento narrativo superpuesto a una representación conceptual, como sí ocurre en el caso de 5to básico, donde se da cuenta de la ruta valdiviana por medio de una flecha. En este mapa, la simbología y el color, en cambio, poseen un rol clave para comprender este sentido narrativo que, aunque es secundario, no es menos importante. Gracias a los significados verbales escritos y a su conexión con el color en la simbología (Figura 5.4) es posible acceder a estos procesos de intercambio entre participantes, con el objeto de comprender no solamente cuándo se integraron o cedieron territorios en términos tempo-espaciales, sino también en términos causales para entender a partir de qué eventos se conformó el territorio nacional, ambas dimensiones esenciales del discurso pedagógico de la historia y de todo discurso histórico en general (Coffin, 1997, 2006; Oteíza, 20099; Oteíza y Pinuer, 2016).

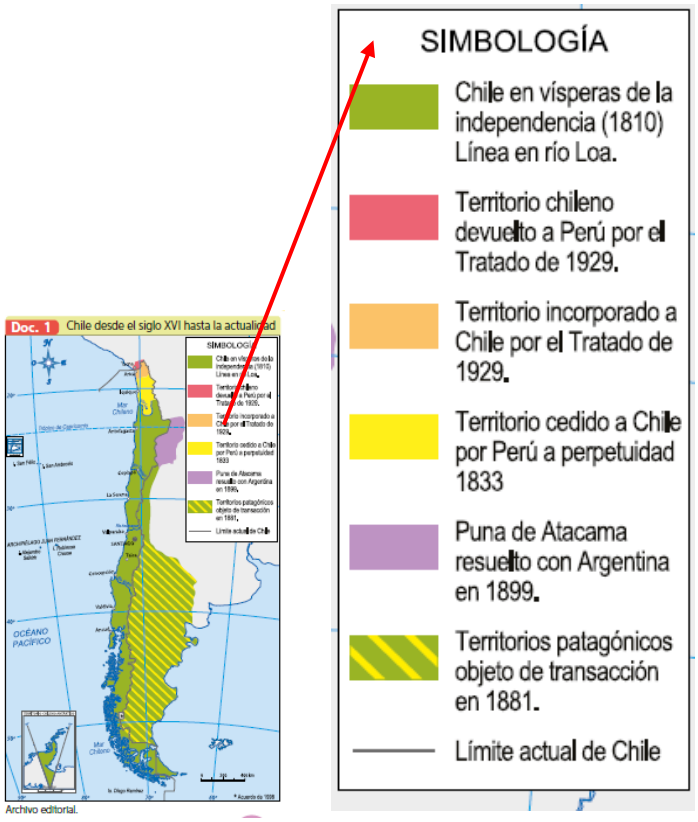


Figura 5.4 Simbología en el Doc. 1 “Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad” (SM 6to básico, 2019, p. 203)

Al igual que en el mapa de 5to básico, la forma en que está representado en términos composicionales responde a las convenciones propias de un sistema de referencia cartesiano formado por los puntos cardinales. Por lo tanto, respecto al eje horizontal, se distingue en posición Dado el mar chileno, el océano Pacífico y algunas islas, mientras en el Nuevo está la tierra que incluye a Chile, y también a Perú y Argentina, aunque estos últimos no son nombrados y aparecen en un tono grisáceo como territorio no representado. Es posible, también ‘leer’ este mapa en tres partes, de modo que el Centro es la tierra, el Dado es el mar y el Nuevo el territorio a la derecha de Chile. Verticalmente, por su parte, se distingue el norte del país, la simbología y los puntos cardinales en posición Ideal, mientras el sur y el territorio chileno antártico se ubican en el Real. La simbología, en este caso, a diferencia del otro mapa, ocupa el cuadrante de mayor prominencia dentro de la composición, a saber, el Nuevo-Ideal. Aunque la simbología, en este sentido, resulta un elemento más movible en el mapa, la diferenciación entre norte y sur en posición Ideal y Real obedecen a las convenciones propias del trabajo cartográfico para la representación de un territorio como mapa.

En la composición completa, el mar puede pensarse como el elemento de mayor prominencia, dado que ocupa la mayor parte del espacio dentro del mapa. Sin embargo, si el centro es el territorio chileno, de acuerdo con los colores y la extensión de estos en el mapa

definiendo diferentes zonas, se pueden distinguir distintos grados de prominencia al interior de Chile. Así, por ejemplo, sobresale el territorio verde con líneas amarillas, el cual corresponde según la simbología a los "territorios patagónicos de transacción en 1881". Le sigue con una alta prominencia el territorio verde que da cuenta de "Chile en vísperas de la independencia (1810)", y así sucesivamente, hasta que el color rojo que representa el territorio chileno devuelto a Perú es el menos prominente a lo largo del país. El color, dicho esto, no es solamente un factor que influye en el grado de prominencia, sino que funciona también como un recurso para la enmarcación. Además de las líneas divisorias que separan, por ejemplo, el mar de la tierra o que enmarcan la simbología y el territorio antártico, la discontinuidad de color también establece límites y permite, en ese sentido, separar elementos dentro de la composición.

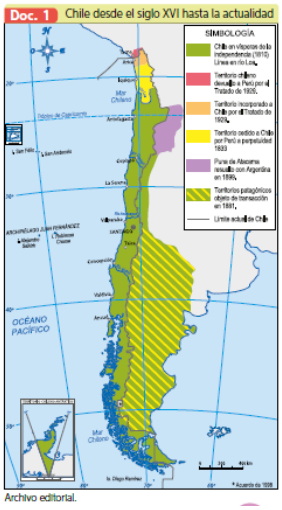
TEXTO ESCOLAR	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	SIGNIFICADO INTERACTIVO VALORACIÓN
 Título de la imagen no aparece como epígrafe, está arriba del mapa "Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad" Fuente: Archivo editorial **Sin epígrafe**	Conceptual: analítica: estructurada: inclusiva, topográfica, concreta Relación parte-todo Portador: territorio chileno Atributos posesivos: verbalmente, ciudades nombradas; visualmente, zonas coloreadas Sustrato narrativo a partir de la simbología	**Valor informacional** Polarizado Dado: mar chileno, islas, territorio antártico Centro: territorio chileno Nuevo: tierra (Argentina, Bolivia y Perú) Ideal: norte de Chile, puntos cardinales, simbología Real: sur de Chile, territorio antártico **Prominencia** Máx. prominencia en la imagen completa: mar Máx. prominencia en el territorio chileno: zona color verde con líneas amarillas (territorios patagónicos objeto de transacción en 1881) Mín. prominencia en la imagen completa: isla Mín. prominencia en el territorio chileno: zona color rojo (territorio chileno devuelto a Perú) **Enmarcación** Máxima desconexión en la página	**Focalización** Oferta/observa **Distancia/ángulo social** Distancia impersonal **Perspectiva** Ángulo frontal desde arriba Orientación a la objetividad +oferta/observa +distancia impersonal +distanciamiento +orientada al conocimiento -humanos alta modalidad (colores "reales", detalles, dimensionalidad, representación a escala) +prominencia territorio como objeto +poder observador +pathos personalizado (estilo tendiente a realista) **Valoración** **Estado chileno** (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar y territorial (evocado) (ocupación y dominación del territorio progresivamente a lo largo del tiempo)

Tabla 5.1 Análisis intermodal imagen-epígrafe *Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad* en "Conformación del territorio chileno" (SM 6to básico, 2019, p. 203)

Respecto de los significados interactivos, este mapa tiene una focalización oferta/observa. No hay personas ni elementos animados que hagan contacto visual con el observador. Aunque la categoría de distancia social es difícil de aplicar a este tipo de recursos visuales, puede pensarse en una distancia bastante impersonal. Al igual que en el mapa de 5to básico, el ángulo es frontal y la toma es desde arriba, por lo que el territorio es representado como parte del mundo del observador y este último es a quien se le otorga el poder por sobre la representación. A pesar de que este ángulo frontal en cierta medida aporta una involucración, el hecho de que no haya figuras humanas y que haya una prominencia del territorio como objeto o lugar favorece el distanciamiento y la orientación hacia la objetividad y el conocimiento. En esta orientación hacia la objetividad la modalidad alta parece ser clave. La proporcionalidad, la representación a escala de las relaciones físicas-espaciales de los atributos posesivos, la adecuación a las convenciones propias de los mapas, el detalle, la diversificación de colores, entre otros aspectos, le otorgan bastante confiabilidad a la imagen, lo que contribuye a la creación de un conocimiento que puede ser interpretado como válido y creíble por parte del observador. Junto con esta modalidad alta, el estilo realista del mapa, considerando las posibilidades de su representación, permiten posicionar con una mayor cercanía al observador y, de esa forma, percibir el mapa como una representación "real" de Chile.

Después de este primer documento, al volver al cuerpo principal del texto escolar, el plan o búsqueda de la soberanía por parte del Estado chileno se retoma como una 'iniciativa' que responde a intereses específicos de diferente índole, pero que sobre todo obedece al deseo de construir "una sola gran nación".

> (4) Esta iniciativa donde se mezclaban intereses estratégicos, políticos y económicos, tendría también como elemento **central** la construcción **idealizada** de **<u>una sola</u> <u>gran</u>** nación (Doc. 2).
>
> (SM 6to básico, 2019, p. 203)

Como se muestra en el ejemplo anterior, desde una monoglosia por aserción la voz autoral reformula de manera nominalizada el proceso de "buscar establecer" como una "iniciativa", lo que refuerza el posible significado mental detrás del primero. A partir de esta "iniciativa", mediante una cláusula afirmativa en torno a un proceso relacional bajo la forma condicional del modo indicativo, el autor da cuenta de cómo, en el pasado la búsqueda de la soberanía por parte del Estado chileno hipotéticamente tuvo un propósito que a futuro fue la construcción de una sola nación. La construcción de una sola nación aparece valorada positivamente desde su relevancia valor, a la vez que es apreciada positivamente desde su integridad, porque una idealización supone una perfección; se relaciona con el deseo o lo que se espera -*irrealis*- de una gran nación. Asimismo, la nación aparece como "**<u>una sola</u> <u>gran</u>** nación" lo que supone un doble ensamble entre fuerza por cuantificación (una sola) e intensificación (gran) y apreciación por impacto alto. Ahora bien, efectivamente, como señala Bello (2004), con la conformación de los nuevos Estados republicanos surgidos de los procesos de independencia, el objetivo es construir una sola nación, pero hay que considerar que con ese objetivo y teniendo al Estado como nuevo eje organizador de las sociedades nacionales, emergen nuevas formas de dominación y violencia. Esta prometedora única "gran

nación" en ningún caso significa que la afección a la dominación desaparece, ni menos se tradujo en un proyecto en común que representara a todos, aun cuando esta pareciera ser la idea que pareciera reforzarse a partir de la recuperación de la voz de la historiografía en el Doc. 2.

El Doc. 2 es un documento verbal escrito, titulado "La nación" y cuyos autores son Boccara y Seguel-Boccara (1999). En el diseño composicional, se ubica en posición Dado-Centro, justo debajo del cuerpo principal del texto escolar, como se ve en la siguiente Figura 5.5.

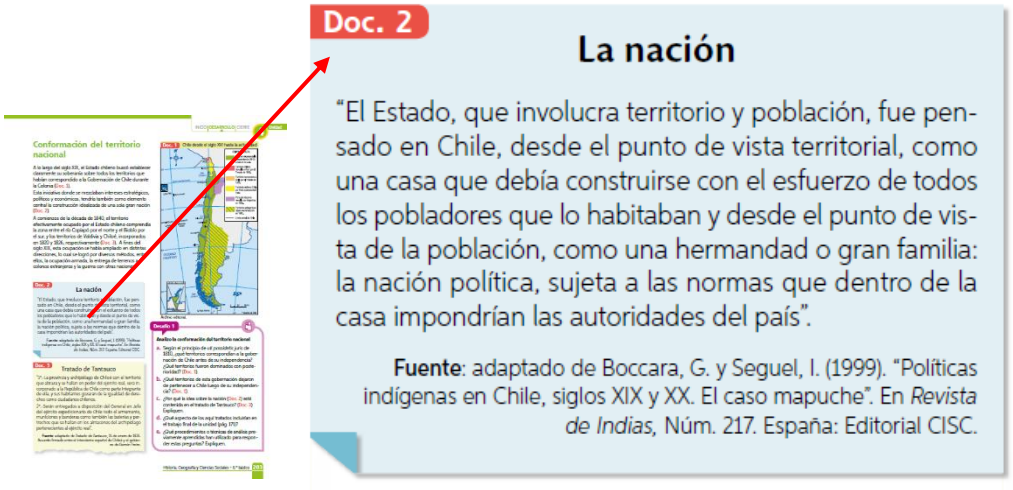


Figura 5.5 Ubicación del Doc. 2 "La nación" en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 203)

> (5) "El Estado, que involucra territorio y población, fue pensado en Chile, desde el punto de vista territorial, como una ***casa*** que ***debía construirse*** con el ***esfuerzo*** de todos los pobladores que lo habitaban y desde el punto de vista de la población, como una ***hermandad*** o ***gran familia***: la nación política, sujeta a las normas que dentro de la ***casa impondrían*** las autoridades del país".
>
> (SM 6to básico, 2019, p. 203)

Las voces de Boccara y Seguel-Boccara (1999), por medio de una heteroglosia de expansión dialógica por reconocimiento manifestada en el proceso mental "pensó", integran el posicionamiento particular de Chile en torno a cómo pensó que debía ser la configuración del Estado. Al comienzo se señalan dos dimensiones del Estado, territorio y población, y a partir de ellas surgen dos hebras valorativas principales que se entretejen en el discurso. Primero, desde un punto de vista territorial, como señalan los autores, el Estado era visto como una "casa". Esta comparación supone una apreciación positiva de integridad evocada de tipo provoca que, bajo la forma de una metáfora léxica, supone entender el Estado como un espacio familiar constituido por todos. Siguiendo este sentido metafórico, se dice que esta casa "***debía construirse*** con el ***esfuerzo*** de todos", por lo que se constituye como un proyecto de suma relevancia en el que parece ser indispensable que quienes eran parte de Chile en ese

momento participaran del importante proceso de construir 'una sola gran nación' o 'una sola gran casa'. Ahora bien, el Estado no solo es apreciado desde su valor, la forma "debía construirse" contrae dialógicamente el discurso en el posicionamiento que había sido pensado en Chile y lo reformula como un pronunciamiento que contiene una modulación por obligación "debía construirse". El posicionamiento negociado respecto a la constitución del Estado, de esta forma, se construye a partir de una valoración que indirectamente pretende poner de manifiesto la 'participación' como un factor clave, pero sin dejar de lado que se trata de una participación entendida como obligación. Esta idea se acumula con el "esfuerzo" que deben hacer "todos" para lograr este propósito, lo que evoca, nuevamente, un trabajo que debe ser permanente y que es indispensable, cuya importancia se ve aumentada en términos cuantitativos porque los involucra a todos.

Desde el punto de vista de la población, el Estado se pensó en Chile como una "hermandad" o una "gran familia" instancias que, si bien también constituyen metáforas léxicas como en el caso anterior, el significado evocado aquí es uno más afectivo, ya que fluctúa entre sentimientos de seguridad y felicidad. En este sentido, el Estado chileno, desde la voz traída en el discurso, se construye como un espacio de solidaridad y ayuda mutua entre quienes lo constituyen y son, finalmente, "hermanos" de esta gran familia. Hacia el final se sigue manteniendo esta metáfora entre la casa y el Estado, y se señala la existencia de normas dentro de esta casa que son impuestas por autoridades que anteriormente no habían sido nombradas y que, sin duda, parece un planteamiento problemático dado el posicionamiento anterior. Las autoridades aparecen evaluadas de manera evocada a partir de su capacidad, situándose jerárquicamente en una posición superior a los demás. Desde la postura de Chile o de quienes dirigen el país si se piensa como un grupo humano, el Estado en este proyecto nacional tendría el poder, no solo de establecer, sino de "imponer" normas, lo que supone un significado bastante claro de exigencia y obligación, en este caso, contenido más en el significado mismo del proceso que en un elemento de modulación, como en el primer caso.

Sin duda, la conformación de una sola nación fue el objetivo del nuevo Estado republicano en Chile tras el proceso de independencia. No obstante, parece bastante simplificada la explicación que entrega el texto escolar, dejando absolutamente de lado lo que significó concretamente este proyecto nacional para los indígenas desde comienzos del siglo XIX. Después de haber obtenido la independencia, los indígenas aún eran considerados 'feroces', 'salvajes' y 'canibalescos' y, en ese sentido, representaban una amenaza para el orden social, el progreso y, en última instancia, para la expansión misma del Estado y la creación de "una sola nación". De esta manera, como los indígenas eran sinónimo de "obstáculo" y el objetico era formar ciudadanos chilenos que conformaran esta única gran casa o familia sobre la base de la homogeneización y la negación de cualquier rastro de diversidad cultural, se comenzaron a implementar diferentes medidas para transformar a los indígenas y así borrar u ocultar toda diferencia. Se propagó, de esta forma, la negación del "indio" como espacio de diferencia, es decir, no había cabida para los indígenas como alguien diferente. Por ejemplo, para los mapuches esto significó, entre otras cosas, que fueran desarraigados de sus tierras y fueran sometidos a vivir en reducciones, mientras que sus tierras les eran despojadas y eran reapropiadas por terratenientes muchas veces extranjeros.

La división de los mapuches, finalmente, fue desde la perspectiva del aparato estatal una estrategia utilizada con el objetivo de invisibilizar al "otro" diferente y someterlo una re-definición como ciudadano chileno. En cambio, desde el punto de vista de los mapuches se tradujo, dicho de manera muy general, en sometimiento, marginación, discriminación, pobreza extrema, desigualdad, despojo material y simbólico, entre otras muchas prácticas y medidas a las que fueron obligados no solo bajo el poder del Estado, sino también y por herencia de la conquista y colonia española, tal como se revisa en mayor profundidad en la sección de antecedentes históricos (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Hill y Staats, 2002; Gallardo *et al*, 2002; Bello, 2004; Mallon, 2004; Hopenhayn *et al*, 2006).

Es interesante cómo se manifiesta en este fragmento el contexto de violencia detrás de las "reglas" impuestas por las autoridades. El estudiante lo único que tiene en esta página son estas reglas o normas que deben respetarse en la "casa". Si la metáfora léxica ya oscurece y complejiza el significado y, por ende, la interpretación de lo que pueden ser estas reglas concretamente en el proyecto de homogeneización nacional, traer a colación solamente las "reglas" es sin duda una mirada muy reducida de los hechos. Sin duda, la interacción y el trabajo en clases pueden enriquecer mucho más esta explicación, pero a juzgar por cómo está siendo explotado este fragmento en el texto escolar dista bastante no solamente del trabajo que hacen Boccara y Seguel Boccara (1999), sino sobre todo de los hechos pasados y de las posibilidades de abordar la experiencia humana en este contexto histórico. Sin duda, metafóricamente las medidas adoptadas por el Estado son "reglas" dentro de la "familia", pero esta constituye la única entrada o posible gatillador desde el texto para una aproximación a lo que fue la experiencia concreta para los indígenas en general y los mapuches en particular. Probablemente, una reformulación supondría otro enfoque de los contenidos y un tratamiento indudablemente diferente de la experiencia histórica. Sin embargo, más allá de eso y de la complejidad que supone entender que el texto escolar funciona de manera situada y junto a otras formas y espacios de interacción, es importante relevar qué posicionamiento se está negociando, qué se manifiesta y qué se oculta, y de qué manera tienen lugar los significados desplegados en el texto escolar a fin de alinear a los alumnos con una determinada perspectiva de la historia.

Otro rasgo que llama la atención en este documento es el esfuerzo exigido por parte del Estado con el objetivo de construir en conjunto esta nueva nación o "familia". La participación es presentada como una estrategia que responde a los intereses estatales en tanto mientras todos son parte de lo mismo y "participan" del mismo objetivo, más cerca se encuentra la anhelada homogeneización nacional y, con ello, el control y el orden social a fin de construir una sociedad civilizada y asimilada (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). En este contexto, la metáfora manifestada en la gran familia o hermandad que es el Estado permite construir un sentido de pertenencia compartido en el que todos son igualmente bienvenidos, pero en la medida en respetan las "reglas" de las autoridades. Aquí la familia está constituida de manera explícitamente jerárquica en la medida en que hay autoridades que, aunque pareciera que valoran el esfuerzo de todos haciendo sentir a cada persona valiosa y capaz de contribuir a un objetivo presentado como común, significativo y favorable para todos, someten y violentan por medio de la participación configurada como una obligación más que

como una opción. De esta manera, a partir del significado simbólico que hay detrás de la "casa" como espacio seguro, protegido y de mutuo apoyo y contención, el Estado es construido sobre la base de esas emociones y, a la vez, como un lugar en el que "cada persona vale". La utilización de la participación y la metáfora de la "casa", de hecho, no se alejan mucho de las actuales estrategias estatales en el marco de una sociedad multicultural, donde la participación indígena se vuelve un factor clave para este proyecto cultural nacional que, maquillado de inclusión, renueva sus formas de violencia y propone, finalmente, la participación como un espacio de autoayuda y de responsabilización para que el indígena busque su propio lugar bajo las "reglas" del Estado (Boccara y Bolados, 2010; Boccara y Ayala, 2012)

El texto escolar no se refiere ni retoma la experiencia del pueblo mapuche, ni tampoco a los "indígenas" en general como se ve en 5to básico, en esta conformación de una gran nación; al menos no en esta doble página. Esto incluso cuando las voces recuperadas hasta el momento, en este caso, las de Boccara y Seguel Boccara (1999) abordan y se centran en la experiencia mapuche. Hay un claro enfoque, como se ve hasta el momento y también como se analizará en el siguiente ejemplo intermodal en el Estado como territorio más que como población. No hay personas, sino territorio que debe ser dominado. Aun cuando en este documento se pone de manifiesto el Estado como una "gran casa", pareciera que el texto escolar se centra en la recuperación de esta posición en el discurso con el propósito de dar cuenta del interés del Estado, lo que se deduce también por su ubicación en el cuerpo principal. En otras palabras, la "gran hermandad", la "gran casa" o la "familia" por el fragmento que es introducido aquí y por cómo dialoga con el cuerpo principal y los otros documentos, más que dar cuenta de las personas o de lo que significó concretamente este proyecto, se usa de manera simplificada con el objetivo de reforzar el sentido de dominio territorial, incluso, cuando indudablemente la comprensión de la metáfora puede ser explotada en el sentido de un dominio humano, como se mostró anteriormente.

Si el cuerpo principal en sus dos primeros párrafos da cuenta de la soberanía territorial del Estado chileno y del interés por construir una sola gran nación y en torno a esos temas se insertan el Doc. 1 y Doc. 2, el tercer párrafo da cuenta del avance territorial durante el siglo XIX y de los métodos de dominación empleados.

> (6) A comienzos de la década de 1840, el territorio efectivamente ***ocupado*** por el Estado chileno comprendía la zona entre el río Copiapó por el norte y el Biobío por el sur, y los territorios de Valdivia y Chiloé, incorporados en 1820 y 1826, respectivamente (Doc. 3).
>
> (7) A fines del siglo XIX, esta ocupación **se había ampliado** en distintas direcciones, lo cual ***se logró*** por diversos métodos, entre ellos, la ocupación armada, la entrega de terrenos a colonos extranjeros y la guerra con otras naciones.
>
> (SM 6to básico, 2019, p. 203)

Como se muestra en (6), desde una perspectiva prosódica la entidad valorada continúa siendo el Estado, tal como se ha visto en los documentos históricos anteriores. Mientras en el Doc. 2 el Estado chileno es evaluado desde el afecto y también desde el juicio en torno a

la integridad e importancia como una gran casa que debe ser construida por todos, en este caso, en el cuerpo principal desde la voz autoral se le valora de manera evocada por su capacidad y poder militar/territorial. El estado es construido como un organismo que ha ejercido soberanía y ha "ocupado" gran parte del territorio chileno. El foco por autenticidad manifestado en "efectivamente" resulta muy importante, porque deja entrever que la ocupación tiene matices y no necesariamente es una real ocupación. De este modo, lo que no ha sido ocupado efectivamente hasta comienzos desde 1840, como lo sitúa temporalmente el cuerpo principal, es el territorio mapuche. Hay que recordar que el verdadero proceso de conquista y colonización del pueblo mapuche comienza recién en los albores de la república, puesto que hasta las guerras de la independencia (1810-1818) vivieron de manera independiente. Aunque se les intentó dominar antes y se estableció una zona fronteriza a lo largo del río Bío-Bío durante el siglo XVII y, de esa manera, se introdujo la misión y el parlamento, cuando se conformó el Estado el pueblo mapuche continuaba luchando y manteniendo una relativa autonomía gracias a su resistencia (Boccara y Seguel-Boccara, 1999).

A fines del siglo XIX, como se muestra en (7), la ocupación se amplió, aunque en este caso se omite si de manera efectiva o no. No aparece el Estado y su acción de ocupar tampoco, ya que esta es nominalizada y recuperada como "ocupación". De este modo, aquí la ocupación es la que aparece evaluada evocadamente desde su valor e importancia, aunque indirectamente sea el Estado quien ocupa y, por ende, también quien es valorado desde su capacidad. El uso del "se" impersonal al señalar que la ocupación "se había ampliado" y "se logró" permite ocultar al sujeto de esta ocupación. Estas instancias aparecen amplificadas gracias a los recursos de fuerza por intensificación que supone haberse ampliado en "distintas direcciones" y haberlo logrado por medio de "diversos métodos". Como se puede ver, hacia el final, también de manera nominalizada, aparecen los métodos utilizados para la expansión de la soberanía sobre Chile. La nominalización, como se puede apreciar, no solo complejiza el discurso, sino que también oculta información importante respecto a quienes, por ejemplo, entregaron los terrenos y los ocuparon por medio de las armas. A través de la impersonalización, los procesos materiales y las nominalizaciones, la voz autoral desde una monoglosia por aserción no habilita un espacio de negociación ni de inclusión de otras posturas en el cuerpo principal del texto escolar.

Hay que notar cómo la ocupación armada, la entrega de terrenos a colonos extranjeros y la guerra con otras naciones son presentadas simplemente como "métodos". Esta perspectiva muy práctica de lo que significó realmente, no la ocupación ni la entrega, sino la usurpación y despojo de las tierras mapuche queda totalmente oculta al ser elaborada simplemente como una estrategia de avance territorial que, al ser visto de esta forma, ensalza al Estado desde su poder y capacidad para expandirse a lo largo del territorio. Entre otras normativas, efectivamente, en 1845, cuando la república se estaba instalando en nuestro país, se dictó la ley de colonización que favoreció la llegada de colonos con el objetivo de conquistar la zona fronteriza sureña. Las usurpaciones, el abuso de poder y la violencia prontamente tuvieron cabida en las tierras mapuches, de modo que comenzó un despojo de terrenos sistemático, propiciando el control y reapropiación a favor del Estado y los colonos

nacionales y extranjeros. La radicación de los indígenas en reducciones, llamadas así por su tamaño, condujo a un empobrecimiento creciente en el tiempo y sufrido por muchas generaciones, sumado a un contexto de profunda humillación, abuso y relaciones de explotación. Aunque el Estado tenía la obligación legal de ubicar primero a los indígenas, fue más que recurrente responder a sus propios intereses y a los de los empresarios y colonos, puesto que, cómo no iba a ser así, si habían "salvado del atraso" a la zona fronteriza y habían venido a "mejorar la raza chilena". En este contexto, el mapuche no tiene otra opción que adaptarse forzosamente a las nuevas condiciones y rehacerse a él y a su comunidad, lo que implicó muchas veces generar relaciones de dependencia con los mismos usurpadores trabajando para ellos como mano de obra, así como la migración a las ciudades (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Mallon, 2004; Zavala, 2018). Sin duda el panorama es mucho más complejo que el presentado aquí e, incluso, en los mismos antecedentes históricos en los que se profundiza más sobre este periodo. Sin embargo, lo que pretendo relevar aquí es lo que se oculta u omite al tratar como un simple "método" la violencia estatal empleada con el objetivo de formar esta "gran casa".

El último documento histórico es el Doc. 3 "Tratado de Tantauco" que, como se observa en (6), se vincula con la expansión territorial del Estado hacia el archipiélago de Chiloé. El Doc. 3 se ubica en la posición Dado-Real, justo debajo del Doc. 2 (Figura 5.6). La voz traída al discurso, en este caso, es la de la ley y desde ella se da cuenta de una valoración tanto de los habitantes de la provincia sureña como del General en Jefe del ejército expedicionario chileno. El acuerdo firmado en 1926 involucra, como se expresa en la fuente al final del documento, al intendente español de Chiloé y el gobierno de Ramón Freire.

Figura 5.6 Ubicación del Doc. 3 "Tratado de Tantauco" en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 203)

(8) 1°.-La provincia y archipiélago de Chiloé con el territorio que abraza y se hallan **en poder** del ejército real, será ***incorporado*** a la República de Chile como parte integrante de ella, y sus habitantes gozarán de la **igualdad de derechos** como ***ciudadanos chilenos***.

(9) 2°.-Serán entregados a disposición del General en Jefe del ejército expedicionario de Chile todo el ***armamento***, ***municiones*** y ***banderas*** como también las ***batería***s y ***pertrechos*** que se hallan en los almacenes del archipiélago pertenecientes al ejército real".

(SM 6to básico, 2019, p. 203)

Desde una orientación monoglósica por aserción, manifestada en cláusulas afirmativas en torno a procesos materiales y relacionales, el tratado valora en primera instancia al ejército real desde su capacidad, dado que es quien tiene hasta ese momento el poder sobre la provincia y archipiélago de Chiloé. Sin embargo, como este territorio por medio del tratado es incorporado a Chile, la capacidad y poder territorial se concede de manera evocada a nuestro país, lo que también se refuerza implícitamente en la segunda parte del tratado por medio de una acumulación de significados experienciales que evalúan al General en Jefe del ejército desde su capacidad y poder militar. Ahora bien, es necesario detenerse en que se dicta no solamente la integración del territorio a la nación o "gran casa" referida antes en el Doc. 2, sino también la incorporación de los habitantes de la provincia como ciudadanos chilenos y gozadores de los mismos derechos. El hecho de que una vez integrado este territorio a la nación, los provincianos de esta zona accedan a una igualdad de derechos en tanto ciudadanos chilenos supone, sin duda, un juicio inscrito en términos de integridad legal. No obstante, hay que notar cómo esta nueva identificación implica, a la vez, un juicio evocado de capacidad. Los habitantes de la provincia y del archipiélago de Chiloé no eran ciudadanos chilenos y, tras la firma de tratado, pasan a serlo, lo que se traduce en que pueden acceder a los mismos derechos que quienes ya lo eran. En otras palabras, antes carecían de facultades y ahora como ciudadanos bajo el mandato del Estado, sí se rigen por las normas y reglas que establecidas en la reciente nación. Como se puede ver, aunque más implícitamente que en el Doc. 2, aquí también hay una alusión a la conformación de una sola "familia" o "casa", en la medida en que los habitantes del extremo sur se integran al país y quedan bajo el dominio del Estado y, en ese sentido, también se rigen por las "reglas" impuestas por las autoridades, como se menciona en el documento anterior.

Finalmente, en esta página se integra un desafío para el estudiante titulado "Analizo la conformación del territorio nacional". Este desafío, como se observa en la siguiente Figura 5.7, se ubica en posición Nuevo-Real, debajo del mapa. Se compone de cinco preguntas, casi todas relacionadas al trabajo con los documentos históricos antes presentados. Al igual como se ha mostrado en los análisis anteriores, los documentos son integrados en las preguntas y destacados en otro color, con el objetivo de señalizar al estudiante a cuál debe recurrir para responder a cada pregunta. Solo las últimas dos preguntas, en este caso, son más generales y se relacionan con la unidad y metodología de trabajo.

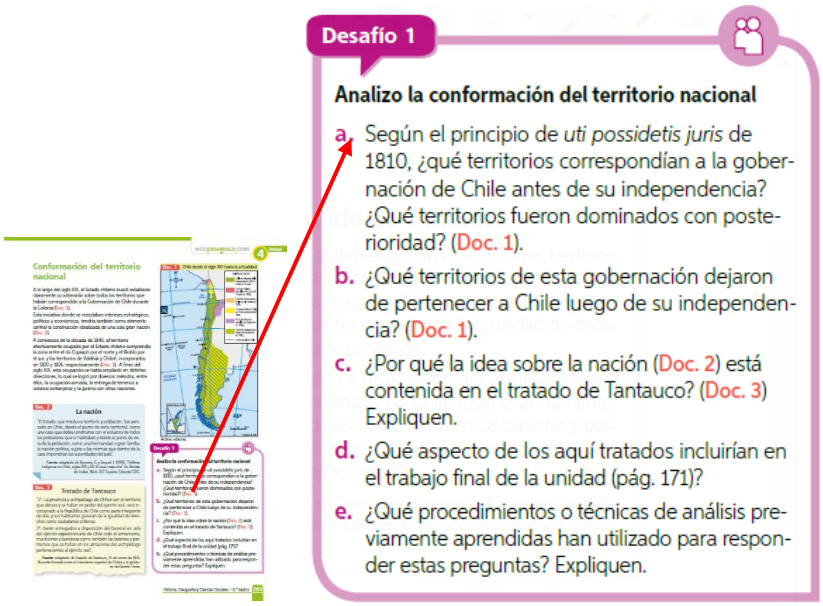


Figura 5.7 Ubicación del "Desafío 1" en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 203)

La primera y segunda pregunta se relacionan con el Doc. 1. La primera es "*Según el principio de uti possidetis juris de 1810, ¿qué territorios correspondían a la gobernación de Chile antes de su independencia? ¿Qué territorios fueron dominados con posterioridad?* (Doc. 1)". Esta pregunta no requiere de mayor elaboración ni reflexión por parte del estudiante, dado que se conforma a partir de un "qué". No obstante, pone en relación el principio legal *uti possidetis juris* de 1810, explicado al comienzo del cuerpo principal de la página izquierda de la doble página, por lo que sí supone primero comprender que este principio implica la mantención de territorios y fronteras coloniales tras la independencia, para luego recurrir al mapa y con ayuda de la simbología identificar que estos territorios corresponden a "Chile en vísperas de la independencia", es decir, a la zona coloreada de verde. Hay que notar que, igualmente, se puede no comprender este principio y elaborar la respuesta en base a los años que acompañan a cada suceso de integración o pérdida territorial en la simbología del mapa. La segunda pregunta, por los territorios dominados con posterioridad, también se extraen desde el mapa con ayuda de la simbología. La pregunta (b), vinculada a este documento, es *"¿Qué territorios de esta gobernación dejaron de pertenecer a Chile luego de su independencia? (Doc. 1)*" y supone igualmente la identificación de las zonas del territorio chileno, pero en este caso aquellas que se perdieron tras el proceso de independencia. En este sentido, vale prestar atención a cómo estas preguntas rescatan esta narrativa debilitada que hay en el mapa, antes nombrada en el análisis, sin dejar de lado la representación como una imagen conceptual analítica. Si bien predomina una representación estática del territorio en que se muestra "Este es Chile" y no hay líneas vectoriales que establezcan explícitamente una narrativa, la pregunta implica identificar ciertos atributos posesivos del portador, pero considerando los procesos de integración y pérdida desde el siglo XVI hasta la actualidad.

La tercera pregunta es "*¿Por qué la idea sobre la nación (Doc. 2) está contenida en el tratado de Tantauco? (Doc. 3) Expliquen*". Esta pregunta sí implica una mayor complejidad y elaboración, puesto que vincula dos documentos. El estudiante debe ser capaz de comprender la idea de nación como "casa" y "familia" en la que hay "reglas" a partir del Doc. 2, para luego poder aplicar e interpretar bajo esta idea la incorporación del territorio del sur de Chile y sus habitantes a la nación. Como se anticipó anteriormente en el análisis de estos documentos, evidentemente existe una relación entre ambos, pero requiere un mayor trabajo interpretativo por parte del estudiante establecer dicho vínculo. Los habitantes de la provincia y archipiélago de Chiloé junto con el territorio pasan a formar parte de esta única y gran "casa" cuando son incorporados a la nación. Su integración los transforma en ciudadanos chilenos y, por ende, en poseedores de los mismos derechos que quienes ya conforman el país. Sin embargo, su integración también se traduce en dominación, porque quedan insertos en un nuevo contexto en el que rigen las "reglas" que son impuestas por el Estado o "las autoridades de esta casa", como señalan Boccara y Seguel-Boccara (1999).

La pregunta (d) es "*¿Qué aspecto de los aquí tratados incluirían en el trabajo final de la unidad (pág. 171)?*". Esta pregunta, como se puede apreciar, no se relaciona directamente con los documentos históricos en la medida en que no hay recurrir a ellos para responderla, aunque sí considerar lo estudiado en esta doble página de manera general. Al estudiante se le pide identificar un aspecto que trataría en el trabajo final de la unidad. Al volver a la pág. 171, se evidencia que este trabajo consiste en la "elaboración de un periódico temático sobre los elementos representativos de Chile independiente, es decir, acerca de las tradiciones y símbolos que representan a la nación y a sus habitantes". Si el estudiante debe elegir algún aspecto que funcione como elemento representativo de Chile, a partir de esta doble página, la verdad es que tampoco es que tenga a su disposición una gama de posibilidades. En este ejemplo intermodal hay un foco en la territorialidad y en el anhelo de conformar un solo país o "casa" en Chile. De este modo, si se piensa en Chile independiente a partir de los recursos ofrecidos por el texto escolar, como símbolo de la nación lo que más se refuerza es la idea de la "gran familia" o "gran casa".

La última pregunta de esta actividad es "*¿Qué procedimientos o técnicas de análisis previamente aprendidas han utilizado para responder estas preguntas? Expliquen*.". Es difícil poder interpretar y conectar esta pregunta con lo analizado hasta aquí, ya que la pregunta remite a lo aprendido anteriormente, sumado a que es una pregunta muy general en términos de método. No obstante, la metodología de análisis de continuidad y cambio que se introduce al comienzo de esta lección puede sin lugar a duda ser un método para responder las preguntas (a) y (b) de esta actividad, dado que contienen estas ideas de inalterabilidad y modificación en el tiempo.

5.2. Ejemplo intermodal 5: La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile

El quinto y último ejemplo intermodal presentado en este análisis también es parte de la unidad 4 del texto escolar de historia de 6to básico "¿Qué beneficios y desafíos conlleva vivir en un país independiente?", específicamente, de la lección 3 "¿Por qué para Chile fue importante consolidar el dominio de su territorio?". El texto se titula "La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile" (SM 6to básico, 2019, p. 204-205) y se ubica en el material de estudio justo después del texto "Conformación del territorio nacional", analizado en el ejemplo intermodal 4. La doble página se compone de: un cuerpo principal; ocho documentos históricos, de los cuales tres son visuales y cinco verbales escritos y; un desafío para el estudiante.

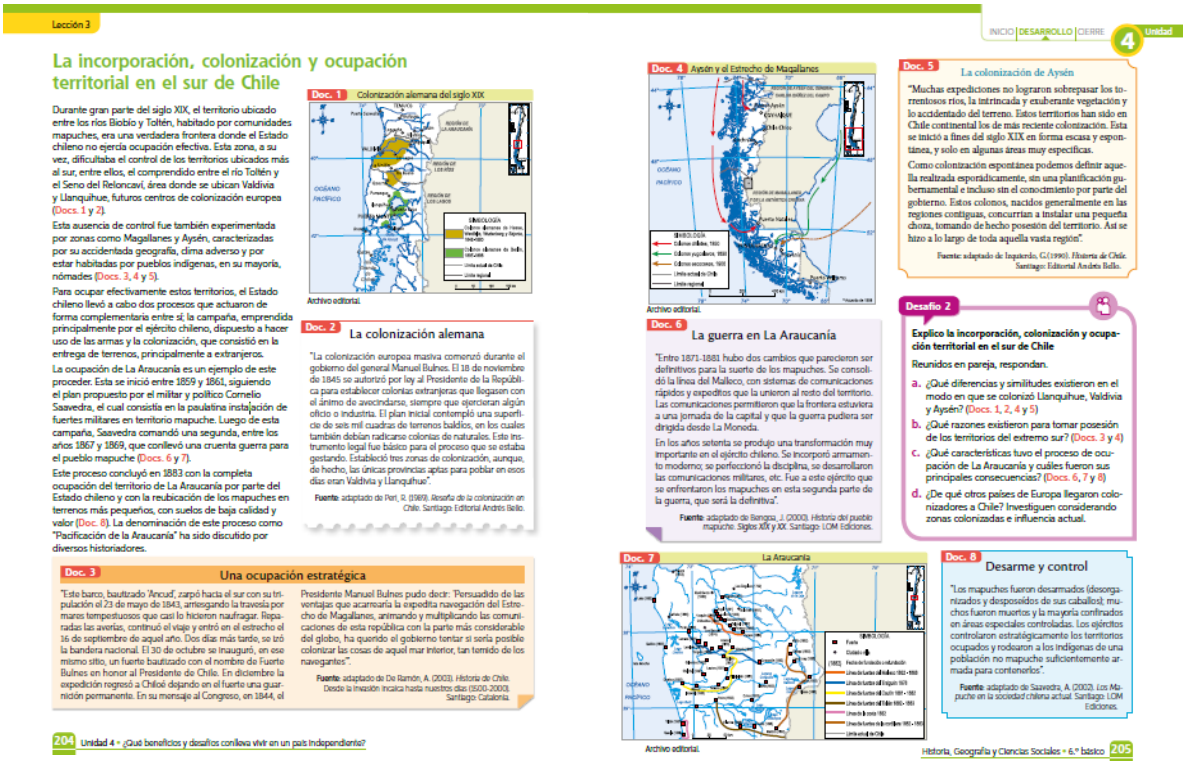


Figura 5.8 Ejemplo intermodal 5 "La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile" (SM 6to básico, 2019, p. 204-205)

El cuerpo principal del texto escolar, ubicado como de costumbre en posición Dado/Centro-Ideal, comienza haciendo referencia al territorio chileno donde el Estado durante gran parte del siglo XIX no logró ejercer una ocupación efectiva. Aquí, como se puede ver, se recupera la idea de una "ocupación efectiva" presentada en las páginas previas, de modo que los límites categoriales de lo que es una 'ocupación' se difuminan. Si antes se señalaba cuál era el territorio que, efectiva o realmente, ocupó el Estado chileno con el objetivo de construir una sola gran nación, en este caso, se introduce el territorio que el Estado no logró dominar y controlar efectivamente durante bastante tiempo, desde su instalación en

Chile y que, por ende, se transformó en un obstáculo para la conformación de una sola "gran casa"

> (10) Durante gran parte del siglo XIX, el territorio ubicado entre los ríos Biobío y Toltén, habitado por comunidades mapuches, era una *verdadera* ***frontera*** donde el Estado chileno ***no ejercía ocupación*** *efectiva*.
>
> (11) Esta zona, a su vez, **dificultaba el control** de los territorios ubicados más al sur, entre ellos, el comprendido entre el río Toltén y el Seno del Reloncaví, área donde se ubican Valdivia y Llanquihue, futuros centros de colonización europea (Docs. 1 y 2).

(SM 6to básico, 2019, p. 204)

Como se muestra en (10), el territorio ubicado entre los ríos BioBío y Toltén es valorado como una "verdadera frontera", lo que involucra una apreciación negativa evocada por conflictividad e impacto alto del territorio en tanto era un espacio que dividía a los mapuches y el Estado sin permitir el dominio de este último sobre el territorio. Esta apreciación es graduada por un recurso de foco de autenticidad, a la vez que, a comienzo del texto, se aumenta el valor de esta evaluación por medio de un alcance temporal que alude a la extensión de esta situación durante gran parte del siglo XIX. Esta evocación se confirma en el texto, dado que el Estado es presentado implícitamente desde un juicio negativo, en tanto no tiene la capacidad ni el poder para lograr dominar y ocupar este territorio de manera efectiva, precisamente por la "verdadera frontera" que supone. Ahora bien, aunque el texto parece estar presentando la frontera como una separación real entre ambos grupos, hay que recordar que, como señala Zavala (2008) y como se mencionó en el ejemplo intermodal 3 "Sociedad de frontera", la frontera no supuso un límite invencible ni el ejército permanente asentado en este territorio surgió producto de un avance colonizador. De este modo, aunque pareciera haber una alusión a la separación de españoles y mapuches, en realidad la "verdadera frontera" debiese interpretarse como "verdadera resistencia". El establecimiento de la frontera trajo consigo diversas y nuevas formas de relaciones de las que los mapuches supieron sacar muy buen provecho para resistir a la sociedad dominante y, de ese modo, el contacto fue utilizado como una herramienta de resistencia. Seguido de esto, en (11) la conflictividad de la frontera aparece de manera inscrita y, aunque el Estado no aparece aquí, es este quien es valorado negativamente. La dificultad para controlar se traduce, finalmente, en su incapacidad para dominar el territorio ubicado más al sur del país.

El Doc. 1 es un mapa titulado "Colonización alemana del siglo XIX". Como se aprecia en la Figura 5.9, se ubica en el cuadrante Nuevo-Ideal y es la única imagen en la página izquierda de la doble página, por lo que tiene una alta prominencia. En el diseño composicional, al igual que el mapa anterior, y los que siguen en este ejemplo intermodal, no se presenta junto con un epígrafe. Solo se indica la fuente "Archivo editorial".

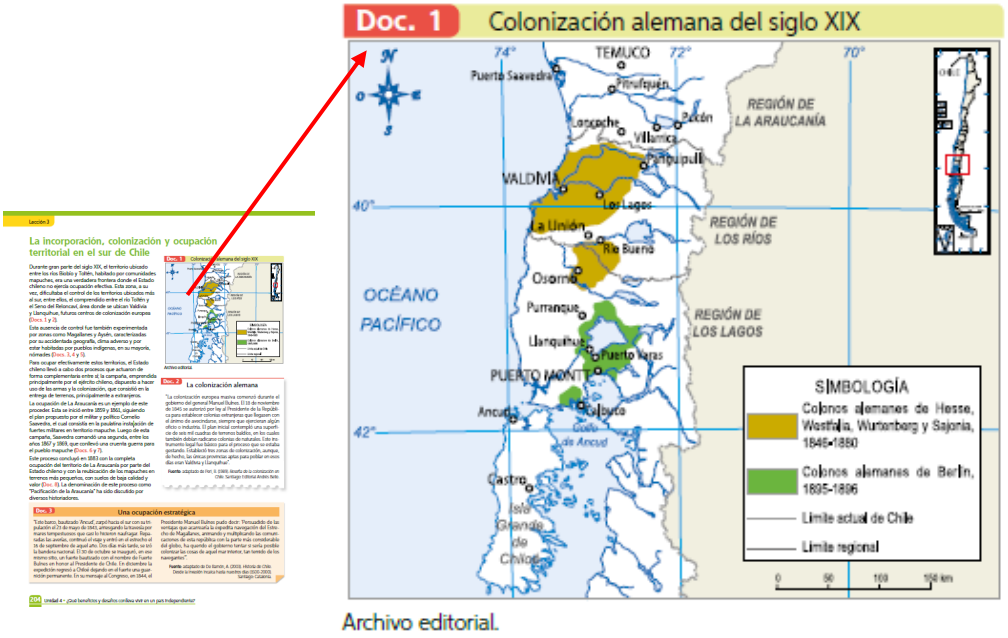


Figura 5.9 Ubicación del Doc. 1 "Colonización alemana del siglo XIX" en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 204)

Este mapa constituye una imagen conceptual analítica estructurada de tipo inclusiva, topográfica y concreta, al igual que los mapas anteriormente analizados. En este caso, el mapa muestra las zonas del territorio chileno que fueron colonizadas por Alemania en el siglo XIX, de modo que el Portador (todo), en este caso, es el sur de nuestro país y los Atributos posesivos (partes) son las zonas colonizadas por los alemanes y que aparecen coloreadas en café (Valdivia) y verde (Llanquihue) en el mapa. Se identifican algunas regiones y ciudades como partes de este territorio, de modo que no aparece todo Chile representado como sería en el caso de una representación exhaustiva. Como se puede ver, al igual que para 5to básico, este mapa puede ser interpretado, a su vez, como parte del territorio completo de Chile que aparece en el cuadrante Nuevo-Ideal de la composición. En otras palabras, es un *zoom* o acercamiento a una zona específica del país. La composición en términos de valor informacional, al igual que en todos los mapas analizados, se rige por los puntos cardinales y por las convenciones que rigen del trabajo cartográfico, de modo que el norte se ubica en el Ideal y el sur en el Real. Lo único que tiene mayor libertad de posición, como ya se ha observado previamente, es la ubicación de la simbología que, en este caso, no se encuentra en el cuadrante prominente, sino en el Nuevo-Real.

Otro aspecto que responde esencialmente a la forma en que se construyen los mapas refiere a las líneas divisorias. La línea que separa el mar de la tierra, los paralelos y meridianos que atraviesan todo el mapa y la simbología enmarcada son rasgos comunes. En este mapa, particularmente, se observan más líneas divisorias al interior de Chile, porque como es un acercamiento a la zona sur de Chile, hay mayor detalle, de modo que no solo se ven las separaciones entre regiones, sino también entre ciudades. Las dos zonas que aparecen mayormente enmarcadas y, por ende, diferenciadas son las zonas coloreadas en el mapa que refieren al sector colonizado por los alemanes. La discontinuidad de color dentro del mapa no solo demarca, sino que también otorga prominencia, de modo que sobresalen Valdivia y

Llanquihue como los lugares ocupados, según la simbología (Figura 5.10), por los "colonos alemanes de Hesse, Westfalia, Wurtenberg y Sajonia 1846-1880" (color café) y por los "Colonos alemanes de Berlín 1895-1896" (color verde). Con estos territorios dominados por Alemania, se suscita una valoración positiva del país europeo en términos de su capacidad y poder militar/territorial. De hecho, también podría pensarse en una evaluación mucho más evocada de capacidad respecto del Estado, dado que la llegada y colonización europea es una iniciativa del Estado manifestada con la ley de colonización de 1845. La llegada de los colonos fue una oportunidad para "mejorar la raza chilena", transformando a los indígenas en "ciudadanos ideales" y, a la vez, haciéndose cargo de trabajar las tierras "racionalmente" (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Zavala, 2018). La ocupación y colonización europea responde, finalmente, a los objetivos del Estado, dado que, con la llegada de los colonos, se comienza a radicar a los indígenas en reducciones con el fin de controlarlos y "civilizarlos" y, en última instancia, hacerlos desaparecer como pueblo. Tal como observan Boccara y Seguel-Boccara (1999), el discurso que prima en esta época es uno evolucionista, racista y discriminador sobre el cual se legitiman las usurpaciones y violencias legales y privadas.

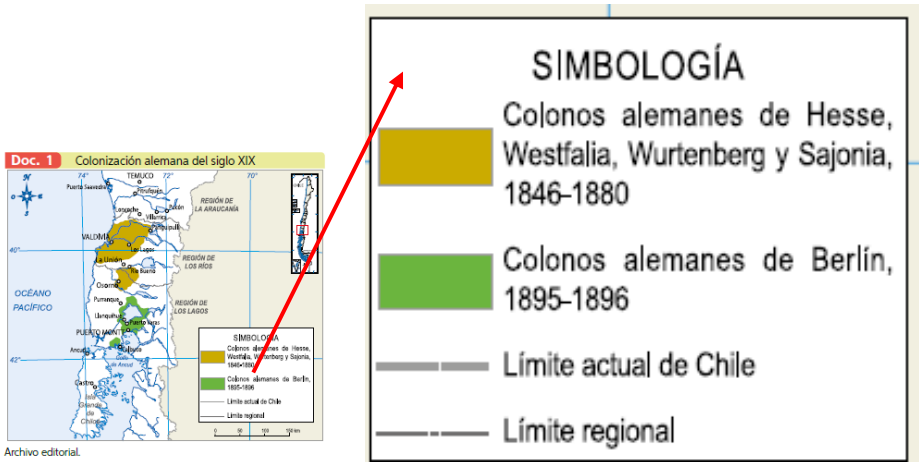


Figura 5.10 Ubicación de la simbología en el Doc. 1 "Colonización alemana del siglo XIX" (SM 6to básico, 2019, p. 204)

Este mapa al igual que todos presenta una focalización oferta/observa, dado que no hay seres animados que establezcan contacto visual con el observador. Así, la distancia es impersonal y el ángulo frontal desde arriba. Estos rasgos, sumado a que no hay seres humanos y que prevalece el territorio como objeto, hacen que esta imagen esté orientada a la objetividad y el conocimiento. La modalidad es bastante alta, gracias a que se guardan las proporciones respecto a las relaciones físicas-espaciales, los colores utilizados se ciñen a los utilizados en los mapas y, en general, presenta los detalles y rasgos particulares que tienen este tipo de representaciones. En este sentido, se promueve un conocimiento que es bastante creíble para el observador a partir del estilo tendiente a realista que se presenta. Como se ha mencionado anteriormente, es difícil hablar de un estilo realista que supone una cercanía al punto de ver como "real" lo representado. El contexto de aparición del mapa, sumado a que el mapa particularmente es un recurso que funciona para representar el territorio y, por ende, el observador no ve "Chile" como lo ve a su alrededor tal cual, sino una forma de entenderlo y abarcarlo en una imagen, se puede decir que es tendiente a realista. En este sentido, el pathos también tiende a personalizado, ya que el observador percibe como real el territorio

gracias a su alta modalidad, pero reconociendo que es una "representación de". Ahora bien, hay que tener en cuenta que es difícil establecer cómo sería un mapa realista, porque el mapa en sí mismo supone distancia, una mirada más lejana del territorio en el cual se ve representado un lugar a partir de convenciones propias del campo de la geografía más que un territorio como lo vemos día a día.

TEXTO ESCOLAR	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	SIGNIFICADO INTERACTIVO VALORACIÓN
 Título de la imagen no aparece como epígrafe, está arriba del mapa "Colonización alemana del siglo XX" Fuente: Archivo editorial **Sin epígrafe**	Conceptual: analítica: estructurada: inclusiva, topográfica, concreta Relación parte-todo Portador: territorio chileno Atributos posesivos: verbalmente, ciudades nombradas; visualmente, zonas diferenciadas por líneas divisorias y colores. Entre el mapa completo y la zona representada también hay una relación parte-todo.	**Valor informacional** Polarizado Dado: océano pacífico, puntos cardinales Nuevo: territorio chileno, simbología, mapa completo de Chile (y Argentina, aunque no aparece representado como tal) O bien: Dado: mar, océano pacífico Centro: territorio chileno representado Nuevo: Argentina, simbología, mapa completo de Chile. Ideal: Región de la Araucanía y Región de los Ríos "norte" de Chile, puntos cardinales, mapa completo de Chile Real: Región de los Lagos "sur" de Chile **Prominencia** Máx. prominencia en la imagen completa: mapa pequeño de Chile y la tierra (Zona de Chile representada y Argentina ocupan el mayor espacio) Máx. prominencia en el territorio chileno: zonas coloreadas y, entre ellas, la zona color mostaza (colonos alemanes de Hesse, Westfalia, Wurtenberg y Sajonia 1846-1880) **Enmarcación** Máxima desconexión en la página	**Focalización** Oferta/observa **Distancia/ángulo social** Distancia impersonal **Perspectiva** Ángulo frontal desde arriba Orientación a la objetividad +oferta/observa +distancia impersonal +distanciamiento +orientada al conocimiento -humanos alta modalidad (colores "reales", detalles, dimensionalidad, representación a escala) +prominencia territorio como objeto +poder observador +pathos personalizado (estilo tendiente a realista) **Valoración Alemania** (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar y territorial (evocado) (ocupación y dominación del territorio)

Tabla 5.2 Análisis intermodal imagen-epígrafe *Colonización alemana del siglo XX* en "Conformación del territorio chileno" (SM 6to básico, 2019, p. 204)

El Doc. 2 se titula “Colonización alemana”. Es un fragmento de la *Reseña de colonización en Chile* presentado como documento verbal escrito en el texto escolar. Con este texto se recupera la voz de René Peri (1989), Ministro de Tierras y Colonización y, luego, Ministro de Bienes Nacionales en la dictadura de Pinochet. Se ubica en el cuadrante Nuevo-Centro de la página izquierda de la doble página, justo debajo del mapa (Figura 5.11). Por su incrustación en el cuerpo principal junto con el Doc. 1 y por su título, se esperaría que este documento se refiriera a la colonización de Alemania en el territorio chileno, siguiendo lo expresado visualmente expresado en el mapa. No obstante, como se ve a continuación, construye de manera más general la ley de colonización de 1845, antes mencionada, que favoreció la llegada de colonos extranjeros a nuestro país con el objetivo de ocupar e incorporar paulatinamente las tierras que para ese momento aún se encontraban libres en el sur de Chile. Solamente al final del documento hay una referencia a la colonización alemana de Valdivia y Llanquihue.

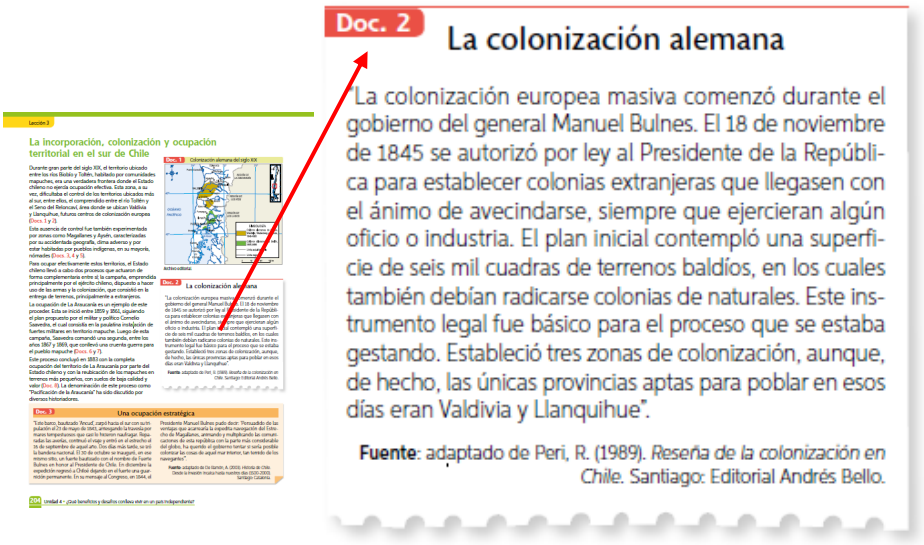


Figura 5.11 Ubicación del Doc. 2 “La colonización alemana” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 204)

(12) “La colonización europea **masiva** comenzó durante el gobierno del general Manuel Bulnes.

(13) El 18 de noviembre de 1845 **se autorizó por ley** al Presidente de la República para establecer colonias extranjeras que llegasen con el ***ánimo de avecindarse***, *siempre* que ejercieran algún oficio o industria.

(SM 6to básico, 2019, p. 204)

Desde la voz autoral, con una orientación monoglósica por aserción expresada en cláusulas afirmativas en torno a procesos materiales, el texto parte apreciando la colonización europea por su valor y relevancia. La llegada y posterior colonización “masiva” o en gran cantidad por parte de colonos extranjeros construye un ensamble entre actitud y gradación, ya que no solo da cuenta de su importancia, sino que también en sí misma intensifica la valoración. Tal como se mencionaba a propósito del mapa, en 1845 se dictó una ley de colonización que permitió que llegaran masivamente desde diferentes partes de Europa,

extranjeros con ánimo de ocupar las tierras donde el Estado aún no lograba ejercer su soberanía de manera efectiva (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Mallon, 2004). De manera evocada, esta autorización legal que rige la ocupación y establecimiento de colonias europeas señala una apreciación por integridad y poder político y económico, como se aprecia en (13). Resulta interesante cómo se construye el objetivo que hay detrás de la colonización extranjera mediante un afecto de inclinación que evoca la intención o deseo de los colonos por asentarse y avecindarse en Chile que, en un sentido estricto de la palabra, implica establecerse como vecino de la población que habitaba en ese entonces el sur de nuestro país.

La ley de 1845 obedece a un objetivo mayor por parte del Estado que es conformar una sola nación. Desde comienzos del siglo XIX, el Estado niega y busca eliminar todo rastro de diferencia entre los chilenos y los "indios". Esto implica que los indígenas como colectivo diferente, visto desde la institucionalidad chilena como "salvaje", "feroz" e, incluso, "infrahumano", no tiene cabida y necesita, desde el punto de vista del Estado, ser suprimido y reducido a la "civilización" y "control", para que sobre la base de una homogeneización no interfieran en la conformación de una sola gran "familia" (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Gallardo *et al*, 2002; Hill y Staats, 2002). La llegada masiva de colonos desde 1850, entonces, es más que el resultado de un sentimiento o estado emocional, como se construye en el documento mediante este "ánimo de avecindarse" que se les atribuye a los europeos. Efectivamente, los colonos sienten una inclinación o deseo, pero por las tierras aún no dominadas por parte del Estado. Así, los colonos lejos de transformarse en "vecinos" de la población mapuche, son los terratenientes abusivos y usurpadores de tierras, cuya acción es justificada y legitimada por el Estado, puesto que vienen a "civilizar", mejorar las "deficientes costumbres" y a trabajar las tierras de manera "racional" (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Mallon, 2004; Zavala, 2018), o como señala el documento a "ejercer algún oficio o industria". Esta medida desde 1845 tuvo varias consecuencias que en el documento no se presentan como tal:

> (14) El plan inicial contempló una superficie de ***seis mil cuadras*** de terrenos **baldíos**, en los cuales también debían radicarse colonias de ***naturales***.
>
> (15) Este instrumento legal fue **básico** para el proceso que se estaba gestando.
>
> (16) Estableció tres zonas de colonización, aunque, de hecho, las únicas provincias **aptas** para poblar en esos días eran Valdivia y Llanquihue".
>
> (SM 6to básico, 2019, p. 204)

Como se muestra en (14), la voz autoral evoca la importancia de la superficie destinada a la colonización extranjera mediante su extensión; con las "seis mil cuadras" de terreno se da cuenta simultáneamente de una apreciación por impacto, a la vez que se aumenta el valor de la evaluación a través de la cuantificación. Se señala que esta superficie está compuesta por terrenos "baldíos", es decir, por terrenos que no estaban siendo trabajados y que carecían de otro dueño que no fuera el Estado. Peri hace alusión a que los terrenos destinados para la ocupación por los colonos extranjeros estaban vacíos, sin ocuparse ni trabajarse, y desde ahí establece una evaluación por su poco valor y legitima el plan de ocupación y colonización extranjera. Sin embargo, aunque aquí se da por compartido que se trataban de "terrenos baldíos", esto no fue así, ya que los terrenos fueron declarados baldíos por ley, en favor de la ocupación y apropiación de territorios por parte del Estado y particulares. En 1866 se dicta una política de despojo legal que permitió que los indígenas

fueran desligados de sus tierras y declaró "baldías" aquellas que no pudiesen comprobarse ocupadas por un año (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). Aunque en 1866 hubo una declaración legal respecto a estas tierras, según los autores, desde 1835 ya había denuncias de particulares con el fin de apropiarse de ellas, desconociendo por completo la tenencia de los indígenas como dueños. En este sentido, la usurpación y la violencia fue legitimada legalmente por parte del gobierno, aun cuando esto supuso ir en contra de su misma legislación proteccionista.

Como se señala al final de este ejemplo, en estos terrenos debían radicarse los indígenas. La voz autoral, desde un recurso de modulación "debían", da cuenta de un posicionamiento heteroglósico por pronunciamiento y a partir de él introduce la radicación como una obligación. En esta parte del texto, la radicación supone un conocimiento mucho más complejo, propio del ámbito de la historia, que necesita entenderse para poder interpretar lo que significó este plan en el que los indígenas eran radicados. Es importante detenerse, entonces, en el proceso de radicación como un evento histórico clave en el proyecto nacional del Estado chileno. Debido a la llegada masiva de colonos nacionales y extranjeros, con la ley de radicación de 1866, se pretendía proteger a los indígenas de los contratos privados y prohibir la enajenación de sus tierras. De este modo, como explica Mallon (2004), se esperaba que primero se llevara a cabo la radicación de los indígenas en sus propias tierras, proceso que por cierto ya es una manifestación de violencia e imposición, y luego una vez que los indígenas estuvieran radicados definir cuánta tierra quedaría disponible para otros usos. Sin embargo, ni las comunidades mapuches bajo esta ley proteccionista ni la misma ley se respetaron. La organización de los grupos familiares que fueron radicados, la ubicación de las tierras y la cantidad de tierra asignada no siguieron una pauta ni respetaron las tradiciones y usanzas del pueblo mapuche, dueño original de todas estas tierras (Mallon, 2004).

Debido a la llegada de los colonos, fue común que se negociara y modificara el territorio que le correspondía a los indígenas, para que no interfirieran con los proyectos de expansión comercial con los que se esperaba atraer a la población no mapuche. Según Mallon (2004), cuando no se podía convencer a un cacique de mudar a su grupo, simplemente se les concedía menos tierra o, como burla a la misma ley, se esperaba hasta que colonos extranjeros y nacionales, dueños de tierras rematadas y empresarios se establecieran primero antes de otorgar los títulos de merced a los mapuches. De este modo, en muchos casos los mapuches fueron quienes los que, paradójicamente, resultaron menos protegidos entre todos quienes se interesaban por ocupar y adquirir las tierras. Por lo mismo, al proceso de radicación se le llamó reducción o reserva, porque de dueños originales de todas las tierras pasaron a ser dueños de tierras muy reducidas (Boccara y Segul-Boccara, 1999; Mallon, 2004). El Estado, en este sentido, favoreció constantemente sus propios intereses y los intereses de los privados por encima de su obligación legal de asentar primero a los grupos indígenas. Una prueba de esto es que en muchos casos los títulos de merced fueron entregados recién entre 1903 y 1915, incluso, cerca de 1927, mucho después de los remates y adjudicaciones a favor de los privados (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Mallon, 2004).

Es importante observar cómo el autor en el ejemplo (14) construye las reducciones como "colonias de naturales". En primer lugar, la construcción de los indígenas como "naturales", sin el uso de comillas, alinea al autor con una visión bastante primitiva del indígena, sin distanciarse ni alejarse de dicha conceptualización. Peri escribiendo a finales del siglo XX da por hecho y compartida una perspectiva del indígena como otro "primitivo"

que debe ser "civilizado" en concordancia con la dicotomía moderno-tradicional, en la que lo moderno es legítimo y válido, y lo tradicional es el pasado que se debe superar y dejar atrás y que, por ende, justifica la exclusión (Bello, 2004). Así, los pueblos indígenas son ubicados en el pasado como "salvajes, premodernos, naturales, feroces" en base a la clásica distinción "barbarie-civilización" (Hill y Staats, 2002). En segundo lugar, no solo son representados como naturales, sino que además el autor del documento se refiere a "colonias de naturales", lo que supone una adaptación de lo que fue la acción europea en el territorio chileno a la nueva realidad a la que son sometidos y obligados los indígenas tras la usurpación sistemática de sus tierras. En otras palabras, se habla de "colonias" cuando en realidad las reducciones están lejos de haber nacido y funcionado como las colonias europeas que llegaron a instalarse masivamente a Chile en esta época.

Hacia el final del documento, como se ve en (15) y (16), se inscribe la importancia de la ley de colonización de 1845 al señalar que fue un instrumento legal "básico" para el proceso de ocupación y colonización del sur de Chile que "recién se estaba gestando". Como se mencionó previamente, la colonización del sur de Chile, efectivamente, comenzó de manera tardía, con el Estado chileno ya instalado, después de la independencia. La resistencia de los mapuches frente a la conquista y colonia española fue excepcional, de modo que la ocupación territorial y la colonización de esta zona de Chile recién comenzó en los albores de la república chilena (Boccara y Seguel-Boccara, 1999). Finalmente, el autor sostiene que Valdivia y Llanquihue era las únicas provincias "aptas" para ocupar, lo que de manera inscrita podría suponer una valoración por impacto, pero evocadamente también podría dar cuenta de una evaluación positiva de baja conflictividad. Es interesante que el autor señala por medio de una heteroglosia de expansión dialógica por concesión que, si bien se establecieron tres zonas de colonización, solo se pudieron poblar estas provincias, a lo que suma una heteroglosia de expansión dialógica por acuerdo, expresada en "de hecho", que da cuenta de que efectivamente solo podían acceder a esta zona.

Si volvemos al cuerpo principal del texto escolar, después del Doc. 1 y Doc. 2, es posible apreciar que se da cuenta de otros territorios del sur de Chile donde el Estado durante el siglo XIX no lograba establecer control y, por ende, ocupar e integrar a la nación. Son nombradas, específicamente, las zonas de Magallanes y Aysén, las cuales son apreciadas negativamente desde su calidad, como se ve en el siguiente ejemplo.

> (17) Esta **ausencia de control** fue también experimentada por zonas como Magallanes y Aysén, caracterizadas por su **accidentada geografía**, **clima adverso** y por estar ***habitadas por pueblos indígenas***, en su mayoría, nómades (Docs. 3, 4 y 5).
>
> (SM 6to básico, 2019, p. 204)

A partir de la ausencia de control sobre Magallanes y Aysén, la voz autoral desde una monoglosia por aserción evalúa de manera negativa tanto al Estado como a estas zonas que no habían podido ser controladas. Mientras el Estado aparece valorado negativamente desde un juicio que apela a su capacidad y poder militar y territorial, las zonas de Magallanes y Aysén, al no poder ser controladas, se les atribuye un significado de conflictividad y poder alto por la tensión que supone la disputa por el control territorial. Luego, desde este posicionamiento, se acumula una apreciación negativa de Magallanes y Aysén desde su calidad. Como se puede ver, las primeras dos instancias que apelan a rasgos geográficos de

las zonas inscriben una apreciación negativa de este tipo. Sin embargo, el hecho de que estén habitadas por indígenas, aunque en sí mismo no es explícitamente negativo, por las características anteriores se tiñe de manera evocada de la misma evaluación negativa. Hay que observar también que estos rasgos no son presentados como causas de la ausencia de control por parte del Estado, por lo que recae en el estudiante interpretar estos rasgos como tres factores que influyeron en la ausencia de control, más allá de pensarlos como una simple caracterización de estas zonas del sur de Chile.

El Doc. 3, incrustado en el párrafo anterior del cuerpo principal junto con el Doc.4 y Doc.5, es un documento verbal escrito titulado "Una ocupación estratégica". Con él se recupera la voz de Armando de Ramón (2003), historiador chileno, autor *de Historia de Chile. Desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500-2000*), obra a partir de la cual se presenta este documento. El texto da cuenta de la expedición que logró ocupar el Estrecho de Magallanes, pese a la accidentada geografía, clima adverso y presencia de indígenas, como se señala en el cuerpo principal. En este sentido, el documento se contrapone al cuerpo principal, dando cuenta de la ocupación de esta zona pese a la ausencia de control en Magallanes y Aysén por los rasgos anteriormente mencionados. Este documento se ubica en posición Dado/Nuevo- Real de la página izquierda de la doble página (Figura 5.12). Al igual que todos los documentos históricos, se presenta visualmente con una máxima desconexión del resto de los componentes de la doble página, debido a que se encuentra enmarcado en un espacio diferenciado por una discontinuidad de color.

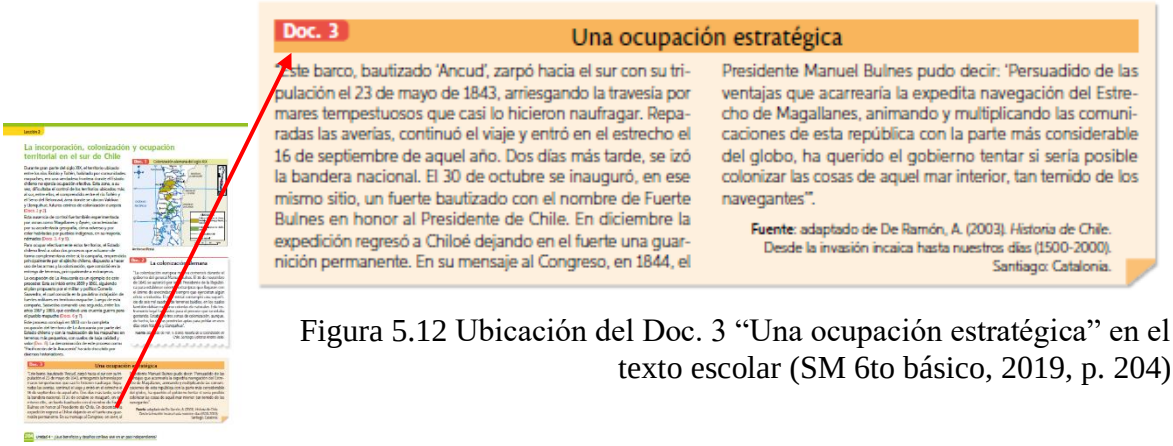


Figura 5.12 Ubicación del Doc. 3 "Una ocupación estratégica" en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 204)

(18) "Este barco, bautizado 'Ancud', zarpó hacia el sur con su tripulación el 23 de mayo de 1843, **arriesgando** la travesía por mares **tempestuosos** que casi lo hicieron **naufragar**.

(19) **Reparadas las averías**, continuó el viaje y ***entró en el estrecho*** el 16 de septiembre de aquel año.

(20) Dos días más tarde, ***se izó*** la bandera nacional.

(21) El 30 de octubre ***se inauguró***, en ese mismo sitio, un fuerte bautizado con el nombre de Fuerte Bulnes **en honor** al Presidente de Chile.

(22) En diciembre la expedición regresó a Chiloé dejando en el fuerte una guarnición **permanente**.

(SM 6to básico, 2019, p. 204)

Este documento, en lo que pareciera ser un recuento histórico, registra la ocupación de Magallanes como un evento pasado históricamente significativo, a partir de una secuencia de eventos desplegados a través del tiempo, en este caso, manifestado por momentos específicos expresados como circunstancias temporales (Coffin, 2006). Como se puede ver, constituye un registro de cómo aconteció la ocupación de Magallanes desde que la tripulación zarpó el 23 de mayo de 1843 hasta que lograron inaugurar un fuerte y ejercer poder y control sobre la zona. El texto se desarrolla desde una predominante orientación monoglósica por aserción, manifestada en las cláusulas afirmativas en torno a procesos relacionales, a partir de la cual el autor registra los eventos que acontecieron en la ocupación de Magallanes. Así, el documento comienza con una evaluación negativa que alude a la alta conflictividad que supuso el viaje en un comienzo, presentada a partir de lo que fue la navegación desde 1843 en el barco Ancud ocupado para trasladar a la expedición chilena a Magallanes. A pesar de este significado de complejidad elaborado al comienzo del texto, luego se da cuenta de una baja conflictividad de manera inscrita al señalar que "reparadas las averías" el viaje pudo continuar y, finalmente, "entrar en el estrecho" en septiembre de ese mismo año, con lo que se evoca una apreciación de éxito.

Recién en (20), (21) y (22), al final de este registro de eventos, con valorados la tripulación y un participante específico que es el presidente de Chile, Manuel Bulnes. Como se puede apreciar, el autor señala que dos días más tarde "se izó" la bandera, y aunque aquí aparece el proceso material "izar" de manera impersonalizada, es la tripulación quien lleva a cabo la acción y, por ende, quien aparece valorada de manera evocada por su capacidad y habilidad al haber tenido éxito en su expedición y ocupación de Magallanes. Hacia el final de este recuento, el 30 de octubre, con la inauguración de un fuerte militar en la zona, también se evoca la capacidad y poder militar de los tripulantes chilenos, a la vez que se inscribe un juicio de integridad respecto del presidente Bulnes, dado que en honor a él el fuerte fue bautizado como Fuerte Bulnes. El registro de eventos termina con el regreso de la expedición a Chiloé, momento en el que se aprovecha simultáneamente de valorar e intensificar temporalmente el ejército que se estableció de forma permanente en Magallanes.

> (23) En su mensaje al Congreso, en 1844, el Presidente Manuel Bulnes pudo decir: '**Persuadido** de las **ventajas** que acarrearía la **expedita** navegación del Estrecho de Magallanes, **animando** y **multiplicando** las comunicaciones de esta república con la parte más **considerable** del globo, **ha querido** el gobierno tentar si sería posible colonizar las cosas de aquel mar interior, tan **temido** de los navegantes'".

Al final del documento (23), luego del recuento de eventos, el autor recupera la voz del Presidente Manuel Bulnes por medio de un proceso verbal graduado "pudo decir", lo que evidencia una heteroglosia de expansión dialógica por reconocimiento. De esta manera, entre comillas se inserta lo que dijo Bulnes en el congreso en 1844, tras la exitosa ocupación de Magallanes, y desde su voz se presenta la sensación de seguridad e inclinación que tuvo el gobierno respecto a la expedición, señalando que el gobierno se sintió "persuadido" y, por ende, "ha querido tentar si sería posible" la colonización de esta zona. Como se puede ver, el posicionamiento de Bulnes y el gobierno aparece disminuido por medio de un recurso modal de probabilidad que, junto con el uso del condicional, da cuenta de una heteroglosia de expansión dialógica por consideración baja. Este sentimiento de seguridad es expresado con respecto a la expedición que es presentada por una acumulación de apreciaciones positivas que relevan la importancia del Estrecho de Magallanes en términos comunicacionales y

también la baja conflictividad de la exitosa colonización que se esperaba fuera "expedita". Para esto, como se aprecia al final del documento, se sirve de la inseguridad generalizada que provoca a los navegantes esta zona y que, por ende, suscita un mayor valor de la expedición chilena a esta parte del sur de Chile.

El Doc. 4 es un mapa titulado "Aysén y el Estrecho de Magallanes". En el diseño composicional, no se acompaña de un epígrafe y al, igual que en los otros mapas, se señala la fuente "Archivo editorial". Se ubica en el cuadrante Dado-Ideal de la página derecha de la doble página (Figura 5.13). Aunque no es el único recurso visual de esta página, su ubicación le otorga una mayor prominencia que al Doc. 8 que también es un mapa, pero sobre la Araucanía. Como todos los documentos históricos del texto escolar, visualmente se presenta totalmente desconectado del resto de los componentes de la doble página, ya que aparece enmarcado y es presentado separada y específicamente como "Doc. 4".

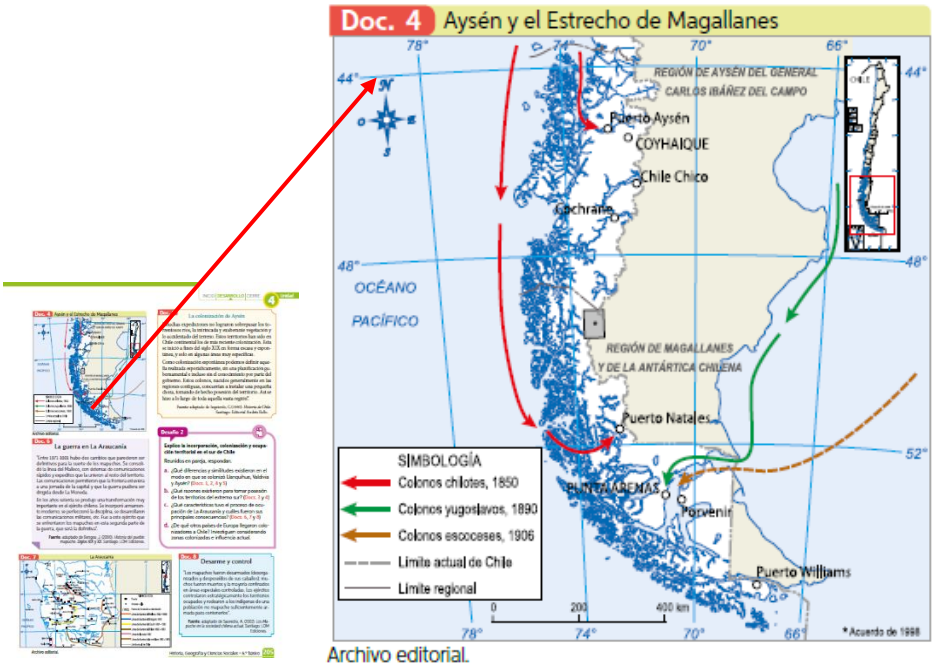


Figura 5.13 Ubicación del Doc. 4 "Aysén y el Estrecho de Magallanes" en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 205)

Este mapa constituye, en términos representacionales, una imagen conceptual analítica estructurada de tipo inclusiva topográfica y concreta, al igual que todos los mapas analizados. En él se representa una relación parte-todo, en la que el Portador (todo) es el mapa de Chile, la zona sur específicamente, y los Atributos posesivos (partes) son las regiones de Aysén y Magallanes junto con algunas ciudades identificadas y nombradas dentro de este territorio, tales como, Coyhaique, Cochrane, Porvenir, Punta Arenas, entre otras. Aunque predomina una representación conceptual que da cuenta de una zona de Chile, hay que señalar que contiene elementos narrativos superpuestos a lo largo del territorio, al igual que en el mapa de 5to básico, pero aquí de manera mucho más notoria. Hay tres flechas que funcionan como vectores y que se pueden interpretar como la llegada y desplazamiento de colonos extranjeros y nacionales a lo largo de la esta zona, en distintos momentos del siglo XIX y principios del XX. De acuerdo con la simbología ubicada en el cuadrante Dado-Real

del mapa, la flecha roja representa a los colonos chilotes, 1850; la flecha verde a los colonos yugoslavos, 1890; y la flecha mostaza a los colonos escoceses, 1906, como se ve en la Figura 5.14. Estas flechas son mucho más sobresalientes que la única flecha de 5to básico realizada con un trazo entrecortado, como el que tiene la flecha color mostaza. Sin embargo, a pesar de que son más notorias a la vista del observador, el sustrato conceptual predomina, ya que hay una representación tipo "estas son las zonas de Aysén y Magallanes en Chile", lo que se refuerza verbalmente en el título de la imagen. A diferencia del mapa del texto escolar de 5to básico (ejemplo intermodal 1), aquí no se refuerza el sentido narrativo en el título ni tampoco hay un epígrafe que lo haga.

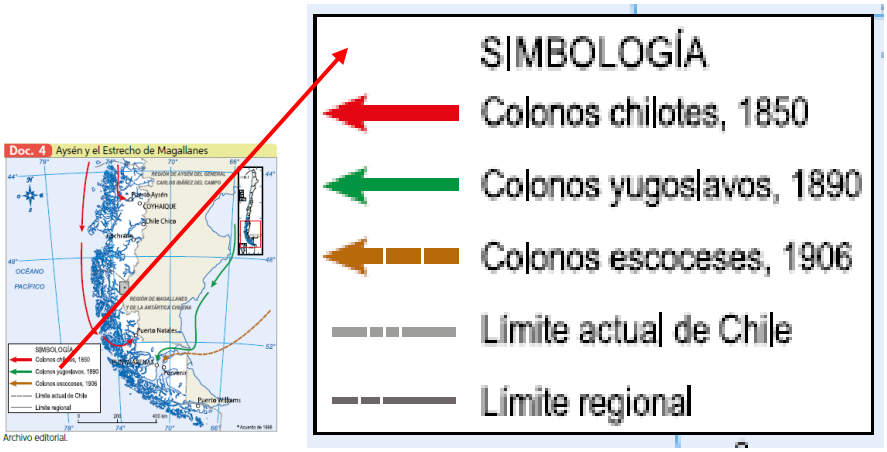
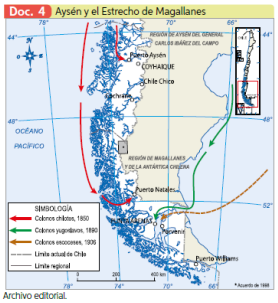


Figura 5.14 Ubicación de la simbología en el Doc. 4 "Aysén y el Estrecho de Magallanes" (SM 6to básico, 2019, p. 205

En términos composicionales, en general, se mantienen los rasgos antes observados en los otros mapas analizados. La disposición de la representación y las líneas divisorias que se presentan obedecen a la forma en que se representa gráficamente la Tierra, siguiendo las convenciones y símbolos propios de la cartografía. No obstante, una variación que se manifiesta respecto al lugar que ocupan los elementos en la composición, en este caso, es la ubicación de la simbología en el Dado-Real. Como se mencionó previamente en el análisis, la simbología ocupa diferentes posiciones, siendo el elemento más movible dentro de la composición. En los mapas de este corpus, por lo general se ubican en el Dado/Nuevo-Real, a excepción del primer mapa analizado para 6to básico que da cuenta de la ocupación del territorio chileno desde el siglo XVI hasta la actualidad en el que se evidencia una máxima prominencia de la simbología en el Nuevo-Ideal. Ahora bien, justamente el primer mapa de Chile del texto escolar de 6to básico es mostrado de manera completa, a diferencia de los otros que corresponden a zonas específicas de Chile como partes del territorio nacional que se fueron ocupando paulatinamente durante el siglo XIX. Estos otros mapas en posición Nuevo-Ideal presentan, así, el territorio completo de Chile enmarcado y diferenciado, a partir del cual se expresa la relación parte-todo entre la representación principal, es decir, la zona particular de Chile que es representada y el país completo. Otra diferencia es que, en este mapa, no hay zonas coloreadas como en el Doc. 1, pero de acuerdo con la dirección de las flechas puede pensarse que los lugares a los que apuntan dentro de estas dos regiones, Aysén y Magallanes, tienen una mayor prominencia. De esta manera, sobresalen Puerto Aysén, Puerto Natales y Punta Arenas, entre las otras ciudades que son nombradas y posicionadas

visualmente en el mapa, como los lugares a los que llegaron y se asentaron los colonos en el extremo sur de Chile.

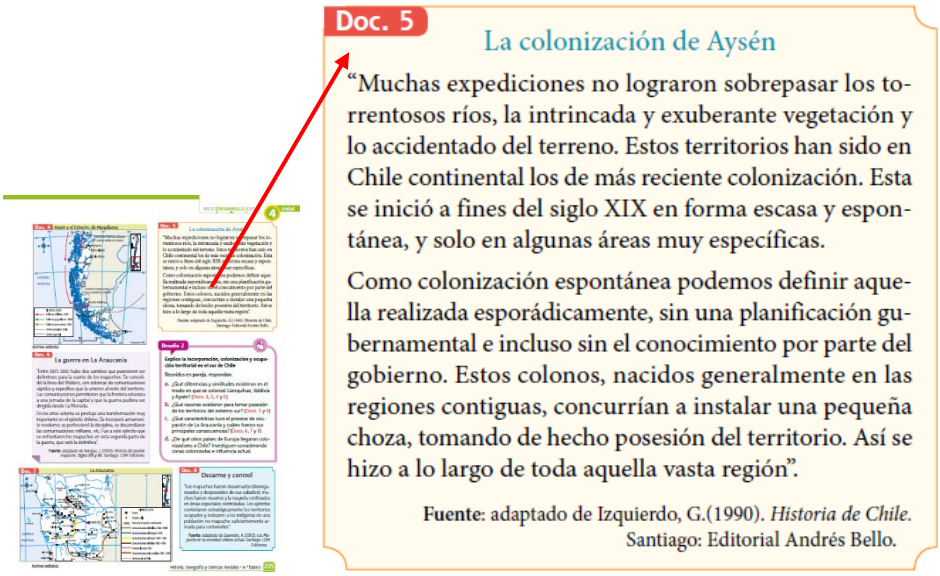
Igualmente, como se muestra en la Tabla 5.3, los significados interactivos no varían mayormente. La focalización oferta/observa, la distancia impersonal, el ángulo frontal con el observador mirando desde arriba, la orientación a la objetividad, la prominencia del territorio como objeto son elementos compartidos con el resto de los mapas. Del mismo modo, la modalidad alta gracias a la proporcionalidad, la representación a escala de las relaciones física-espaciales, la locación relativa de los atributos posesivos, el uso de colores y detalles ajustados a las convenciones cartográficas son características que le atribuyen credibilidad al mapa. Por lo mismo, también se evidencia un estilo tendiente a realista que posiciona al observador desde un pathos personalizado que le permite interpretar la imagen como una zona de Chile. En términos valorativos, las flechas, en este caso, no el territorio coloreado como en los otros mapas, permiten valorar de manera evocada a los colonos desde su capacidad y poder militar/territorial al haber logrado ocupar y colonizar la zona representada. La colonización de los colonos chilotes se ve reforzada verbalmente en el Doc. 3.

TEXTO ESCOLAR	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	SIGNIFICADO INTERACTIVO VALORACIÓN
 Título de la imagen no aparece como epígrafe, está arriba del mapa "Aysén y el Estrecho de Magallanes" Fuente: Archivo editorial **Sin epígrafe**	Conceptual: analítica: estructurada: inclusiva, topográfica, concreta Relación parte-todo Portador: territorio chileno representado Atributos posesivos: verbalmente, ciudades nombradas y regiones; visualmente, regiones y zonas diferenciadas por líneas divisorias. Entre el mapa completo y la zona representada también hay una relación parte-todo. Elementos narrativos superpuestos: flechas que funcionan como vectores y que dan cuenta de la llegada y desplazamiento de colonos a lo largo de estas zonas en distintos momentos del siglo XIX y principios del XX. Tres flechas: Roja: colonos chilotes, 1850	**Valor informacional** Polarizado Dado: mar, océano pacífico, puntos cardinales, simbología Nuevo: territorio chileno, Región de Aysén y Magallanes (y Argentina, aunque no aparece representado como tal) O bien: Dado: océano pacífico, puntos cardinales, simbología Centro: territorio chileno representado y Argentina Nuevo: mar, mapa pequeño de Chile Ideal: Región de Aysén puntos cardinales, mapa completo de Chile Real: Región de Magallanes y de la Antártica chilena, simbología **Prominencia** Máx. prominencia en la imagen completa: mapa pequeño de Chile y el territorio chileno representado (Zona de Chile	**Focalización** Oferta/observa **Distancia/ángulo social** Distancia impersonal **Perspectiva** Ángulo frontal desde arriba Orientación a la objetividad +oferta/observa +distancia impersonal +distanciamiento +orientada al conocimiento -humanos alta modalidad (colores "reales", detalles, dimensionalidad, representación a escala) +prominencia territorio como objeto +poder observador +pathos personalizado (estilo tendiente a realista) **Valoración** **Colonos chilotes, yugoslavos y escoceses** (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar y territorial

Verde: colonos yugoslavos, 1890 Mostaza: colonos escoceses, 1906	representada y Argentina ocupan el mayor espacio) Máx. prominencia en el territorio chileno: zonas a las que se dirigen las flechas **Enmarcación** Máxima desconexión en la página	(evocado) (ocupación y dominación del territorio) Nota: valoración positiva de los colonos chilotes reforzada en el Doc. 3

Tabla 5.3 Análisis intermodal imagen-epígrafe *Aysén y el Estrecho de Magallanes* en "La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile" (SM 6to básico, 2019, p. 205)

El Doc. 5 es un documento verbal escrito, titulado "La colonización de Aysén". Con él se recupera la voz de Guillermo Izquierdo (1990), profesor, abogado y político chileno, conocido por haber sido líder Movimiento Nacionalista de Chile (MNch), movimiento político de ideología fascista, y presidente del Partido Agrario Laborista (PAL) de extrema derecha. Este documento refuerza el significado de capacidad y poder militar/territorial de los colonos que llegaron al sur y extremo sur de Chile. Se ubica con una máxima prominencia en el cuadrante Nuevo-Ideal de la página derecha de la doble página (Figura 5.15) y se presenta totalmente desconectado del resto de los componentes, enmarcado y distinguido como Doc. 5.



Doc. 5

La colonización de Aysén

"Muchas expediciones no lograron sobrepasar los torrentosos ríos, la intrincada y exuberante vegetación y lo accidentado del terreno. Estos territorios han sido en Chile continental los de más reciente colonización. Esta se inició a fines del siglo XIX en forma escasa y espontánea, y solo en algunas áreas muy específicas.

Como colonización espontánea podemos definir aquella realizada esporádicamente, sin una planificación gubernamental e incluso sin el conocimiento por parte del gobierno. Estos colonos, nacidos generalmente en las regiones contiguas, concurrían a instalar una pequeña choza, tomando de hecho posesión del territorio. Así se hizo a lo largo de toda aquella vasta región".

Fuente: adaptado de Izquierdo, G.(1990). *Historia de Chile.* Santiago: Editorial Andrés Bello.

Figura 5.15 Ubicación del Doc. 5 "La colonización de Aysén" en el texto escolar(SM 6to básico, 2019, p. 205)

(24) "Muchas expediciones ***no lograron sobrepasar*** los **torrentosos** ríos, la **intrincada** y **exuberante** vegetación y lo **accidentado** del terreno.

(25) Estos territorios han sido en Chile continental los de más **reciente** colonización. Esta se inició a fines del siglo XIX en forma **escasa** y **espontánea**, y solo en algunas áreas muy ***específicas***.

(SM 6to básico, 2019, p. 205)

En esta primera parte del texto, el autor manifiesta un discurso heteroglósico de contracción dialógica por negación, a partir de la cual integra "Muchas" otras expediciones realizadas a la región de Aysén que "***no lograron sobrepasar***" las dificultades que le atribuye a la zona. Esta negación no solo implica un juicio negativo evocado de capacidad, sino que además supone que hubo otra(s) expediciones que sí lograron llegar y colonizar el territorio, tal como afirma posteriormente en su texto y como también se refuerza en el Doc. 4. En concordancia con el cuerpo principal, en este documento se valora la región de Aysén como una zona compleja y de alta conflictividad por la acumulación de evaluaciones negativas sobre las características geográficas de la zona. Como se puede apreciar, aquí solamente hay una referencia a la naturaleza con "los **torrentos**os ríos, la **intrincada** y **exuberante** vegetación y lo **accidentado** del terreno", por lo que hay un foco en el territorio sin nombrar a los pueblos indígenas, como sí ocurre en el cuerpo principal del texto escolar en que son construidos como un factor más que contribuye a la compleja misión de controlar el sur de Chile.

Tal como se anticipa desde una heteroglosia de contracción dialógica por negación, en (25) efectivamente aparece la colonización como un hecho elaborado desde la voz autoral por una monoglosia por aserción. Izquierdo le atribuye a la colonización en Aysén un impacto bajo explícito al señalar que ha sido la "más **reciente**" colonización y que, además, se inició de forma "**escasa** y **espontánea**". Del mismo modo, las áreas colonizadas que fueron "solo en algunas áreas muy ***específicas***" otorgan al territorio colonizado poco valor. Estas evaluaciones, como se puede ver, aparecen junto a muchos recursos de gradación, algunos ensamblados con actitud, a favor de aumentar el impacto bajo o, en otras palabras, con el objetivo de disminuir aún más el poco valor construido desde su actitud hacia la colonización de la región de Aysén.

(26) Como colonización espontánea podemos definir aquella realizada **esporádicamente**, ***sin una planificación gubernamenta***l e incluso ***sin el conocimiento por parte del gobierno***.

(27) Estos colonos, nacidos generalmente en las regiones contiguas, concurrían a ***instalar*** una **pequeña choza**, tomando de hecho ***posesión*** del territorio.

(28) Así se hizo a lo largo de toda aquella **vasta** región".

(SM 6to básico, 2019, p. 205)

En lo que sigue del documento, el texto se vuelve mucho más especializado, ya que se introduce un término propio del discurso histórico para referirse a un proceso histórico y político específico (Coffin, 2006). El autor a partir de una heteroglosia de contracción dialógica por pronunciamiento introduce la voz de un "nosotros inclusivo" manifestado en el proceso mental "podemos definir" y, desde esta voz que incluye al lector, introduce en qué consiste la *colonización espontánea*. Como se puede apreciar, entonces, el documento da

cuenta en primer lugar de la colonización de Aysén como un proceso reciente, espontáneo y específico, para luego unificar la experiencia colonizadora de esta zona como una *colonización espontánea*. Así, la colonización espontánea, a la vez que es definida, también es evaluada como una de poco valor e importancia, ya que es esporádica y carece de planificación gubernamental y conocimiento por parte del gobierno. Además, como el Estado no controla, planifica ni interviene en este tipo de colonización, la colonización espontánea queda cargada positivamente por un poder alto y conflictividad baja. Desde otra perspectiva, la planificación gubernamental y el conocimiento por parte de las autoridades parecen estar siendo evaluados positivamente de manera evocada, en el sentido de que son valiosos para la construcción de esta nación o "gran familia" que es Chile. Este valor se intensifica por medio de un recurso de fuerza alta "e incluso", a favor de la importancia que tiene el segundo elemento, es decir, el conocimiento por parte del gobierno.

En (27), el autor continúa con la definición de *colonización espontánea*, pero en términos más descriptivos, haciendo referencia a cómo se desarrollaba concretamente este tipo de control y dominación territorial. En este caso, desde una orientación monoglósica por aserción, manifestada en las cláusulas afirmativas en torno a procesos materiales, el autor da cuenta de lo que hacían los colonos para dominar el territorio. Si bien el autor valora evocadamente a los colonos por un juicio de capacidad, ya que concurrían al lugar a "***instalar*** una **pequeña choza**" y, con ello tomaban "[***tomando***]***posesión***" del territorio, este valor se disminuye por la apreciación de poco valor que hace el autor de la misma instalación de los colonos, la cual reconoce como una "***pequeña choza***". En "pequeña choza" se reconoce un ensamble de significados actitudinales y significados de gradación. Por un lado, la "choza" evoca una construcción de mala calidad, pero en relación a otras posibles construcciones (*casa, cabaña, apartamento*, etc.), por lo que implica un tipo de vivienda muy insignificante, en términos de una gradación léxica. Por otro lado, al ser "pequeña", la choza es percibida con un valor aún menor, lo que implica un impacto bajo o valuación negativa como algo que "no vale la pena" y, a la vez, una gradación de fuerza baja de intensificación. Es necesario notar, que, si bien predomina una monoglosia por aserción, el autor introduce un "de hecho" que abre el espacio dialógico del discurso, elaborando un sentido de acuerdo compartido.

Al final del texto (28), la voz autoral, desde una monoglosia por aserción manifestada en el proceso material "hacer" impersonalizado, valora la región de Aysén como una "**vasta**" región, por lo que le atribuye importancia y valor, a la vez que hace alusión a su alcance espacial. A esta evaluación el autor del documento le agrega otra gradación de fuerza por alcance espacial que intensifica aún más la extensión de la zona, de modo que se refiere "a lo largo de toda aquella **vasta** región". No obstante, hay que notar que, aunque aquí no es nombrada la colonización espontánea, el hecho de que esta se haya practicado a lo largo de toda la región de Aysén prosódicamente también involucra un reforzamiento de este proceso histórico como uno que tuvo lugar en una amplia zona del país.

La singularidad del asentamiento de la población de Aysén, según Carreño (2003), está dada por la presencia de dos formas de ocupación totalmente opuestas. El autor hace alusión, por un lado, a las compañías colonizadoras a las que el Estado entregó grandes concesiones de tierras y, por otro lado, a los pobladores libres que llevaron a cabo una colonización espontánea y que sin reconocimiento y ayuda oficial del gobierno eran chilenos que regresaban de Argentina para instalarse en "campos sin dueños". Ambas formas de ocupación se vieron enfrentadas a fuertes disputas, puesto que muchas veces se otorgaron

concesiones a compañías colonizadoras sobre terrenos que ya habían sido ocupados espontáneamente por colonos y, viceversa, también llegaban a instalarse colonos en terrenos que habían sido entregados previamente a compañías colonizadoras. El posicionamiento de Izquierdo, abierto y explícitamente de la colonización y ocupación espontánea como una colonización carente de valor y totalmente insignificante coincide con la perspectiva que tenía el Estado de este territorio a comienzos del siglo XX sobre la base de su compromiso con particulares.

Según Carreño (2003), las compañías colonizadoras nacieron de las concesiones que hizo el Estado los primeros años del siglo XX que consistían en conceder grandes terrenos a personas o sociedades que se comprometían a poblarla y hacerla producir. El objetivo era obtener riquezas de manera rápida y elevada y, por lo mismo, a las compañías solo les interesaba sacar provecho y actuar en función de ello. La condición general que ponía el Estado era generar ganancias en el marco de una explotación mercantil mediante la cual se cedían o arrendaban las tierras para sacar provecho de ellas, expandiendo el control y la actividad económica sobre el territorio de Aysén. Este propósito concuerda bastante con el objetivo general de la ley de colonización (1845) mediante la cual se buscaba progresar en el marco de una sociedad moderna, desarrollando las tierras de manera "racional" (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Mallon, 2004; Zavala, 2018), tal como se mencionó previamente en el análisis del Doc. 2. Un panorama totalmente diferente suponía la llegada y asentamiento de colonos espontáneos. Como sostiene Carreño (2003), la colonización espontánea nace del deseo de los pobladores de volver a Chile, desde Argentina, y de adquirir de ese modo terrenos en el país. A diferencia de las compañías, no cuentan con el apoyo gubernamental, y los respalda su propia voluntad de trabajar la tierra con el objetivo de generar los medios para subsistir junto a sus familias. Sin embargo, esta información sobre los pobladores espontáneos no es la que manejaban las autoridades gubernamentales en ese tiempo que, mal informadas por las mismas personas interesadas en obtener terrenos ya ocupados y trabajados, tenían una visión totalmente distorsionada de la realidad, al punto de hacer parecer a los pobladores espontáneos como "aventureros, delincuentes comunes, personas sin recursos económicos y usurpadores de terrenos" (Carreño, 2003, p. 145).

En este contexto, los colonos espontáneos no llegaban a instalar una "pequeña choza" como señala Izquierdo. La perspectiva del autor da cuenta de una distorsión de la realidad (Burke, 2001) que evidencia la misma visión que tenían los capitalistas, personas y sociedades, que querían invertir, arrendando tierras entregadas por el Estado, con el fin de generar ganancias y riquezas a su favor. Como señala Carreño (2003), efectivamente, los pobladores espontáneos eran "gente de trabajo, con experiencia en actividades ganaderas, y tenía los recursos necesarios para haber participado con éxito de la licitación de los terrenos" (p. 146). Aquí también hay que señalar el foco que hay en el conocimiento de la autoridad y la planificación gubernamental, factores a los que también hace alusión Izquierdo en su documento. En medio de las disputas territoriales con el objetivo de desarraigar de las tierras a las familias que allí había, se solía señalar, como revisa el autor, que los ocupantes de estos territorios no estaban amparados por la ley de colonización, que habían tomado la tierra sin permiso alguno, "sin más derecho que el que les da su propia audacia" (p. 146). De la misma forma, Izquierdo desacredita y le resta valor a la que han llamado *colonización espontánea*, con el argumento de que no cuenta con el apoyo de las autoridades gubernamentales.

(29) Para ocupar efectivamente estos territorios, el Estado chileno ***llevó a cabo*** dos procesos que actuaron de forma complementaria entre sí; la campaña, emprendida principalmente por el ejército chileno, dispuesto a hacer ***uso de las armas*** y la colonización, que consistió en la entrega de terrenos, principalmente a extranjeros.

(SM 6to básico, 2019, p. 205)

Después de que el texto escolar hace alusión mediante la evidencia histórica a la compleja ocupación y colonización de Aysén y Magallanes, y donde el Estado no había podido ejercer control durante gran parte del siglo XIX, en el cuerpo principal se exponen las líneas de acción estatales para la ocupación efectiva de este territorio. De esta forma, como se muestra en (29), desde una monoglosia por aserción manifestada en procesos materiales y relacionales y en el uso de nominalizaciones, el Estado aparece valorado positiva y evocadamente desde su capacidad, pues el hecho de que haya planeado y aplicado dos procesos de ocupación lo vuelve una entidad capaz o con la habilidad para colonizar. Estos dos procesos son, como lo señala el texto, la campaña del ejército chileno y la colonización por medio de la entrega de terrenos. El ejército chileno aparece también valorado de manera evocada con un juicio que apela a su capacidad en tanto al hacer uso de las armas es él quien tiene el poder.

A partir de estos dos procesos implementados por el Estado para la ocupación efectiva de los territorios del sur de Chile, el cuerpo principal introduce la ocupación de La Araucanía como un ejemplo, evidenciando con una orientación heteroglósica un respaldo que luego es presentado desde la voz autoral mediante una monoglosia por aserción.

(30) La ocupación de La Araucanía es un ejemplo de este proceder. Esta se inició entre 1859 y 1861, siguiendo el plan propuesto por el militar y político Cornelio Saavedra, el cual consistía en la paulatina instalación de **fuertes militares** en territorio mapuche.

(31) Luego de esta campaña, Saavedra **comandó** una segunda, entre los años 1867 y 1869, que conllevó una **cruenta guerra** para el pueblo mapuche (Docs. 6 y 7).

(SM 6to básico, 2019, p. 205)

Como se muestra en (30), la voz autoral desarrolla el respaldo que constituye la ocupación de la Araucanía a partir de un discurso monoglósico por aserción, considerando para ello el posicionamiento del militar y político Cornelio Saavedra. Aquí se hace referencia al primer proceso aludido anteriormente, es decir, a la campaña militar, y se señala de ella que implicó una "paulatina instalación de ***fuertes militares*** en el territorio mapuche". Los "fuertes militares" supone de manera evocada una apreciación negativa por conflictividad y poder alto que señaliza la violencia y ansias de dominación del territorio mapuche. Esta evaluación aparece disminuida con una fuerza media, ya que los fuertes militares se instalaron progresivamente, de forma lenta y gradual en el tiempo. Esta primera campaña se inició cinco años antes de que se aprobara la ley de radicación en 1966 (Mallon, 2004). Luego, como se ve en (31), se inició una segunda campaña entre los años 1867 y 1869, a partir de la cual Cornelio Saavedra es valorado con un juicio positivo de capacidad por haberla liderado. Esta campaña tuvo por consecuencia ("conllevó") una "**cruenta guerra** para el pueblo mapuche", lo que supone una apreciación inscrita de conflictividad, integridad e impacto alto de la guerra que de por sí ya supone una evaluación de alta tensión de la

relación que establecieron chilenos y mapuches y, en este caso, por ser una cruenta guerra "para los mapuches" también los posiciona con menos capacidad y pode militar.

El Doc. 6 y Doc. 7 dan cuenta del conflicto en La Araucanía. El Doc. 6 es un documento verbal escrito, titulado "La guerra en La Araucanía". Con él se trae al discurso la voz Bengoa (2000) con el objetivo de dar cuenta de los cambios que parecieron ser definitivos y que terminaron por significar "una cruenta guerra para el pueblo mapuche", como se señala en el cuerpo principal. El documento se ubica en posición Dado-Centro de la página derecha de la doble página (Figura 5.16). Al igual que el resto de los documentos, se presenta enmarcado y diferenciado como un documento histórico específico, por lo que visualmente se presenta totalmente desconectado del resto de los componentes de la doble página.

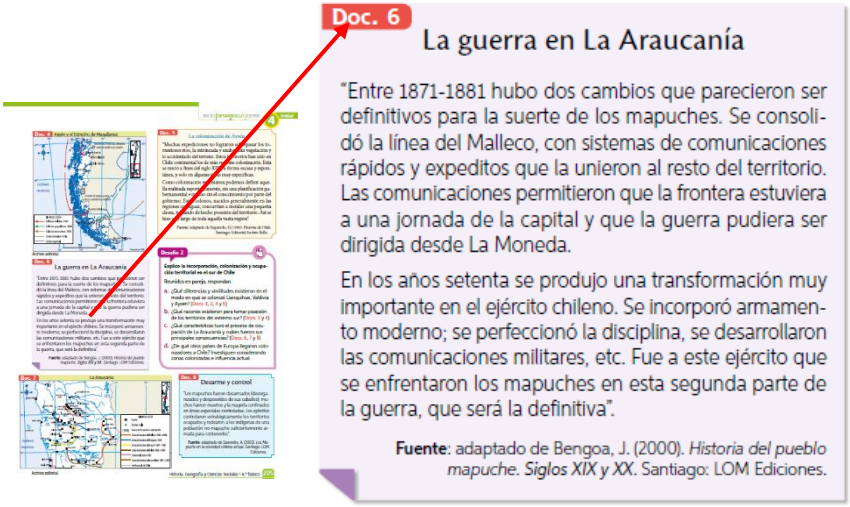


Figura 5.16 Ubicación del Doc. 6 "La guerra en La Araucanía" en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 205)

(32) "Entre 1871-1881 hubo dos cambios que parecieron ser **definitivos** para la suerte de los mapuches.

(33) **Se consolidó** la línea del Malleco, con sistemas de comunicaciones **rápidos** y **expeditos** que ***la unieron*** al resto del territorio.

(34) Las comunicaciones permitieron que la frontera estuviera ***a una jornada de la capital*** y que la guerra pudiera ser dirigida desde La Moneda.

(SM 6to básico, 2019, p. 205)

El título del documento "La guerra en La Araucanía" ya construye esta zona del sur de Chile como un lugar de alta conflictividad y tensión. Al comienzo del texto (32), no es posible identificar claramente la voz desde la cual emergen las evaluaciones que señala Bengoa, sin embargo, lo que sí está claro es que el autor empieza con un discurso heteroglósico de expansión dialógica por consideración. Al señalar que entre 1871-1881 hubo dos cambios que "parecieron ser" definitivos, el autor da espacio a una posibilidad entre otras, graduando cuán comprometido se muestra a sí mismo y al lector con dicha distinción.

Desde ese posicionamiento, el autor cuantifica dos cambios en La Araucanía, a los cuales les otorga importancia en tanto fueron "**definitivos** para la **suerte** de los mapuches". Desde una monoglosia por aserción, manifestada en el proceso material "consolidar" (33) junto al uso del "se" impersonal, el autor presenta el primer cambio, la consolidación de la línea del Malleco, evaluándolo desde su impacto. Como revisan Boccara y Seguel-Boccara (1999), de acuerdo con el plan ideado por Cornelio Saavedra en 1861, se pretendía ejercer una ocupación gradual de la Araucanía mediante el adelantamiento de la línea fronteriza, establecida inicialmente en el río BioBío, hasta el río Malleco. Esta línea sería protegida con la construcción de fuertes militares, dejando como territorio mapuche independiente el que se encontraba entre el río Malleco y el río Toltén. En este sentido, y también como se ve posteriormente representado en el Doc.7, la consolidación de la línea del Malleco supuso el establecimiento de una zona fortificada y defensiva compuesta por diversos fuertes del ejército.

El autor no hace alusión a que esta "consolidación" de la línea del Malleco implica una consolidación de fuertes como una construcción defensiva en lugares estratégicos contra de los mapuches. Esta información queda más explícitamente expresada de manera visual en el mapa del Doc. 7. En lugar de esto, Bengoa presenta desde una monoglosia por aserción el impacto y valor que supuso esta línea en términos comunicacionales con el resto del territorio nacional. Igualmente, en (34), se refuerza de manera evocada la apreciación por impacto de la frontera en el río Malleco, en tanto con el sistema de comunicación expedito logró estar "***a una jornada de la capital***".

> (35) En los años setenta se produjo una transformación muy **importante** en el ejército chileno.
>
> (36) Se incorporó armamento **moderno**; **se perfeccionó** la disciplina, **se desarrollaron** las comunicaciones militares, etc.
>
> (37) Fue a este ejército que ***se enfrentaron*** los mapuches en esta segunda parte de la **guerra**, que será la **definitiva**".
>
> (SM 6to básico, 2019, p. 205)

Respecto al segundo cambio, el autor alude al impacto que tuvo la transformación del ejército chileno en los 70's. Como describe en (36), a partir de una monoglosia por aserción, esta transformación supuso una serie de cambios que, de manera inscrita, resultaron evaluativamente en un mayor valor del armamento, la disciplina y las comunicaciones militares. A partir de estas apreciaciones positivas que, en última instancia, valoran al ejército desde su capacidad y poder militar, el autor expresa mediante un proceso relacional que este fue el ejército al cual se enfrentaron los mapuches. Aquí el hecho de que se hayan enfrentado es valorativamente ambiguo, porque, por un lado, al decir que los mapuches se enfrentaron el autor los asume como capaces de enfrentarse y, por ende, los valora positivamente desde su capacidad; pero, por otro lado, después de una prosodia valorativa que termina por otorgarle un poder militar alto al ejército, el hecho de que haya sido este ejército al que se enfrentaron posiblemente también refuerza, desde otro punto de vista, la visión del pueblo mapuche como teniendo menor poder en comparación al ejército chileno.

En este documento, Bengoa acentúa bastante la importancia y capacidad del ejército, tanto desde el fortalecimiento de la línea de fuertes militares en el Malleco como desde la

capacidad misma que tienen gracias a un armamento moderno, al perfeccionamiento de la disciplina y a las comunicaciones militares. Esta perspectiva del ejército militar chileno se vincula con el rol central que tiene el ejército en el plan elaborado por Cornelio Saavedra. Como sostienen Boccara y Seguel-Boccara (1999), el despojo legal de las "tierras baldías" junto a la fuerza militar se transformaron en dos medidas decisivas para la merma del territorio indígena. Sin embargo, resulta interesante que en el cuerpo principal se señala que la segunda campaña militar desarrollada en este periodo resultó en una "cruenta guerra para el pueblo mapuche" y, sin embargo, no haya ninguna alusión a la experiencia violenta y sangrienta de los mapuches en el Doc. 6 ni tampoco, como se ve posteriormente, en el Doc. 7. Bengoa hace alusión a la ocupación del territorio, pero desde la perspectiva del ejército. En otras palabras, hay que interpretar la experiencia mapuche a partir del impacto y valor que había logrado desarrollar el ejército chileno y que, por ende, puede entenderse indirectamente que ese poder militar "pareció ser definitivo para la suerte de los mapuches", como afirma el autor al con cierta incertidumbre al comienzo del texto. La atención al ejército en su discurso se condice, sin duda, con el rol preponderante que tuvo efectivamente el cuerpo militar en la ocupación o mal llamada "pacificación" de la Araucanía (1861-1883). El objetivo desde 1861 ya no es establecer relaciones comerciales o políticas como las que había entre españoles y mapuches en la Sociedad de la frontera, sino conquistar efectivamente el territorio. Según Boccara y Seguel Boccara (1999), ahora la meta es conquistar el territorio, fijar y "pacificar" a las poblaciones indígenas en reducciones, despejar los terrenos para los nuevos colonos e incentivar el uso y explotación "racional" de la tierra. Las antiguas instituciones fronterizas, como la misión y el parlamento ya no tienen cabida, ahora rige una "política etnocidiaria" bajo la que se niega toda posibilidad de soberanía de los indígenas sobre su propio territorio.

El Doc. 7 es un mapa titulado "La Araucanía". Se ubica en posición Dado-Real, justo debajo del Doc. 6 (Figura 5.17). Hay que recordar que en el cuerpo principal este documento histórico aparece incrustado junto con el Doc. 6, a propósito de la "cruenta guerra" que significó para el pueblo mapuche la campaña militar hacia fines del siglo XIX. Al igual que en el documento verbal escrito, aquí se refuerza la capacidad del ejército militar, lo que visualmente se construye con el establecimiento de diversos fuertes a lo largo de la Araucanía desde la implementación del plan de Cornelio Saavedra hasta la derrota de los mapuches en 1883. En el diseño composicional, este documento no se presenta junto a un epígrafe; al igual que los mapas anteriores de este ejemplo intermodal, solo incluye la fuente "Archivo editorial" y el título situado arriba de la imagen. Visualmente, como toda la evidencia verbal escrita y visual, se presenta totalmente desconectado del resto de los componentes de la doble página.

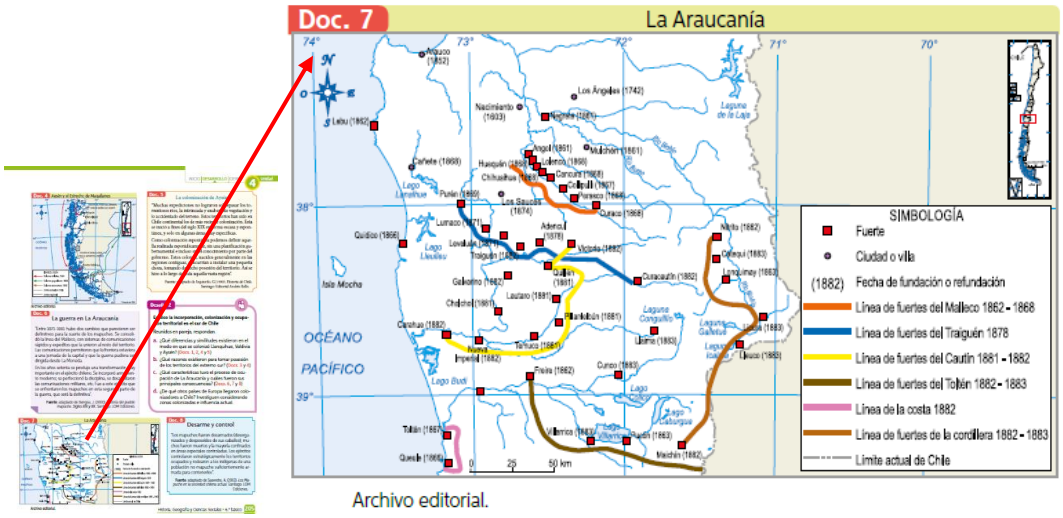


Figura 5.17 Ubicación del Doc. 7 “La Araucanía” en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 205)

Este mapa, al igual que los otros mapas analizados previamente, constituye una imagen conceptual analítica estructurada de tipo inclusiva, topográfica, concreta. A partir de una relación “parte-todo” da cuenta de los lugares en los que se instalaron los fuertes militares en la Araucanía. El portador (“todo”) es el territorio chileno representado, en este caso, la Araucanía, mientras que los atributos posesivos (“partes”) incluyen las ciudades identificadas por su nombre y, según la simbología (Figura 5.18), por medio de un círculo, así como los ríos y lagos a lo largo de la zona que, de la misma manera, se representan tanto visual como verbalmente. Sobre el mapa se superponen fuertes militares mediante pequeños cuadrados rojos, los cuales, a su vez, construyen líneas de fuertes y establecen, respecto a ellas, otra relación “parte-todo”. En la imagen, al igual que las ciudades y ríos, los fuertes tienen una representación tanto verbal como visual. Junto a los cuadrados rojos, se distingue el nombre de cada uno y también se señala el año en que se estableció. Hay seis líneas de fuertes que visualmente se representan con diferentes colores; el nombre de cada una, en este caso, no aparece en el mapa, pero sí en la simbología junto al periodo que tomó su conformación. Como se puede ver, no hay una representación exhaustiva del territorio, se nombran y representan visualmente las ciudades y lagos de la Araucanía relevantes para identificar la posición de los fuertes; aquellos lugares que fueron estratégicos para la acción militar. La imagen está estructurada en la medida en que las partes o atributos posesivos se presentan de manera organizada conformando el todo, en este caso, ciudades, ríos como componentes dentro del mapa aparecen organizados y expresados conformando el territorio, así como los fuertes se unen por medio de las líneas, manifestando de manera articulada la ocupación militar en él. Hay que observar que, como en los otros mapas de este ejemplo intermodal, este es un acercamiento a una zona particular de Chile y, por ende, también puede ser pensando como un atributo posesivo respecto al territorio chileno en su totalidad, representado en el cuadrante Nuevo-Ideal de la imagen.

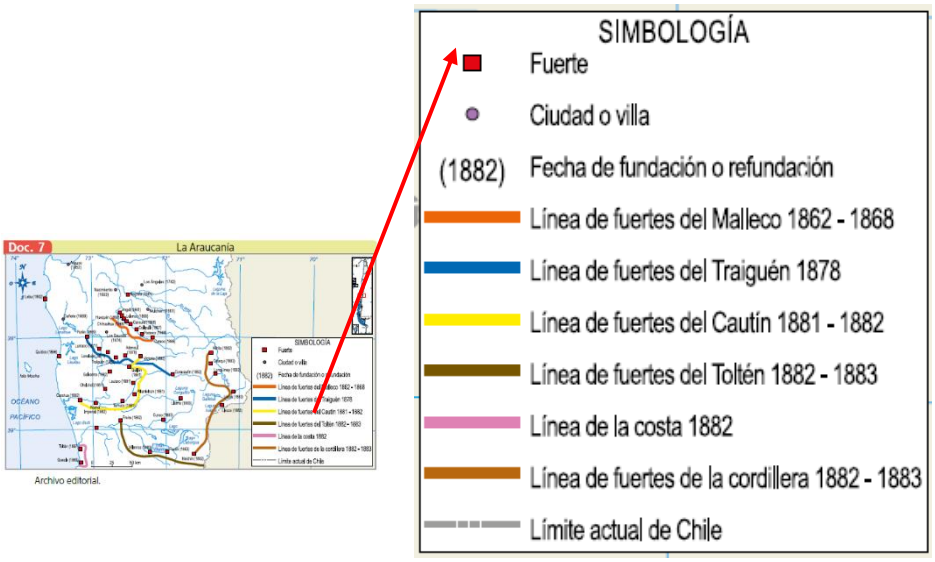


Figura 5.18 Ubicación de la simbología en el Doc. 7 "La Araucanía"
(SM 6to básico, 2019, p. 205)

En el diseño composicional, la forma en que se distribuyen los componentes en la imagen no varía mucho respecto de los mapas anteriormente analizados. En este caso, eso sí, el acercamiento es mucho mayor que en los anteriores, lo que se evidencia por el detalle de la imagen, al poder observar los ríos. Este mayor *zoom* permite que el territorio representado ocupe mayor espacio en la composición y, por ende, adquiera mayor prominencia respecto al mar, por ejemplo. En general, el valor informacional dentro de los mapas obedece a las convenciones sobre las cuales se basa el trabajo cartográfico, por lo tanto, aquí no hay una mayor variación en términos comparativos respecto de los otros mapas. La simbología, como en el Doc. 1, se ubica en posición Nuevo-Real y tiene un mayor tamaño. Dentro del territorio representado, sobresalen los fuertes por su color y cantidad, y también las líneas que los unen. Las líneas de fuertes se suman a las demás líneas divisorias típicas de los mapas, generando una discontinuidad en el territorio y dividiéndolo entre los lugares ocupados militarmente y el terreno libre de control militar.

En términos interactivos, las opciones de focalización oferta/observa, distancia impersonal, ángulo frontal con toma desde arriba, modalidad alta y pathos tendiente a realista se mantienen. Es una imagen orientada a la objetividad y al conocimiento, dado que hay un distanciamiento sin mayor involucración con el observador. Esto por los significados desplegados, pero también por la naturaleza de la imagen y por su funcionamiento en el texto escolar. Sin la presencia de figuras humanas que puedan establecer contacto con el observador, este mapa pone de relieve, al igual que los otros, la prominencia del territorio como objeto. En general, en este ejemplo intermodal, hay un predominio del territorio como lugar de dominio y control, y no como comunidad. Aunque en el modo verbal hay pequeñas referencias a los mapuches y comunidades indígenas en general, en el modo visual se refuerza absolutamente la concepción del territorio como objeto de conquista, al punto que se invisibiliza casi totalmente al pueblo mapuche. En este mapa, predomina la representación de la capacidad asociado al ejército militar mediante la distribución de fuertes a lo largo de la Araucanía. De hecho, es interesante que, aunque en el título no coincide una valoración del ejército desde este punto de vista, "La Araucanía" como título no deja de permitir

interpretarlo desde el mismo posicionamiento. Aunque a partir de una imagen conceptual analítica como esta se pueda básicamente señalar "Esta es la Araucanía", visualmente no es la zona lo que está siendo representado, sino su ocupación por medio de un despliegue militar significativo. Desde otra perspectiva, la Araucanía se reduce al rol central que ocupa el ejército o, para entenderlo mejor, "la Araucanía es ocupación militar". En vista de lo anterior, este documento junto con el Doc. 6 se alinean bastante en el objetivo de construir prosódicamente a un ejército capacitado para la conquista y la ocupación efectiva de la Araucanía, más que, por ejemplo, dar cuenta de cómo ocurrió efectivamente esta guerra, incluyendo la acción mapuche.

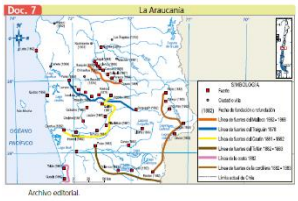
TEXTO ESCOLAR	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	SIGNIFICADO INTERACTIVO VALORACIÓN
 Título de la imagen no aparece como epígrafe, está arriba del mapa "La Araucanía" Fuente: Archivo editorial **Sin epígrafe**	Conceptual: analítica: estructurada: inclusiva, topográfica, concreta Relación parte-todo Portador: territorio chileno representado, la Araucanía Atributos posesivos: ciudades y ríos principales; lugares estratégicos de la zona Superposición de fuertes militares que también funcionan como atributos posesivos respecto a las líneas de fuertes que los unen y agrupan (relación parte-todo) Entre el mapa completo y la zona representada también hay una relación parte-todo	**Valor informacional** Polarizado (no hay una división clara del espacio en el eje horizontal) Dado: océano pacífico, puntos cardinales Centro: territorio chileno de la Araucanía Nuevo: Argentina no representado, simbología, mapa pequeño de Chile (no hay una división clara del espacio) Ideal: la Araucanía en dirección norte, puntos cardinales, mapa pequeño de Chile Real: la Araucanía en dirección sur, simbología **Prominencia** Máx. prominencia en la imagen completa: la Araucanía (*zoom*) Sobresalen también el mapa pequeño de Chile por su ubicación y la simbología por su tamaño Máx. prominencia en el territorio chileno representado: fuertes militares rojos y líneas de fuertes **Enmarcación** Máxima desconexión en la página	**Focalización** Oferta/observa **Distancia/ángulo social** Distancia impersonal **Perspectiva** Ángulo frontal desde arriba Orientación a la objetividad +oferta/observa +distancia impersonal +distanciamiento +orientada al conocimiento -humanos alta modalidad (colores "reales", detalles, dimensionalidad, representación a escala) +prominencia territorio como objeto +poder observador +pathos personalizado (estilo tendiente a realista) **Valoración** **Ejército militar** (+va) Juicio, Estima Social: capacidad, poder militar/territorial (inscrito) **Acción militar** (+va) Apreciación: poder alto, impacto alto (inscrito)

Tabla 5.4 Análisis intermodal imagen-epígrafe *La Araucanía* en "La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile" (SM 6to básico, 2019, p. 205)

El último párrafo del cuerpo principal da cuenta de la forma en que finalizó el proceso de ocupación y colonización de la Araucanía en 1883, haciendo alusión a la ocupación completa del territorio y también a las consecuencias que tuvo esto para los mapuches. Aquí, se inserta el último documento histórico, Doc. 8.

> (38) Este proceso concluyó en 1883 con la **completa *ocupación*** del territorio de La Araucanía por parte del Estado chileno y con la ***reubicación*** de los mapuches en terrenos más **pequeños**, con suelos de **baja calidad** y **valor** (Doc. 8).
>
> (39) La denominación de este proceso como "Pacificación de la Araucanía" ha sido **discutido** por diversos historiadores.

(SM 6to básico, 2019, p. 205)

Como se aprecia en (38), desde una orientación monoglósica por aserción, la voz autoral afirma que, finalmente, las campañas militares resultaron en una "**completa *ocupación***" del territorio. La ocupación al ser "completa" no solamente se enfoca desde su completitud, sino también involucra una apreciación positiva de impacto alto. Asimismo, el hecho de que se haya logrado ocupar todo el territorio de la Araucanía implica una evaluación evocada positiva del ejército chileno y, en última instancia, del Estado. La ocupación del sur de Chile, después de un largo periodo de ausencia de control, manifiesta implícitamente la capacidad del Estado chileno como una entidad institucional con alto poder. Esta capacidad del Estado contrasta con la incapacidad de los mapuches que, al no transformarse en vencedores y ser despojados de sus tierras, son "reubicados". De igual manera, esta reubicación se traduce negativamente en una sanción social de integridad. Sin desconocer la lucha, resistencia y capacidad de adaptación del pueblo mapuche, la pérdida de control sobre el territorio es una expresión de vulnerabilidad identitaria. Junto con la usurpación de tierras, la cultura y la vida del pueblo mapuche como comunidad diferenciada social, política, económica y culturalmente resultó afectada. Esto considerando que, como sostiene Hopenhayn et al (2006), "la tierra y el territorio parecen estar profundamente ligados al destino histórico" (p. 37). Sin duda, el desarraigo de la tierra también es un desarraigo cultural y una violencia contra su propia identidad, lo que discursivamente se expresa en su incapacidad, hasta el punto de ser tratados como "objetos que se ubican" en el marco del imperante proyecto estatal. Las nuevas condiciones de vida impuestas arrastraron a partir de 1883 no solo una segregación de los mapuches, por cierto, constreñido ahora a solo el 6% de su territorio histórico, sino también y producto de ello, a un proceso paulatino y sostenido en el tiempo de empobrecimiento y marginación social (Boccara y Seguel Boccara, 1999; Mallon, 2004).

Tal como se señala en el texto, los terrenos en que fueron ubicados los mapuches eran "más **pequeños**", de "**baja calidad**" y de "**bajo valor**", lo que en términos evaluativos acumula un significado negativo de calidad e impacto. Efectivamente, esta reubicación o más bien radicación de los indígenas fue una estrategia central para despejar el territorio y continuar con la explotación de tierras por parte de los colonos. Desde 1883, se inició un proceso de invisibilización y eliminación de la diferencia con el objetivo de que los mapuches desaparecieran como pueblo y fueran "civilizados" como ciudadanos chilenos en el marco de esta "gran casa" que se esperaba fuera Chile. Para esto, después de la "pacificación de la Araucanía", el Estado optó por radicar a los mapuches en reducciones o reservas, llamadas así por su pequeño tamaño, como se explicó previamente. Así, pese a la ley de radicación de

1866 que tenía por objeto ser una política proteccionista que permitiera establecer primero a los indígenas, la mayoría de las veces, si no todas, se veló por responder primeramente a los intereses de particulares, como colonos extranjeros y nacionales, dueños de "tierras baldías" rematadas y empresarios (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Mallon, 2004).

Su escaso tamaño, calidad y valor se tradujo en que, como se revisó previamente en el análisis del Doc. 2, comenzara un periodo de pobreza que terminó por afectar a varias generaciones, cada vez con mayor profundidad. Como bien documenta Mallon (2004), a partir de su valioso trabajo testimonial, la pobreza de los suelos y la accidentada topografía de los terrenos en que fueron radicados los mapuches no permitía trabajar la tierra y generar los ingresos necesarios para cubrir los gastos básicos de una familia, como la alimentación y el vestuario; de ahí la posterior "generación sin zapatos" a la que hace alusión la autora. Sumado a esto, el porcentaje mismo que se lograba cultivar era muy bajo, no solo por el carácter erosionado y desmejorado de la tierra, sino también por falta de capital, herramientas y hasta por la misma urgencia de la pobreza que hacía que muchos hijos migraran a la ciudad en busca de mejores ingresos, causando menor fuerza de trabajo dentro de la unidad familiar. Estas nuevas condiciones no solo propiciaron el desarrollo de un profundo empobrecimiento, sino que también y, en consecuencia, se acentuó la humillación, discriminación y exclusión social de los mapuches, muy concretamente, por ejemplo, en el trato dado a los niños en las escuelas y en las relaciones de explotación y dependencia con los terratenientes ahora transformados, no solo en usurpadores, sino también y muchas veces en jefe de los mapuches.

Al final del párrafo, a modo de conclusión, se recoge este proceso de ocupación e incorporación como "Pacificación de la Araucanía". Aquí, como se puede ver, la voz autoral se distancia de esta conceptualización mediante la inserción de comillas y a través del proceso mental "discutir" con el que se insertan las voces y posicionamientos de diversos historiadores, en un sentido generalizado. El cuerpo principal no explicita de qué forma o por qué algunos lo han entendido como una "pacificación" ni tampoco por qué se ha discutido. Sin embargo, a partir de la evidencia histórica presentada aquí, se observan dos posibles interpretaciones derivadas de esta conceptualización. En primer lugar, desde una lectura prosódica, la acumulación de capacidad y poder militar del ejército, como eje central de la ocupación y colonización de la Araucanía, está lejos de suponer una acción "pacífica", lo que también se refuerza en el Doc. 8. En segundo lugar, el mismo hecho de que se esté discutiendo el nombre "Pacificación de la Araucanía" supone que hay un cuestionamiento detrás de su uso en la medida en que "pacificar" hace alusión a un control del territorio, pero sobre todo a un control y dominio de los mapuches, desde la perspectiva del indígena "salvaje" "feroz" e "indómito" que debe ser "civilizado" (Boccara y Seguel-Boccara, 1999).

El Doc. 8 es un documento verbal escrito, titulado "Desarme y control", que integra la voz del sociólogo Saavedra (2002). El documento se ubica en posición Nuevo-Real de la página derecha de la doble página, al lado derecho del Doc. 7 (Figura 5.19). Este texto da cuenta de cómo fue el término de la ocupación de la Araucanía para los mapuches, estableciendo un claro contraste en la capacidad del ejército y la incapacidad del pueblo mapuche. Pese a su ubicación en el cuerpo principal, no expresa tanto la finalización del proceso de ocupación en términos territoriales ni tampoco el posterior proceso de radicación de los mapuches, sino que se centra más bien en la derrota mapuche tras la "cruenta guerra" que significó para ellos la ocupación militar de sus tierras.

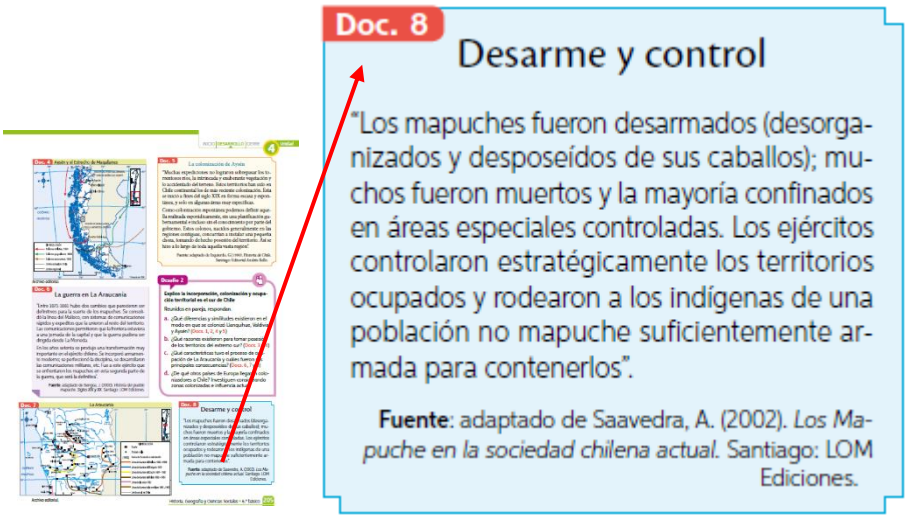


Figura 5.19 Ubicación del Doc. 8 "Desarme y control" en el texto escolar (SM 6to básico, 2019, p. 205)

(40) "Los mapuches fueron **desarmados** (**desorganizados** y **desposeídos** de sus caballos); muchos fueron **muertos** y la mayoría **confinados** en áreas **especiales** ***controladas***.

(41) Los ejércitos ***controlaron estratégicamente*** los territorios ocupados y ***rodearon*** a los indígenas de una población no mapuche suficientemente **armada** para ***contenerlos***".

(SM 6to básico, 2019, p. 205)

Como se ve en (40), el documento comienza con un discurso monoglósico por aserción manifestado en las cláusulas afirmativas en torno al proceso relacional "ser". El autor expresa en voz pasiva que los "mapuches fueron **desarmados** (**desorganizados** y **desposeídos** de sus caballos)", ocultando de esta manera al agente, es decir, al ejército como quien "desarmó" "desorganizó" y "despojó" a los mapuches. A partir de la construcción pasiva, el autor inscribe y acumula un juicio negativo de capacidad respecto de los mapuches, construyéndolos desde una perspectiva del indígena no "salvaje" ni tampoco "guerrero", sino como indígena "débil". Además de esta incapacidad, el autor inscribe dos juicios negativos de integridad, al señalar que "muchos fueron **muertos** y la mayoría **confinados** en áreas **especiales** ***controladas***". Tanto la muerte como el confinamiento suponen consecuencias nefastas o "sanciones sociales" con una dimensión moral y legal importante. Aquí aparece la "cruenta guerra" que significó la ocupación de la Araucanía, nuevamente, desde una voz pasiva que no posiciona al ejército chileno como agente de "matar", "confinar" ni "controlar". En esta época primó una ideología evolucionista y racista, a partir de la cual los mapuches eran vistos como "barbarie", "hordas de indios indómitos y sangrientos" y también como una "raza salvaje y perversa" que entorpecía la nación "civilizada", "moderna" y "racional" que trataba de formar el Estado (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Bello, 2004). Sobre este discurso fue que se construyó una "política etnocidiaria" que legitimó no solo la usurpación de tierras, sino también, tal como se evidencia en el documento, el asesinato como medio para la eliminación de la diferencia y el confinamiento como una práctica para la invisibilización del "otro".

A diferencia del mapuche construido explícitamente desde su incapacidad, en (41) el autor valora de manera evocada a los ejércitos a través de una acumulación de procesos materiales que prosódicamente los construyen con poder. Se señala, de esta forma, que los ejércitos "***controlaron estratégicamente*** los territorios ocupados y ***rodearon*** a los indígenas de una población no mapuche suficientemente **armada** para ***contenerlos***"[41]. Como se puede ver, aquí ya no hay construcciones pasivas y los ejércitos, para dar cuenta de su capacidad, sí son posicionados como agentes de los procesos materiales que llevaron a cabo; no como en el caso anterior que se prefiere la construcción pasiva y, de esa manera, se evita la explicitación de los responsables y, por ende, también una sanción social de integridad explícitamente declarada por la voz autoral. El periodo comprendido entre 1881 y 1883 fue la última y más violenta etapa de la ocupación del territorio indígena. La táctica desplegada por los ejércitos de "rodear" a los mapuches y las consecuencias que tuvo esta estrategia militar se asemejan, de hecho, bastante a la dinámica de los sorpresivos ataques hispánicos del siglo XVII. Como afirman Boccara y Seguel Boccara (1999), la campaña militar durante estos años se asemejó a las *malocas* y correrías hispanas del siglo XVII que solían incluir quema de cosechas y ranchos, robo de ganado, y mujeres y niños tomados como prisioneros con el objeto de ser esclavizados. Igualmente, aquí casi como una extensión de la violencia de los españoles, el ejército despoja de sus caballos a los mapuches, los desorganiza al rodearlos y los confina separándolos de su comunidad.

Finalmente, se integra un desafío subtitulado "*Explico la incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile*" con el objetivo de trabajar en pareja la evidencia histórica verbal y visual revisada anteriormente en el texto escolar. La actividad se ubica visualmente en posición Nuevo-Centro de la página derecha de la doble página (Figura 5.20). Esta incluye cuatro preguntas, de las cuales las primeras tres están explícitamente vinculadas a los documentos históricos, mientras la última es una pregunta para investigar y expandir el conocimiento, más allá de lo trabajado en el texto escolar.

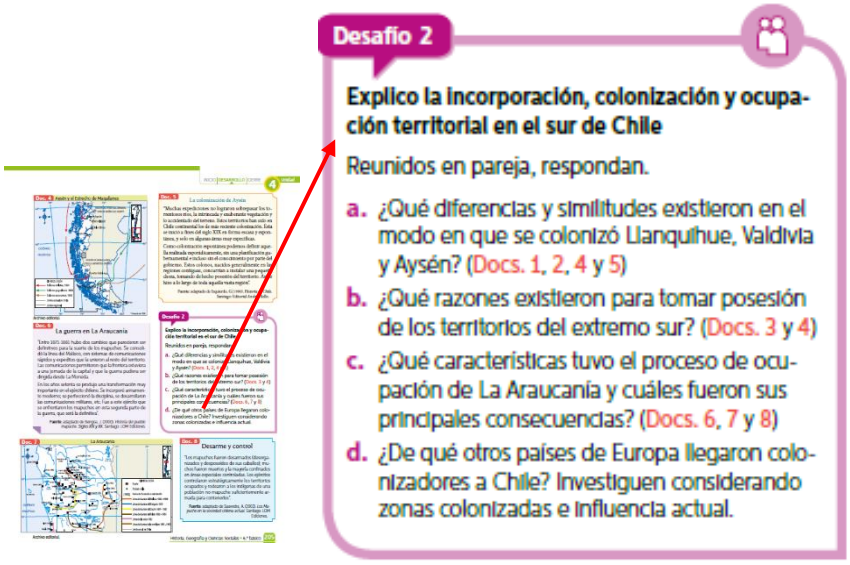


Figura 5.20 Ubicación del "Desafío 2" en el texto escolar
(SM 6to básico, 2019, p. 205)

[41] En esta parte del documento, la redacción es un poco confusa. No queda claro que esta población "no mapuche" sean los militares.

Respecto a las preguntas que incluyen trabajo con la evidencia histórica expuesta, se puede señalar lo siguiente. La primera pregunta es "*¿Qué diferencias y similitudes existieron en el modo en que se colonizó Llanquihue, Valdivia y Aysén? (Docs. 1, 2, 4 y 5)*". Como se puede apreciar, aquí se demanda que el estudiante identifique los rasgos de cada colonización para, luego, establecer una comparación y distinguir diferencias y similitudes. El Doc. 1 y Doc. 2 dan cuenta de la colonización en las provincias de Llanquihue y Valdivia. Para entender cómo fue la colonización en estas zonas a partir del primer documento resulta bastante difícil si no es sobre la base de un conocimiento sobre los significados visuales desplegados. Entender que esta representación corresponde a una parte de Chile es clave para comprender que la colonización de Valdivia y Llanquihue, por ejemplo, fueron solo dos provincias a lo largo del extenso territorio sur y que, como señala el Doc. 2, solo estas fueron colonizadas, porque para 1845 eran las únicas provincias que se consideraban "aptas" para control y dominación. A su vez, si se consideran las líneas divisorias y la discontinuidad de color como opciones para diferenciar atributos posesivos, el mapa permite dar cuenta de los límites del territorio colonizado y, por ende, también diferenciar qué territorio quedó libre para ese entonces de la ocupación alemana. Gracias a la simbología, el estudiante puede además hacer una diferencia entre colonos alemanes provenientes de diferentes lugares y en distintos periodos, pudiendo entender el proceso histórico de la colonización como uno situado espacial y temporalmente. El Doc. 2, por su parte, comienza entregando información más general sobre la ley de colonización de 1845 que, por cierto, no solo rige para Valdivia y Llanquihue, sino para todas las colonizaciones posteriores a esa fecha. Sin embargo, como se señala al final del documento para 1845 solo podían colonizarse Valdivia y Llanquihue, lo que visualmente también se relaciona con la llegada de los primeros colonos extranjeros en 1846. Sin duda, entender también las declaraciones de "terrenos baldíos" como una forma de legitimar legalmente el despojo territorial y el proceso de radicación como una estrategia de dominación y asimilación es clave para comprender el proceso de ocupación territorial del sur de Chile en general.

El Doc. 4 y Doc. 5, por su parte, se asocian con la colonización de Aysén. En el caso del mapa (Doc. 4), a diferencia de Llanquihue y Valdivia, se muestra la colonización desde una perspectiva dinámica gracias a los elementos narrativos superpuestos a la representación conceptual. Asimismo, por la simbología, se diferencia que hay colonos tanto extranjeros como nacionales y que, además, hicieron recorridos diferentes en el territorio chileno para poder llegar a destino. Aquí, a diferencia del Doc. 1 no hay zonas coloreadas que permitan distinguir el territorio ocupado y colonizado. En un sentido más narrativo, el estudiante en este caso puede acceder al camino recorrido por los colonos y al destino al cual llegaron específicamente gracias al vector formado por las flechas. Los vectores que provienen desde lo que sería Argentina conectan, de hecho, muy bien con el Doc. 5. Aunque en el Doc. 5 no se explicita que los colonos espontáneos que llegaron a la región de Aysén solían ser chilenos que regresaban de Argentina, esto explica con mucho sentido el despliegue y dirección de las flechas. A partir de este documento, también pueden acceder en términos más terminológicos y especializados a lo que significa una "colonización espontánea" y también a una descripción del territorio, en base a la cual es posible interpretar la ausencia de control por parte del Estado durante gran parte del siglo XIX que, si bien fue compartida por Valdivia, Llanquihue y Aysén, se debió a diferentes razones, como se sostiene en el cuerpo principal. Solo a partir de la comprensión de este tipo de significados el estudiante puede realizar una comparación entre la colonización de Valdivia y Llanquihue y la de Aysén.

La segunda pregunta es "*¿Qué razones existieron para tomar posesión de los territorios del extremo sur? (Docs. 3 y 4)*". El Doc. 3 recoge la conquista realizada por colonos chilotes al Estrecho de Magallanes en 1843 y, al final, luego de dar cuenta de los eventos que sucedieron en dicha expedición, se presenta parte del discurso del presidente Manuel Bulnes. A partir de las palabras enunciadas por el presidente, el estudiante puede interpretar cuáles fueron las razones para tomar posesión del extremo sur de Chile y cuál fue, en definitiva, el posicionamiento del gobierno frente a la ocupación de Magallanes. Como se revisó previamente, aquí las razones no son explícitamente nombradas como tal, de hecho, derivan de una disposición emocional y anímica de las autoridades manifestada por un afecto de seguridad e inclinación. Desde esos sentimientos, Bulnes señala la ventaja comunicacional como gran motivo para intentar colonizar esta zona de Chile. El Doc. 4 que muestra la llegada de diferentes colonos a la zona del extremo sur de Chile está lejos de poder expresar razones. Visualmente, no hay una construcción que pueda interpretarse como causalidad y como trabajo cartográfico parece difícil pensar una modificación, en términos paradigmáticos, que pudiese expresar "razones" o "motivos" de manera visual. El Doc. 4 construye Aysén y Magallanes como una parte de Chile y, dentro de ella, también se diferencian otras partes o atributos posesivos a los que llegaron los colonos. Mediante las flechas, como se indicó previamente, se alude al desplazamiento y llegada a la zona como un proceso que se desarrolló en una dimensión tempo-espacial, pudiendo distinguir el recorrido y la proveniencia de quienes se embarcaron en esta misión. De esta manera, mientras un "qué" y un "cómo" pueden ser respondidos a partir del mapa, el "por qué" de esta colonización es imposible interpretar, quedando relegada a ser resuelta a partir del modo verbal escrito del Doc. 3.

La tercera pregunta es "*¿Qué características tuvo el proceso de ocupación de La Araucanía y cuáles fueron sus principales consecuencias? (Docs. 6, 7 y 8)*". Para esta pregunta, el Doc. 6 y Doc. 7 caracterizan el proceso de ocupación de La Araucanía como uno donde el ejército ocupó un rol central. Tanto verbal como visualmente, se inscribe la capacidad y poder del ejército, en la medida en que se perfeccionó la disciplina, contó con armamento moderno y desarrolló comunicaciones militares, de acuerdo con el modo verbal, y también por el despliegue paulatino de fuertes militares a lo largo del territorio, según el modo visual. Aunque en estos dos documentos no se explicitan las consecuencias de este proceso de ocupación, sí se anticipan y prevén cuando se señala verbalmente que fue a este el ejército al cual se enfrentaron los mapuches. El Doc. 8 recién da cuenta de la experiencia mapuche en la ocupación de la Araucanía y para manifestar, particularmente, su derrota. A partir de este documento, el estudiante puede elaborar su respuesta, asociando claramente el poder a los militares y la incapacidad a los mapuches, tal como se construye desde la voz autoral. Sin embargo, algo que no es tan evidente y que es necesario observar aquí, es que las consecuencias, al ser construidas en voz pasiva por parte del autor, ocultan la responsabilidad detrás de ellas, quedando invisibilizadas para el estudiante.

Capítulo 6 Conclusiones

En esta sección se presentan las conclusiones y reflexiones finales a partir del análisis intermodal de la valoración del pueblo mapuche en los textos escolares de 5to y 6to básico. Con el propósito de responder a la pregunta y objetivos de esta investigación, primero se expone un panorama general sobre la co-ocurrencia de patrones valorativos que configuran prosodias valorativas de acuerdo con cada nivel escolar de la enseñanza básica aquí analizados para, luego, dar cuenta de qué creencias y valores se están negociando sobre el pueblo mapuche en ambos niveles de la enseñanza básica, considerando la continuidad escolar. Posteriormente, se presentan algunas observaciones respecto del rol de las actividades en la transmisión, con mayor o menor fuerza, de determinados posicionamientos en el discurso pedagógico de la historia. Al final, se presentan algunas interrogantes que a futuro serían interesantes de considerar para poder comprender mucho mejor este tipo de fenómeno desde el punto de vista discursivo.

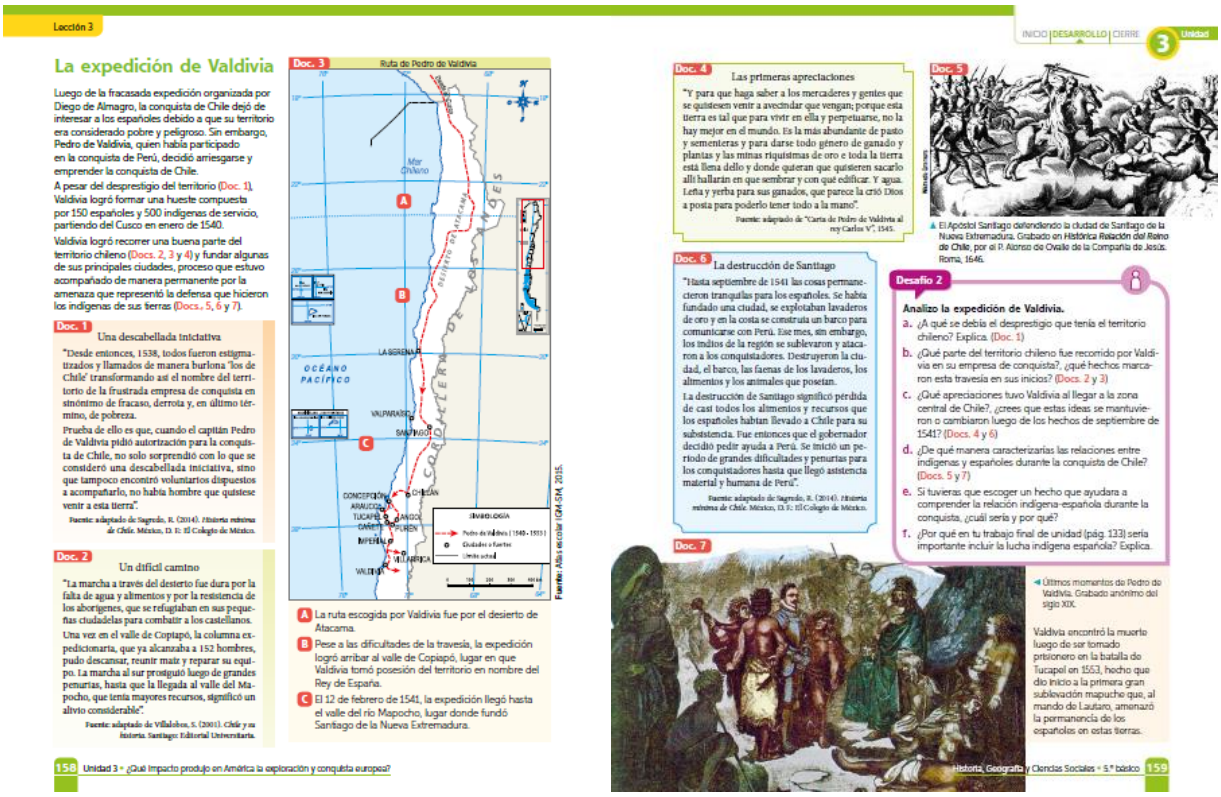


Figura 6.1 Ejemplo intermodal 1 “La expedición de Valdivia” (SM 5to básico, 2019, p. 158-159)

En el primer ejemplo intermodal de 5to básico “La expedición de Valdivia” (Figura 6.1) hay una clara tendencia a reforzar los significados expresados verbalmente en el cuerpo principal del texto, mediante los significados expresados tanto en la evidencia visual como en la evidencia verbal escrita. El cuerpo principal le da prominencia al escaso valor de la

tierra chilena, construyendo respecto de ella una valoración por afecto de inseguridad. Para ello, aunque el discurso tiende a construirse con una orientación monoglósica por aserción, se recupera indirectamente la voz general e indiferenciada de los españoles con el objetivo de atribuir indirectamente el estigma de Chile a la postura particular de los españoles ("la conquista de Chile **dejó de interesar** a los españoles debido a que su territorio era considerado **pobre** y **peligroso**"). De acuerdo con lo anterior, los documentos históricos verbales escritos en su mayoría acentúan de manera explícita la apreciación por impacto bajo del territorio de Chile ("transformado así el nombre del territorio de la **frustrada** empresa de conquista en sinónimo de **fracaso**, **derrota** y… **pobreza**"), mientras que Valdivia, ante este panorama, queda valorado evocadamente de manera positiva por sus acciones ("Valdivia, quien ***había participado en la conquista de Perú***, ***decidió arriesgarse*** y ***emprender*** la conquista de Chile" "A pesar del desprestigio… ***logró formar una hueste***" "***logró recorrer***… y ***fundar***…"), ubicándose en el eje actoral del discurso como un sujeto hábil, valiente y capaz que logró sobreponerse al desprestigio y a las dificultades del territorio.

Junto con el escaso valor atribuido al territorio chileno y al juicio positivo por capacidad y poder militar de Pedro de Valdivia, el indígena, de manera indiferenciada y totalmente homogeneizado, aparece construido como el "guerrero". De forma inscrita tanto desde el cuerpo principal como desde la evidencia verbal escrita se construye al indígena desde su capacidad y poder militar como aquel sujeto histórico que resiste y defiende el territorio, pero con una fuerte carga primitiva, al entenderlos, sin un distanciamiento de por medio, como "aborígenes" ("proceso que estuvo acompañado por la **amenaza** que representó la **defensa** que hicieron los indígenas" "La marcha a través del desierto fue **dura**… por la **resistencia** de los **aborígenes**, que se refugiaban… para **combatir** a los castellanos"). Desde el punto de vista de sus acciones, la resistencia y defensa también aparecen valorados negativamente por su alta conflictividad que termina por traducirse en una "amenaza" para la conquista española y, con ello, en una valoración negativa de afecto manifestada como una sensación de inseguridad (*irrealis*), en general bastante reforzada en el texto escolar. La expedición valdiviana, en este sentido, es construida en el eje procesual por su alta conflictividad y complejidad. A pesar de estos significados desplegados sobre todo al comienzo del ejemplo intermodal, posteriormente, se comienza a reforzar con fuerza la capacidad de Valdivia y el éxito e impacto de la ruta valdiviana tanto verbal como visualmente.

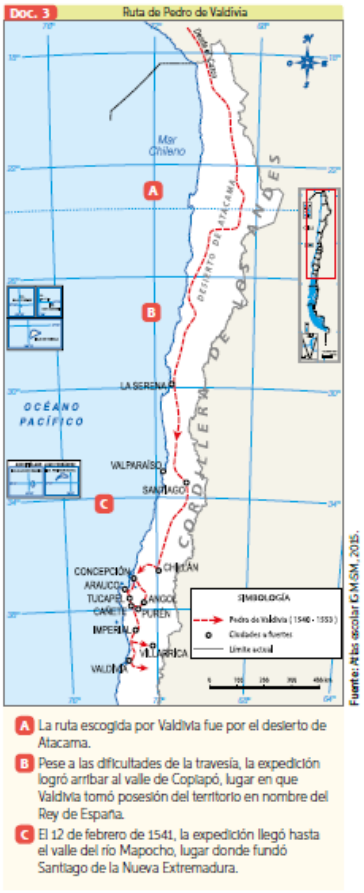


Figura 6.2 Doc. 3 “Ruta de Valdivia”
(SM 5to básico, 2019, p. 158)

El avance y conquista del territorio tiene bastante prominencia en el modo visual. Sin embargo, se trata de un territorio visto como objeto o como lugar, más que como territorio habitado. El mapa (Figura 6.2) que ocupa gran parte del diseño composicional refuerza los significados de capacidad y poder militar de Valdivia en la medida en que se construye como un conquistador que logra recorrer y fundar las principales ciudades de Chile. Aun cuando verbalmente con el epígrafe, en la integración intermodal, podría esperarse que estuvieran presente los indígenas, no lo están. Verbalmente, también se refuerza la complejidad y conflictividad del territorio a favor de aumentar y saturar progresiva e indirectamente el texto con la capacidad de los españoles (“Pese a las **dificultades**… la expedición ***logró arribar***… Valdivia ***tomó posesión***… llegó al río Mapocho, lugar donde ***fundó*** Santiago”). Este patrón discursivo en el que se ensalza al español y se oculta al indígena queda expresado en un nivel extremo en el fragmento de la carta de Valdivia. En ella, no solamente surge un contraste respecto de la apreciación del territorio, ahora evaluado desde su impacto y valor económico alto, tanto de manera inscrita como evocada (“es tal que ***para vivir en ella*** y ***perpetuarse***, no la hay **mejor** en el mundo. Es la más abundante de ***pasto*** y ***sementeras*** y para darse todo ***género de ganado*** y ***plantas*** y las minas **riquísimas de oro**”), sino que además indirectamente la hueste valdiviana queda completamente evaluada por un juicio positivo de

capacidad y poder militar, pero también de integridad por su conducta y compromiso intachable con la Corona española.

La única instancia que da cuenta, aún muy escasamente, de las acciones de los mapuches en este primer ejemplo intermodal es en el marco de la destrucción de Santiago. A los indígenas se les construye explícitamente como agentes de la violencia; ellos se "sublevan", "atacan" y "destruyen" ("los ***indios*** de la región ***se sublevaron*** y ***atacaron*** a los conquistadores. ***Destruyeron*** la ciudad, el barco..."). En este sentido, los procesos materiales a los cuales se les vincula como sujetos favorecen la visión del indígena 'violento' 'rebelde' y 'salvaje' (Gallardo *et al*, 2002; Hill y Staats, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006). El contraste entre los eventos y procesos a los cuales son vinculados los españoles y los indígenas es muy claro. Mientras el español aparece vinculado a procesos que evocadamente construyen un juicio de estima social por capacidad y poder militar, el mapuche queda vinculado a procesos que lo construyen más directamente desde un juicio negativo de sanción social de integridad. Además, aunque en este ejemplo intermodal aparece muy sutilmente, como se demuestra en los otros análisis, también hay una diferenciación en la tendencia a explotar el lenguaje incongruente por medio de nominalizaciones y a usar la tercera persona plural impersonal para ocultar la responsabilidad de los españoles, mientras que la acción de los mapuches tiende a presentarse con menor complejidad, de manera más congruente y directa, permitiendo distinguirlos como sujetos de las acciones en las que están involucrados.

▲ El Apóstol Santiago defendiendo la ciudad de Santiago de la Nueva Extremadura. Grabado en *Histórica Relación del Reino de Chile*, por el P. Alonso de Ovalle de la Compañía de Jesús. Roma, 1646.

Figura 6.3 Doc. 5 grabado de Alonso de Ovalle (1646)
(SM 5to básico, 2019, p. 159)

Aunque en el cuerpo principal y en algunos de los primeros documentos hay una referencia al indígena "guerrero" esta se combina de manera contradictoria en el modo visual con la construcción del indígena a partir del estereotipo 'indefenso', 'débil' y 'pusilánime' (Figura 6.3) en la línea de la clásica diferenciación 'civilización-barbarie' (Gallardo *et al*,

2002; Hill y Staats, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006). El texto escolar, además de seleccionar un grabado monocromático cuyos significados visuales favorecen el distanciamiento entre el estudiante y la narrativa, integra como evidencia visual una obra con íconos axiológicos que claramente refuerzan a distinguir al español del lado de la 'civilización' y el 'progreso' como aquellos que tienen el poder, mientras el indígena es ubicado del lado del 'primitivismo' y el 'salvajismo'. Los españoles como sujetos armados, uniformados y con caballo son construidos colectivamente organizados como aquellos que tienen el poder y la capacidad. Los indígenas, apenas tres de ellos representados, se encuentran descalzos, casi desnudos y con tan solo algunas lanzas para defenderse, atribuyéndoles de esa forma debilidad y bajo poder militar.

El grabado de Alonso de Ovalle (Figura 6.2), que ocupa una posición sobresaliente en el diseño composicional, presenta al indígena del lado del 'pecado' y del 'error' como aquel sujeto que debe ser educado y evangelizado en la 'verdadera religión' (Gallardo *et al*, 2002). El grabado seleccionado por el texto escolar incluye con una máxima prominencia al apóstol Santiago como figura mesiánica. Este tipo de retrato responde a los objetivos y condiciones de producción, en este caso, de un sacerdote jesuita que desea relevar la fe, el culto y la devoción en su obra. Sin embargo, recontextualizada en el texto escolar como evidencia histórica visual, este tipo de íconos axiológicos, sumado a las opciones de significado desplegadas visualmente en la obra, contribuye con bastante fuerza a aumentar el distanciamiento con el estudiante. El estudiante, en este sentido, no solo debe lidiar con la separación que ya supone de por sí enfrentarse desde el presente a una significación de hechos históricos pasados, sino que además debe trabajar con un recurso que, funcionando como evidencia, lo aleja aún más de la realidad representada.

Es necesario hacer notar que en el grabado de Ovalle la dimensión simbólica expresada por la iconografía axiológica se cruza con un nivel de convencionalismo mediano que permite que la imagen tenga un alcance global. Más allá de la clara diferenciación de poder y de posiciones en la jerarquía social de los participantes representados, no hay elementos que visualmente permitan diferenciar que se trata de los mapuches, ni del apóstol Santiago, ni de un enfrentamiento militar particular entre españoles y mapuches. En otras palabras, el reconocimiento social y cultural es muy amplio y esto, desde el punto de vista de cómo se reproducen determinadas creencias y valores desde el texto escolar, influye en que el estudiante además de percibir al mapuche o indígena como 'débil', 'primitivo' y 'salvaje', si es que logra reconocer que se trata de él, lo vea también totalmente lejano y ajeno a su mundo. Como se mostró en el análisis, el estilo monocromático de la evidencia aquí funciona muy diferente a una fotografía, y se vuelve de hecho determinante en establecer un significado de pasado, pero de pasado lejano y no creíble. El uso del blanco y negro contribuye, entre otras cosas, a no poder diferenciar bien a los participantes representados y a perder de vista los íconos axiológicos, generando una narrativa fuertemente descontextualizada y objetivada.

Figura 6.4 Doc. 7 grabado anónimo del siglo XIX (SM 5to básico, 2019, p. 159)

Si en el grabado anterior se refuerza un estereotipo más ligado al comportamiento y habilidades de ambos grupos, en el siguiente grabado de este ejemplo intermodal (Figura 6.4) se construyen otras creencias del mapuche que aúnan aspectos biológicos y culturales. En el grabado sobre la muerte de Valdivia son los indígenas quienes tienen el poder y la capacidad. No obstante, se negocia un poder ligado al salvajismo. El uso de recursos como la luz y la saturación del color favorecen que la narrativa, que ya supone una escena violenta, sea construida en relación a la diferencia en el color de la piel. De este modo, se transmite notoriamente el estereotipo del europeo 'blanco' y del mapuche 'negro', permitiendo asociar al 'blanco' con el sujeto 'civilizado' 'víctima del salvajismo del indígena' y al 'indio negro' con el sujeto 'salvaje' que del lado de la oscuridad representa el 'pecado' (Bello y Rangel, 2002; Gallardo *et al*, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006). Estos significados se refuerzan en el epígrafe que expande la información, construyendo a Valdivia desde su incapacidad y reforzando una vez más la sensación de inseguridad que implica la sublevación mapuche como amenaza para la permanencia de los españoles en Chile ("Valdivia encontró la muerte luego de ser ***tomado prisionero***… hecho que dio inicio a <u>la primera gran</u> ***sublevación mapuche*** que, **al mando** de Lautaro, **amenazó** la permanencia de los españoles en estas tierras").

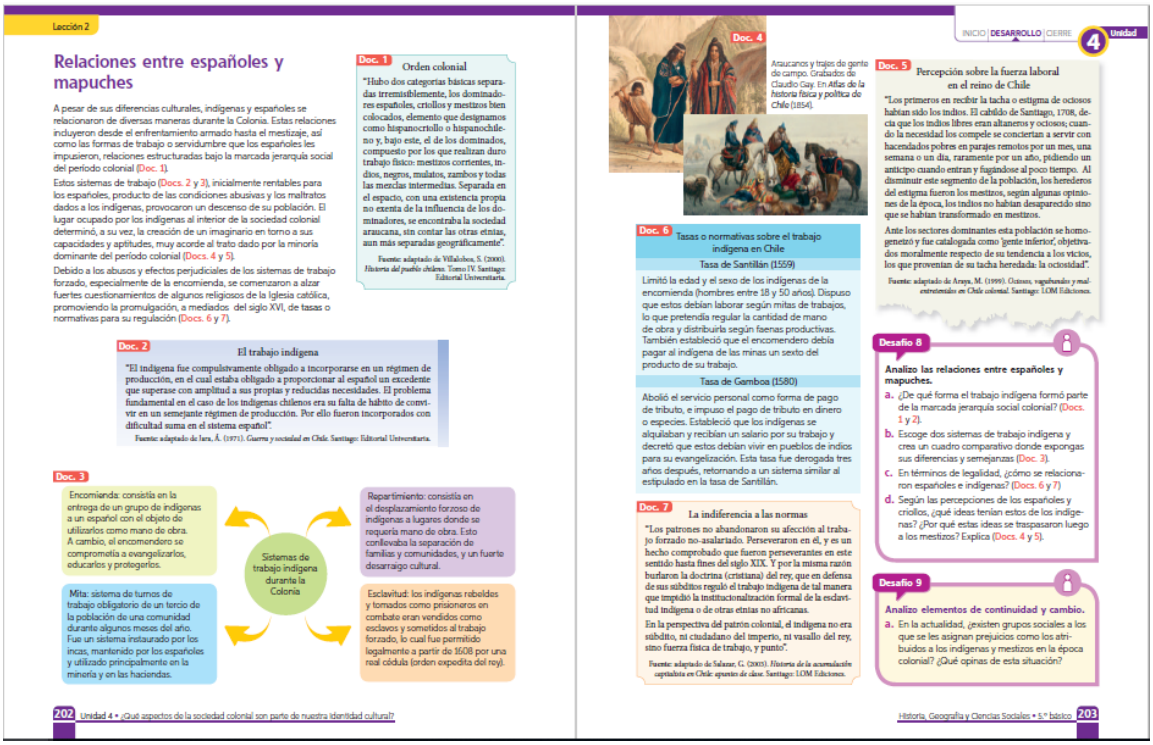


Figura 6.5 Ejemplo intermodal 2 "Relaciones entre españoles y mapuches" (SM 5to básico, 2019, p. 202-203)

El segundo ejemplo intermodal de 5to básico "Relaciones entre españoles y mapuches" (Figura 6.5) se enfoca más notoriamente en la diferenciación entre españoles e indígenas, a partir de su posición en la jerarquía social, puesto que es a partir de ella que el texto escolar introduce el trabajo indígena como una de las formas en que se relacionaron ambas partes y que respondió a este orden social de la época. Para esto, el texto selecciona una fuente que composicionalmente tiene una alta prominencia y que, como se analizó previamente, resulta especialmente conflictiva por el abierto racismo expresado en ella. La categorización y segregación de la población en la época colonial en base al origen étnico-racial (Bello y Rangel, 2002) es la manera en la que el texto escolar introduce el duro trabajo físico como espacio de diferencia entre "dominados" y "dominadores". Hay una abierta homogeneización en la categoría inferior del orden social que agrupa a "todas las mezclas" y que, por ende, los construye a todos como igualmente 'inferiores' y 'esclavizables' ("**bajo** este, el de los dominados, compuesto por los que realizan **duro** trabajo físico: mestizos ***corrientes***, indios, negros, mulatos, zambos y todas las mezclas intermedias"). La construcción del "dominado" se presenta solo en referencia al "dominador", dado que se encuentra bajo este y desde allí emerge y se visibiliza. La articulación de diferentes posiciones en el discurso aquí es interesante, porque se utiliza una orientación heteroglósica cuando se trata de señalar la superioridad de los españoles, pero una monoglosia por aserción, sin espacio para la negociación, cuando se trata de reducir al indígena y "todas las mezclas" al duro trabajo físico, por debajo del español.

Hay que señalar que los mapuches, identificados desde la indiferenciación como "sociedad araucana", son al menos en un comienzo valorados positivamente desde su independencia ("***Separada en el espacio***, con una existencia **propia no exenta** de la influencia de los dominadores, se encontraba la sociedad araucana…"). Sin embargo, prosódicamente, como parte de esta habitual referencia a los indígenas de manera homogénea, tienden a quedar evaluados constantemente desde juicios negativos que combinan estima social por capacidad y sanción social por integridad. En esta línea, el cuerpo principal del texto escolar hace alusión a la rentabilidad de las "condiciones abusivas" y los "maltratos" característicos de los sistemas de trabajo indígena de la época, sin presentar al español como agente de los procesos materiales de abusar y maltratar, permitiendo de esta forma redirigir las evaluaciones negativas hacia los sistemas de trabajo y los indígenas, en lugar de condenar a quienes los implementaron, justificaron y dirigieron en la práctica, es decir, a los españoles ("Estos sistemas de trabajo… **rentables** para los españoles producto de las ***condiciones abusivas*** y los ***maltratos*** dados a los indígenas, provocaron un ***descenso*** de su población). La rentabilidad es un aspecto clave que atraviesa con mayor o menor medida todos los posicionamientos compartidos como evidencia histórica en este ejemplo intermodal. El objetivo de los españoles es establecer una sociedad políticamente organizada y un sistema económico 'rentable' alineado con el progreso. Desde el punto de vista de los españoles, los indígenas no son capaces de darse sí mismos este sistema 'industrioso' y, por ende, su 'inferioridad', 'pobreza' e 'inutilidad' son los motivos que justifican la integración y sometimiento de los indígenas en los sistemas productivos económicos e, incluso, son los argumentos utilizados para responsabilizarlos de sus condiciones laborales (Gallardo *et al*, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006).

El indígena, de manera general, suele quedar valorado de manera tanto inscrita como evocada desde su integridad negativa. Se incorporan voces historiográficas que no solamente expresan juicios negativos de integridad respecto del indígena en el ámbito laboral, como un sujeto que es objeto de violencia sistemática, sino que además lo construyen como un sujeto con "reducidas necesidades", lo que se traduce en una simplificación de las formas de vida del indígena sobre la base de un absoluto desconocimiento ("El indígena fue **compulsivamente obligado** a incorporarse… estaba **obligado** a proporcionar al español un ***excedente*** que superase con amplitud a sus propias y **reducidas** necesidades"). Además, se les presenta a los estudiantes como sujetos responsables de sí mismos, de las condiciones abusivas y maltratos a los que están sometidos, sobre la base de que es la "falta de hábito de convivir" lo que los transforma en culpables de sus propias condiciones. En este sentido, se negocia con el estudiante su falta de capacidad y habilidad para integrarse en el sistema económico operante y, por ende, se le comparte en la línea de un individuo "débil" y "poco capaz" que se debe responsabilizar por su situación. Este tipo de posicionamiento, claramente, destruye cualquier tipo de empatía que pueda establecer el estudiante con el mapuche y su experiencia histórica como indígena.

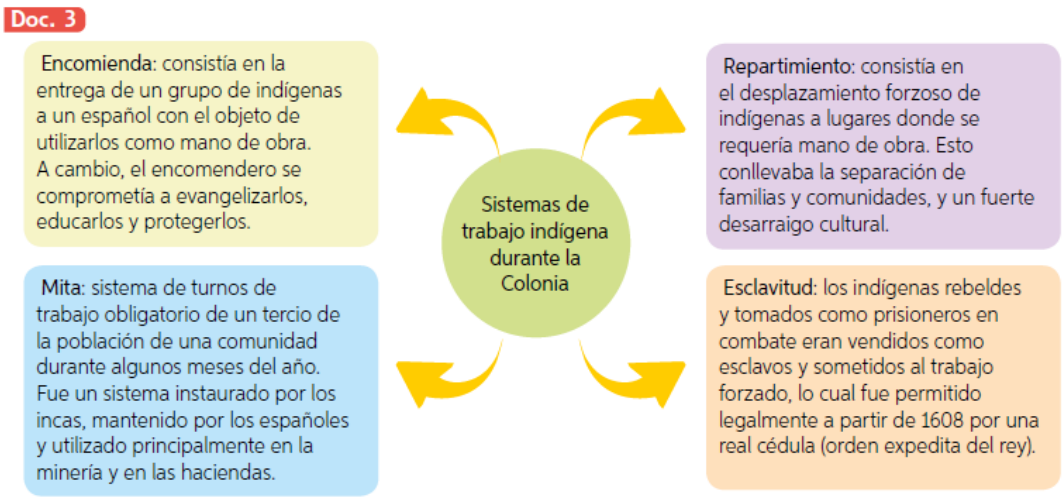


Figura 6.6 Doc.3 “Sistemas de trabajo indígena durante la Colonia” (SM 5to básico, 2019, p. 202)

La forma en que el texto escolar caracteriza los tipos de trabajo indígena es por lo bajo preocupante y sumamente violento. El tratamiento de formas laborales que esconden un pasado profundamente denigrante, saturadas verbalmente con valoraciones inscritas y evocadas de juicios negativos de estima social por capacidad y de sanción social por integridad (“el encomendero se comprometía a ***evangelizarlos***, ***educarlos*** y ***protegerlos*** [a los indígenas]” “el desplazamiento **forzoso** de indígenas… conllevaba la ***separación de familias y comunidades***” “los indígenas **rebeldes** y tomados como **prisioneros** en combate eran **vendidos como esclavos** y **sometidos al trabajo forzado**”), son visualmente presentadas con un diseño minimalista (Figura 6.6) que no solo infantiliza los hechos pasados, sino que además permite presentar los hechos de manera generalizada al punto de naturalizar la violencia que hay detrás. En el modo verbal, el indígena queda constantemente valorado por medio de juicios negativos que combinan los estereotipos ‘débil’, ‘inferior’, ‘salvaje’, ‘pagano’, ‘rebelde’, entremezclados en una concepción utilitaria del indígena. Desde una orientación monoglósica por aserción, la encomienda, el repartimiento, la mita y la esclavitud son presentados desde la voz autoral con un predominante lenguaje incongruente manifestado en nominalizaciones. Aunque no en todos los casos, se tiende a aglutinar en las definiciones toda una experiencia histórica a la cual no es posible acceder fácilmente para interpretar que es sobre los indígenas en quienes recaen las consecuencias de los sistemas laborales. El estudiante, difícilmente por cómo están expresados los hechos en el texto escolar, podrá comprender y cuestionar la forma en que está siendo normalizada una experiencia sumamente dolorosa e injusta para los mapuches.

La única evidencia visual de este segundo ejemplo intermodal son dos grabados de Claudio Gay (1854) que constituyen dos imágenes conceptuales y que ponen de manifiesto su perspectiva como grabadista naturalista francés del siglo XIX (Figura 6.7). Junto con la materialidad, el poco detalle y nitidez de la representación, la escasa articulación del entorno, la acotada paleta de colores, entre otros aspectos, favorecen la poca credibilidad y

confiabilidad de la evidencia visual. Se potencia desde el texto escolar una representación bastante generalizada y objetivada de los mapuches, desde una perspectiva que bordea la atemporalidad. Si se asume que es una representación de los mapuches y criollos, por el dilema que hay en la identificación de las obras por medio del epígrafe, hay un simbolismo iconográfico en ambas imágenes alineada con la clásica diferenciación "civilización-barbarie" (Gallardo *et al*, 2002; Hill y Staats, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006). En la imagen conceptual en que se representa algo como "esta es la familia mapuche", hay íconos que elaboran más directamente un conocimiento sobre el estilo de vida y vestimenta de las comunidades mapuches y hay otros íconos que con una carga axiológica negocian al indígena "salvaje" y "primitivo". Los pies descalzos y los escasos elementos con los que son representados sugieren un fuerte primitivismo ligado a un poder económico medianamente bajo. La segunda imagen, a modo de contraste, representa a los criollos, si se asume que son ellos, con vestimenta, calzado y animales, lo que supone una posición de superioridad en la escala social, con mayor capacidad económica y poder adquisitivo en general.

Figura 6.7 Doc. 4 "Araucanos y trajes de gente de campo" (SM 5to básico, 2019, p. 203)

Ambas imágenes posicionan con un fuerte distanciamiento al estudiante. A pesar de las figuras humanas, no hay contacto visual, no hay un fondo articulado que permita situar espacial y temporalmente la imagen, y el estilo genérico combinado con los otros significados y las mismas posibilidades dentro de la materialidad del grabado disminuyen la posibilidad de establecer un vínculo cercano entre observador y participantes representados. Por lo mismo, también el alcance es global, porque los íconos que hay no son suficientemente significativos como para distinguir que se trata del pueblo mapuche y los criollos o españoles,

en el caso de la segunda imagen. Solo la chueca que sostiene el niño en una de las representaciones permite pensar en una familia mapuche, pero fuera de eso, incluso las mismas mantas con las que están representados no responden a los colores típicos que utilizaban los mapuches en ese tiempo. De hecho, en ambas imágenes, suponiendo que hay una representación de grupos sociales diferentes, se repite bastante la paleta de colores y su uso saturado en las vestimentas, lo que supone que podría tratarse de la paleta de colores que disponía Gay para sus obras, en lugar de una representación que busca dar un testimonio confiable de los grupos retratados.

Hay que notar que no queda del todo clara la conexión entre estas imágenes y el resto de los documentos. Si bien los grabados se incrustan en el cuerpo principal a propósito de la tacha y estigma de "ociosos" que recaía en los indígenas en esa época por la posición que ocupaban en el orden colonial, explicitándose un juicio negativo de capacidad e integridad, con las imágenes no queda claro que el texto escolar las introduzca a modo de evidencia de este estigma o como reproducción misma de estas creencias. Esta confusión, producto de la recurrente desconexión que hay entre los componentes de la doble página, no deja de ser problemática, puesto que, si no queda en evidencia que en estas imágenes están retratando al indígena "primitivo" o "salvaje" a modo de evidencia visual del estigma, entonces, se corre el riesgo que sean interpretadas como creencias válidas sobre el pueblo mapuche. Esto implicaría que el texto escolar estaría reproduciendo estos estereotipos y presentándolos desde una postura discriminadora y racista sobre la base de una simplificación de sus formas de vida: hay solo tres personas totalmente descontextualizadas, descalzas, con apenas una varilla y una chueca frente al estudiante como retrato de una familia mapuche.

Aunque dentro de los mismos documentos históricos las voces autorales tienden en reiteradas ocasiones a preferir una orientación monoglósica por aserción, con respecto al estigma de "ociosos" y "altaneros" con el que cargaban los indígenas, se introducen otras voces, abriendo el espacio dialógico y permitiendo, de ese modo, que el estudiante entienda que las valoraciones en el discurso emergen a partir de diferentes posicionamientos ("El cabildo de Santiago, 1708, decía que los indios libres eran **altaneros** y **ociosos**…"). La voz del cabildo de Santiago como origen de los juicios negativos de integridad respecto de los indígenas, así como la voz indiferenciada detrás de "algunas opiniones de la época" que pensaban que el estigma lo habían heredado los mestizos ("según algunas opiniones de la época, los ***indios*** no habían desaparecido, sino que se habían transformado en mestizos"), son algunos ejemplos de esto. Lamentablemente, ni las voces autorales de los documentos ni las voces que traen al discurso los mismos autores dentro de los documentos históricos desafían este tipo de creencias que se sostienen sobre la base de una simplificación de la vida de los mapuches. Desde como son nombrados, "indios", hasta el tipo de acciones al que se les vincula dan cuenta evocadamente de evaluaciones que los sancionan socialmente en términos morales y legales, como sujetos con "tendencia a los vicios" y 'flojos' en tanto "***se conciertan a servir*** con hacendados **pobres** en parajes remotos por un mes, una semana o un día, ***raramente*** por un año, ***pidiendo un anticipo*** cuando entran y ***fugándose*** al poco tiempo". Esto también se evidencia cuando se integra la voz de patrón de fundo que solo ve al indígena como "***fuerza física de trabajo***, y punto", poniendo de manifiesto una concepción absolutamente utilitaria y violenta del indígena, a la vez que el trabajo se constituye como espacio de dominación y ejercicio de poder.

Figura 6.8 Ejemplo intermodal 3 "Sociedad de frontera" (SM 5to básico, 2019, p. 204-205)

En el tercer ejemplo intermodal de 5to básico "Sociedad de frontera", se vuelve a presentar este patrón representativo y valorativo del pueblo mapuche que combina juicios en torno a su capacidad e integridad. A pesar de que el texto entrega una visión de impacto alto de la frontera establecida en el río BioBío junto con un juicio positivo de poder militar a favor de los españoles ("los españoles crearon una línea de fuertes en el río BioBío, donde asentaron un ejército ***permanente***"), la frontera, como se analizó previamente, es consecuencia del poco control. La frontera es producto de la incapacidad española para conquistar y colonizar el sur de Chile, por ende, nace y es señal de un retroceso del movimiento colonizador (Zavala, 2008). Esto queda muy escasamente explicitado en el texto, de modo que los mapuches, si bien quedan valorados positivamente desde su capacidad como defensores de su territorio, este significado es fluctuante, en la medida en que se construye a un mapuche 'guerrero', pero a la vez 'salvaje' y 'primitivo' e, incluso, voluble desde el punto de visita afectivo, lo que permite desacreditar y estigmatizar su capacidad de organización para saber aprovechar las "nuevas" relaciones fronterizas. De este modo, hay un leve contraste en cómo se les valora en el discurso cuando se trata de la primera etapa del periodo colonial caracterizado por una continua acción guerrera a cuando se trata del segundo periodo de la Colonia en el que, más que haber un periodo de paz como señala el texto escolar desde su ausencia de conflictividad, se renovaron las formas de violencia y las relaciones hispano-mapuches incluyeron otro tipo de vínculos más allá de los enfrentamientos armados.

La sociedad de frontera implicó que hubo una parte de la población mapuche que no estuvo sometida a la dominación y control por parte de los españoles. Aunque de esta manera son introducidas las comunidades mapuches por medio de un juicio que apela positivamente a su integridad de manera inscrita ("una zona sur con una población indígena **no sometida** al poder español"), prontamente en el discurso se reconoce la esclavitud y la caza sistemática de esclavos para luego ser exportados para su sometimiento bajo sistemas de trabajo forzado, con lo que los mapuches quedan valorados de manera inscrita y evocada por un juicio negativo de sanción social de integridad ("el rey decretó la **esclavitud** de los indios de guerra, y el ejército encontró la ***mejor compensación*** de sus **bajos** y **mal pagados** salarios en la ***caza sistemática*** de ***esclavos*** indígenas, que eran ***exportados***…"). Hay que notar cómo nuevamente aquí se apela a la rentabilidad del maltrato. Son los bajos y mal pagados salarios los que, desde la voz autoral, motivan la violencia y denigración del indígena, puesto que son estas acciones a las que se les atribuye un gran valor como "mejor compensación" a los escasos ingresos económicos. De este modo, hay una justificación económica detrás de la legitimación de la caza, exportación y esclavitud de indígenas que, en concordancia con el pensamiento de que son todos igualmente 'esclavizables' por su 'incapacidad' de otorgarse a ellos mismos organización política, económica y social, valida con mayor razón desde el punto de vista de los españoles el sometimiento del otro 'inferior' (Gallardo *et al*, 2002; Hopenhayn *et al*, 2006).

La vuelta del malón, pintura de Ángel della Valle (1892).

▲ Los malones, eran ataques sorpresivos que realizaba el pueblo mapuche como respuesta a las malocas hispanas, es decir al ataque y la captura de indígenas para su posterior venta como esclavos. Estas incursiones motivaron una gran insurrección mapuche en 1654, la cual significó la destrucción de todas las ciudades ubicadas hasta el río Maule.

Figura 6.9 Doc. 2 "La vuelta del malón" (SM 5to básico, 2019, p. 204)

Ahora bien, esta acumulación de juicios de integridad negativa respecto de los mapuches se articula, casi con el propósito de equiparar y justificar el comportamiento de los españoles, con un estereotipo del indígena 'guerrero' y 'salvaje'. En el modo visual, con una máxima prominencia en el diseño composicional se trae al discurso la pintura del artista

argentino della Valle (1892) que, con un estilo mucho más realista que el de las imágenes previamente utilizadas en 5to básico, negocia al mapuche como un 'guerrero' victorioso después del ataque del malón junto con un mapuche 'salvaje', 'saqueador' e, incluso, 'demoníaco' (Figura 6.9). Aquí no aparece un retrato de la familia mapuche con apenas una varilla y una chueca, ni tampoco hay una representación del indígena 'débil', al contrario, esta imagen se acerca valorativamente a la visión del mapuche con capacidad y poder militar, como en la muerte de Valdivia. Desde una imagen narrativa, nuevamente el indígena es vinculado a una acción violenta, aunque aquí más explícitamente desde el punto de vista de la resistencia. Son los mapuches que regresan de un ataque sorpresivo o malón con las armas y la cabeza en alto, completamente erguidos, en señal de victoria y en respuesta a la acción militar de los españoles. No obstante, junto con esta mirada del mapuche, se negocia al indígena que al raptar una mujer y saquear una iglesia se transforma en 'salvaje' y 'rebelde'.

Es necesario señalar cómo elementos que dan cuenta de la forma en que típicamente funcionaban estos ataques sorpresivos, ya fueran iniciativas guerreras de los indígenas o de los españoles, prosódicamente en el texto escolar funcionan para construir al mapuche del lado del salvajismo bajo la diferencia 'civilización-barbarie'. Mientras los españoles cazaban indígenas para su posterior venta como esclavos, los mapuches capturaban mujeres blancas que eran símbolo de estatus, porque esta era la lógica que seguía estos enfrentamientos rápidos y sorpresivos. Sin embargo, mientras español cazaba, vendía y luego ponía a disposición a los mapuches para ser vendidos y explotados como esclavos, los indígenas tomaban capturadas mujeres con un propósito muy diferente. En su caso, el objetivo no era generar víctimas ni menos vender o someter a las mujeres al esclavismo, sino que establecer control por la fuerza del territorio deseado, y esto se hacía por medio de la apropiación de ganado y la captura de mujeres (Boccara, 2002; Zavala, 2008). Sin embargo, a pesar de esto, y sin ninguna aclaración en el modo verbal, estos elementos son ocupados para construir al indígena 'salvaje' que, además sin necesariamente reconocerse como un 'malón' solo por los significados visuales, es incluido en una acción con una fuerte carga de violencia como si estuviese del lado del 'pecado'. En este sentido, aquí el texto escolar sin una mayor explicación en el modo verbal escrito sobre cómo funcionaban este tipo de enfrentamientos y bajo qué lógica actuaban los mapuches, aprovecha de articular estos elementos desde una perspectiva axiológica que favorece la valoración del mapuche por un juicio positivo de estima social de capacidad (mapuches en posición de victoria, erguidos, con las lanzas en alto) y un juicio negativo de sanción social de integridad (mujer blanca raptada, saqueo de una iglesia, cruz en alto).

Esta imagen (Figura 6.9), al igual que las anteriores, puede ser reconocida ampliamente en términos sociales y culturales. No hay elementos que permitan atribuir esta pintura de della Valle a un malón, puesto que podría tratarse de cualquier enfrentamiento, ni tampoco al pueblo mapuche, porque no hay elementos que visualmente indiquen que se trata de un ataque liderado, específicamente, por mapuches. Solo desde el modo verbal el reconocimiento social se acota y logra tener un sentido más regional y nacional. En vista de esto, como se aprecia hasta el momento, no solo la materialidad a la que obedece la evidencia visual distancia al estudiante de los hechos históricos y del pueblo mapuche como

participante representado, sino que además los mismos significados construidos en términos visuales favorecen el distanciamiento entre participantes interactivo y representados. La baja modalidad, la escasa articulación del fondo, el manejo de la luz, la ausencia de contacto visual, la distancia social lejana, el estilo genérico de los personajes, son algunos de los aspectos que se repiten y que, sumado a los íconos epistémicos, pero sobre todo axiológicos, generan un fuerte distanciamiento sobre la base de valores como el 'salvajismo' y el 'primitivismo' de los mapuches. En la siguiente Figura 6.10, se muestra un panorama de las imágenes que involucran al pueblo mapuche, utilizadas como evidencia histórica visual en el texto escolar de 5to básico (SM 5to básico, 2019), con el objetivo de visualizar mejor cuanto se acercan o alejan las imágenes unas con otras, según sus posibilidades de reconocimiento social y cultural en relación con los niveles de convencionalismo que presentan.

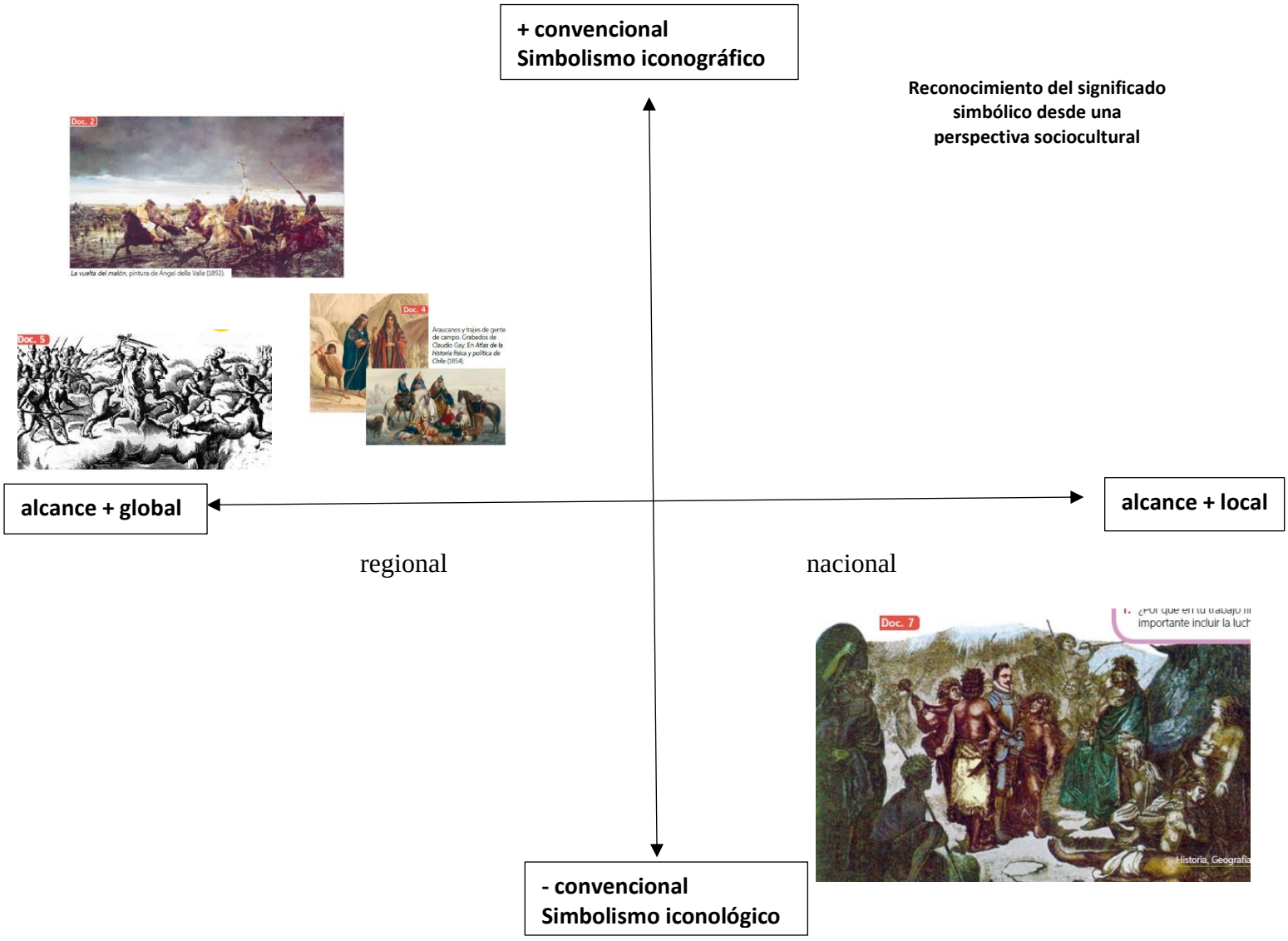


Figura 6.10 Alcance simbólico de la evidencia histórica visual del texto escolar SM 5to básico, 2019

Desde el texto escolar pareciera que se negocian otro tipo de vínculos que, por ser "nuevas formas" de relaciones hispano-mapuches, se asumen como periodos de "paz". Sin embargo, como se evidencia en los documentos históricos detrás de esta concepción 'tranquila' y 'pacífica' de la misión, el comercio fronterizo y el mestizaje continúan habiendo relaciones basadas en una percepción simplificada y generalizada del indígena. A la identificación de los mapuches como "comunidades **rebeldes**" o "indios de guerra" a partir de un posicionamiento presentado como compartido y no cuestionado, o como "indígenas **salvajes**", se suma el hecho de que también se privilegia la identificación de periodos constituidos por procesos nominalizados, ocultando a los españoles como agentes, o bien postergando la condena de sus acciones a un segundo plano. No aparecen los españoles que masacran ni esclavizan, sino la masacre organizada y el esclavismo de manera generalizada ("lo que caracteriza el primer periodo de la época colonial es el **esclavismo**, el ***pago de tributos*** y la **masacre organizada** de las comunidades **rebeldes**"). Asimismo, no aparecen los españoles que hay detrás de los procesos de agregación, asimilación y dominación de los mapuches, por ende, los juicios a los actores históricos se ocultan y las apreciaciones sobre procesos históricos quedan muy evocadas por el alto nivel de incongruencia que hay detrás de términos y nociones complejas propias del ámbito disciplinar de la historia ("la desaparición de la guerra como **enfrentamiento mortífero** abrió un espacio para múltiples intentos de ***agregación***, de ***asimilación*** y de ***dominación*** de los mapuche"). Este tipo de elecciones discursivas provoca que el acceso a la experiencia histórica detrás de estas prácticas resulte mucho más complejo y, por lo mismo, no se logre comprender el control y la imposición política, cultural y religiosa que los españoles ejercieron con el objetivo de abolir "lo indio" (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Gallardo et al, 2002; Hopenhayn et al, 2006).

La misión, como una de las "nuevas formas" de relación entre españoles y mapuches en la zona fronteriza, es presentada desde el texto escolar como una actividad basada en la creencia de que los indígenas necesitan ser "educados", "protegidos" y "curados" por los misioneros ("los misioneros… ***enseñaron a leer*** y ***escribir*** a niños mapuches… realizaron un **papel humanitario *protegiendo*** a los indígenas y ***curándolos*** de sus enfermedades"). El juicio de estima social de capacidad negativo que se hace del mapuche, aunque indirectamente sugerido por el relevo que se hace de los misioneros como sujetos con capacidad social y cultural, expresa en la línea del indígena que representa el 'pasado' y 'retraso' la creencia de que el mapuche es un 'salvaje' o 'incivilizado' que debe ser educado para y por el 'progreso' de la sociedad. La insistencia, tanto en el modo verbal como visual (Figura 6.11), en el carácter pacífico y el rol humanitario de los misioneros a favor de un juicio positivo de sanción social de integridad ("fue una de las más **importantes** formas de **penetración pacífica**" "realizaron un **papel humanitario**") entra en conflicto con la perspectiva del indígena que motiva las misiones. Es decir, este estigma sobre el indígena que no es capaz de curarse a sí mismo, que necesita ser educado bajo los lineamientos occidentales porque sus creencias no son válidas y que, en definitiva, necesita ser evangelizado y 'civilizado' bajo la doctrina española. La voz de Sagredo promueve un posicionamiento pro-evangelización, sin atender a la resistencia y gran capacidad de adaptación de los indígenas. De hecho, por lo mismo no puede la misma voz autoral hacer

referencia a una evangelización exitosa; porque los mapuches supieron sacar provecho de la misión y todas las relaciones fronterizas para fortalecer su propia identidad, logrando mostrar una 'inmunidad' a la evangelización (Zavala, 2008), algo que queda totalmente oculto en el texto escolar.

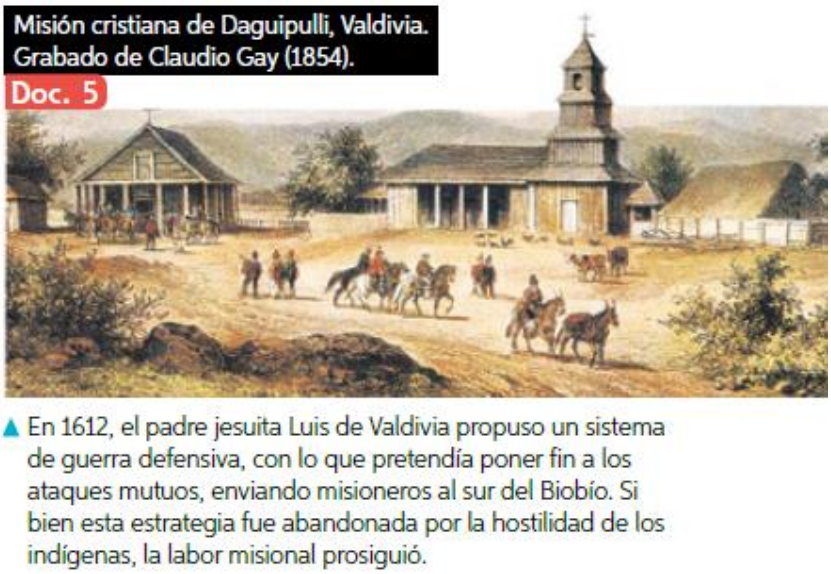


Figura 6.11 Doc. 5 "Misión cristiana de Daguipulli, Valdivia" (SM 5to básico, 2019, p. 205)

La simplificación de las formas de vida del mapuche también se vincula en el texto escolar a la valoración por afecto que los construye como "individuos volátiles". Una de las pocas veces si no es la única instancia en que aparece una construcción afectiva del mapuche es a propósito del comercio fronterizo. Lo que mueve el comercio en la frontera, por parte de los indígenas, es la satisfacción que sienten fácilmente por las baratijas, el hierro y el vino, mientras que lo que mueve a los españoles es la necesidad de insumos básicos ("Los araucanos se sintieron **atraídos** por las baratijas de los conquistadores, el hierro y el vino, quedando **cogidos**..." "los dominadores de la región fronteriza que **carecían** muchas veces **de bienes fundamentales**, como los alimentos y los géneros, podían ***obtenerlos de*** los **aborígenes**"). Esta diferencia, como se explicó previamente en el análisis, supone que los indígenas acceden al intercambio comercial por una simple emoción cual individuo 'ocioso' es atraído fácilmente con algo nuevo frente a sus ojos, mientras que al español lo mueve racionalmente la necesidad. Este posicionamiento volcado hacia lo que sienten los mapuches invalida cualquier posibilidad de interpretar el comercio desde el punto de vista de las comunidades indígenas como un espacio estratégico ocupado de manera organizada para fortalecer sus costumbres y creencias. De esta manera, se presenta una mirada simplificada de la experiencia comercial desde la perspectiva de los mapuches sobre la base de lo que 'sintieron', reforzando la incomprensión del vínculo que hay entre los objetos que les interesaba intercambiar y la manera en que esos elementos jugaban un papel clave desde el punto de vista simbólico y social dentro de las comunidades a favor de su resistencia.

Esta mirada 'ociosa' unida a una cierta 'infantilización' de los mapuches queda reforzada con su identificación como "aborígenes" que, sin un distanciamiento de por medio, la voz autoral traída al discurso la introduce como un hecho o conocimiento compartido, reforzando la visión de un sujeto que no solo es 'ocioso', sino también 'primitivo'. Esta perspectiva se contradice con la relación de reciprocidad que predominó en la dinámica comercial de la zona fronteriza (Zavala, 2008). De hecho, a pesar de que la evidencia histórica seleccionada intenta dar cuenta sutilmente de este "contacto muy útil" que surge gracias a que el español satisface sus necesidades básicas y el "aborigen" simplemente se siente "atraído" y queda "cogido" por las baratijas, contrariamente, el foco en la construcción de un sujeto 'ocioso' que, desde el punto de vista de León, solo establece una relación comercial por la atracción que le despiertan lo que los españoles tienen para ofrecer, sugiere precisamente lo contrario, una relación de subordinación. El documento esconde una relación de subordinación en la forma en que se entiende al mapuche y se le estigmatiza respecto de sus formas de vida, necesidades y costumbres, construyéndolo como un sujeto básico del cual solamente se puede decir lo que siente.

A esta visión simplificada del otro, se suma la perspectiva del mestizo que como sujeto histórico dentro del eje actoral queda evaluado desde un juicio negativo de sanción social de integridad, en tanto es aislado y marginado de la sociedad, como el "**heredero de la ociosidad".** El mestizo es posicionado igualmente que el "mulato", el "negro", el "indio", el "zambo" y "todas las mezclas intermedias" por debajo del español. Aunque al mestizo se le intenta equiparar el castigo social haciendo alusión a su labor y rol prestando diferentes servicios ("Solían ***trabajar*** como herreros, ***enseñaban*** otras técnicas, ***explicaban*** los métodos a los españoles y ***colaboraban*** en las batallas"), su construcción queda teñida negativamente por ser básicamente la sucesión del indígena, lo que implicaba entre otras cosas una "**situación inferior** dentro de la sociedad" y "**inestabilidad anímica** por ser **mal considerados**". A esto se suma que se les consideraba producto de un "***relajamiento***" de los controles sociales, políticos y eclesiásticos, lo que de manera bastante evocada sugiere que el contexto en el que se presentan los "nacimientos **ilegítimos**" es uno que en términos evaluativos involucra una apreciación negativa por integridad.

Figura 6.12 Ejemplo intermodal 4 “Conformación del territorio nacional” (SM 6to básico, 2019, p. 202-203)

A diferencia de los textos analizados para 5to básico, en los ejemplos intermodales recogidos del texto escolar de 6to casi no está presente el pueblo mapuche y cuando aparece es evaluado básicamente desde su incapacidad. En el primer ejemplo intermodal para este nivel escolar “Conformación del territorio nacional” (Figura 6.12), hay un claro enfoque en el territorio entendido como un espacio de control y dominación. Esto queda en evidencia desde un comienzo, cuando en el cuerpo principal se alude al interés paulatino que mostraron las recientes naciones americanas por el “tema de los límites” después de las guerras independentistas. Al enfocarse en la situación particular de Chile, el texto escolar trae al discurso la voz del Estado para expresar la capacidad y poder militar del organismo institucional en tanto buscó establecer desde el momento de la independencia, a lo largo de todo el siglo XIX, la soberanía sobre todos los territorios que correspondieron a Chile durante la época colonial. Lo que hace el texto escolar de aquí en adelante es reforzar continuamente, tanto en el modo verbal como visual, la capacidad y poder militar/territorial del Estado como una institución poderosa que logró progresivamente en el tiempo incorporar el vasto territorio de Chile a la nación.

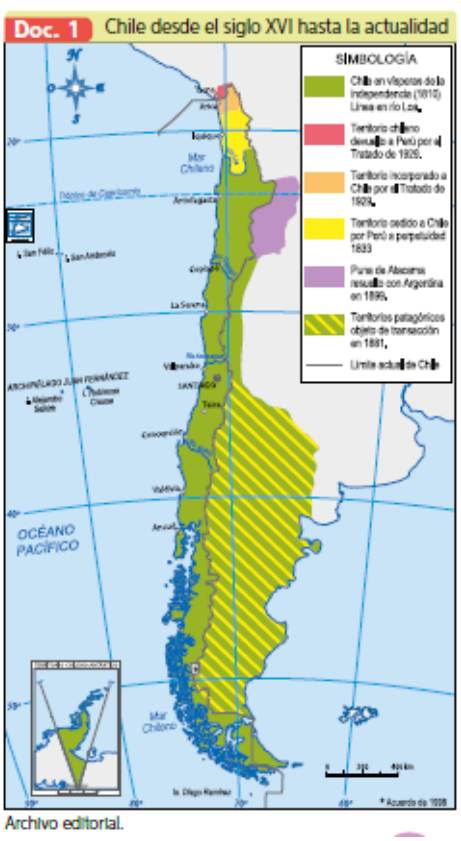


Figura 6.13 Doc. 1 “Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad” (SM 6to básico, 2019, p. 203)

Visualmente, con una máxima prominencia en el diseño composicional por su ubicación y tamaño, el texto escolar inserta un mapa de Chile que como imagen conceptual analítica da cuenta de los lugares que se fueron incorporando a Chile desde el siglo XIX hasta la actualidad. Con este recurso, se acentúa implícitamente el juicio de estima social por capacidad del Estado como una entidad institucional que es capaz de controlar y dominar paulatinamente el territorio a lo largo de Chile. Este valor se acentúa en la integración intermodal gracias al sustrato narrativo que, integrado en la simbología del mapa, entrega información sobre las circunstancias y procesos materiales que hubo detrás de la conformación de la nación. Este mapa, junto a los otros que son parte de los ejemplos intermodales, comparten en gran medida los significados visuales desplegados en la composición. La ausencia de personas, la focalización oferta/observa, la prominencia del territorio como objeto, la distancia impersonal son algunos aspectos que se repiten continuamente y que favorecen el distanciamiento y la orientación hacia la objetividad y el conocimiento. No obstante, también de manera recurrente, los mapas se ajustan a las convenciones que rigen el trabajo cartográfico, por ende, desde ese punto de vista, también se aumenta o nivela la cercanía entre lo representado y el observador. El estilo realista, considerando las posibilidades de representación de un territorio, permite que los mapas utilizados como evidencia histórica en el texto escolar sean interpretados como “reales” o como representaciones válidas y confiables de Chile.

El dominio del territorio es presentado como motivado por el deseo de formar una "gran nación". La única y gran nación es un aspecto central dentro del proyecto estatal, según el cuerpo principal, por lo que queda cargada de importancia y valor en el discurso. Como evidencia de esto, el texto escolar recupera un fragmento del trabajo de Boccara y Seguel-Boccara (1999) y expone de manera bastante simplificada este proceso histórico, aprovechando algunos de los significados desplegados para validar y legitimar la acción estatal, ocultando gran parte de lo que significó en la práctica para los mapuches la conformación de una "gran nación". Desde la voz historiográfica, en este caso, se integra la voz de Chile para manifestar cómo se pensó que debía ser el Estado en nuestro país. Mediante la metáfora léxica de la "casa" se construye, desde el punto de vista territorial, a un Estado como espacio familiar y seguro que debe ser construido por todos ("El Estado, que involucra territorio y población, fue pensado en Chile, desde el punto de vista territorial, como una ***casa*** que ***debía construirse*** con el ***esfuerzo*** de todos los pobladores"). La conformación del Estado no solo es apreciada desde su integridad, sino que además revela la participación, entendida como obligación más que como opción, como un factor clave. Desde el punto de vista de la población, los autores presentan el Estado a partir de un significado de afecto entendiéndolo como "una ***hermandad*** o ***gran familia***" donde hay normas establecidas por las autoridades que se deben respetar.

El texto escolar introduce este tipo de documento sin hacer mayor referencia a qué se tradujo concretamente esta conformación de una "gran nación", desde el punto de vista de los mapuches. Por medio de los historiadores, recupera la voz del Estado e ignora, dejando en evidencia una mirada bastante simplificada de los hechos, el proceso de homogeneización que hubo detrás de la constitución de una "casa" o "familia". Se apela y aprovecha, en este sentido, la evaluación por afecto e integridad, y se excluye en su defecto que los indígenas en ese tiempo eran vistos como 'obstáculos' que interferían en el objetivo estatal de conformar una sola nación. Se excluye que esta "gran familia" se constituyó sobre la base negación y abolición de cualquier rastro de diversidad cultural y que, para ello, se comenzaron a implementar medidas a favor de invisibilizar la diferencia y transformar a los indígenas en ciudadanos chilenos. El sometimiento, la marginación y la discriminación, el despojo territorial, la pobreza sostenida y cada vez más profunda de varias generaciones son consecuencias que se dejan fuera (Boccara y Segeuel-Boccara, 1999; Mallon, 2004). Frente a esta complejísima historia, el estudiante solo tiene acceso a las "reglas" que fueron impuestas dentro de la casa. Eso deja entrever una mirada reducida de los hechos y la utilización estratégica de un fragmento que, de manera muy metafórica, da cuenta de la conformación de la nación con un foco en la legitimación del Estado.

La experiencia mapuche no es recuperada ni traída al discurso por ninguno de los documentos seleccionados para construir la evidencia histórica de los hechos pasados. La nación se construye desde la prominencia del territorio como objeto. No hay personas, sino solo territorio que debe ser dominado e incorporado. El cuerpo principal menciona lugares, centrándose en el avance territorial por parte del Estado a lo largo del país y, de esa forma, lo construye evocadamente por su capacidad y poder militar. El último documento, de acuerdo con este patrón valorativo, se centra en la incorporación de la provincia y

archipiélago de Chiloé, evaluando al ejército, pero en última instancia al Estado, desde su capacidad. Solamente aquí aparecen mínimamente personas, más allá del territorio, para manifestar que los provincianos con esta incorporación territorial a la nación se transforman en ciudadanos chilenos y, por ende, gozan de igualdad de derechos. Por lo tanto, aparecen valorados desde su integridad y capacidad en el marco de los derechos y posibilidades que les concede el Estado como miembros de la "casa".

El segundo ejemplo intermodal del texto escolar de 6to básico "La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile" se centra de manera excesivamente en el territorio, sin casi dar lugar a la experiencia histórica mapuche. Aquí, a diferencia del ejemplo intermodal anterior, hay un foco en el territorio que no logró dominar ni controlar por bastante tiempo, a lo largo del siglo XIX, por la ocupación que ejercían las comunidades mapuches. En este sentido, hay una referencia a la "verdadera ***frontera***" que supuso especialmente el territorio ubicado entre los ríos BioBío y Toltén, a partir de la cual se evoca negativamente la alta conflictividad e impacto de esta zona. Aunque el texto escolar no transparenta en qué sentido es una verdadera frontera, esta nunca fue una real separación ni supuso un límite inquebrantable entre los mapuches y el ejército chileno. Como afirma Zavala (2008) la frontera es resultado del poco control sobre el territorio, por ende, no es producto de un avance en la colonización, sino expresión del retroceso del movimiento colonizador. En este contexto, el Estado es evaluado en un comienzo por un juicio de estima social de capacidad negativo que se interpreta evocadamente a partir de su falta de control e incompetencia para ejercer una ocupación efectiva ("era una *verdadera* ***frontera*** donde el Estado chileno ***no ejercía ocupación*** *efectiva*").

Esta incapacidad y falta de poder del Estado prontamente es reemplazado en el discurso, contrariamente, por un poder territorial del organismo estatal en la medida en que políticas como la ley de colonización de 1845 y la posterior campaña militar al sur de Chile dieron resultados efectivos, desde el punto de vista del proyecto nacional. Visualmente, el mapa como imagen conceptual analítica sobre la colonización alemana en las zonas de Valdivia y Llanquihue valora a Alemania desde su capacidad y poder militar y, en última instancia al Estado. Como se observa en el modo verbal, es la legislación de 1845 que, como iniciativa estatal, condujo a la llegada masiva de colonos al territorio chileno con el fin de trabajar 'racionalmente' la tierra y mejorar las 'deficientes costumbres' de la población (Boccara y Seguel-Boccara, 1999; Mallon, 2004; Zavala, 2017). Este mapa, al igual que los demás, con una modalidad alta en tanto representación que guarda la proporcionalidad de las relaciones física-espaciales de los atributos, se ajusta a los colores, detalles y convenciones propias del trabajo cartográfico promueve un conocimiento creíble sobre el proceso de ocupación y colonización al sur de Chile. De este modo, el estudiante es posicionado frente a una representación sobre la base de una fuerte credibilidad y confiabilidad de la evidencia y significación histórica de los hechos.

Además de las zonas de Valdivia y Llanquihue colonizadas por los alemanes, el texto le entrega prominencia a la colonización del Estrecho de Magallanes y de la región de Aysén. Ambas partes del sur de Chile son construidas desde una apreciación negativa por conflictividad alta y, aunque los documentos no incorporan a los indígenas como involucrados en el proceso de ocupación, el texto escolar evoca, desde una clara

indiferenciación de la población indígena, cómo el hecho de que estén habitadas por pueblos indígenas nómades es un problema que se suma a la complicada geografía de la zona ("caracterizadas por su **accidentada geografía**, **clima adverso** y por estar ***habitadas por pueblos indígenas***, en su mayoría, nómades"). La conflictividad de Magallanes y Aysén es utilizada, en diferentes documentos, como una base sobre la cual es posible aumentar el valor de los procesos de ocupación y colonización e intensificar la capacidad y poder militar y territorial de las expediciones que lograron arribar y ejercer control sobre dicho territorio. De esta forma, en el eje actoral, se acumulan valoraciones, muchas veces evocadas, en torno a la tripulación a partir de significados experienciales, específicamente, procesos materiales en torno a los cuales los militares están involucrados como agentes del éxito ("continuó el viaje y ***entró en el estrecho*** el 16 de septiembre de aquel año" "Dos días más tarde, ***se izó*** la bandera nacional" "El 30 de octubre ***se inauguró***, en ese mismo sitio, un fuerte"). Estos significados se aumentan en el discurso trayendo al espacio dialógico a voces como la del ex presidente Bulnes, bajo cuyo mandato se aprobó la ley de colonización de 1845.

Los otros dos documentos visuales que se integran en este ejemplo también son mapas (Figura 6.14). Para la ocupación de Magallanes y Aysén, por medio de una imagen conceptual analítica con elementos narrativos superpuestos es posible construir desde una mirada más dinámica la llegada de los colonos al sur de Chile. De hecho, el sustrato narrativo superpuesto resulta un rasgo clave para la valoración evocada de los colonos chilotes a partir de un juicio de estima social de capacidad positiva, ya que es precisamente lo que construye su desplazamiento hacia las zonas colonizadas. Este significado, desde un punto de vista intermodal, también se ve reforzado en el modo verbal escrito, como se señaló previamente, sobre la base de que se trata de una zona a la que los colonos lograron sobreponerse a pesar de su calidad y complejidad en términos geográficos. Para esto, el discurso abre el espacio dialógico, e integra otras expediciones fallidas para justificar la apreciación por impacto bajo que tiene, específicamente, Aysén como una zona reciente y espontáneamente colonizada. El ensamble entre actitud y gradación en algunos de estos documentos es clave, porque ayuda, como se mostró en el análisis, a saturar el texto valorativamente a favor de aumentar el significado actitudinal, tal como ocurre cuando se utiliza como una estrategia para disminuir aún más el valor respecto de la zona de Aysén ("Esta [la colonización de Aysén] se inició a fines del siglo XIX en forma **escasa** y **espontánea**, y solo en algunas áreas muy ***específicas***").

El Estado en este panorama es continuamente valorado de manera indirecta, puesto que el éxito y capacidad del ejército chileno o de colonos extranjeros, en última instancia, lo valoran a él como entidad gubernamental, cuyas estrategias, planes y políticas son exitosas en la medida en que le permiten ocupar el territorio. Cuando es directamente valorado, la evaluación se presenta en el cuerpo principal por un juicio de estima social de capacidad que, de manera evocada, se expresa a partir de significados experienciales realizados en procesos materiales ("Para ocupar efectivamente estos territorios, el Estado chileno ***llevó a cabo*** dos procesos que actuaron de forma complementaria entre sí; la campaña… y la colonización…"). Así, se construye a un Estado como una entidad capaz en la medida en que muestra habilidades para planear y aplicar dos procesos diferentes de ocupación territorial. Hacia el final de este ejemplo intermodal, por medio de un discurso heteroglósico de contracción dialógica por respaldo se introduce la Araucanía, precisamente, como un ejemplo de la capacidad y poder estatal para controlar exitosamente el territorio por métodos como la

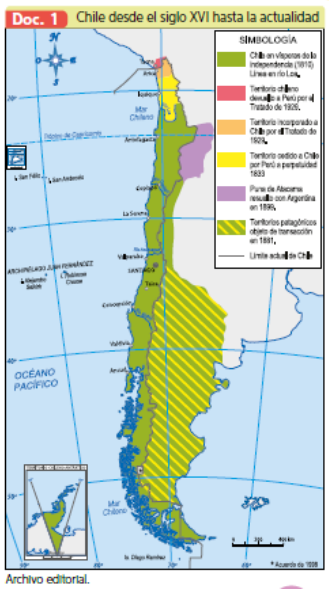
campaña militar y la entrega de terrenos a colonos extranjeros ("La ocupación de la Araucanía es un ejemplo de este proceder"). Para el tratamiento de la ocupación o la mal llamada "pacificación" de la Araucanía, nuevamente, hay una constante referencia tanto en el modo verbal como visual a la capacidad y poder militar del ejército chileno que ocupó un rol clave en este proceso. La experiencia mapuche es recuperada mínimamente en uno de los documentos históricos y con el objetivo de exponer su derrota.

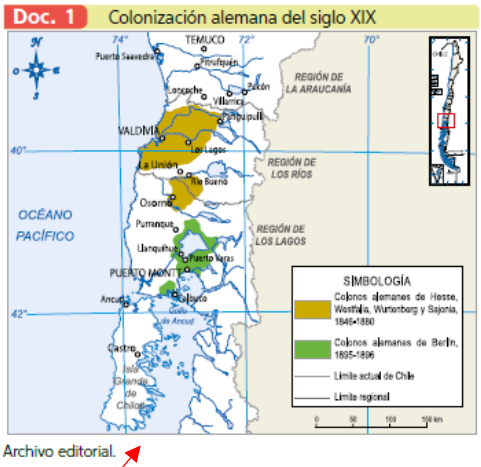
En el modo verbal escrito, se acentúa el valor de la línea del Malleco junto con la capacidad del ejército militar detrás de su perfeccionamiento como disciplina, incorporación de armamento moderno y desarrollo de las comunicaciones. Después de una prosodia valorativa saturada de apreciaciones por impacto alto que construyen indirectamente al ejército con capacidad ("Se incorporó armamento **moderno**; **se perfeccionó** la disciplina, **se desarrollaron** las comunicaciones militares, etc."), aparecen los mapuches en tanto a este ejército se tuvieron que enfrentar. Aunque enfrentarse supone un juicio por capacidad a favor de los mapuches, desde una lectura prosódica después de haberle otorgado un gran poder al ejército se refuerza la visión del mapuche como teniendo menos poder frente a la preparación y acción militar. Más allá de esto, no hay una explicación de por qué este hecho histórico significó una "**cruenta guerra**" para el pueblo mapuche, como se anticipa en el cuerpo principal. Al estudiante no le queda otra opción más que inferir e interpretar la experiencia mapuche a partir de impacto y capacidad del ejército que se le ofrece tanto en el modo verbal como visual.

La construcción verbal de un ejército preparado se potencia visualmente con un mapa que como imagen visual analítica da cuenta de la estrategia defensiva de los militares por medio de una gran cantidad de fuertes ubicados estratégicamente a lo largo de la Araucanía (Doc. 7 en la Figura 6.14). Nuevamente, con la evidencia histórica presentada, se pone de manifiesto una co-ocurrencia de recursos que le otorgan prominencia al territorio entendido como objeto de conquista. Con una tendencia a la invisibilización del pueblo mapuche, se refuerza en el modo visual de manera inscrita la capacidad del ejército y la acción militar desde un poder e impacto altos. Es importante relevar que, aunque como imagen conceptual analítica y en concordancia con el título dado a la evidencia, el mapa se lee como 'Esta es la Araucanía', lo que visualmente resulta contradictorio, dado que no es la zona del sur de Chile lo que se está representando, sino su ocupación por un despliegue significativo y sistemático de fuertes militares. En este sentido, la Araucanía es reducida por el texto escolar al rol central del ejército o, en otras palabras, la 'Araucanía es ocupación militar'. Un posicionamiento como este es, por lejos, sumamente violento, puesto que, aunque en esa época efectivamente el ejército tuvo un rol central en la ocupación y colonización efectiva de la zona de la Araucanía y los mapuches fueron entendidos como un 'obstáculo' que se buscaba eliminar, el texto escolar desde la actualidad no da cuenta de la experiencia mapuche, sino que se alinea con la invisibilización de la diferencia para las generaciones del presente.

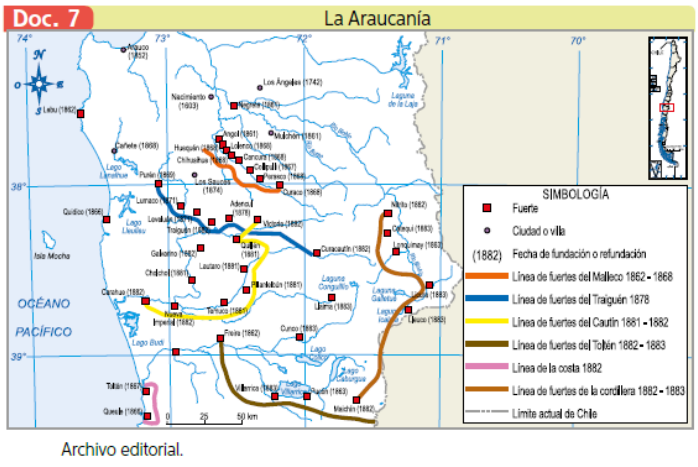
Los mapuches apenas tienen cabida en la forma en que es representada y valorada la ocupación y colonización de la Araucanía. Una escasa referencia, al final de este ejemplo intermodal, respecto de la derrota final del pueblo mapuche en 1883 es, incluso, ocupado a favor del contraste entre la capacidad y poder del ejército militar y la incapacidad del pueblo

mapuche. De esta manera, mientras en términos evaluativos se inscribe su incapacidad desde la voz pasiva que permite ocultar a los militares como quienes desarmaron, desorganizaron, mataron, confinaron y controlaron ("los mapuches fueron **desarmados** (**desorganizados** y **desposeídos** de sus caballos); muchos fueron **muertos** y la mayoría **confinados**…"), el ejército militar es implícitamente valorado por la una acumulación de significados experienciales que prosódicamente lo construyen con poder alto ("Los ejércitos ***controlaron estratégicamente*** los territorios ocupados y ***rodearon*** a los indígenas de una población no mapuche suficientemente **armada** para ***contenerlos)***. Así, simultáneamente se evita la sanción social explícita al ejército militar. Nuevamente, en este caso, hay un tratamiento muy simplificado de las consecuencias que tuvo en la práctica la acción militar. La valoración por integridad negativa asociada al pueblo mapuche queda apenas esbozada, sin una explicación de cómo este 'desarme', 'desorganización', 'matanza' y 'confinamiento' tuvo consecuencias complejísimas para las comunidades mapuches (Mallon, 2004). El desarraigo de la tierra es también un desarraigo cultural y una violencia contra su identidad, costumbres y formas de vida. Igualmente, el proceso de radicación mínimamente expresado en el cuerpo principal mediante una evaluación del suelo a partir de una apreciación que deja entrever su mala calidad y escaso valor, y manifestado en la evidencia verbal por medio del confinamiento, es una realidad que tuvo importantes consecuencias y que no es recogida ni enseñada al estudiante.





Imágenes utilizadas como evidencia histórica en 6to básico para estudiar la conformación de la nación y la ocupación y colonización de la Araucanía**: Foco en el territorio como objeto.**



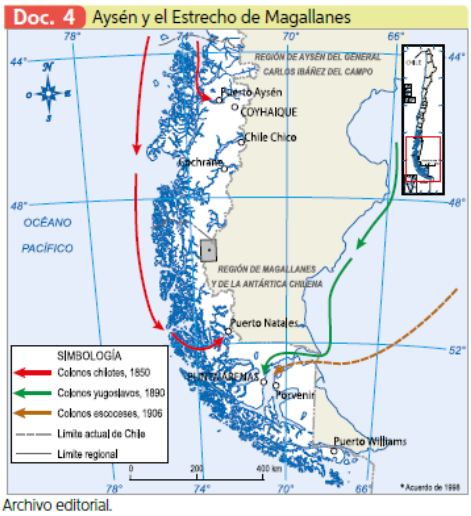


Figura 6.14 Imágenes utilizadas como evidencia histórica visual en el texto escolar SM 6to básico, 2019

A partir de este estudio, se demostró que en la interacción entre ambos modos semióticos se tiende a reforzar un mismo sistema de creencias y valores respecto del pueblo mapuche. En el texto escolar de 5to básico, a partir de una homogeneización de la población indígena, se construye al mapuche como 'amenaza' para el orden social de la conquista y colonización de Chile. En principio, su resistencia y capacidad son valoradas positivamente, pero el discurso se tiñe tanto visual como verbalmente con la perspectiva de un indígena 'violento', 'rebelde' y 'salvaje' que destruye, ataca y amenaza la vida de los españoles. Por lo tanto, su poder está siempre acompañado de salvajismo. Junto con esta visión alineada con los estereotipos del indígena 'guerrero' y 'salvaje', se les presenta simultánea y contradictoriamente como 'débiles' e 'incapaces' en ambos modos semióticos, construyendo de esta forma a un mapuche que se debe responsabilizar por el abuso y sometimiento al que están expuestos. El texto escolar, para la representación y valoración del pueblo mapuche, selecciona evidencias históricas que no contienen posturas desafiantes, sino que se alinean y son utilizadas a favor de reproducir las valoraciones que provienen del cuerpo principal del texto escolar.

Las evidencias históricas fluctúan en los posicionamientos transmitidos para construir los hechos del pasado dando cuenta de un indígena que es valorado por juicios de estima social de capacidad y poder militar, tanto positivos (los indígenas "**resisten**" "**combaten**"), como negativos ("el **problema fundamental**… era su ***falta de hábito de convivir***" "el comendero se comprometía a ***evangelizarlos***, ***educarlos*** y ***protegerlos***" "tomados como **prisioneros**" "intento de **civilización**… de los 'indígenas **salvajes**'"). Asimismo, tienden a ser evaluados por juicios de sanción social de integridad negativos tanto de manera inscrita ("resistencia de los **aborígenes**" "el indígena fue **compulsivamente obligado** a incorporarse… estaba **obligado** a proporcionar al español un excedente" "los indígenas **rebeldes**… eran **vendidos como esclavos** y **sometidos al trabajo forzado**" "**ociosos**" "**altaneros**" "[con] **tendencia a los vicios**" "**rebeldes**" "**salvajes**" "**masacre organizada** [de indígenas]"), como evocada ("los indios de la región ***se sublevaron*** y ***atacaron***… ***Destruyeron*** la ciudad…" "las ***condiciones abusivas*** y los ***maltratos*** dados a los indígenas" "***se conciertan a servir***… ***pidiendo un anticipo***… y **fugándose** al poco tiempo" "el indígena… era ***fuerza física de trabajo***, y punto" "***caza sistemática*** de **esclavos** indígenas").

Los mapuches son posicionados como agentes de la violencia tanto explícita como implícitamente y con un lenguaje que en más de una ocasión es menos complejo en términos de abstracción, lo que permite sancionarlos más directamente por su participación en determinados procesos materiales que involucran violencia, aun cuando la valoración se presenta de manera evocada. Los posicionamientos y voces de la evidencia histórica verbal tienden a emerger de discursos con una orientación monoglósica por aserción que dan cuenta mayoritariamente de evaluaciones que provienen de las mismas voces autorales historiográficas seleccionadas por el texto escolar, lo que se manifiesta en la presencia de cláusulas materiales y relacionales y en el uso de nominalizaciones que no dejan espacio para la negociación ni posturas alternativas en el discurso. Cuando los autores de los documentos históricos integran voces externas, estas por lo general corresponden a voces alineadas con

la perspectiva de los españoles, tales como, la misma voz de los españoles, la de Valdivia, la de la Corona española y voces indiferenciadas de la época.

Los documentos históricos utilizados como evidencia histórica visual en el texto escolar de 5to básico son predominantemente pinturas y grabados producidos en la segunda mitad del siglo XIX y con ellos se suele traer al discurso la perspectiva histórica de artistas provenientes de Francia y Argentina, y también de cronistas religiosos. Se presentan imágenes tanto conceptuales como narrativas, pero predominan las narrativas. Si bien hay presencia de personas, no hay contacto visual, tiende a haber una distancia social, y la modalidad suele ser mediana/baja por el estilo ocupado por los artistas en sus composiciones y por la misma materialidad de las composiciones. Estos rasgos promueven un bajo involucramiento e interacción y un mayor distanciamiento entre participantes interactivos y participantes representados. La mayoría de las imágenes en 5to básico son simbólicas en un sentido iconográfico convencional que combinan íconos epistémicos, pero sobre todo axiológicos. Los íconos axiológicos analizados promueven los estereotipos del pueblo mapuche como 'guerrero', 'violento', 'primitivo' y 'salvaje'.

Una vez que el estudiante se ha enfrentado a este discurso bimodal en el texto escolar de 5to básico, en 6to básico el distanciamiento se acentúa aún más. El pueblo mapuche apenas tiene cabida en los textos analizados para este nivel escolar. El cuerpo principal en concordancia con la evidencia histórica tanto verbal como visual se centran en recoger la capacidad y poder del ejército militar, sin hacer mayor referencia a la experiencia mapuche. La ocupación y colonización de la Araucanía es construida y valorada como un proceso eminentemente territorial. De este modo, predominan visualmente los mapas que como imágenes conceptuales permiten dar cuenta de la ocupación y despliegue militar a lo largo de la Araucanía, mientras los mapuches apenas son nombrados. La evidencia histórica tanto visual como verbal, al igual que en 5to básico, no presentan posturas desafiantes ni críticas respecto de las explicaciones del pasado. Hay una clara tendencia a integrar voces alineadas con los valores que se transmiten desde el cuerpo principal del texto escolar. Incluso, dentro de los mismos documentos históricos, tiende a predominar la voz autoral por una monoglosia por aserción y si aparecen otras voces estas son por lo general ligadas a la institucionalidad y al mundo militar, como la del presidente Bulnes que rescata el valor de la expedición hacia el Estrecho de Magallanes y la voz de Cornelio Saavedra como militar y político que ideó el plan para la ocupación efectiva de la Araucanía.

Las actividades integradas en los ejemplos intermodales, a partir de las cuales se les solicita a los estudiantes trabajar las fuentes revisadas en la doble página, tienden a centrarse y alinearse específicamente con los contenidos del texto escolar. Las preguntas suelen asociarse explícitamente con los documentos y, por lo general, pueden ser respondidas básicamente a partir de las fuentes, es decir, no requieren una elaboración tan personal ni crítica por parte del estudiante. Aunque algunas preguntas solicitan la opinión del estudiante con el objetivo de que manifieste lo que piensa, parece difícil que después de los contenidos entregados por el cuerpo principal y potenciados con la evidencia histórica verbal y visual el alumno pueda elaborar efectivamente una opinión propia de los hechos. El mismo texto escolar no construye los hechos sobre la base de una evidencia desafiante y crítica que

explícitamente se presente como diferentes maneras de abordar el pasado, por lo que es difícil que tomando como modelo el texto escolar el estudiante responda este tipo de preguntas desde lo que piensa y cree personalmente.

Con esta tesis queda de manifiesto no solamente la visión estereotipada y, por ende, simplificada de los mapuches, sino también de manera más general la importancia del trabajo intermodal y la relevancia de la lectura intersemiótica para abordar el discurso pedagógico de la historia. Sin duda, el trabajo en la sala de clases puede transformarse en un espacio para enriquecer la significación que se hace del pasado y, aún más, si existen las herramientas para abordar el significado en su totalidad desde una perspectiva sociosemiótica multimodal del discurso. Aquí me he centrado en el material pedagógico físico que suelen utilizar los estudiantes a lo largo del país, pero estoy segura de que con un abordaje del discurso pedagógico de la historia que asume en la práctica el discurso como una semiotización de la experiencia histórica en diferentes modos semióticos se abre un espacio valiosísimo de posibilidades de significación e interpretación que puede contribuir a cambiar la manera en que las actuales generaciones comprenden la experiencia mapuche pasada y, por ende, la forma en que empatizan y se acercan a su lucha actual (Manghi, 2013a; Manghi y Badillo, 2015; Oteíza, 2018a, 2020; Oteíza y Pinuer, 2016)

Un aspecto que no queda manifestado claramente y que no suele ser especificado en el texto escolar es la interpretación de la evidencia histórica visual como testimonios históricos y, por ende, como distorsiones de la realidad (Burke, 2001). La gran mayoría de las imágenes presentan una dimensión simbólica convencional importante a partir de la cual se presentan íconos axiológicos. Sin embargo, por la forma en que están presentadas en el texto escolar es muy probable que se tomen como simples representaciones, reproduciendo actitudes discriminatorias contra el pueblo mapuche, y no como interpretaciones históricas de la época con sus aciertos y distorsiones. Por esto, es importante transparentar la naturaleza social e ideológica del discurso multimodal, es decir, las creencias y valores que están siendo negociadas a partir de la evidencia histórica verbal y visual. Las imágenes deben ser entendidas como interpretaciones de otra época y posicionamientos situados social y culturalmente, para comprender los hechos del pasado desde un punto de vista más completo y rico, pero también para evitar el peligro de que estas formas estereotipadas y simplificadas de entender la experiencia del pueblo mapuche se interpreten como narraciones válidas y aceptables.

A modo de cierre, necesito hacer notar explícitamente que resulta sumamente preocupante la forma en que está transmitiendo la historia de la experiencia mapuche en los niveles de 5to y 6to básico. No solo porque se integran evidencias que muchas veces los nombran como "indios", "naturales" o "aborígenes", constituyendo una visión de este grupo de personas indiferenciada y anclada en el pasado, sino también porque el manual escolar en sí mismo junto con la evidencia histórica verbal y visual que se ha seleccionado para el trabajo con fuentes de los estudiantes se alinean con una perspectiva violenta y denigratoria. Esto adquiere aún más relevancia si se piensa que esta recontextualización de los hechos históricos del pasado permea necesariamente la perspectiva que hoy se transmite y reproduce del pueblo mapuche (Quilaqueo y Merino, 2003; Pilleux y Merino, 2004; Quilaqueo *et al*,

2007) y que muchas veces los mismos jóvenes mapuches deben estudiar de este tipo de material pedagógico. Como bien señalan Merino y Quilaqueo (2003), para un niño mapuche escuchar y leer sobre su cultura y comunidad en estos términos constituye un insumo para el reconocimiento de una identidad que el niño no desea tener, incluso llegando a sentir vergüenza por su vínculo de pertenencia a la sociedad mapuche. Aunque se le ha tratado de invisibilizar, el pueblo mapuche está presente hasta hoy en nuestra sociedad, siendo partícipe de numerosas demandas sociales y manteniendo una lucha activa por diferentes causas que se arrastran desde y sustentan en el pasado. Frente a esto, es necesario que se integren voces historiográficas interesadas por relevar los testimonios y posicionamientos mapuche y enseñar la resistencia y gran capacidad de adaptación y lucha de sus comunidades a lo largo de la historia, pero aún más urgente es que haya un replanteamiento de cómo se está abordando la experiencia histórica y de qué manera esta forma se concilia con los valores que se están buscando perpetuar en nuestra sociedad.

Un texto escolar, licitado por el gobierno y con el gran alcance que tiene en Chile, que transmite y, por ende, busca reproducir esta mirada sesgada sobre el pueblo mapuche, resulta totalmente contradictorio con el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural que el Ministerio de Educación afirma buscar por medio de los contenidos que ha validado y considerado pertinentes para la formación de las nuevas generaciones. Por lo mismo, es de suma urgencia hacerse cargo de esta forma renovada de violencia y discriminación que contradice el mito de una integración real (Bello, 2004). Es necesario que esta nueva forma de colonización, asentada en el sistema educativo de Chile y totalmente incoherente con un país que se proclama multicultural y democrático, sea superada al menos parcialmente por medio de un compromiso real con la forma en que se construye y transmite la historia. El Estado debe integrar realmente al pueblo mapuche y a los demás pueblos indígenas en la construcción de una historia representativa para todos, y dejar definitivamente atrás las ansias de asimilación y dominación, para hacer de los diferentes ámbitos de nuestra sociedad, entre ellos la educación, un espacio de comprensión, tolerancia, respeto y aceptación real.

Respecto al alcance y proyecciones de esta tesis, aquí me he centrado en un corpus recopilado de textos escolares de historia ocupados en los niveles escolares de 5to y 6to básico. Si bien este trabajo es un importante aporte para comprender, desde una perspectiva ideológica y social del discurso multimodal, las creencias que se están buscando transmitir y reproducir en nuestra sociedad a partir de un material pedagógico de gran alcance en nuestro país, evidentemente, las narrativas aceptables que se comparten sobre la historia mapuche sobrepasan los límites de esta investigación. En este contexto, no solamente sería interesante poder ampliar el análisis a, por ejemplo, un estudio diacrónico del tratamiento del pueblo mapuche en textos escolares, sino también abordar el trabajo en el aula de estos contenidos. Un estudio sobre el trabajo situado del texto escolar en el marco de la interacción de la sala de clases puede ser una importante línea de estudio para comprender desde una mirada más amplia y compleja el discurso sobre el pueblo mapuche en la educación como práctica social. De la misma manera, no descarto poder explorar en la integración de nuevas metodologías, como el trabajo etnográfico, para poder reconstruir e interpretar desde una mirada interdisciplinaria, lingüística e histórica, las voces mapuches que desde la institucionalidad

de nuestro país no tienen cabida en la construcción de una historia representativa con sentido para todos.

Referencias bibliográficas

Asencio, S. (14 de marzo 2019). Mineduc revisará cómo se explica historia mapuche en textos escolares: podría haber modificaciones. BioBio Chile. Recuperado de: https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2019/03/14/mineduc-revisara-como-se-explica-historia-mapuche-en-textos-escolares-podria-haber-modificaciones.shtml

Ásgeirsdóttir, I. (2007). "¿Qué hace que un texto de estudio sea bueno y cómo nos aseguramos de que todos los estudiantes reciban uno?". En *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares: SITE 2006*. Santiago: Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.

Barra, N. (2007). El desafío de la diversidad cultural para Chile. Intercultural Center of Research in Education (INCRE), Massachusetts.

Bartlett, T. (2017). Context in systemic functional linguistics. Towards scalar supervenience? En *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. T. Bartlett & G. O' Grady (Eds.). pp. 375-390.

Bello, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago: Naciones Unidas, CEPAL.

Bello, A. & 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.

Boccara, G. (2002). "Colonización, resistencia y etnogénesis en las fronteras americanas". En *Colonización, Resistencia y Mestizaje en las Américas (siglos XVI - XX).* (Ed. Guillaume Boccara). (pp. 47-82).

Boccara, G. y Ayala, P. (2012). Patrimonializar al indígena. Imagi-nación del multiculturalismo neoliberal en Chile. *Cahiers des Amériques latines*, 67, 207-227.

Boccara, G. y Bolados, P. (2010). ¿Qué es el multiculturalismo? La nueva cuestión étnica en el Chile neoliberal. *Revista de Indias*, *70*(250), 651–690.

----------(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*, 1999, vol. LIX, núm. 217.

Burke, P. (2001). Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Lanhan, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Caffarel, A., J.R. Martin y C.M.I.M. Matthiessen (2004). *Language Typology. A Functional Perspectiv*e. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Carreño, L. (2003). Los sucesos de Chile chico, 1917-1918. Un episodio del poblamiento de

Aisén. *Revista de historia social y de las mentalidades*, *7*, 121-147.

Caviedes, H., Cárcamo, U. y Valpuesta, R. (1998). Don Pedro de Valdivia y su hueste: el proyecto Chile y su ámbito territorial. Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile. *Cuadernos de Historia*, *18*, 51-81.

Coffin, C. (1997). Constructing and Giving Value to the Past: An Investigation into Secondary School History. En F. Christie and J.R. Martin (eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Work Place and School*. London: Continuum, 196-230.

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

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2017). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Los Angeles: Sage.

Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Bloomsbury.

Eggins, S. y Martin, J.R. (1997). Géneros y registros del discurso. En *El discurso como estructura y proceso.* Estudios sobre el discurso I. pp.335-372.

Fairclough, N. (2013). 'General introduction', pp. 1-21 y 'Language, ideology and power' pp. 23-83. En *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*.

---------(2014). Critical Discourse Analysis. En T*he Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Gee, P y M. Handford (Eds.), pp. 9-20.

Firth, JR. (1957). A Synopsis of Linguistic Theory, 1930–1955. In Studies in Linguistic Analysis (Special volume of the Philological Society), 1–31. London: Blackwell [reprinted in F R Palmer 1968 [Ed.] Selected Papers of J R Firth, 1952–1959. London: Longman. 168–205].

Firth, JR. 1957b. Ethnographic analysis and language with reference to Malinowski's views. In *Man and Culture: an evaluation of the work of Bronislaw Malinowski*, ed. RW Firth, 93–118. London: Routledge & Kegan Paul.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

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.

Fuentes, C. (2019). *El postergado reconocimiento de los pueblos indígenas*. Centro de Investigación Periodística. CIPER. Recuperado de: https://ciperchile.cl/2019/10/02/el-postergado-reconocimiento-de-los-pueblos-indigenas/

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

Colonización, Resistencia y Mestizaje en las Américas (siglos XVI - XX). (Ed. Guillaume Boccara). (pp. 27-46).

García, B. (2012). Así funciona el millonario negocio de los textos escolares. El Mostrador. Recuperado el 25 de marzo del 2020 de: https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2012/02/21/asi-funciona-el-millonario-negocio-de-los-textos-escolares/

Ghio, E. y Fernández, M.D. (2008). *Lingüística sistémico-funcional: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: UNL.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.

--------- (1994). *An Introduction to Functional Grammar.* London: Edward Arnold.

--------- (2004). Language and the reshaping of human experience (1995). In J. J. Webster (Ed.), *The Language of Science* (Vol. 5 The Collected Works of M.A.K. Halliday, pp.7-23). London: Webster.

Halliday, M.A.K. y J.R. Martin. (1993). *Writing Science. Literacy and discursive power*. London: University of Pittsburgh Press.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004; 2014). *An introduction to functional grammar*. (Third Edition). Great Britain: Hodder Education.

Hernández, P. (2012). Imagen-Palabra. Lugar, sujeción, mirada en las artes visuales centroamericanas. Madrid: Iberoamericana.

Heyneman, S. (2007). "La función de los libros de texto en un sistema de educación moderno: hacia una educación de buena calidad para todos". En *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares: SITE 2006*. Santiago: Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.

Hill, J. y Staats, S. (2002). "Redelineando el curso de la historia: Estados euro-americanos y las culturas sin pueblos". En *Colonización, Resistencia y Mestizaje en las Américas (siglos XVI - XX).* (Ed. Guillaume Boccara). (pp. 13-26).

Hjemslev, L. (1961; 1971). Prolegómenos a una teoría del lenguaje. Madrid: Gredos.

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 *Stance and Voice in Written Academic Genres.* Basingstoke: Palgrave Macmillan. K. Hyland & C. Sancho Guinda.

Hopenhayn, M., Bello, A. y Miranda, F. (2006). L*os pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. (Serie Políticas sociales / CEPAL; 118). Santiago: Naciones Unidas, CEPAL, División de Desarrollo Social.

Invernizzi, L. (1984). La representación de la tierra de Chile en cinco textos de los siglos XVI y XVII. *Revista chilena de literatura, 23*, 5-37.

Jewitt, C., Bezemer, J. y O'Halloran, K. (2016). "Social semiotics". En *Introducing Multimodality*. pp. 58-85. London/New York: Routledge.

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 van Leeuwen, T. (1996; 2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres, Nueva York: Routledge.

Lemke, J. (1995). Textual Politics: Discourse and Social Dynamics. London: Taylor & Francis.

Malinowski, B. 1923. The problem of meaning in primitive languages. Supplment I to C K Ogden & I A Richards The Meaning of Meaning, 296–336. New York: Harcourt Brace & World.

Malinowski, B. 1935. Coral Gardens and their Magic. London: Allen & Unwin.

Mallon, F. (2004). *La sangre del copihue. La comunidad mapuche de Nicolás Ailío y el Estado chileno 1906-2001*. Santiago: LOM.

Manghi, D. (2013a). Representación y comunicación del conocimiento en Educación Media: Análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para la enseñanza escolar de la historia y de la biología. *Onomázein, 27*, 25-52.

---------- (2013b). Géneros en la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos. Estudios de Lingüística, 82*(46), 236-247.

Manghi, D. & Badillo, C. (2015). Modos semióticos en el discurso pedagógico de historia: Potencial semiótico para la mediación en el aula escolar. *Íkala, 20*(2), 157-172.

Martin, J.R. (1997). Analysing genre: functional parameters. En *Genre and Institutions*. Londres: Continuum, pp. 3-39.

----------(2002). Writing history: construing time and value in discourses of the past. En M. Schleppegrell y María Cecilia 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. En *Re/reading the past. Critical and functional perspectives on time and value* (pp. 19-57). Ámsterdam: John Benjamins.

--------- (2014). "Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause". *Functional Linguistics, 1*(3), 1-24.

---------(2012). One of Three Traditions: Genre, Functional Linguistics, and the "Sydney School". En Artemeva, N. & A. Freedman (eds.), *Genre around the globe: beyond the three traditions*. Edmonton, AB: Trafford.

Martins, I. (2006). Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-Posições*, vol. 17, n. 1, 49, 117-136.

Martin, J. R. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse*. London: Continuum. Second edition.

-------- (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Londres: Equinox.

Martin, J.R. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

Martin, J. y Wodak, R. (eds.) (2003). Introduction. En *Re/reading the past. Critical and functional perspectives on time and value* (pp. 1-16) Ámsterdam: John Benjamins.

Matthiessen, C.M.I.M. (2007). The 'architecture' of language according to systemic functional theory: developments since the 1970s. En *Continuing Discourse on Language. A Functional Perspective*. Vol.2. R. Hasan, C. Matthiessen y J. Webster (Eds). London: Equinox, pp. 505-561.

Maturana, C.L. (2018). Intersemiosis verbal-visual en seis libros álbum chilenos (2010-2015): análisis de ensambles multimodales desde una perspectiva sociosemiótica. Tesis de Doctorado en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Mellafe, R. (1995). Alma y utopía: Santiago colonial. Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile. *Cuadernos de Historia*, *15*, 37-48.

Merino, M.E. y Quilaqueo, D. (2003). Ethnic prejudice against the Mapuche in chilean society as a reflection of racist ideology of the spanish conquistadors. *American indian culture and research journal*, *24*(4), 105-116.

Merino, M.E., Klenner, M. y Larrañaga, D. (2017). ¿Qué significa para ti ser un/a joven Mapuche hoy en Chile? *Discurso y Sociedad*, *11*(1), 115-133.

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2012). Bases curriculares primero a sexto básico. Currículum Nacional. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Montecino, S. (2010). *Madres y huachos: Alegorías del mestizaje chileno* (5a. ed. ampliada y actualizada. ed., Colección dos siglos. Bicentenario de Chile). Santiago: Catalonia.

Moyano, E. I. (2013). El lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar. Una aproximación desde la lingüística funcional. En *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 31-78). (E.I.Moyano Ed.) Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.

Moore, R. (2017). Register analysis in systemic functional linguistics. En *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. T. Bartlett & G. O' Grady (Eds.). pp. 418-437.

Pilleux, M. y Merino, M.E. (2004). El prejuicio étnico desde una perspectiva del análisis del discurso. *Onomázein, 9*, 169-186.

Quilaqueo, D. y Merino, M.E. (2003). Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de historia. *Revista Campo Abierto, 23*, 119-138.

Quilaqueo, D., Merino, M.E. y Saiz, J. (2007). Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Atenea, 496,* 81-103.

Obregón, J. y Zavala, M. (2009). Abolición y persistencia de la esclavitud indígena en Chile colonial: estrategias esclavistas en la frontera araucano-mapuche. *Memoria Americana, 17*(1), 7-31.

Ochoa, J. (1990). *Textos escolares. Un saber recortado*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.

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.

----------(2009). Diálogo entre textos e imágenes: Análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *Delta,* Número especial, *25,* 664-677.

----------(2011). Representación de las memorias del pasado: intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia. En T. Oteíza & D. Pinto (Eds.), *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales* (pp.129-172). Santiago: Cuarto Propio.

----------(2013). Recontextualización del pasado nacional reciente en los manuales escolares de historia. En Moyano, E. (Coord.) *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. La mediación del lenguaje escrito y otros sistemas semióticos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la escuela*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

----------(2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad, 8*(1), 109-136.

----------(2017). The Appraisal Framework and discourse analysis. En T*he Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics.* Tom Bartlett and Gerard O' Grady (Eds.). Chapter 28, pp. 457-472.

----------(2018a). Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad, 1*2(1), 112-160.

---------- (2018b). Estudios del discurso desde una perspectiva social-ideológica y semiótica. En L. Anglada et. al (Eds.) *La Lingüística Sistémico Funcional en Diálogo. Reflexiones.*

--------- (2020). Language resources to negotiate official and alternative memories of human rights violations in Chilean history: A study on classroom interactions. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, *7*(2), 26-49.

----------(en prensa). Mapuche people: valuing a colonial past in the official primary History textbook from an intermodal perspective of historical sources. *Journal of Foreign Languages*.

Oteíza, T. y Pinto, D. (2011). Introducción. En T. Oteíza & D. Pinto (Eds.), *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales* (pp. 25-42). Santiago: Cuarto Propio.

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

----------(2013). Valorative Prosody and the symbolic construction of time in historical recent national discourses. *Discourse Studies,* 15(1), 43-64.

---------(2016) Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de la enseñanza básica chilena. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, *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.

Oyarzún, P. (2014). *Calidad, formato y mercado de los textos escolares en chile. Cuatro claves para el debate*. Santiago: Instituto de estudios de la sociedad (IES).

Painter, C. Martin, J.R. & Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Lancaster/Bristol: Equinox.

Ramírez, N. y Romero, M.C. (2019). Mineduc revisará cómo se aborda la historia del pueblo mapuche en textos escolares para "velar" por un "tratamiento inclusivo". Emol. Recuperado de: https://www.emol.com/noticias/Nacional/2019/03/14/941104/Mineduc-crea-comision-para-revisar-como-se-aborda-la-historia-del-pueblo-mapuche-en-textos-escolares.html

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Soaje, R. y Orellana, P. (2013). *Textos escolares y calidad educativa. Estudio de la calidad de textos entregados por el MINEDUC*. Santiago: Universitaria.

Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Función*, 24(1), 75–105.

Taverniers, M. (2017). Grammatical metaphor. En Bartlett, T. y G. O' Grady (Eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. (pp. 354-372, chapter 22). Londres/Nueva York: Routledge.

Thompson y Hunston (2000). "Evaluation: An Introduction", En Hunston, S. & G. Thompson. (Eds.), *Evaluation in Tex*t. Oxford: Oxford University Press.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). E*strategias 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.* Buenos Aires: Godot. Segunda Parte, pp.75-170.

Waissbluth, M. y Severin, E. (2014). *Textos escolares: terminemos otro abuso*. [en línea]. El Mostrador. Recuperado el 25 de marzo del 2020 de: https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2014/02/06/textos-escolares-terminemos-otro-abuso/

Weiss, I. (2007). Antes del mestizaje: los "dos nuevos mundos" de la conquista de Chile. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, *12*, 51-69.

White, P.R.R. (2010) Taking Bakhtin seriously: dialogic effects in written, mass communicative discourse, *Japanese Journal of Pragmatics*, v. 12: 37-53.

Waldman, G. (2004). Chile: indígenas y mestizos negados. *Política y Cultura*, 21, 97-110.

Wodak, R. y M. Meyer (2015). Critical Discourse Studies: history, agenda, theory and methodology. En *Methods of Critical Discourse Studies* (3rd edition), Wodak, R. y M. Meyer (Eds.), pp. 2-22. London/Washington DC: Sage.

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 *El pueblo mapuche en en la pluma de los araucanistas. Seis estudios sobre la construcción de la alteridad*. (Ed. Héctor Mora y Mario Samaniego). (pp. 168-186).

Anexos

Análisis valorativo de los significados verbales escritos 5to y 6to básico

ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA (Qué y quiénes son evaluados)	**INSCRIPCIONES Y EVOCACIONES DE VALORACIONES**	**DISCURSO ANALIZADO**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **ACTITUD** **AFECTO** **JUICIO** **APRECIACIÓN**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **COMPROMISO** **MONOGLOSIA** **HETEROGLOSIA**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **GRADACIÓN** **FOCO** **FUERZA**
Texto escolar 5to básico, editorial SM, editorial SM, distribuido por el Ministerio de Educación el año 2019. Unidad 3: ¿Qué impacto produjo en América la exploración y conquista europea?, Lección 3 "¿Cómo reaccionaron los indígenas de Chile frente al proceso de conquista?, "La expedición de Valdivia" (p. 158-159)					
Expedición de Diego de Almagro La conquista de Chile Territorio de Chile	**fracasada** **dejó de interesar** **pobre** **peligroso**	La expedición de Valdivia [cuerpo principal, inicio de párrafo] Luego de la **fracasada** expedición organizada por Diego de Almagro, la conquista de Chile **dejó de interesar** a los españoles debido a que su territorio era considerado **pobre** y **peligroso.**	(-va) Apreciación: Impacto bajo (inscrito) (-va) Apreciación: Impacto bajo (inscrito) (-va) Apreciación: Impacto bajo/Valuación (inscrito) (-va) Afecto: Inseguridad (inscrito)	Heteroglosia: Expansión dialógica: Atribución Voz: españoles Interesar: no significado afectivo, es un "no vale la pena" Considerar: proceso mental; implica otras posibilidades.	---
Pedro de Valdivia	***quien había participado en la***	Sin embargo, Pedro de Valdivia, ***quien había participado en la conquista de Perú***, ***decidió arriesgarse y***	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza)	Heteroglosia, Contracción dialógica: Oposición	--

	conquista de Perú ***decidió arriesgarse y emprender***	***emprender*** la conquista de Chile. [fin de párrafo]	(se evoca la habilidad de Pedro de Valdivia, que habiendo participado de otro proceso de conquista, sumándole valor a su valentía y capacidad para conquistar Chile) (+va) Juicio, Estima Social: Tenacidad (evocado: señaliza) (evoca la valentía del conquistador)	(conexión adversativa, contra expectativa: Sin embargo) (proceso mental "decidir") Más que la voz, las acciones de Valdivia marcan un posicionamiento contrario al esperado.	
Territorio de Chile Valdivia	**Desprestigio** ***logró formar una hueste***	[inicio de párrafo] A pesar del **desprestigio** del territorio (Doc. 1), Valdivia ***logró formar una hueste*** compuesta por <u>150</u> españoles y <u>500</u> indígenas de servicio, partiendo del Cusco en enero de 1540. [final de párrafo]	(-va) Apreciación: Impacto bajo (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (evoca la habilidad de Valdivia para formar una hueste de conquista, a pesar de que se dijera que era un territorio pobre y peligroso)	Heteroglosia, Contracción dialógica: Oposición (conexión adversativa, contra expectativa: A pesar de)	Fuerza alta: Cuantificación (150 españoles) Fuerza alta: Cuantificación (500 españoles)
Iniciativa (conquista de Chile)	***descabellada***	[inicio Doc. 1] Una ***descabellada*** iniciativa "Desde entonces, 1538, <u>todos</u> fueron **estigmatizados**	(-va) Afecto: Inseguridad (evocado: señaliza) (el hecho de que se evalúe como una iniciativa descabellada, insensata, insensata, evoca el peligro del territorio antes señalado)	Heteroglosia, contracción dialógica: pronunciamiento Llamados, proceso verbal Voz de los españoles	Fuerza alta: Cuantificación (todos)

Todos empresa de conquista	**estigmatizados** **burlona** ***'los de Chile'*** **frustrada** **fracaso** **derrota** **pobreza**	y llamados de manera **burlona** '***los de Chile'*** transformando así el nombre del territorio de la **frustrada** empresa de conquista en sinónimo de **fracaso**, **derrota** y, en último término, de **pobreza**.	(-va) Juicio, Sanción Social: integridad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: integridad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (evoca el menosprecio y ninguneo de parte de los españoles; arrastra los significados que tenía el territorio: pobreza, fracaso, etc.) (-va) Apreciación: Impacto bajo (inscrito) (-va) Apreciación: Impacto bajo (inscrito) (-va) Apreciación: Impacto bajo (inscrito) (-va) Apreciación: Impacto bajo/Valuación (inscrito) acumulación	Uso de la tercera persona plural que deja al sujeto indefinido. 'los de Chile' distanciamiento	
Iniciativa (conquista de Chile)	**Descabellada**	Prueba de ello es que, cuando el capitán Pedro	(-va) Afecto: Inseguridad (evocado: señaliza)	Heteroglosia, expansión dialógica: atribución	Fuerza alta: Intensificación

Territorio chileno	***no había hombre que quisiese venir a esta tierra***	de Valdivia pidió autorización para la conquista de Chile, no solo sorprendió con lo que se consideró una ***descabellada*** iniciativa, sino que tampoco encontró voluntarios dispuestos a acompañarlo, ***no había hombre que quisiese venir a esta tierra***". Fuente: adaptado de Sagredo, R. (2014). Historia mínima de Chile. México, D. F.: El Colegio de México. [fin doc. 1]	(el hecho de que se evalúe como una iniciativa descabellada, insensata, evoca el peligro del territorio antes señalado) (-va) Apreciación: Impacto bajo (inscrito) (evoca la pobreza asociada a la tierra chilena)	Voz de la corona española Voz no explícita, pero se deduce por cotexto, es quien da la autorización.	(no solo)
Valdivia Ciudades fundadas por Valdivia defensa de los indígenas de sus tierras	*logró recorrer* *fundar* Amenaza	[continuación cuerpo principal, inicio de párrafo) Valdivia ***logró recorrer*** una buena parte del territorio chileno (Docs. 2, 3 y 4) y ***fundar*** algunas de sus principales ciudades, proceso que estuvo acompañado de manera permanente por la amenaza que representó la defensa que hicieron los indígenas de sus tierras (Docs., 5, 6 y 7). [fin párrafo]	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (ambas evocan la destreza y habilidad de Valdivia para haber logrado conquistar este territorio "pobre" "peligroso" "fracasado") (+va) Apreciación: impacto alto (inscrito) (-va) Apreciación: Conflictividad alta (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula declarativa, procesos materiales "recorrer, fundar) (nominalización "proceso", "defensa")	Fuerza alta: Intensificación ("buena" parte) Fuerza media: Cuantificación (algunas) Fuerza alta: intensificación (principales) Fuerza alta: Intensificación temporal (permanente)

	Defensa		(+va) Apreciación: Poder alto		
Camino (camino a la conquista de Chile) marcha indígenas	**difícil** **dura** ***falta de agua y alimentos*** **resistencia** **resistencia** **aborígenes** **combatir**	[Inicio doc. 2] Un difícil camino "La marcha a través del desierto fue dura por la *falta de agua y alimentos* y por la resistencia de los aborígenes, que se refugiaban en sus pequeñas ciudadelas para combatir a los castellanos.	(-va) Apreciación: Complejidad/Calidad, conflictividad (inscrito) (-va) Apreciación: Complejidad/Calidad (inscrito) (-va) Apreciación: Complejidad/Calidad (evocado: señaliza) (-va) Apreciación: Conflictividad alta, Poder alto (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (reconocer a los indígenas como "aborígenes" los sitúa en el pasado, como primitivos) (no se pone entre comillas, se da por hecho) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula declarativa afirmativa; proceso relacional: fue; nominalizaciones: marcha, resistencia)	---

Valle de Copiapó Valdivia y su hueste Valle del Mapocho Valdivia y su hueste	***Pudo descansar, reunir maíz y reparar su equipo*** **penurias** **recursos** **alivio**	Una vez en el valle de Copiapó, la columna expedicionaria, que ya alcanzaba a 152 hombres, ***pudo descansar, reunir maíz y reparar su equipo***. La marcha al sur prosiguió luego de <u>grandes</u> **penurias**, hasta que la llegada al valle del Mapocho, que tenía <u>mayores</u> **recursos**, significó un **alivio** <u>considerable</u>". Fuente: adaptado de Villalobos, S. (2001). Chile y su historia. Santiago: Editorial Universitaria. [fin doc. 2]	(+va) Apreciación: Calidad/Impacto alto. (evocado) (por oposición a los significados anteriores, lectura prosódica) (significados experienciales materiales) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito) (necesidades, escasez) (+va) Apreciación: Valuación/Calidad (inscrito) (+va) Afecto: Seguridad (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, procesos materiales: descansar, reunir, reparar) Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional "significó")	Fuerza alta: Intensificación (grandes penurias) Fuerza alta: Intensificación (mayores recursos) Fuerza alta: Intensificación (alivio considerable)
		[doc. 3 imagen]			
tierra de Chile	***para vivir en ella*** ***perpetuarse*** ***mejor***	[inicio doc. 4] Las <u>primeras</u> apreciaciones "Y para que haga saber a los mercaderes y gentes que se quisiesen venir a avecindar que vengan; porque esta	(+va) Apreciación: Valuación/Calidad (evocado) (+va) Apreciación: Valuación/Calidad (evocado) (+va) Apreciación: Valuación/Calidad	Heteroglosia, Contracción dialógica: Pronunciamiento (voz: Valdivia) En su carta:	Fuerza alta: Cuantificación (<u>primeras</u> apreciaciones) Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal (perpetuarse) Ensamble con actitud

	pasto ***sementeras*** ***género de ganado*** ***plantas*** ***donde quieran que quisieren sacarlo allí hallarán en que sembrar y con qué edificar*** ***agua*** ***leña*** ***yerba***	tierra es tal que ***para vivir en ella*** y ***perpetuarse***, no la hay **mejor** en el mundo. Es la más abundante de ***pasto*** y ***sementeras*** y para darse todo ***género de ganado*** y ***plantas*** y las minas **riquísimas de oro** e toda la tierra está llena dello y ***donde quieran que quisieren sacarlo allí hallarán en que sembrar y con qué edificar***. Y ***agua***. ***Leña*** y ***yerba*** para sus ganados, que parece ***la crió Dios*** a posta para poderlo tener ***todo a la mano***". Fuente: adaptado de "Carta de Pedro de Valdivia al rey Carlos V", 1545. [fin doc. 4]	(evocado) (+va) Apreciación: Valuación/Calidad (evocado) (+va) Apreciación: Valuación/Calidad (evocado) (+va) Apreciación: Valuación/Calidad (evocado) (+va) Apreciación: Valuación/Calidad (evocado) (+va) Apreciación: Valuación/Calidad (evocado) (+va) Apreciación: Valuación/Calidad (evocado) (+va) Apreciación: Valuación/Calidad (evocado)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Consideración (posibilidad, gentes que se quisiesen venir) Monoglosia: Aserción (proceso relacional: es) Heteroglosia, Expansión dialógica: Consideración (posibilidad, gentes que se quisiesen venir) Heteroglosia, Expansión dialógica: Consideración (parece que la crió Dios)	Fuerza alta: Intensificación (mejor en el mundo) Ensamble con actitud Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial (en el mundo) Fuerza alta: Intensificación (más abundante) Fuerza alta: Intensificación (abundante) Fuerza alta: Intensificación (todo género de ganado) Fuerza alta: intensificación (riquísimas) (superlativo) Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial (toda la tierra)

Minas de Chile	***la crió Dios*** ***<u>todo</u> a la mano*** ***<u>riquísimas</u> de oro***		(+va) Apreciación: Valuación/Calidad (evocado) (+va) Apreciación: Valuación/Calidad (evocado) (+va) Apreciación: Valuación/Calidad (evocado) (evocación por acumulación de significados ideacionales)		Fuerza alta: Intensificación (<u>llena</u> dello) Fuerza alta: Intensificación (<u>todo</u> a la mano) Ensamble con actitud
		[doc. 5 imagen]			
cosas (la situación) Españoles	**Tranquilas** ***Se había fundado una ciudad*** ***Se explotaban lavaderos de oro*** ***Se construía un barco para comunicarse con Perú***	[inicio doc. 6] La ***destrucción*** de Santiago "<u>Hasta septiembre de 1541</u> las cosas permanecieron **tranquilas** para los españoles. ***Se había fundado una ciudad***, ***se explotaban lavaderos de oro*** y en la costa ***se construía un barco para comunicarse con Perú***. Ese mes, sin embargo, los ***indios*** de la región ***se sublevaron*** y ***atacaron*** a los conquistadores. ***Destruyeron*** la ciudad, el barco, las faenas de los lavaderos, los alimentos y los animales que poseían.	(+va) Afecto: Seguridad (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (acumulación de actividades que dan cuenta	Monoglosia: Aserción (cláusula declarativa, afirmativa; uso del "se" impersonal: se había fundado, se explotaban, se construía) Heteroglosia, Contracción dialógica: Concesión (las cosas se mantuvieron tranquilas… se había fundado…, se explotaban…. Ese mes, <u>sin embargo</u>…)	Fuerza: Intensificación temporal (hasta septiembre de 1541)

Indígenas ("indios")	***Indios*** ***Se sublevaron*** ***Atacaron*** ***Destruyeron***		implícitamente de la capacidad de los españoles para dominar/controlar la conquista) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (nombrarlos indios evoca el racismo) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (acumulación de actividades que apelan a la moral y ética de los indígenas; son los destructores, los rebeldes)	*termina la impersonalidad	

Situación de Santiago tras la acción de los indígenas Destrucción de Santiago Periodo después de la destrucción de Santiago Perú (como grupo de personas)	**Destrucción** **pérdida** (de alimentos y recursos) **dificultades** **penurias** **asistencia material** **(asistencia) humana**	La **destrucción** de Santiago significó **pérdida** de <u>casi todos</u> los alimentos y recursos que los españoles habían llevado a Chile para su subsistencia. Fue entonces que el gobernador decidió pedir ayuda a Perú. Se inició un período de <u>grandes</u> **dificultades** y **penurias** para los conquistadores hasta que llegó **asistencia material** y **humana** de Perú". Fuente: adaptado de Sagredo, R. (2014). Historia mínima de Chile. México, D. F.: El Colegio de México. [fin doc. 6]	(-va) Apreciación: Integridad, Conflictividad alta, Poder alto (inscrito) (-va) Apreciación: Conflictividad alta (-va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (-va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder económico (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula declarativa, afrmativa; nominalizaciones "destrucción", "pérdida", metáfora gramátical "la destrucción de Santiago significó la pérdida…"; uso del se impersonal "se inició")	Fuerza media: Cuantificación (casi todos) Fuerza alta: Intensificación (grandes)
		[doc. 7 imagen]			

ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA (Qué y quiénes son evaluados)	**INSCRIPCIONES Y EVOCACIONES DE VALORACIONES**	**DISCURSO ANALIZADO**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **ACTITUD** **AFECTO** **JUICIO** **APRECIACIÓN**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **COMPROMISO** **MONOGLOSIA** **HETEROGLOSIA**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **GRADACIÓN** **FOCO** **FUERZA**
Texto escolar 5to básico, editorial SM, editorial SM, distribuido por el Ministerio de Educación el año 2019. Unidad 4: ¿Qué aspectos gestados en la sociedad colonial son parte de nuestra identidad cultural actual?", Lección 2 ¿Por qué se puede afirmar que la sociedad chilena actual tiene sus orígenes en el período colonial?, Sección Examinando evidencias, "Relaciones entre españoles y mapuches" (p. 202-203).					
indígenas y españoles (colectivos de gente) maneras [maneras en que se relacionaron los indígenas y españoles]	**diferencias** **diversas**	[inicio párrafo 1 cuerpo principal] A pesar de sus **diferencias** culturales, indígenas y españoles se relacionaron de **diversas** maneras durante la Colonia.	(-va) Juicio, Estima Social: Normalidad (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto, conflictividad baja (inscrito) (* lo más natural sería que no se relacionaran de buena forma)	Heteroglosia, Contracción dialógica: Oposición "A pesar de…" (conjunción adversativa) voces: de quienes sostienen que tienen diferencias culturales	---
relaciones entre españoles y mapuches	**enfrentamiento armado**	Estas relaciones incluyeron desde el **enfrentamiento armado** hasta el ***mestizaje***, así	(-va) Apreciación: Conflictividad alta, integridad negativa	Monoglosia: Aserción (proceso relacional: incluyeron)	Fuerza alta: Intensificación (atributo)

        formas de trabajo o servidumbre españoles indígenas periodo colonial jerarquía social	***mestizaje*** ***les impusieron*** ***les impusieron*** ***les impusieron*** ***jerarquía social*** **marcada**	como las formas de trabajo o servidumbre que los españoles ***les impusieron***, relaciones estructuradas bajo la **<u>marcada</u>** ***<u>jerarquía social</u>*** del <u>período colonial</u> (Doc. 1). [fin de párrafo 1]	(inscrita) (+va) Apreciación: Conflictividad baja (evocado: posibilita) desde - hasta marca un continuo, desde lo más hasta lo menos violento (-va) Apreciación: Conflictividad alta (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (evoca que tienen el poder) (-va) Juicio, Sanción Social: Capacidad (evocado: señaliza) (evoca que no tienen poder) (-va) Apreciación: Conflictividad alta, Poder alto (evocado: señaliza) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)		“marcada” jerarquía social ensamble con actitud Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal “periodo colonial”

separación entre los dominadores y dominados mestizos mestizos trabajo físico	***irremisiblemente*** ***<u>bien</u> colocados*** ***corrientes*** ***duro***	[inicio Doc. 1] Doc. 1 Orden Colonial "Hubo dos categorías básicas separadas ***<u>irremisiblemente</u>***, los dominadores españoles, criollos y mestizos ***<u>bien colocados</u>***, elemento que designamos como hispanocriollo o hispanochileno y, **bajo** este, el de los dominados, compuesto por los que realizan **<u>duro</u>** trabajo físico: mestizos ***<u>corrientes</u>***, indios, negros, mulatos, zambos y <u>todas</u> las mezclas intermedias.	(-va) Apreciación: Integridad, Impacto alto (evocado: señaliza) (evoca la gravedad de la separación entre los dominados y dominadores, señalando que fue un hecho irremisible o imperdonable) (+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (evoca que estaban bien situados en el orden colonial y en el sistema de trabajos, en contraposición a los mestizos corrientes que no tenían la misma reputación que realizaban duro trabajo físico) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (frente a los mestizos bien colocados, los mestizos corrientes no tienen la misma reputación) (-va) Apreciación: Integridad (evocado: señaliza)	Monoglosia: Aserción (cláusula relacional, proceso "haber", definición) Heteroglosia, Contracción dialógica: Pronunciamiento (proceso verbal: "designamos", nosotros exclusivo) Monoglosia: Aserción (proceso relacional, definición dada por los dos puntos) voz: autor de la fuente, Villalobos; nosotros exclusivo, grupo de historiadores que adaptó la info.	Fuerza alta: Intensificación "irremisiblemente" ensamble con actitud Fuerza alta: Intensificación (atributo) (los dominadores españoles, criollos y mestizos estaban "bien" colocados) ensamble con actitud Fuerza alta: Intensificación (proceso) "duro" trabajo físico ensamble con actitud Fuerza alta: Cuantificación (cosa) "todas" las mezclas intermedias estaban dentro de la categoría de dominados

dominados	**bajo** **duro** (trabajo físico)		(suscita las consecuencias que tuvo para todos quienes estuvieron sometidos a él, quedando evaluado y sancionado implícitamente desde su integridad) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita) (posición inferior) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita)		
sociedad araucana sociedad araucana otras etnias	***separada*** **(existencia) propia** **no exenta** [de la influencia de los dominadores] ***separadas***	***Separada*** en el espacio, con una existencia **propia no exenta** de la influencia de los dominadores, se encontraba la sociedad araucana, sin contar las otras etnias, aun más ***separadas*** geográficamente". Fuente: adaptado de Villalobos, S. (2000). Historia del pueblo chileno. Tomo IV. Santiago: Editorial Universitaria. [fin doc. 1]	(+va) Juicio, Estima Social: Tenacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Tenacidad (evocado: señaliza) (evoca la independencia del pueblo mapuche) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (-va) Juicio, Estima Social: Normalidad (evocado: señaliza)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, uso del "se") "se encontraba" voz: autor de la fuente, Villalobos, historiadores en la adaptación	Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial "Separada en el espacio" ensamble con actitud Fuerza alta: Intensificación "sin contar" Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial "aun más separadas geográficamente"

sistemas de trabajo de la colonia indígenas población indígena	**rentables** ***condiciones abusivas*** ***maltratos*** ***descenso***	Estos sistemas de trabajo (Docs. 2 y 3), <u>inicialmente</u> **rentables** para los españoles, producto de las ***condiciones abusivas*** y los ***maltratos*** dados a los indígenas, provocaron un ***descenso*** de su población.	(+va) Apreciación: Impacto económico alto, Poder económico (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (se evoca en ambos casos la denigración de los indígenas) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (se evoca que los indígenas comenzaron a morir o a ser asesinados por los españoles, responsables de abusarlos y maltratarlos)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, nominalizaciones "condiciones abusivas" "maltratos dados a los indígenas" "descenso de la población") voz: historiadores, oficial	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "inicialmente" (tiempo cronológico)
indígenas	***imaginario*** (en torno a sus capacidades y aptitudes, muy acorde al trato de los españoles)	El lugar ocupado por los indígenas al interior de la sociedad colonial determinó, a su vez, la creación de un ***imaginario*** en torno a sus capacidades y aptitudes, <u>muy</u> acorde al ***trato*** dado por la <u>minoría</u> <u>dominante</u> del período colonial (Docs. 4 y 5). [fin de párrafo]	(-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (se evoca que los indígenas eran flojos, inhábiles, no productivos. Es acorde al trato, y por acumulación, ya se sabe que el trato es denigrante y es sobre la base de que son son sujetos "inferiores" y "débiles")	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional "determinó", nominalizaciones "el lugar ocupado" "la creación de…") voz: historiadores, oficial	Fuerza alta: Intensificación "muy" acorde Fuerza baja: Cuantificación "minoría" *pero es minoría dominante

	trato		*Integridad → imaginario/tacha/estigma (-va) Juicio: Integridad (evocado: señaliza) (por acumulación con el resto de los documentos, con "trato" se evoca el abuso y sometimiento)		Fuerza alta: intensificación (dominante)
Indígena Pago dado a los españoles necesidades del indígena	**compulsivamente obligado** (a incorporarse) **obligado** (a proporcionar) ***excedente*** **reducidas**	[inicio doc. 2] El trabajo indígena "El indígena fue **compulsivamente obligado** a incorporarse en un régimen de producción, en el cual estaba **obligado** a proporcionar al español un ***excedente*** que superase con amplitud a sus propias y **reducidas** necesidades.	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita) (-va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza) (-va) Apreciación: Impacto bajo (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa) (proceso material "fue obligado a incorporarse/ a proporcionar") voz: fuente Jara, historiadores en la adaptación	Fuerza alta: Intensificación (proceso) el indígena fue "compulsivamente" obligado a incorporarse Fuerza alta: Intensificación "excedente" Fuerza alta: Intensificación "amplitud" Fuerza alta: Intensificación "propias" Fuerza baja: Cuantificación (cosa)

					“reducidas” necesidades
situación de los indígenas chilenos en el régimen de producción español problema indígenas chilenos régimen de producción	**problema** **fundamental** ***falta de hábito de convivir***	El **problema fundamenta**l en el caso de los indígenas chilenos era su ***falta de hábito de convivir*** en un ***semejante*** régimen de producción.	(-va) Apreciación: Conflictividad alta, Impacto alto (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (evoca que los indígenas eran tontos, poco hábiles, no se ajustaban al sistema de producción) (-va) Apreciación: Conflictividad alta, Impacto alto	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional “era”)	Fuerza alta: Intensificación (proceso) (semejante régimen de producción ensamble con actitud)

impuesto por los españoles	***semejante***		(evocado: señaliza) (evoca las condiciones abusivas del régimen impuesto por los españoles)		
incorporación de los españoles chilenos a los sistemas de trabajo o régimen de producción impuesto por lo españoles	**dificultad**	Por ello fueron incorporados con **dificultad** suma en el sistema español". Fuente: adaptado de Jara, Á. (1971). Guerra y sociedad en Chile. Santiago: Editorial Universitaria. [fin doc. 2]	(-va) Apreciación: Conflictividad alta (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material "fueron incorporados") Voz: Jara, historiadores en la adaptación	Fuerza alta: Intensificación (proceso) los indígenas chilenos fueron incorporados con dificultad "suma" en el sistema español
indígenas	(utilizarlos como) ***mano de obra*** ***evangelizarlos*** ***educarlos***	[inicio doc. 3 - esquema] Sistemas de trabajo indígena durante la Colonia Encomienda: consistía en la entrega de un grupo de indígenas a un español con el objeto de utilizarlos como ***mano de obra***. A cambio, el encomendero se ***comprometía*** a ***evangelizarlos, educarlos*** *y* ***protegerlos***.	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (evoca por acumulación con lo dicho anteriormente las consecuencias físicas y morales que tuvo este sistema de trabajo para los indígenas) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (evoca que los indígenas necesitaban ser corregidos a la luz del cristianismo y que, por ende, sus valores o creencias actuales eran reprochables)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional "consistía", uso de dos puntos, definición, procesos materiales "evangelizar" "educar" "proteger")	Fuerza alta: Cuantificación "grupo de"

encomendero	***protegerlos*** ***se comprometía*** ***evangelizarlos*** ***educarlos*** ***protegerlos***		(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (evoca que los indígenas no eran educados en los valores que debían tener desde la perspectiva de los españoles) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad y Tenacidad (evocado: señaliza) (evoca que los indígenas eran débiles. Al ser protegidos, también indica que no eran dependientes) (+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (evoca los valores y la irreprochabilidad ética del encomendero, comprometido con la educación de los indígenas que tenía a cargo) (+va) Juicio, Estima social: Capacidad/ Sanción social: Integridad (evocado: señaliza) (idem, por acumulación)		

			(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad/Sanción social: Integridad (evocado: señaliza) (idem, por acumulación) (+va) Juicio, Estima social: Capacidad/ Sanción social: Integridad (evocado: señaliza) (idem, por acumulación)		
desplazamiento de los indígenas (Repartimiento) indígenas (desplazados)	**forzoso** ***separación de familias y comunidades*** ***desarraigo cultural*** ***forzoso*** ***mano de obra***	Repartimiento: consistía en el desplazamiento **forzoso** de indígenas a lugares donde se requería ***mano de obra***. Esto conllevaba la ***separación de familias y comunidades***, y un fuerte ***desarraigo cultural***.	(-va) Apreciación: Conflictividad alta, Poder alto, Integridad (inscrito) (-va) Apreciación: Impacto alto, Integridad (evocado: señaliza) (se evoca la negatividad de este sistema de trabajo) (-va) Apreciación: Impacto alto, Integridad (evocado: señaliza) (se evoca la negatividad de este sistema de trabajo) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional "consistía", uso de dos puntos, definición, nominalizaciones "desplazamiento" "separación" "desarraigo")	Fuerza alta: Intensificación (proceso) "fuerte" desarraigo cultural

familias y comunidades	***separación de familias y comunidades*** ***desarraigo cultural*** ***separación***		(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (al evaluar el sistema de trabajo al que estaban sometidos los indígenas, se evalúa implícitamente los efectos sobre la integridad del indígena) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza)		
trabajo (Mita) Mita	**obligatorio** ***instaurado*** ***mantenido*** ***utilizado***	Mita: sistema de turnos de trabajo **obligatorio** de un tercio de la población de una comunidad durante algunos meses del año. Fue un sistema ***instaurado*** por los incas, ***mantenido*** por los españoles y ***utilizado*** *principalmente* en la minería y en las haciendas.	(-va) Apreciación: Impacto alto, Conflictividad alta, Poder alto (inscrito) (-va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza) (-va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional "Fue", uso de dos puntos, definición)	Fuerza baja: Cuantificación "un tercio" (en oposición a la mitad o a toda la población) Fuerza mediana: Cuantificación "algunos meses del año" Fuerza alta: Intensificación por acumulación "instaurado,

			(-va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza) (estas tres instancias evocan la relevancia de la mita)		mantenido y utilizado” Foco: Valor: Especificidad “principalmente”
indígenas esclavitud	**Rebeldes** (tomados como) **prisioneros** **vendidos como esclavos** **sometidos al trabajo forzado** **legalmente**	Esclavitud: los indígenas **rebeldes** y tomados como **prisioneros** en combate eran **vendidos como esclavos** y **sometidos al trabajo forzado**, lo cual fue permitido **legalmente** a partir de 1608 por una real cédula (orden expedita del rey). *sin fuente [fin doc. 3]	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (+va) Apreciación: Integridad (irreprochabilidad moral de la práctica; es admitida legalmente)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, uso de dos puntos, definición, proceso material “eran vendidos” “eran sometidos”) Voz del rey (orden expedita del rey)	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal “a partir de 1608”

		[doc. 4 imagen]			
Indios indígenas	**tacha o estigma de ociosos** ***indios***	[inicio doc. 5] Percepción sobre la fuerza laboral en el reino de Chile "Los primeros en recibir la **tacha o estigma de ociosos** habían sido los ***indios***.	(-va) Juicio: Sanción Social: Integridad (inscrito) *Integridad por tacha/estigma; pero podría ser capacidad en términos de ociosidad. (-va) Juicio, Estima Social: Integridad (evocado: señaliza) (evoca el proceso de homogeneización que hay detrás del término genérico "indios")	Heteroglosia, Expansión dialógica: Consideración "percepción" [título] Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional "habían sido")	Fuerza alta: Cuantificación "Los primeros"
indios libres	**altaneros** **ociosos** ***se conciertan a servir***	El cabildo de Santiago, 1708, decía que los indios libres eran **altaneros** y **ociosos**; cuando la necesidad los compele s**e** ***conciertan a servir*** con hacendados **pobres** en parajes remotos por un mes, una semana o un día, ***raramente*** por un año, ***pidiendo un anticipo*** cuando entran y ***fugándose*** al poco tiempo.	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrita) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Distanciamiento "El cabildo de Santiago decía que…" proceso verbal "decir" voz: cabildo; fuente Araya	Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial "en parajes remotos" Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "por un mes" Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "una semana"

hacendados	***raramente***(por un año) ***pidiendo un anticipo*** (cuando entran) ***fugándose*** (al poco tiempo) **pobres**		-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (se evoca mediante todos estos procesos materiales la falta de moral) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad económica (inscrito)		Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "o un día" Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "raramente por un año" Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "cuando entran" Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "al poco tiempo"
este segmento de la población (indios libres) Mestizos	***disminuir*** **herederos del estigma**	Al ***disminuir*** este segmento de la población, los **herederos del estigma** fueron los mestizos, según <u>algunas</u> opiniones de la época, los ***indios*** no habían desaparecido sino que se habían transformado en mestizos. [fin de párrafo]	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evoca: señaliza) (evoca por lo que se ha dicho anteriormente, cómo se vieron afectados los indígenas al punto morir e ir disminuyendo su población)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Reconocimiento "según algunas opiniones de la época" voz: no diferenciada, general de la época	Fuerza media: Cuantificación "algunas" compromiso y gradación

indígenas	***indios***		(-va) Juicio, Sanción Social/Estima Social: Integridad/Capacidad (inscrita) (estigma sobre aptitudes y habilidades) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad. (evocado: señaliza)		
esta población (mestizos)	***se homogeneizó*** **'gente inferior'** **objetivados moralmente** **tendencia a los vicios**	[inicio de párrafo] Ante los sectores dominantes esta población ***se homogeneizó*** y fue catalogada como **'gente inferior'**, ***objetivados moralmente*** respecto de su **tendencia a los vicios**, los que provenían de su **tacha heredada: la ociosidad**". [fin de párrafo] Fuente: adaptado de Araya, M. (1999). Ociosos, vagabundos y malentretenidos en Chile colonial. Santiago: LOM Ediciones.	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: posibilita) (el proceso de homogenización evoca la indiferenciación histórica de los pueblos indígenas, la tendencia a ser catalogados bajo el nombre de un grupo común, sin hacer referencia a grupos específicos) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad/Capacidad	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material "se homogeneizó"; proceso relacional "fue catalogada") voz: Araya, historiadores en la adaptación	

	tacha heredada: la ociosidad		(inscrita) (-va) Juicio, Sanción Social: Capacidad (inscrita) *integridad por "tacha"		
población indígena sistemas de trabajo forzado	***abusos*** (efectos) ***perjudiciales*** ***sistemas de trabajo forzado*** **abusos**	[texto escolar] Debido a los **abusos** y efectos **perjudiciales** de los ***sistemas de trabajo forzado***, *especialmente* de la encomienda, se comenzaron a alzar ***fuertes cuestionamientos*** de algunos religiosos de la Iglesia católica, promoviendo la promulgación, a mediados del siglo XVI, de tasas o normativas para su **regulación** (Docs. 6 y 7).	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (por contexto, estas instancias evocan las consecuencias de los sistemas de trabajo y de la relación que establecieron los españoles con los indígenas, centrada en abusos y maltratos, que derivaron en "efectos perjudiciales" como el genocidio étnico) (-va) Apreciación: Poder alto, Integridad (inscrita)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Reconocimiento "se comenzaron a alzar fuertes cuestionamientos de algunos religiosos de la Iglesia católica" Voz: iglesia católica	Foco: Valor: Especificidad "especialmente" Fuerza alta: Intensificación "fuertes cuestionamientos" coupling con actitud Fuerza mediana: Cuantificación "algunos" Fuerza alta: Intensificación temporal "a mediados del siglo XVI"

religiosos de la iglesia católica cuestionamientos tasas o normativas	(efectos) **perjudiciales** ***cuestionamientos*** ***fuertes cuestionamientos*** **fuertes** ***regulación***		(-va) Apreciación: Impacto alto, Integridad (evocado: señaliza) (-va) Apreciación: Impacto alto, Integridad (evocado: señaliza) (se evoca que se puso en duda la dinámica de estos sistemas de trabajo) (+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (evoca una buena imagen de la iglesia, al cuestionarse la violencia y promover su regulación) (-va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (+va) Apreciación: Integridad (evocado: señaliza)		
Tasa de Santillán (norma)	***Limitó*** ***Dispuso***	[inicio doc. 6] Tasas o normativas sobre el trabajo indígena en Chile Tasa de Santillán (1559) ***Limitó*** la edad y el sexo de los indígenas de la encomienda	(+va) Apreciación: Impacto alto, Integridad (evocada: señaliza) (+va) Apreciación: Impacto alto, Integridad (evocada: señaliza)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, definición, procesos materiales: limitar, disponer, regular, establecer)	Fuerza alta: Intensificación “debían” Fuerza alta: Intensificación “debía”

	pretendía regular ***estableció***	(hombres entre 18 y 50 años). ***Dispuso*** que estos <u>debían</u> laborar según mitas de trabajos, lo que ***pretendía regular*** la cantidad de mano de obra y distribuirla según faenas productivas. También ***estableció*** que el encomendero <u>debía</u> pagar al indígena de las minas un sexto del producto de su trabajo.	(+va) Apreciación: Impacto alto, Integridad (evocada: señaliza) (+va) Apreciación: Impacto alto, Integridad (evocada: señaliza) (por acumulación, todos estos procesos valoran positivamente la Tasa de Santillán)	Heteroglosia, Contracción dialógica: Pronunciamiento "debían" modulación Heteroglosia, Contracción dialógica: Pronunciamiento "debía" modulación	*gradación y compromiso
Tasa de Gamboa	***Abolió*** ***impuso*** ***Estableció*** ***decretó*** ***derogada***	Tasa de Gamboa (1580) ***Abolió*** el servicio personal como forma de pago de tributo, e ***impuso*** el pago de tributo en dinero o especies. ***Estableció*** que los indígenas ***se alquilaban*** y recibían un ***salario*** por su trabajo y ***decretó*** que estos <u>debían</u> vivir en ***pueblos de indios*** para su evangelización. Esta tasa fue ***derogada*** <u>tres años después</u>, retornando a un sistema similar al estipulado en la tasa de Santillán. [fin doc. 6]	(+va) Apreciación: Impacto alto, Integridad (evocada: señaliza) (+va) Apreciación: Impacto alto, Integridad (evocada: señaliza) (+va) Apreciación: Impacto alto, Integridad (evocada: señaliza) (+va) Apreciación: Impacto alto, Integridad (evocada: señaliza) (por acumulación, estos procesos evocan una valoración positiva de la Tasa de Gamboa) (-va) Apreciación: Calidad/Impacto bajo (evocada: señaliza)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, definición, procesos materiales "abolir" "imponer" "establecer") Heteroglosia, Contracción dialógica: Pronunciamiento "debían" modulación Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa "esta tasa fue derogada…")	Fuerza alta: Intensificación (proceso) "debían vivir" Fuerza mediana: Intensificación: alcance temporal "tres años después" (versus inmediatamente, por ejemplo)

indígenas	***se alquilaban*** ***salario*** ***pueblos de indios***		(al dejar de estar en vigencia se evoca su no aplicabilidad/calidad) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (evoca la violencia, dominación y cosificación de los indígenas) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad económica (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Normalidad/Integridad (evocado: señaliza) (por un lado, evoca su relegación a espacios desconocidos y apartados de la sociedad, pueblos específicos para ellos; por otro lado, "indio" supone la no diferenciación y el trato violento hacia los pueblos indígenas)		
patrones	**indiferencia** (a las normas)	[inicio doc. 7] La **indiferencia** a las normas "Los patrones ***no abandonaron su <u>afección</u> al trabajo***	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad	Heteroglosia: Contracción dialógica: Negación "no"	Fuerza alta: Intensificación "afección"

	no abandonaron su afección al trabajo forzado no-asalariado	***forzado no-asalariado***.	(evocado: señaliza) (su persistencia en este tipo de trabajo evoca su falta de moral)	voz: Salazar, historiadores en la adaptación	
patrones	***perseveraron*** ***fueron perseverantes***	***Perseveraron*** en él, y es un hecho comprobado que ***fueron perseverantes*** en este sentido hasta fines del siglo XIX.	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (las dos instancias por acumulación evocan la persistencia en este sistema de trabajo y, así, en la inmoralidad de los patrones, que se mantuvieron por mucho tiempo indiferentes al maltrato dado a los indígenas)	Heteroglosia, Contracción dialógica: Respaldo "es un hecho comprobado que"	Fuerza alta: Intensificación repetición "perseveraron" "fueron perseverantes" coupling con actitud Fuerza alta: Intensificación "y es un hecho comprobado que" *gradación y compromiso Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "hasta fines del siglo XIX
patrones doctrina del rey	**burlaron** (la doctrina cristiana) ***defensa*** ***reguló***	Y por la misma razón **burlaron** la doctrina (cristiana) del rey, que en ***defensa*** de sus ***súbditos reguló*** el trabajo indígena de tal manera que ***impidió*** la institucionalización formal de la **esclavitud** indígena o de otras etnias no africanas. [fin de párrafo]	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita) (+va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza) (+va) Apreciación: Impacto alto	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, procesos materiales "burlar" "regular" "impedir", nominalizaciones "por la misma razón" "defensa de" "institucionalización")	Fuerza media: Cuantificación "otras"

indígenas otras etnias no africanas	***impidió*** ***súbditos*** **esclavitud** **esclavitud**		(evocado: señaliza) (+va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza) (por acumulación, todas estas instancias valoraron positivamente la doctrina del rey) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (evoca la dependencia y dominación de los pueblos indígenas por parte de España) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita)		
indígena	(no era) ***súbdito*** (no era) ***ciudadano del imperio***	[inicio de párrafo] En la perspectiva del patrón colonial, el indígena no era ***súbdito***, ni ***ciudadano del imperio***, ni ***vasallo del rey,*** sino ***fuerza física de trabajo***, y punto".	(+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Reconocimiento "en la perspectiva del patrón colonial"	Fuerza alta: Intensificación "y punto"

	(no era) ***vasallo del rey*** ***fuerza física de trabajo***	Fuente: adaptado de Salazar, G. (2003). Historia de la acumulación capitalista en Chile: apuntes de clase. Santiago: LOM Ediciones. [fin doc. 7]	(+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (por acumulación se evoca el carácter reprochable de la concepción del indígena. Tanto por lo que no es como por lo que es el indígena para los españoles, se expresa implícitamente el ataque a la integridad del indígena; al decir que lo que no es desde la perspectiva del patrón es positivo, pero aún así deja abierta la posibilidad de que sí lo sea para otros)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Oposición "no era… sino" contra-expectativa de lo que podría ser, pero no es. voces: patrón colonial, otros que sí lo consideran como no lo hace el patrón colonial Salazar, historiadores en la adaptación	

ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA (Qué y quiénes son evaluados)	**INSCRIPCIONES Y EVOCACIONES DE VALORACIONES**	**DISCURSO ANALIZADO**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **ACTITUD** **AFECTO** **JUICIO** **APRECIACIÓN**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **COMPROMISO** **MONOGLOSIA** **HETEROGLOSIA**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **GRADACIÓN** **FOCO** **FUERZA**
Texto escolar 5to básico, editorial SM, editorial SM, distribuido por el Ministerio de Educación el año 2019. Unidad 4: ¿Qué aspectos gestados en la sociedad colonial son parte de nuestra identidad cultural actual?", Lección 2 ¿Por qué se puede afirmar que la sociedad chilena actual tiene sus orígenes en el período colonial?, Sección Examinando evidencias, "Sociedad de frontera" (p. 204-205).					
ejército (español)	***permanente***	En 1601, después de la batalla de Curalaba en 1598, los españoles crearon una línea de fuertes en el río Biobío, donde asentaron un ejército ***permanente***.	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar (evocado: señaliza)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material "crearon" "asentaron")	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "En 1601" Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "después de la batalla de Curalaba en 1598" Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial "en el río BioBío" Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "permanente" ensamble con actitud

población indígena	**no sometida**	Esto determinó la creación de una frontera entre una zona central hispanizada y una zona sur con una población indígena **no sometida** al poder español. [fin de párrafo]	(+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional "determinó", nominalización "la creación")	
frontera formas de relaciones sociales entre españoles e indígenas mapuches	(cierta) **estabilidad** ***nuevas formas de relaciones sociales*** **nuevas**	[inicio de párrafo] La presencia de esta frontera otorgó <u>cierta</u> **estabilidad** al territorio y dio lugar, <u>progresivamente</u>, a ***nuevas formas de relaciones sociales*** entre españoles e indígenas mapuches. [fin de párrafo]	(+va) Apreciación: Conflictividad media, Impacto medio /Balance (inscrita) (+va) Apreciación: Integridad (evocado: señaliza) (evoca el carácter positivo de la frontera, si se trata de formas diferentes de relaciones, alejadas de los abusos, maltratos) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrita)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, nominalizaciones "la presencia…", proceso relacional "otorgar" "dar lugar a")	Fuerza media: Intensificación (una cosa) "cierta" Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "progresivamente" *tiempo simbólico?
guerra de Arauco	**conflicto** (periodos de) **paz**	[inicio de párrafo] Estas relaciones fronterizas, convivieron con los <u>períodos</u> de **paz** y de **guerra** característicos del **conflicto** que algunos han denominado guerra de	(-va) Apreciación: Conflictividad alta (inscrita) (+va) Apreciación: Conflictividad baja (inscrita)	Heteroglosia: Expansión dialógica: Reconocimiento "que algunos han denominado"	Fuerza alta: Cuantificación "periodos" tiempo cronológico

	(periodos de) **guerra**	Arauco, librado <u>al sur de la frontera del río Biobío.</u> [fin de párrafo]	(-va) Apreciación: Conflictividad alta (inscrita)	voz: externa, general indiferenciada "algunos"	Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial "librado al sur de la frontera del río BioBío"
indios de guerra salarios del ejército esclavos indígenas	**esclavitud** **bajos** **mal pagados** ***caza sistemática*** ***exportados*** **esclavos**	[inicio doc. 1] La frontera y la guerra de Arauco "A partir de la creación del ejército ***<u>permanente</u>*** estatal en esta zona (Concepción), el rey decretó la **esclavitud** de los indios de guerra, y el ejército encontró la ***<u>mejor compensación</u>*** de sus **bajos** y **mal pagados** salarios en la ***caza sistemática*** de **esclavos** indígenas, que eran ***exportados*** <u>a la zona central del país, e incluso al Perú.</u>	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita) (-va) Apreciación: Calidad (inscrita) (-va) Apreciación: Calidad (inscrita) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evoca: provoca) (evoca mediante el verbo "cazar" aplicado a la captura de animales, la valoración negativa de los indígenas, vistos como presas; denigración total) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (evoca el desarraigo provocado por la dominación española)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, nominalizaciones "la creación" "caza sistemática", procesos materiales "decretar" "exportar") voz: Jara, historiadores en la adaptación	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "permanente" Fuerza alta: Intensificación "mejor" Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial "a la zona central del país, e incluso al Perú"

indígenas caza caza sistemática	**sistemática** (mejor) ***compensación***		(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (-va) Apreciación: Impacto alto, Conflictividad alta (inscrita) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)		
esclavos (indígenas) indígenas incursiones para cazar esclavos malocas	***cazar*** **esclavos** ***estilo de guerra*** (de todo el siglo XVII)	Las incursiones en territorio indígena para ***cazar* esclavos**, llamadas en el lenguaje de la época 'malocas' pasaron a ser el ***estilo de guerra*** de <u>todo el siglo XVII.</u>	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evoca: provoca) (evoca mediante el verbo "cazar", aplicado a la captura de animales, la valoración negativa de los indígenas, vistos como presas; denigración total) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (-va) Apreciación: Impacto alto, Conflictividad alta, Poder alto (evocado: señaliza) (se evoca que las incursiones para cazar indígenas tenían el mismo potencial de violencia que una guerra)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Reconocimiento "llamadas en el lenguaje de la época" voz: general de la época, indiferenciada	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "<u>todo el siglo XVII</u>"

sur de Chile como frontera	***su sentido había cambiado***	El sur de Chile siguió siendo una ***frontera***, pero sin duda ***su sentido había cambiado*** profundamente". Fuente: adaptado de Jara, Á. (1971). Guerra y sociedad en Chile. Santiago: Editorial Universitaria. [fin doc.1]	(+va) Apreciación: Conflictividad baja, Integridad (evoca: señaliza) (evoca que ya no era solo un espacio para la caza, sino también para nuevas formas de relación)	Heteroglosia, Contracción dialógica: Concesión "siguió siendo… pero sin duda…" voz: Jara, historiadores en la adaptación	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "siguió siendo" Fuerza alta: Intensificación "sin duda" *compromiso y gradación Fuerza alta: Intensificación (proceso) "profundamente"
		[doc. 2 imagen]			
frontera	***más que guerra*** ***guerra*** (no) ***reducida***	[inicio doc. 3] La frontera, ***más que guerra*** "La historia de las relaciones hispano-mapuche no puede ser ***reducida*** *únicamente* a la guerra.	(+/-va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza) (evoca de manera imprecisa una valoración positiva/negativa de la frontera a partir de su importancia) (-va) Apreciación: Conflictividad alta, Poder alto (evocado: señaliza) (al decir que es "más que guerra", se evoca que también es guerra y, así, la conflictividad y al ejercicio de poder en esa práctica por parte de los españoles)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Consideración modalidad "no puede" (voz: quienes la reducen únicamente a la guerra)	Fuerza alta: Intensificación (una cosa/proceso) "más" Fuerza media: Intensificación "puede" gradación de compromiso Foco: Valor: Especificidad "únicamente"

historia de las relaciones hispano-mapuche			(+va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza) (evoca que la frontera tiene una significación o importancia mucho mayor, que va más allá de la guerra)		
guerra mapuches	**enfrentamiento mortífero** (no) ***enfrentamiento mortífero*** ***desaparición de la guerra como enfrentamiento mortífero*** ***agregación*** ***asimilación***	Veremos, <u>en efecto</u>, que la desaparición de la guerra como **enfrentamiento mortífero** abrió un espacio para <u>múltiples intentos de</u> ***agregación***, de ***asimilación*** y de ***dominación*** de los mapuche <u>de la Araucanía.</u>	(-va) Apreciación: Integridad, Conflictividad alta, Impacto alto (inscrito) (+va) Apreciación: Integridad, Conflictividad alta, Impacto alto (inscrito) (+va) Juicio: Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (hay implícitamente una valoración positiva respecto de los mapuches, entendiendo que si desaparece la guerra como enfrentamiento en los españoles han provocado la muerte de miles de indígenas, entonces disminuye el peligro y las muertes masivas de este sector de la población)	Heteroglosia: Contracción dialógica: Pronunciamiento (nosotros inclusivo "Veremos", proceso mental "ver" como "entender") voz: nosotros inclusivo en efecto: efectivamente, realmente	Fuerza alta: Intensificación "en efecto" Ensamble con compromiso Fuerza alta: Cuantificación (proceso) "múltiples" Fuerza media: Intensificación "intentos de" (los españoles intentan agregar, dominar y asimilar, pero sin éxito) Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial "de la Araucanía"

	dominación		(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (por acumulación, estas tres instancias: agregación, asimilación y dominación, dan cuenta de un nuevo tipo de violencia contra los mapuche, quizás ya no física, pero sí cultural y valórica)		
primer periodo de la época colonial	**esclavismo** **masacre organizada** ***pago de tributos***	De manera tal que si lo que caracteriza el primer período de la época colonial es el **esclavismo**, el ***pago de tributos*** y la **masacre organizada** de las comunidades **rebeldes**, lo que define a la segunda etapa del contacto es el <u>intento de</u> **civilización** (o **disciplinamiento**) de los 'indígenas **salvajes**' mediante ***dispositivos de poder*** tales como la misión, la escuela de indígenas y el parlamento".	(-va) Apreciación: Integridad, Poder miliar alto, Conflictividad alta (inscrito) (-va) Apreciación: Integridad, Poder militar alto, Conflictividad alta (inscrito) (-va) Apreciación: Integridad, Poder militar alto, Conflictividad alta (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional "ser", nominalizaciones "esclavismo, pago de tributos, masacre, intento de civilización" voz: Boccara e historiadores en la adaptación	Fuerza media: Intensificación "intento de"

comunidades rebeldes (mapuches) mapuches segundo periodo de la época colonial mapuches	**esclavismo** **pago de tributos** **masacre** **rebeldes** (intento de) **civilización** **disciplinamiento** (intento de) **civilización**	Fuente: adaptado de Boccara, G. (2007). Los vencedores. Historia del pueblo mapuche en la época colonial. Santiago: Línea Editorial IIAM. [fin doc. 3]	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita) *rebeldes no entre comillas, se da por hecho. (+va) Apreciación: Integridad, Poder social y cultural alto (inscrita) (+va) Apreciación: Integridad, Poder social y cultural alto (inscrita) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito)		

Segundo periodo de la época colonial	**disciplinamiento** **salvajes** ***dispositivos de poder***		(-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito) (-va) Juicio, Estima Social. Integridad (inscrito) (-va) Apreciación: Conflictividad alta, Poder alto (evocado: provoca) (mediante "dispositivos" se evocan espacios -poco precisos- de violencia, entendiendo que se trata de otras formas de dominación)		
penetración de misioneros en la Araucanía durante el siglo XVI penetración de misioneros en la Araucanía en los siglos XVII y XVIII	**lenta** **progresos evidentes**	[inicio doc. 4] Acción evangelizadora en la frontera "Si durante el siglo XVI la penetración de misioneros a la Araucanía fue **lenta**, en los siglos XVII y XVIII esta labor tuvo **progresos evidentes**.	(-va) Apreciación: Impacto bajo/Valuación (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional "ser", nominalizaciones "penetración" "progresos") *Presunción al comienzo?	Fuerza alta: intensificación: alcance temporal "durante el siglo XVI" Fuerza alta: intensificación: alcance temporal en los siglos XVII y XVIII Fuerza alta: Intensificación "evidentes"
clima de paz	**creciente**	Gracias al **creciente** clima de paz los misioneros ***pudieron vivir*** entre los indios, en	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrita)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, procesos materiales "pudieron vivir"	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "creciente"

misioneros	***fundando misiones*** ***enseñaron a leer*** ***(enseñaron) a escribir***	lugares apartados, ***fundando misiones*** donde ***enseñaron a leer*** y ***escribir*** a niños mapuches.	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (por acumulación, estas instancias evocan una valoración positiva de los misioneros, quienes tienen las capacidades y habilidades necesarias para enseñar y adoctrinar)	"fundando" "enseñaron a leer y escribir")	(tiempo simbólico) ensamble con actitud
actividad de los misioneros participación de los jesuitas, franciscanos y mercedarios	(una de las más) ***importantes*** **penetración pacífica** **destacada** **papel humanitario**	La actividad de los misioneros fue una de las más **importantes** formas de **penetración pacífica** practicada en la Araucanía. En la acción evangelizadora tuvieron una **destacada** participación los jesuitas, los franciscanos y los mercedarios, quienes realizaron un **papel humanitario *protegiendo*** a los indígenas y ***curándolos*** de sus **enfermedades**". Fuente: adaptado de Sagredo, R. (2014). Historia mínima de Chile. México, D. F.: El Colegio de México.	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrita) (+va) Apreciación: Conflictividad baja, Integridad (inscrita) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrita)	Heteroglosia: Contracción dialógica: Pronunciamiento "fue una de las más" (hay otras) Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa "tuvieron una destacada…", procesos materiales "protegiendo" "curándolos")	Fuerza alta: Intensificación "una de las más" *gradación y compromiso Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "en la Araucanía"

jesuitas, franciscanos y mercedarios indígenas	***protegiendo*** ***curándolos*** **protegiendo** **curándolos de sus enfermedades**	[fin doc. 4]	(+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (por acumulación, se evoca una valoración positiva de los jesuitas, los franciscanos y los mercedario, quienes son construidos como teniendo la capacidad y habilidad de curar y proteger) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (indirectamente) (eran incapaces de protegerse a sí mismos, su debilidad) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad		
		[doc. 5 imagen]			
araucanos	**atraídos** **cogidos**	[inicio doc. 6] Comercio fronterizo "Los araucanos se sintieron **atraídos** por las baratijas	(+va) Afecto: Satisfacción (inscrito) (+va) Afecto: Satisfacción (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso de estado "se sintieron")	Fuerza alta: Intensificación (una cosa) "indispensable"

comercio	**indispensable**	de los conquistadores, el hierro y el vino, quedando **cogidos** de una red que se transformaría en un comercio **indispensable**.	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)		
dominadores indígenas aborígenes contacto entre españoles e indígenas	**carecían de bienes fundamentales** **aborígenes** ***obtenerlos*** **útil**	Por su parte, los dominadores de la región fronteriza que **carecían** muchas veces **de bienes fundamentales**, como los alimentos y los géneros, podían ***obtenerlos de*** los **aborígenes** y de ese modo las necesidades de ambas partes movieron a un contacto muy **útil**.	(-va) Juicio, Estima Social: Capacidad económica (inscrita) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad económica (evocado: señaliza) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)	Heteroglosia: Expansión dialógica: Consideración "muchas veces"	Fuerza alta: Cuantificación "muchas veces" *gradación y compromiso Fuerza alta: Intensificación (un atributo) "muy útil"
comercio fronterizo	**espontáneo** **circunstancial** ***echó raíces***	El comercio fronterizo fue **espontáneo** y **circunstancial** en su primera fase, pero muy pronto ***echó raíces***. Luego se estableció el 'conchavo' o trueque de bienes.	(-va) Apreciación: Impacto bajo (inscrito) (-va) Apreciación: Impacto bajo (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto (evocado: provoca)	Heteroglosia, Contracción dialógica: Concesión "el comercio fue espontáneo… pero…" Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, uso del "se" impersonal "se estableció")	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "en su primera fase" Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "muy pronto"

			(evoca mediante una metáfora “echar raíces” que el comercio se volvió más significativo, importante y estable)		
tráfico fronterizo	**(no) actitud esporádica** **establecido**	Al llegar el siglo XVIII el tráfico fronterizo había dejado de ser una **actitud esporádica**, encontrándose perfectamente **establecido**”. Fuente: adaptado de León, L. (1990). Maloqueros y conchavadores en la Araucanía y las Pampas, 1700-1800. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera. [fin doc. 6]	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional “había dejado de ser”)	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal “Al llegar el siglo XVIII” Fuerza alta: Intensificación (un atributo) “perfectamente”
controles sociales, políticos y eclesiásticos	***se relajaron***	[inicio doc. 7] Mestizaje en la frontera “La vida se volvió rural y con ello ***se relajaron*** más los controles sociales, políticos y eclesiásticos.	(-va) Apreciación: Impacto bajo, Integridad (evocado: provoca) (metáfora léxica) (no había control social ni político ni eclesiástico; “se soltaron”)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional “se volvió”, uso del “se”)	Fuerza alta: Intensificación (proceso) “más”

gente controles sociales maridos de las de campo o de la ciudad vida de muchos campesinos hombres y mujeres relaciones íntimas	**nueva** **mengua** **ausencias** **solitaria** ***relajamiento***	La irrupción de gente **nueva** aportada por la inmigración de sujetos vinculados al ejército, la **mengua** de los controles sociales, las largas **ausencias** de los maridos de las casas de campo o de la cuidad, la vida **solitaria** de muchos campesinos hombres y mujeres, ayudaban al ***relajamiento*** de las relaciones íntimas de aquellos matrimonios que se formaban *por mera* conveniencia, y posibilitaban encuentros extraconyugales.	(+va) Juicio, Estima Social: Normalidad (inscrito) (-va) Apreciación: Impacto bajo (inscrito) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrita) (-va) Afecto: Insatisfacción (inscrito) (-va) Apreciación: Integridad (evocado: provoca) (metáfora léxica) Repetición de relajar*	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, nominalizaciones "irrupción de…" "inmigración" "largas ausencias de…")	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "irrupción" (tiempo simbólico) Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal "largas ausencias" Fuerza alta: Cuantificación "muchos" Foco: especificidad "por mera"
nacimientos ilegítimos nacimientos aparición de mezclas étnicas	**aumento** **ilegítimos** **copiosa**	Esta libertad sexual se expresó en el **aumento** sustantivo de nacimientos **ilegítimos** y en la **copiosa** aparición de mezclas étnicas". Fuente: Gazmuri, C. y Sagredo, R. (2005). Historia de la vida privada en Chile. Tomo I. Santiago: Taurus. [fin doc. 7]	(-va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (-va) Apreciación: Integridad (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional "se expresó", nominalización "aumento sustantivo" "aparición de…")	Fuerza alta: Intensificación (proceso) "sustantivo" Fuerza alta: Intensificación (proceso) "copiosa" Ensamble con actitud

vida fronteriza mestizos	**avatares** ***avatares*** ***renegados*** ***abandonado el lado cristiano***	[inicio doc. 8] Los mestizos y su situación fronteriza "En los ***avatares*** de la vida fronteriza pululaban también los ***renegados***, que por propia voluntad habían ***abandonado el lado cristiano***.	(-va) Apreciación: Conflictividad alta, Impacto alto (inscrito) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (se evoca una valoración negativa de los mestizos al estar asociados a las vicisitudes de la vida fronteriza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (se evoca en estos últimos casos la inmoralidad de los mestizos al renegar del cristianismo)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material "pululaban" "abandonar") Voz autoral	Fuerza alta: Intensificación: "pululaban" (abundaban) Fuerza alta: Intensificación "propia"
mestizos	**situación inferior**	Los mestizos, por su **situación inferior** dentro de la sociedad hispanocriolla y su	(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Consideración	Fuerza media: Cuantificación:

	inestabilidad anímica **mal considerados** (prestaban grandes) **servicios**	**inestabilidad anímica** por ser **mal considerados**, huían <u>a veces</u> al campo indígena y prestaban allí <u>grandes</u> ***servicios***.	(-va) Afecto: Infelicidad (inscrita) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (se evoca que eran hábiles en su trabajo)	"a veces"	alcance temporal "a veces" *compromiso y gradación Fuerza alta: Intensificación "grandes"
mestizos	***trabajar*** ***enseñaban*** ***explicaban*** ***colaboraban***	<u>Solían</u> ***trabaja***r como herreros, ***enseñaban*** otras técnicas, ***explicaban*** los métodos de los españoles y ***colaboraban*** en las batallas". Fuente: adaptado de Villalobos, S. (1995). Vida fronteriza en la Araucanía, el mito de la Guerra de Arauco. Santiago: Editorial Andrés Bello.	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (por acumulación, se evoca una visión positiva de los mestizos, como personas hábiles e inteligentes)	Heteroglosia: Expansión dialógica: Consideración "Solían"	Fuerza media: Intensificación: alcance temporal "solían" *compromiso y gradación

ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA (Qué y quiénes son evaluados)	**INSCRIPCIONES Y EVOCACIONES DE VALORACIONES**	**DISCURSO ANALIZADO**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **ACTITUD** **AFECTO** **JUICIO** **APRECIACIÓN**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **COMPROMISO** **MONOGLOSIA** **HETEROGLOSIA**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **GRADACIÓN** **FOCO** **FUERZA**
Texto escolar 6to básico, editorial SM, distribuido por el Ministerio de Educación el año 2019. Unidad 4: ¿Qué beneficios y desafíos conlleva vivir en un país independiente?, Lección 3: ¿Por qué para Chile fue importante consolidar el dominio de su territorio?, "Conformación del territorio nacional" (p. 203)					
Naciones americanas (conjunto de personas)	***Obtener su independencia*** ***Mantuvieron (sus antiguas fronteras coloniales)*** **respetando**	Texto página 202, cuerpo principal (contextualización) [inicio párrafo] Tras ***obtener su independencia***, las naciones americanas ***mantuvieron***, en gran medida, sus antiguas fronteras coloniales, respetando el principio de *uti possidetis juris* de 1810 según el cual cada país mantendría los territorios que	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: poder territorial, político (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (respetan el principio legal)	Monoglosia: Aserción (procesos materiales) O bien, considerando a las naciones como conjunto de personas que "respetan" un principio legal: Heteroglosia, Expansión dialógica: Atribución: Reconocimiento	Fuerza alta: intensificación (mantuvieron en gran medida) Fuerza alta: alcance temporal (antiguas fronteras coloniales)

		tenía al momento de su independencia. [fin párrafo]			
Guerra Tema de los límites (límites territoriales)	***trastornos*** **No estuvo entre las preocupaciones <u>inmediatas</u>** **Prioridad** **Motivo de conflictos**	[inicio párrafo] Debido a los ***trastornos*** *<u>propios</u>* de la guerra y la etapa de la organización de la república, el tema de los límites no estuvo entre las preocupaciones <u>inmediat</u>as <u>durante las primeras décadas de vida independiente</u>, cuestión que cambió luego, convirtiéndose en una prioridad y en motivo de conflictos entre Estados y al interior de estos. [fin párrafo]	(-va) apreciación: conflictividad alta, impacto alto (evocado: señaliza) (se alude a la conflictividad e impacto que produce una guerra en toda sociedad) (-va) apreciación: impacto bajo (inscrito) (+va) apreciación: impacto alto (inscrito) (-va) apreciación: conflictividad territorial alta (inscrito)	Monoglosia: Aserción Voz: autoral Nominalizaciones, procesos relacionales	Fuerza alta: alcance temporal (preocupaciones <u>inmediatas</u>) Fuerza: alcance temporal (durante las primeras décadas de vida independiente)
Estado chileno	[buscó establecer] ***soberanía***	p. 203 <u>A lo largo del siglo XIX</u>, el Estado chileno buscó establecer <u>claramente</u> su ***soberanía*** sobre <u>todo</u>s los territorios que habían correspondido a la Gobernación de Chile durante	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (evoca la capacidad del Estado para poder dominar o regir los territorios que antes correspondían a la gobernación de Chile)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Reconocimiento ('buscó establecer' como proceso mental, algo así como 'planear' o 'pensar', proceso mental)	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal (a lo largo del siglo XIX) Foco: logro: actualización

		la Colonia (Doc. 1). [final de párrafo]		voz: Estado chileno	(claramente) Fuerza alta: Cuantificación (todos)
		[doc. 1 imagen]			
nación construcción de una sola gran nación	**una sola** **gran** **central** **idealizada**	[inicio de párrafo] Esta iniciativa donde se mezclaban intereses estratégicos, políticos y económicos, tendría también como elemento **central** la construcción **idealizada** de **<u>una sola gran</u>** nación (Doc. 2). [final de párrafo]	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (+va) Apreciación: impacto alto (inscrito) (+va) Apreciación: Integridad (inscrito) (positivo porque una idealización supone una perfección moral, ética, etc.; relacionado con el deseo o lo que se espera de una gran nación)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional: tener) *'iniciativa' refuerza el posible significado mental de 'buscar establecer'	Fuerza alta: Cuantificación (una sola) ensamble con actitud Fuerza alta: Intensificación (gran) ensamble con actitud
Estado	***casa*** ***debía construirse***	[inicio doc. 2] La nación "El Estado, que involucra territorio y población, fue pensado en Chile, desde el punto de vista territorial, como una ***casa*** que ***debía construirse*** con el ***esfuerzo*** de <u>todos</u> los	(+va) Apreciación: Integridad (evocado: provoca) (metáfora léxica. El Estado como una casa o espacio familiar constituido por todos quienes forman parte de ese círculo) (+va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza)	Heteroglosia, Expansión Dialógica: Reconocimiento (proceso mental: pensar) voz: Chile Heteroglosia, Contracción dialógica:	Fuerza alta: Cuantificación (todos) Fuerza alta: Intensificación (gran)

autoridades	***esfuerzo*** ***hermandad*** ***gran familia*** ***impondrían***	pobladores que lo habitaban y desde el punto de vista de la población, como una ***hermandad*** o ***<u>gran</u> familia***: la nación política, sujeta a las normas que dentro de la ***casa impondrían*** las autoridades del país". Fuente: adaptado de Boccara, G. y Seguel, I. (1999). "Políticas indígenas en Chile, siglos XIX y XX. El caso mapuche". En *Revista de Indias,* Núm. 217. España: Editorial CISC. [fin doc. 2]	(evoca la relevancia de que todos quienes eran parte de Chile participaran del importante proceso de crear una sola nación) (+va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza) (con esfuerzo se evoca el trabajo permanente e indispensable para poder construir la nación entre todos) (+va) Afecto: Seguridad/Felicidad (evocado: provoca) (mediante una metáfora léxica, el Estado como hermandad evoca el sentimiento de seguridad, solidaridad y afecto que hay entre quienes son hermanos y constituyen tal hermandad) (+va) Afecto: Seguridad/Felicidad (evocado: provoca) (metáfora léxica; idem) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (las autoridades son elaboradas	Pronunciamiento (modulación de obligación: debía)	

			como quienes tienen la capacidad de imponer normas)		
Estado chileno	***ocupado***	[inicio de párrafo] A comienzos de la década de 1840, el territorio efectivamente ***ocupado*** por el Estado chileno comprendía la zona entre el río Copiapó por el norte y el Biobío por el sur, y los territorios de Valdivia y Chiloé, incorporados en 1820 y 1826, respectivamente (Doc. 3).	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional: comprendía)	Foco: Autenticidad (efectivamente) Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial (la zona entre el río Copiapó por el norte y el Biobío por el sur, y los territorios de Valdivia y Chiloé)
ejército real República de Chile habitantes de la provincia y archipiélago de Chiloé	**en poder** ***incorporado*** **igualdad de derechos** ***ciudadanos chilenos***	[inicio doc. 3] Tratado de Tantauco "1°.-La provincia y archipiélago de Chiloé con el territorio que abraza y se hallan **en poder** del ejército real, será ***incorporado*** a la República de Chile como parte integrante de ella, y sus habitantes gozarán de la **igualdad de derechos** como ***ciudadanos chilenos***. [fin de párrafo]	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (evoca que la República de Chile con este tratado tiene poder y dominio sobre tales territorios) (+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: incorporar) (en el mismo documento) voz: tratado, ley	---

			(evocado: señaliza) (antes esos habitantes no eran ciudadanos chilenos y ahora que lo son pueden acceder a los mismos derechos que quienes ya lo eran)		
General en Jefe del ejército expedicionario de Chile	***armamento*** ***municiones*** ***banderas*** ***baterías*** ***pretechos***	[inicio de párrafo] 2°.-Serán entregados a disposición del General en Jefe del ejército expedicionario de Chile <u>todo</u> el ***armamento***, ***municiones*** y ***banderas*** como también las ***batería***s y ***pertrechos*** que se hallan en los almacenes del archipiélago pertenecientes al ejército real". Fuente: adaptado de *Tratado de Tantauco*, 15 de enero de 1826. Acuerdo firmado entre el intendente español de Chiloé y el gobierno de Ramón Freire. [fin doc. 3]	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (por acumulación, se evoca la capacidad y poder que tendrá el general tras haber recibido todos estos implementos)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: entregar) (en el mismo documento) voz: tratado, ley	Fuerza alta: Cuantificación (todo)
ocupación	***se había ampliado***	A fines del siglo XIX, esta ocupación **<u>se había ampliado</u>** en <u>distintas direcciones</u>, lo cual ***se logró*** por <u>diversos</u> métodos,	(+va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza)	Monoglosia: Aserción (procesos materiales: ampliarse, lograr;	Fuerza alta: intensificación: alcance espacial (distintas direcciones)

	se logró	entre ellos, la ocupación armada, la entrega de terrenos a colonos extranjeros y la guerra con otras naciones. [final de párrafo]	(+va) Apreciación: Impacto alto, Poder político alto (evocado: señaliza)	nominalizaciones: entrega, ocupación)	Fuerza alta: Cuantificación (diversos)

ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA (Qué y quiénes son evaluados)	**INSCRIPCIONES Y EVOCACIONES DE VALORACIONES**	**DISCURSO ANALIZADO**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **ACTITUD** **AFECTO** **JUICIO** **APRECIACIÓN**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **COMPROMISO** **MONOGLOSIA** **HETEROGLOSIA**	**SISTEMA DE VALORACIÓN** **GRADACIÓN** **FOCO** **FUERZA**
Texto escolar 6to básico, editorial SM, distribuido por el Ministerio de Educación el año 2019. Unidad 4: ¿Qué beneficios y desafíos conlleva vivir en un país independiente?, Lección 3: ¿Por qué para Chile fue importante consolidar el dominio de su territorio?, "La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile" (p. 204-205)					
territorio ubicado entre los ríos de Biobío y Toltén Estado chileno	***frontera*** ***no ejercía ocupación***	[inicio de párrafo] Durante gran parte del siglo XIX, el territorio ubicado entre los ríos Biobío y Toltén, habitado por comunidades mapuches, era una *verdadera* ***frontera*** donde el Estado chileno ***no ejercía ocupación*** *efectiva*.	(-va) Apreciación: Conflictividad alta, Impacto alto (evocado: señaliza) (se evoca la conflictividad de ese territorio al señalar que era un espacio que dividía a los mapuches y el Estado sin permitir el dominio de este último sobre tal territorio) (-va) Juicio, Estima social: Capacidad (evocado: señaliza)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional: ser)	Fuerza media, Intensificación: alcance temporal (gran parte del siglo XIX) Foco: Autenticidad (verdadera) Foco: Autenticidad (efectiva)

Esta zona (territorio ubicado entre los ríos de Biobío y Toltén) Estado chileno	**dificultaba el control** **[no]** ***control***	Esta zona, a su vez, **dificultaba el control** de los territorios ubicados <u>más al sur,</u> entre ellos, el comprendido entre el río Toltén y el Seno del Reloncaví, área donde se ubican Valdivia y Llanquihue, <u>futuros</u> centros de colonización europea (Docs. 1 y 2). [fin de párrafo]	(-va) Apreciación: Conflictividad alta (inscrito) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (el hecho de que esta zona se comportara como una frontera y dificultara el control, apela indirectamente a que el Estado no tenía la capacidad para ejercer dominio sobre él)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: dificultar)	Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial (más al sur) Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal (futuros)
		[doc. 1 imagen]			
colonización europea	**masiva**	[inicio doc. 2] La colonización alemana "La colonización europea **<u>masiva</u>** comenzó durante el gobierno del general Manuel Bulnes.	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: comenzar)	Fuerza alta: Intensificación (masiva) ensamble con actitud
Establecimiento de colonias extranjeras por parte del Presidente de la República	***se autorizó por ley***	El 18 de noviembre de 1845 **se autorizó por ley** al Presidente de la República para establecer colonias extranjeras que llegasen con el ***ánimo de avecindarse***, <u>*siempre*</u> que	(+va) Apreciación: Integridad, Poder político y económico alto (evocado: señaliza)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: autorizar, establecer)	Foco: Especificidad (siempre)

Presidente de la República colonias extranjeras	***se autorizó por ley*** ***ánimo de avecindarse***	ejercieran algún oficio o industria.	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Afecto: Inclinación (evocado: señaliza) (evoca la intención o deseo de asentarse en el territorio)		
plan (de colonización alemana) terrenos pueblos indígenas, habitantes anteriores a la colonización?	***seis mil cuadras*** **baldíos** ***naturales***	El plan <u>inicial</u> contempló una superficie de ***<u>seis mil</u> cuadras*** de terrenos **baldíos**, en los cuales también debían radicarse colonias de ***naturales***.	(+va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza) (se evoca la relevancia de ese plan inicial) (-va) Apreciación: Valuación (inscrito) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (se evoca la percepción primitiva de los habitantes)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional: contemplar) *debían??	Fuerza baja: Intensificación (inicial) Fuerza alta: Cuantificación (seis mil) (ensamble con actitud)
instrumento legal	**básico**	Este instrumento legal fue **básico** para el proceso que <u>se estaba gestando</u>.	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional: ser)	Fuerza baja: Intensificación: alcance temporal (se estaba gestando)

provincias (Valdivia y Llanquihue)	**aptas**	Estableció tres zonas de colonización, aunque, de hecho, las únicas provincias **aptas** para poblar en esos días eran Valdivia y Llanquihue". Fuente: adaptado de Peri, R. (1989). *Reseña de la colonización en Chile.* Santiago: Editorial Andrés Bello. [fin doc. 2]	(+va) Apreciación: Calidad (inscrito)	Heteroglosia, Contracción dialógica: Concesión (aunque) Heteroglosia: Contracción dialógica: Acuerdo (de hecho)	Fuerza media: Cuantificación (tres) Foco: Especificidad (únicas) Fuerza media: Cuantificación: alcance temporal (en esos días)
Magallanes y Aysén (entre otras zonas)	**ausencia de control** **accidentada geografía** **clima adverso** ***habitadas por pueblos indígenas***	Esta **ausencia de control** fue también experimentada por zonas como Magallanes y Aysén, caracterizadas por su **accidentada geografía**, **clima adverso** y por estar ***habitadas por pueblos indígenas***, en su mayoría, nómades (Docs. 3, 4 y 5).	(-va) Apreciación: Conflictividad alta, Poder alto (inscrito) (-va) Apreciación: Calidad/Balance (inscrito) (-va) Apreciación: Calidad (inscrito) (-va) Apreciación: Calidad (evocado: señaliza) (al señalar las características anteriores de estas zonas que impiden el control por parte del Estado suscita que el hecho de que estén habitadas por pueblos indígenas es un factor	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: experimentar, nominalizaciones "ausencia de control")	Fuerza alta: Cuantificación (en su mayoría)

geografía clima Estado chileno	**accidentada** **adverso** **ausencia de control**		adicional negativo; se tiñe de la valoración negativa) (-va) Apreciación: Calidad/Balance (inscrito) (-va) Apreciación: Calidad (inscrito) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito)		
barco Ancud (viaje) mares	**arriesgando** [la travesía] **naufragar** **tempestuosos**	[inicio doc. 3] Una ocupación estratégica "Este barco, bautizado 'Ancud', zarpó hacia el sur con su tripulación el 23 de mayo de 1843, **arriesgando** la travesía por mares **tempestuosos** que casi lo hicieron **naufragar**.	(-va) Apreciación: Conflictividad alta (inscrito) (-va) Apreciación: Conflictividad alta, Impacto alto (inscrito) (-va) Apreciación: Balance, Conflictividad alta (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: zarpar)	Fuerza baja: Intensificación (casi)
barco Ancud	**reparadas las averías** ***entró en el estrecho***	**Reparadas las averías**, continuó el viaje y ***entró en el estrecho*** el 16 de septiembre de aquel año.	(+va) Apreciación: Conflictividad baja, Calidad (inscrito) (+va) Apreciación: Valuación (evocado: señaliza)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: entrar)	--

			(al lograr entrar en el estrecho se evoca su utilidad y éxito)		
tripulación	***se izó***	Dos días más tarde, ***se izó*** la bandera nacional.	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (se evoca laa capacidad y habilidad de la tripulación que logró su objetivo)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, "se" impersonal, proceso material: izar)	--
Tripulación Presidente de Chile	***Se inauguró*** [un fuerte] [Fuerte Bulnes] **en honor**	El 30 de octubre ***se inauguró***, en ese mismo sitio, ***un fuerte*** bautizado con el nombre de Fuerte Bulnes **en honor** al Presidente de Chile.	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: inaugurar) voz: expedición, bautizó?? aunque es presentado con un se impersonal	--
guarnición	**permanente**	En diciembre la expedición regresó a Chiloé dejando en el fuerte una guarnición **permanente**.	(+va) Apreciación: Impacto alto, Poder alto (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: regresar)	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal (permanente) ensamble con actitud
gobierno navegación del Estrecho de Magallanes	**persuadido** **ha querido** **expedita**	En su mensaje al Congreso, en 1844, el Presidente Manuel Bulnes pudo decir: '**Persuadido** de las **ventajas** que acarrearía la **expedita** navegación del Estrecho de Magallanes, **animando** y **multiplicando** las comunicaciones de esta república con la parte más **considerable** del globo, **ha querido** el gobierno tentar si	(+va) Afecto: Seguridad/Satisfacción (inscrito) (+va) Afecto: Inclinación (inscrito) (+va) Apreciación: Conflictividad baja (inscrito)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Reconocimiento ("El presidente Manuel Bulnes pudo decir", proceso verbal: decir, proceso mental: persuadido (convencido), voz específica Manuel Bulnes)	Fuerza alta: Intensificación (animando) ensamble con actitud Fuerza alta: Cuantificación (multiplicando) ensamble con actitud

Estrecho de Magallanes navegantes	**ventajas** **animando** [las comunicaciones] **multiplicando** [las comunicaciones] **considerable** **temido** **temido**	sería posible colonizar las cosas de aquel mar interior, tan **temido** de los navegantes'". Fuente: adaptado de De Ramón, A. (2003). *Historia de Chile*. Desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500-2000). Santiago: Catalonia. [fin doc. 3]	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto, Conflictividad alta (inscrito) (-va) Afecto: inseguridad (inscrito)	Gradación de la heteroglosia: 'pudo' Heteroglosia, Expansión dialógica: Consideración baja (modalización, probabilidad + condicional: tentar si sería posible) voz: gobierno MB, graduada	Fuerza alta: Intensificación (más) Fuerza alta: Intensificación (tan)

		[doc. 4 imagen]			
expediciones a Aysén ríos vegetación terreno zona de Aysén	***no lograron sobrepasar*** **torrentosos** **intrincada** **exuberante** **accidentado** **ríos torrentosos** **intrincada vegetación** **terreno accidentado**	[inicio doc. 5] La colonización de Aysén "Muchas expediciones ***no lograron sobrepasar*** los **torrentosos** ríos, la **intrincada** y **exuberante** vegetación y lo **accidentado** del terreno.	(-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (-va) Apreciación: Balance, Conflictividad alta (inscrito) (-va) Apreciación: Balance/Calidad; Conflictividad alta (inscrito) (-va) Apreciación: Balance, Conflictividad alta (inscrito) (-va) Apreciación: Balance/Calidad; Conflictividad alta (inscrito) (-va) Apreciación: Calidad/Balance, Conflictividad alta (inscrito) (-va) Apreciación: Calidad/Balance, Conflictividad alta (inscrito)	Heteroglosia, Contracción dialógica: Negación (hubo otras expediciones que sí lo lograron) posicionamiento más que voz	Fuerza alta: Cuantificación (muchas)

			(-va) Apreciación: Calidad/Balance, Conflictividad alta (inscrito)		
colonización en territorios de Aysén áreas colonizadas en Aysén	**reciente** **escasa** **espontánea** **específicas**	Estos territorios han sido en Chile continental los de <u>más</u> **<u>reciente</u>** colonización. Esta se inició a fines del siglo XIX en forma **<u>escasa</u>** y **espontánea**, y <u>solo</u> en <u>algunas</u> áreas <u>muy</u> ***<u>específicas</u>***. [fin de párrafo]	(-va) Apreciación: impacto bajo (inscrito) (-va) Apreciación: impacto bajo (inscrito) (-va) Apreciación: impacto bajo (inscrito) (-va) Apreciación: impacto bajo (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional: ser, nominalización: colonización; impersonal “se inició”)	Fuerza alta: Intensificación (más) Fuerza baja: Intensificación: alcance temporal (reciente) ensamble con actitud Fuerza baja: Intensificación (escasa) Ensamble con actitud Foco: Especificidad (solo) Fuerza media: Cuantificación (algunas) Fuerza alta: Intensificación (muy) Foco: Especificidad (específicas) ensamble con actitud

Colonización espontánea planificación gubernamental conocimiento gubernamental	**Esporádicamente** **Sin una planificación gubernamental** **Sin el conocimiento por parte del gobierno** ***[sin]*** ***[sin]***	[inicio de párrafo] Como colonización espontánea podemos definir aquella realizada **esporádicamente**, ***sin una planificación gubernamenta***l e incluso ***sin el conocimiento por parte del gobierno***.	(-va) Apreciación: Impacto bajo (inscrito) (+va) Apreciación: poder alto, conflictividad baja (evocado: señaliza) (+va) apreciación: poder alto, conflictividad baja (evocado: señaliza) (frente al Estado que no controla ni planifica este tipo de colonización, la colonización queda valorada con mayor poder) (+va) Apreciación: Poder alto, Conflictividad baja (evocado: posibilita) (+va) Apreciación: Poder alto, Conflictividad baja (evocado: posibilita) (se evoca planificación y el conocimiento del gobierno son valiosos para la construcción de esas casa o	Heteroglosia, Contracción dialógica: Pronunciamiento (podemos definir) (proceso mental, definición, nosotros inclusivo en la flexión verbal) voz: nosotros inclusivo	Fuerza media: Intensificación: alcance temporal (esporádicamente) ensamble con actitud Fuerza alta: Intensificación (e incluso) (intensifica el segundo elemento “sin el conocimiento por parte del gobierno”)

			hermandad que es la nación de Chile)		
construcción hecha por los colonos choza de los colonos colonos	**choza** **pequeña** ***instalar*** ***tomando posesión***	Estos colonos, nacidos <u>generalmente</u> en las regiones contiguas, concurrían a ***instalar*** una **<u>pequeña</u> <u>choza</u>**, ***tomando*** de hecho ***posesión*** del territorio.	(-va) Apreciación: Calidad, Valuación, impacto bajo (evocado: señaliza) (se evoca, en relación a otras posibles construcciones, la mala calidad de la construcción) (-va) Apreciación: Valuación, Impacto bajo (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (ambas instancias evocan las habilidades de los colonos para colonizar el territorio)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: concurrir, instalar)	Foco: Especificidad (generalmente) gradación léxica (choza) ensamble con actitud Fuerza baja: Intensificación (pequeña) ensamble con actitud Foco: Autenticidad (de hecho - realmente)
región de Aysén	**vasta**	Así se hizo <u>a lo largo de toda</u> aquella **<u>vasta</u>** región". Fuente: adaptado de Izquierdo, G.(1990). *Historia de Chile*. Santiago: Editorial Andrés Bello.	(+va) Apreciación: Impacto (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, "se" impersonal, proceso material: hacer)	Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial (a lo largo de toda)

		[fin doc. 5]			Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial (vasta) ensamble con actitud
Estado ejército chileno	***llevó a cabo*** [dos procesos] ***uso de las armas***	[inicio de párrafo] Para ocupar <u>efectivamente</u> estos territorios, el Estado chileno ***llevó a cabo*** <u>dos</u> procesos que actuaron de forma complementaria entre sí; la campaña, emprendida <u>principalmente</u> por el ejército chileno, dispuesto a hacer ***uso de las armas*** y la colonización, que consistió en la entrega de terrenos, <u>principalmente</u> a extranjeros. [fin de párrafo]	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (el hecho de que el Estado haya planeado y aplicado dos procesos lo vuelve una entidad capaz o con la habilidad para colonizar) (+va) Juicio, Estima social: Capacidad (evocado: señaliza) (el ejército chileno es quien tiene el poder)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: llevar a cabo, hacer; procesos relacionales: consistir; nominalizaciones; uso de las armas, entrega de terrenos)	Foco: Autenticidad (efectivamente) Fuerza alta: Cuantificación (dos) Foco: Especificidad (principalmente) Foco: Especificidad (principalmente)
		[inicio de párrafo] La ocupación de La Araucanía es un ejemplo de este proceder.		Heteroglosia, Contracción dialógica: Respaldo (un ejemplo entre otros)	--
plan de ocupación de la Araucanía	***fuertes militares***	Esta se inició entre 1859 y 1861, siguiendo el plan propuesto por el militar y político Cornelio Saavedra, el cual consistía en la <u>paulatina</u>	(-va) Apreciación: Conflictividad alta, Poder alto (evocado: señaliza) (mediante fuertes militares se evoca la violencia y ansias	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: iniciar; proceso relacional: consistir;	Fuerza media: Intensificación: alcance temporal (proceso) (paulatina)

		instalación de **fuertes militares** en territorio mapuche.	de dominación en el territorio mapuche)	nominalización: instalación) El respaldo es desarrollado por la voz autoral desde una orientación monoglósica.	
Cornelio Saavedra guerra para el pueblo mapuche La Araucanía	**comandó** **cruenta** **guerra**	Luego de esta campaña, Saavedra **comandó** una segunda, entre los años 1867 y 1869, que conllevó una **cruenta guerra** para el pueblo mapuche (Docs. 6 y 7). [fin de párrafo]	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito) (-va) Apreciación: Conflictividad alta, Impacto alto, Integridad alta (inscrito) (-va) Apreciación: Conflictividad alta (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, procesos material: comandar)	--
Araucanía cambios respecto a la Araucanía	**guerra** **definitivos**	[inicio doc. 6] La g**uerra** en la Araucanía "Entre 1871-1881 hubo <u>dos</u> cambios que parecieron ser **<u>definitivos</u>** para la suerte de los mapuches.	(-va) Apreciación: Conflictividad alta (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Consideración (parecieron ser) gradación de compromiso, probabilidad voz?	Fuerza: Cuantificación (dos) Gradación léxica: definitivos

línea del Malleco sistemas de comunicaciones	**se consolidó** ***la unieron*** **rápidos** **expeditos**	**Se consolidó** la línea del Malleco, con sistemas de comunicaciones **rápidos** y **expeditos** que ***la unieron*** al resto del territorio.	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (-va) Apreciación: impacto bajo, Valuación (evocado: señaliza) (se evoca su aislamiento) (+va) Apreciación: Calidad, impacto alto (inscrito) (+va) Apreciación: Calidad, impacto alto (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: consolidar, uso del se)	Fuerza alta: Intensificación: alcance espacial (al resto del territorio)
Frontera en el río Malleco Araucanía	***a una jornada de la capital*** **guerra**	Las comunicaciones permitieron que la frontera estuviera ***a una jornada de la capital*** y que la **guerra** pudiera ser dirigida desde La Moneda. [fin de párrafo]	(+va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señaliza) (-va) Apreciación: conflictividad alta, poder alto (inscrito)	Monoglosia: Aserción (proceso relacional: estar; proceso material: dirigir)	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal (a una jornada)
transformación del ejército chileno	**importante**	[inicio de párrafo] En los años setenta se produjo una transformación muy **importante** en el ejército chileno.	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: producir, uso del se impersonal)	Fuerza alta: Intensificación (muy) gradación léxica: importante

Ejército chileno armamento disciplina [militar] comunicaciones militares	**Armamento moderno** **Se perfeccionó la disciplina** **Se desarrollaron las comunicaciones militares** **moderno** **se perfeccionó** **se desarrollaron**	Se incorporó armamento **moderno**; **se <u>perfeccionó</u>** la disciplina, **se desarrollaron** las comunicaciones militares, etc.	(+va) Juicio, Estima social: capacidad (evocado) (+va) Apreciación: Calidad, Valuación (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto, Calidad, Valuación (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, uso del se impersonal, procesos materiales: perfeccionar, desarrollar, incorporar)	gradación léxica: perfeccionar (vs. arreglar, mejorar, etc.)
mapuches	***se enfrentaron***	Fue a este ejército que ***se enfrentaron*** los mapuches en esta segunda parte de la guerra, que será la **<u>definitiva</u>**".	(+/-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (al decir que se enfrentaron, se les asume como capaces de enfrentarse; pero por acumulación de	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional: ser, proceso material: enfrentar)	gradación léxica: definitiva

segunda parte de la guerra	**definitiva**	Fuente: adaptado de Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche. Siglos XIX y XX*. Santiago: LOM Ediciones. [fin doc. 6]	apreciaciones parece ser que el hecho de que se hayan tenido que enfrentar a ellos refuerza la diferencia de poder, posicionando a los mapuches con menor capacidad) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)		
		[doc. 7 imagen]			
ocupación de la Araucanía Estado chileno mapuches	**completa** ***completa ocupación*** ***reubicación***	Este proceso concluyó en 1883 con la **completa *ocupación*** del territorio de La Araucanía por parte del Estado chileno y con la ***reubicación*** de los mapuches en terrenos más **pequeños**, con suelos de **baja calidad** y **valor** (Doc. 8).	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (+va) Juicio, Estima social: Capacidad (evocado: señaliza) (al señalar que el Estado logró ocupar completamente la araucanía se evoca su capacidad, la cual contrasta con la de los mapuches, quienes son reubicados) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad / Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (los mapuches no fueron los vencedores lo que evoca su incapacidad; asimismo, que sean reubicados conlleva un	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: concluir, nominalizaciones: ocupación, reubicación)	Foco: Completitud (completa) ensamble con actitud Fuerza alta: Intensificación (más) gradación léxica: pequeños (vs. enanos, grandes, grandísimos, etc.) Fuerza baja: Intensificación (baja) ensamble con actitud

terrenos donde fueron reubicados los mapuches	**baja calidad** **bajo valor**		desarraigo cultural y una violencia contra su identidad, siendo incluso tratados como "objetos que se ubican") (-va) Apreciación: Calidad (inscrito) (-va) Apreciación: Calidad, Valuación (inscrito)		
concepto de "Pacificación de la Araucanía"	**discutido**	La denominación de este proceso como "Pacificación de la Araucanía" ha sido **discutido** por diversos historiadores. [fin de párrafo]	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Distanciamiento (ha sido discutido) (proceso verbal: discutir; proceso mental nominalizado "denominación") voces: historiadores	Fuerza alta: Cuantificación (diversos)
mapuches	**desarmados** **desorganizados** **desposeídos** **muertos**	[inicio doc.8] Desarme y control "Los mapuches fueron **desarmados** (**desorganizados** y **desposeídos** de sus caballos); muchos fueron **muertos** y la mayoría **confinados** en áreas **especiales** ***controladas***.	(-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito) (-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional: ser, "fueron" pasivización, se pierde el agente) *ojo con "fueron muertos"	Fuerza alta: Cuantificación (muchos) Fuerza alta: Cuantificación (la mayoría) Foco: Especificidad (especiales) ensamble con actitud

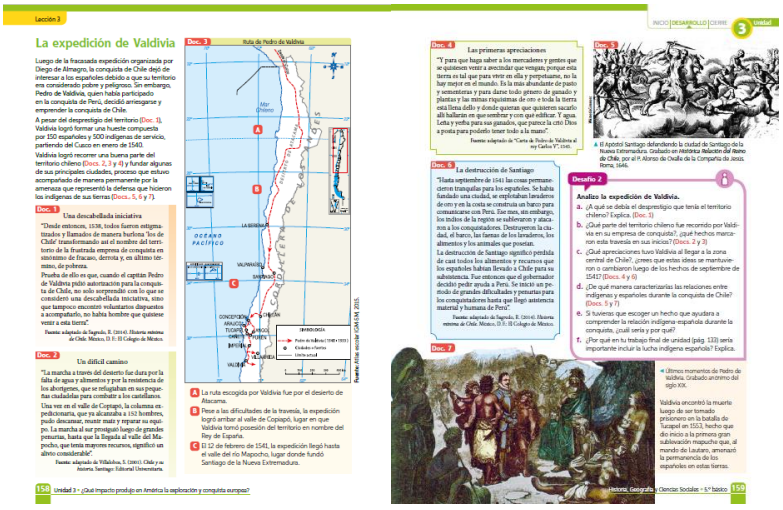
áreas	**confinados** **especiales** ***controladas***		(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) (+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) (-va) Apreciación: Conflictividad alta, Poder alto (evocado: señaliza)		
ejércitos población no mapuche	***controlaron estratégicamente*** ***rodearon*** ***contenerlos*** ***armada***	Los ejércitos ***controlaron estratégicamente*** los territorios ocupados y ***rodearon*** a los indígenas de una población no mapuche <u>suficientemente</u> **armada** para ***contenerlos***". Fuente: adaptado de Saavedra, A. (2002). *Los Mapuche en la sociedad chilena actual.* Santiago: LOM Ediciones. [fin doc. 8]	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (por acumulación) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (al estar armados se evoca que estaban capacitados	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, procesos materiales: controlar, rodear, contener) Ya no ha construcción pasiva	Fuerza alta: Intensificación (suficientemente)

			para un enfrentamiento; se les construye como amenaza)		

Análisis visual 5to y 6to básico

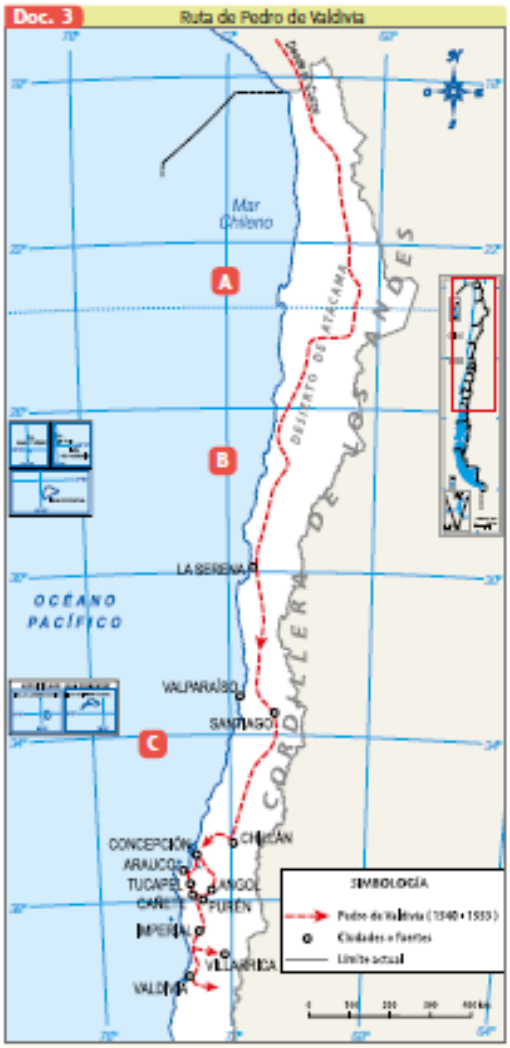
Unidad 3: Qué impacto produjo en América la exploración y conquista europea?, Lección 3 "¿Cómo reaccionaron los indígenas de Chile frente al proceso de conquista?", "La expedición de Valdivia" (p.158-159)

Ubicación de los recursos visuales. Panorama general.



Página		
Polarizado Imagen del mapa en posición ideal/real-nuevo, que junto con su epígrafe ocupan todo el Nuevo de la página izquierda de la doble página. Gran prominencia por su tamaño y por el espacio dedicado en la página. Única imagen en la página.	En la página de la derecha hay dos imágenes. La primera se ubica en posición Ideal-Nuevo. Es la de menor tamaño entre las tres. Tiene menor prominencia por el tamaño. Sin embargo su ubicación en el cuadrante Nuevo-Ideal así como su color monocromático, generan un gran contraste con el resto de los elementos, lo que hace más llamativa. La segunda imagen de la página derecha se ubica en posición Real-dado/nuevo. Junto con su epígrafe ocupan toda la parte inferior de la página. También tiene una alta	

		prominencia, mucha saturación que contrasta con el resto de los elementos. Las tres imágenes se reconocen como “Doc.” En un cuadrante rojo llamativo ubicado en la esquina superior izquierda de cada imagen. Máxima desconexión de cada imagen relación a los otros elementos visuales y verbales. La primera y tercera imagen presentan sus epígrafes diferenciados de la página en blanco, con un fondo color naranjo claro. La segunda imagen no. Las imágenes de la página derecha presentan la pequeña flecha celeste que vincula la imagen y el epígrafe.	

Doc. 3 Ruta de Pedro de Valdivia			
 A La ruta escogida por Valdivia fue por el desierto de Atacama. B Pese a las dificultades de la travesía, la expedición logró arribar al valle de Copiapó, lugar en que Valdivia tomó posesión del territorio en nombre del Rey de España. C El 12 de febrero de 1541, la expedición llegó hasta el valle del río Mapocho, lugar donde fundó Santiago de la Nueva Extremadura.	**Representacional** **Imagen 5 mapa** **Elementos de una narrativa insertos en una conceptual** (Narrativa: agentiva: no proyectiva: accional: no transaccional) Aunque es una analítica topográfica, porque se trata de un mapa en donde se señalan la ubicación de las distintas localidades que conforman el territorio chileno, hay un vector realizado por la flecha roja, que representa el movimiento de desplazamiento de la ruta de Valdivia en la conquista de Chile. **Vector:** Flecha roja que indica el movimiento desde una ciudad a otra en la expedición de Valdivia. Conectada con tres grandes momentos en su desplazamiento marcados por las letras encerradas en cuadrante rojo A, B y C. Unión con la simbología dentro del mapa.	**Composicional** **Valor informacional** **Polarizado** Horizontalmente se distingue el mar (Dado) de la tierra y ciudades (Nuevo) Los nombres de las ciudades se ubican algunos sobre el Dado y otros sobre el nuevo. También es posible leerlo como Dado-Centro-Nuevo: donde el centro es la cordillera. Ideal: norte de Chile, sistema cartesiano Real: Sur de Chile, simbología (esta disposición sigue la convención del sistema cartesiano – los puntos cardinales (como se indica	**Interactivo** **Focalización** **Oferta/observa** No hay personas u otros que establezcan contacto visual con el observador. **Modalidad alta:** Hay paleta de colores, hay proporcionalidad, los colores no están saturados y tienen relación con lo que representan (mar de color celeste) Imagen de carácter realista dentro de las posibilidades de un mapa.

		en la esquina derecha de la imagen))	
Epígrafe A La ruta escogida por Valdivia fue por el desierto de Atacama. B Pese a las dificultades de la travesía, la expedición logró arribar al valle de Copiapó, lugar en que Valdivia tomó posesión del territorio en nombre del Rey de España. C El 12 de febrero de 1541, la expedición llegó hasta el valle del río Mapocho, lugar donde fundó Santiago de la Nueva Extremadura. Complementario: conectado: expande	Conceptual **Conceptual analítica: estructurada: inclusiva, topográfica, concreta** Relación parte-todo Portador (todo): mapa de Chile (territorio completo representado) Atributos posesivos (partes): diferentes ciudades en las que estuvo Valdivia Gracias a la imagen pequeña del costado, el observador se puede dar cuenta que no es el mapa completo de Chile, sino una parte del territorio. Se puede pensar en que este mapa es una parte del todo, respecto de esta imagen pequeña.	Prominencia **Máxima Prominencia:** Ruta de Valdivia marcada por el vector rojo, llamativo y sobresaliente entre los demás colores que representan de manera realista la tierra y el mar. Letras encerradas en cuadrantes rojos. Esta prominencia se ve reforzada por la imagen más pequeña que se encuentra dentro del mapa que encierra en un rectángulo rojo el territorio que formó parte de la expedición. Esta parte del territorio es más prominente en relación al total del país.	Distancia social/ ángulo **Distancia impersonal** Menos aplicable a los mapas, pero hay una distancia social alta o impersonal. **Ángulo frontal** (lo representado es parte del mundo del observador) Desde arriba: poder del observador

		Enmarcación	**Actitud**
		Dentro de la imagen: Hay diversas líneas divisorias. Una primera línea divide el mar de la tierra. Dentro del territorio hay otra línea que distingue la Cordillera de los Andes. También hay líneas horizontales que son las líneas de latitud o paralelos; y líneas verticales que son las líneas de longitud o meridianos. Dentro de la imagen también se encuentra enmarcada la terminología. Hay otros cuadros pequeños ubicados en posición Dado (a la izquierda de la imagen), enmarcados por un borde negro, que dan cuenta de la ubicación de distintas islas.	**Orientada a la objetividad** +oferta/observa +distancia impersonal +distanciamiento +orientada al conocimiento -ser humano (Valdivia es representado como una línea vectorial) +prominencia lugar/mapa como objeto +modalidad alta (colores, proporcionalidad, detalles, no es un dibujo) +pathos personalizado por estilo realista (detalles suficientes para que sea creíble; convenciones como los paralelos y meridianos, el observador lo reconoce como Chile) Ruta de Valdivia **(+va) Apreciación: Impacto alto, Poder alto**

		Otro pequeño cuadro en ubicación Nuevo (al lado derecho), más grandes que los otros dos, da cuenta del territorio chileno completo, en él se encierra en rojo el territorio abarcado en la imagen grande. *Esta pequeña imagen podría entenderse como una imagen conceptual analítica topográfica- **En la página:** **Máxima desconexión** El mapa se ubica como un documento separado de los otros elementos, encuadrado. El color del fondo de su epígrafe se conecta con el color de fondo de los otros documentos en la página.	**(gran recorrido del país por parte de Valdivia; expedición exitosa)**
	Comentarios	**Comentarios**	**Comentarios**
			La valoración positiva de Valdivia y su expedición se ve reforzada en el modo escrito

Doc. 5 Grabado de Alonso de Ovalle (1646)

	Representacional	Composicional	Interactivo
 ▲ El Apóstol Santiago defendiendo la ciudad de Santiago de la Nueva Extremadura. Grabado en *Histórica Relación del Reino de Chile*, por el P. Alonso de Ovalle de la Compañía de Jesús. Roma, 1646. **Análisis simbólico** **Imagen 6: narrativa simbólica. Simbolismo iconográfico** **Iconos axiológicos:** uniformes, espadas de los españoles, caballo: significado de poder militar, civilización Mapuches a pie, descalzos, torso desnudo, lanzas: significado de barbarie, primitivismo **Alcance global**: imagen que puede ser reconocida ampliamente por las personas y ser atribuida a cualquier comunidad, puede representar muchos enfrentamientos. No hay elementos significativos que permitan distinguir que se trata del pueblo mapuche, de los españoles y del apóstol Santiago. *se complejiza aún más al ser monocromático	**Imagen 6** **Narrativa** **Narrativa: agentiva: no proyectiva: transaccional. Simbólica convencional** **Vectores:** Españoles en el lado izquierdo de la imagen son representados en movimiento, ordenados, uno tras otro, portando lanzas y espadas, y dirigiéndose hacia los mapuches. Van de pie los que están en primer plano, los de más al fondo parecen ir a caballo. Se percibe el movimiento del caballo galopando, ubicado al medio de la imagen Los mapuches de pie con lanzas, en posición de defensa. Uno está en el suelo, al parecer ha sido derrotado.	**Valor informacional** **Polarizado** Horizontalmente se diferencia la polvareda debajo de los hombres a caballo y de los españoles Dado: españoles Nuevo: mapuches, hombres a caballo También puede distinguirse en el Centro de la imagen un hombre más prominente y diferenciado, que tiene mayor protagonismo. (apóstol Santiago)	**Focalización** **Oferta/observa** No hay contacto visual con el observado. La restricción en el color no permite distinguir bien la mirada. Los hombres miran hacia quienes atacan y quienes son atacados a los primeros. Se miran entre ellos. **Modalidad: baja** Blanco y negro Monocromático. Se suma el entorno con poco detalle, solo hay polvareda.

Epígrafe	Conceptual	Prominencia	Distancia social/ ángulo
El Apóstol Santiago defendiendo la ciudad de Santiago de la Nueva Extremadura. Grabado en *Histórica Relación del Reino de Chile*, por el P. Alonso de Ovalle de la Compañía de Jesús. Roma, 1646. Complementario: conectado: titula y expande	---	**Máxima prominencia:** Apóstol Santiago y caballo, ubicados en el centro. Mayor tamaño, en comparación a los españoles del lado izquierdo. Es quien está atacando directamente a los mapuches. **Mediana prominencia**: españoles por sobre los mapuches. Son más en cantidad, aunque en tamaño parecidos. Parecen haber españoles hacia el fondo del lado izquierdo de la imagen. Se distinguen varias lanzas y espadas. **Mínima prominencia:** mapuches. Son menos en cantidad, ocupan menos espacio de la imagen.	**Distancia social** Se alcanza a ver el cuerpo de todos los participantes representados. No hay entorno o paisaje, excepto la polvareda **Ángulo oblicuo/frontal** (los españoles en fila y el apóstol son representados de lado. Los mapuches, aunque están de lado, están más de frente con observador (+/-mirada desde el lado, que permite concebirlo como ajeno) **Toma levemente desde abajo:** poder participantes representados. Permite ver "más grandes" a los participantes representados
		Enmarcación	**Actitud**

		Dentro de la imagen: Soldados enmarcados como grupo diferente, dado por el orden en filas. Posición en filas y lanzas en una misma dirección. Hay desconexión en el sentido de que se distinguen grupos, pero tampoco están del todo desconectados. El color ayuda a la conexión, la polvareda los une también. **En el complejo multimodal:** No hay enmarcación clara de la imagen en la parte superior. El blanco de la imagen se une con el blanco de la página. Se pierde la enmarcación. Con el resto de los elementos: Máxima desconexión con el resto de la página por color de la imagen y la línea delgada de su contorno. Es un documento aparte que contrasta mucho	**Orientada a la objetividad** +oferta/observa +distancia social +/- involucración (ángulo oblicuo) +humanos, pero no hacen contacto con el observador +modalidad baja Monocromático Solo contornos de la figura +poder representacional Pathos genérico tendiente a realista: se alcanza a ver detalle en el cuerpo, hay proporcionalidad, no se alcanzan a distinguir los rasgos faciales. *que sea un grabado monocromático, sin contacto visual, poco detalle del entorno, disminuye su compromiso con el observador; pero a la vez el hecho de que sen figuras humanas tendientes a un carácter realista/naturalista aumenta la cercanía Enfrentamiento **(-va) apreciación: Conflictividad alta;**

		con los otros docs. Claramente demarcado de los colores de fondo del texto escrito.	**poder alto** (evocada: provoca) Españoles **(+va) juicio: estima social: capacidad** (inscrita) Mapuches **(-va) juicio: estima social: capacidad** (inscrita)
	Comentarios	**Comentarios**	**Comentarios**

Doc. 7 Muerte de Valdivia

Análisis simbólico

Imagen 7: narrativa simbólica. Simbolismo iconológico

No hay iconos o detalles particularme significativos a los que se les pueda atribuir un significado convencional. La imagen adquiere significado simbólicamente por el sentido que adquiere, en este caso, para una comunidad más local/nacional, que es Chile. Aunque la modalidad es baja, por la saturación de colores, la falta de detalles en el fondo, entre otros aspectos, Pedro de Valdivia es reconocible como tal.

Axiologicamente: luminosidad de pedro de valdivia, tez blanca vs la tez de los mapuches que son mas oscuros. La luz le da mas prominencia y refuerza el estereotipo.

Estereotipo del europeo blanco y del mapuche negro. Civilizacion vs barbarie

Representacional	**Composicional**	**Interactivo**
Imagen 7 **Narrativa:** agentiva: no proyectiva: accional: transaccional: bidireccional. Simbólica convencional **Vectores:** brazos de mapuches que sostienen a Valdivia; uno, detrás de él, tiene los brazos en alto con un garrote como si estuviera en movimiento. Mujer parece señalarle el hombre mapuche que yace en el suelo (herido?, muerto?). Valdivia tiene las manos atadas. Hombres atrás con menor prominencia observando, con ¿lanzas? en las manos	**Valor informacional** Polarizado: horizontal (línea del suelo y lo que podrían ser unas montañas atrás) Dado-Real: hombres mapuches sujetando a Valdivia maniatado. Uno de ellos a punto de darle un garrotazo. Mapuches oscurecidos, observando la escena en posición Dado. Nuevo-Real: mapuches que observan la	**Focalización** **Oferta/observa** No hay contacto visual entre los participantes representados y el observador. Los hombres se encuentran mirando la escena, son retratados de lado en dirección a ella. Mujer que mira a Valdivia, mientras amamanta. Mujer arrodillada que mira al mapuche que está en el suelo. **Modalidad baja**: mucha saturación en los colores. Mapuches del fondo se confunden con el

Alcance local/nacional: es posible que sea más localmente reconocida. No se aismila a cualquier escena histórica, especialemente porque se reconoce la figura histórica de Valdivia.		escena y mujer con niño en brazos (amamantando) que parece estar increpando a Valdivia por la muerte de un hombre. Apunta con uno de sus brazos al hombre que está en el suelo. Otra mujer sostiene a una niña que parece llorar sobre el hombre en el suelo (apenas perceptible)	fondo por una continuidad de color; no hay mucho detalle del fondo, eso también baja la modalidad de la imagen. Pueblo mapuche representado con tonos oscuros. Valdivia con blanco.

<table>
<tr>
<td rowspan="3">Epígrafe

Últimos momentos de Pedro de Valdivia. Grabado anónimo del siglo XIX.

Valdivia encontró la muerte luego de ser tomado prisionero en la batalla de Tucapel en 1553, hecho que dio inicio a la primera gran sublevación mapuche que, al mando de Lautaro, amenazó la permanencía de los españoles en estas tierras.

Complementario: conectado: titula y expande</td>
<td rowspan="1">Conceptual</td>
<td>Prominencia

Máxima prominencia: Valdivia al centro de la imagen, con una vestimenta celeste que lo diferencia y distancia de los mapuches.

Mediana prominencia: los mapuches del centro que sostienen a Valdivia resaltan más que los mapuches que observan la escena.

Mínima prominencia

Mapuches del fondo con muy baja prominencia, se asimilan con el color de las montañas; el fondo, las montañas.</td>
<td>Distancia social/ ángulo

Distancia social

Se ve la figura completa de los participantes representados, incluyendo un entorno conformado por las montañas

ángulo levemente oblicuo; toma levemente desde abajo

(ajeno al mundo del observador; mediano poder representacional</td>
</tr>
<tr>
<td rowspan="2"></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Enmarcación

Dentro de la imagen hay conexión, están todos vinculados, por la disposición que tienen</td>
<td>Actitud

+/- orientada a la objetividad

+oferta/observa

+ distancia social</td>
</tr>
</table>

		mirando y apuntando hacia Valdivia. Quizás la mujer de adelante arrodillada junto al hombre está más desconectada. Pero la mujer de pie que los apunta, los incluye y demarca en la escena. Se observan grupos de personas que ayudan en la demarcación. En el complejo multimodal: **Máxima desconexión** con el resto de la página por color de la imagen y la línea delgada de su contorno. El borde superior de la imagen no está bien delimitada. Esto hace que no se establezca bien el límite de donde termina la imagen hacia arriba. Claramente demarcado de los colores de fondo del texto escrito. Aunque la imagen está separada de su	+figuras humanas, pero no hacen contacto con el observador +poder representacional medio (ángulo levemente desde abajo) +/- involucración afectiva (ángulo no del todo oblicuo) Modalidad baja (mucha saturación, poco detalle del fondo, mapuches demasiado oscuros, no se diferencia una paleta de colores muy amplia, mapuches del fondo demasiado mimetizados con las montañas en color café) Pathos lejano estilo que tiende ser realista/naturalista, pero que choca con la modalidad En comparación con el otro grabado monocromático, este es más realista Luz sobre pedro de valdivia → da prominencia, mas erguido y luminoso. Carácter axiologico Cuerpos proporcionales, aunque no se distinguen bien las facciones de la cara Mapuches

	epígrafe, está la flecha celeste que los vincula.	**(+va) Juicio, Estima social: Capacidad** (inscrita) Mapuches sostienen a Valdivia maniatado y uno de ellos está a punto de darle un garrotazo. Valdivia **(-va) Juicio, Estima social: Capacidad** (inscrita) Valdivia maniatado y a punto de ser asesinado
	Comentarios	**Comentarios**	**Comentarios**
	Valdivia vestido con zapatos vs mapuches algunos con mantas, pero descalzos. Valdivia mucho más erguido que los mapuches; muchos de los mapuches lo miran desde abajo, desde una menor altura.		

	Matriz de análisis **SISTEMA DE VALORACIÓN**				
¿Qué y quiénes son evaluados? Entidades discursivas Actores/Procesos/	**INSCRIPCIONES Y EVOCACIONES DE VALORACIONES**	**Discurso Analizado**	Sistema semántico de **ACTITUD**: Afecto	Sistema de **COMPROMISO:**	Sistema de **GRADACIÓN** de las valoraciones: Fuerza Foco

Eventos/ Cosas			Juicio Apreciación	Heteroglosia Monoglosia	
	Epígrafe Doc. 3				
Travesía Expedición Valdivia	**dificultades** ***logró arribar*** ***fundó*** ***tomó posesión***	A La ruta escogida por Valdivia fue por el desierto de Atacama. B Pese a las **dificultades** de la travesía, la expedición ***logró arribar*** al valle de Copiapó, lugar en que Valdivia ***tomó posesión*** del territorio en nombre del Rey de España. C El 12 de febrero de 1541, la expedición llegó hasta el valle del río Mapocho, lugar donde ***fundó*** Santiago de la Nueva Extremadura.	(-va) Apreciación: Impacto alto, Conflictividad (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado) (poder militar) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado) (poder militar) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado) (poder de Valdivia)	Monoglosia: Aserción (cláusulas afirmativas; proceso relacional: es) Heteroglosia, Contracción dialógica: Concesión"pese a las dificultades…" Monoglosia: Aserción (procesos materiales: llegar, fundar)	----
	Comentarios:				

	Matriz de análisis **SISTEMA DE VALORACIÓN**				
¿Qué y quiénes son evaluados? Entidades discursivas Actores/Procesos/ Eventos/ Cosas	**INSCRIPCIONES Y EVOCACIONES DE VALORACIONES**	**Discurso Analizado**	Sistema semántico de **ACTITUD**: Afecto Juicio Apreciación	Sistema de **COMPROMISO:** Heteroglosia Monoglosia	Sistema de **GRADACIÓN** de las valoraciones: Fuerza Foco
	Epígrafe Doc. 7				
Valdivia Pueblo mapuche	***tomado prisionero*** ***sublevación mapuche***	Valdivia encontró la muerte luego de ser ***tomado prisionero*** en la batalla de Tucapel en 1553, hecho que dio inicio a <u>la primera gran</u> ***sublevación mapuche*** que**, al mando** de Lautaro, **amenazó** la permanencia de los españoles en estas tierras.	**(-va) juicio: estima social: capacidad** (evocada: provoca), si es tomado prisionero, es representado con menos poder/ nótese: 'encontró la muerte' y no 'fue asesinado' **(+va) juicio: estima social: capacidad** (evocada: provoca), si son capaces de sublevarse es porque tienen poder militar	Monoglosia: aserción (procesos materiales encontró la muerte, tomado prisionero; una cláusula mental: afectiva- 'amenazó') Voz autoral	Fuerza alta: Intensificación: <u>gran</u> sublevación Fuerza alta: cuantificación: alcance temporal <u>primera</u> gran sublevación

Permanencia de los españoles en 'estas tierras' Lautaro Sublevación mapuche	**amenazó** **al mando** **amenazó**		**(-va) afecto: inseguridad** (inscrito) **(+va) juicio: estima social: capacidad** (inscrito) (-va) apreciación: conflictividad alta (inscrito)		
	Comentarios:				

"Relaciones entre españoles y mapuches" p. 202-203

Ubicación de los recursos visuales. Panorama general.

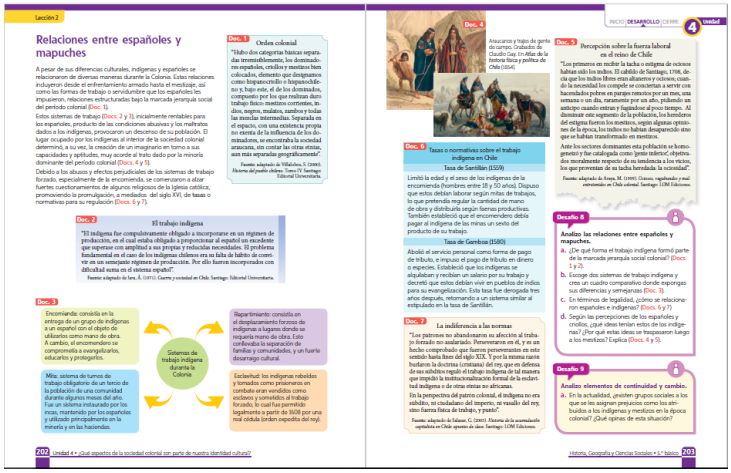


Imagen 1 y 2

Página Las imágenes están unidas una sobre otra, superpuestas. Corresponden al Documento 4 presentado por el cuerpo principal del texto. Se presentan como una fuente histórica visual, junto con un epígrafe que incluye: título, tipo de obra, autoría, ubicación o referencia bibliográfica y año de producción.	Composición polarizada en ambos ejes, horizontal y vertical. Se ubican en el cuadrante de lo Dado- Ideal en la página derecha de la unidad doble página del texto escolar. Constituyen las únicas imágenes de la página y por lo mismo, además del color, tienen una prominencia alta.	

		Imágenes conceptuales Imagen 1 de 'familia' araucana como Dado. Imagen 2 de lo que parecen ser gente del campo/los araucanos (epígrafe) como Nuevo. Máxima desconexión con el resto de la página y el modo verbal (color de los grabados y color diferente de cada uno de los recuadros con otros documentos históricos de modo verbal). Encuadrado, contraste con el fondo blanco. Está marcada arriba con "Doc. 4" en un cuadrante rojo muy prominente, en la esquina superior derecha de la imagen 1. Ambas imágenes no son tan grandes, lo que nivela el grado de su prominencia.	
	Representacional	**Composicional**	**Interactivo**
	Narrativa	**Valor informacional**	**Focalización**

 Araucanos y trajes de gente de campo. Grabados de Claudio Gay. En *Atlas de la historia física y política de Chile* (1854). Análisis simbólico **Imagen 1: conceptual simbólica. Simbolismo iconográfico** **Iconos epistémicos**: mantas de colores (diferente de los españoles que llevan calzado), cintillo en el pelo, juego del palín, varilla. **Icono axiológico:** pies descalzos: signficado convencional de salvajismo, primitivismo (diferente de los españoles que van con calzado); Mujer de brazos cruzados y postura corporal hacia abajo: significado de sumisión **Alcance global:** no hay nada que permita identificar esta imagen como los mapuches de Chile. Mucha descontextualización, no hay elementos representativos, excepto el palín. ¿Si son mapuches, a qué mapuches se refieren? En su conexión con el epígrafe, ¿se refiere a la gente de campo? ¿campo en general?¿o son los araucanos? ¿o representan ambas? Esta imagen puede tener un sentido para una comunidad muy global, siendo asociada con diferentes grupos de personas y/o indígenas. "aracuanos" ya es muy general, todos son araucanos? Se refiere a todos los que están en el centro-sur de Chile? Homogeneización de los pueblos indígenas. **Imagen 2: conceptual simbólica. Simbolismo iconográfico** **Iconos axiológico:** si se asume que es una representación de los criollos/españoles, el caballo (y los animales en general) puede ser entendido como un ícono que los diferencia de los mapuches, que están de pie, y que representa mayor estatus y poder adquisitivo/económico. Caballo: significado de posesión, estatus, poder militar. **Alcance global:** no hay nada que permita identificar si se trata de la gente de campo, de los aracanos, de los españoles, etc. Excepto por los	---	Las dos imágenes funcionan de manera polarizada en conjunto **Imagen 1:** Dado-Ideal **Imagen 2:** Nuevo-Real Epígrafe de la foto funciona como nuevo, se ubica a la derecha de la primera imagen y arriba de la segunda **Imagen 1:** Polarizado Los "araucanos" están en posición real, las montañas en posición ideal. Dado: niño Centro: mujer Nuevo: hombre **Imagen 2:** Polarizado Personas a caballo en posición ideal, personas sentadas en posición real	Imagen 1: oferta/observa El hombre mira hacia afuera de la imagen, la mujer mira hacia abajo, y el niño pareciera que a la pelota con la que juega. Imagen 2: oferta/observa Ninguno de los hombres que andan a caballo hacen contacto con el observador. Los hombres que están en el suelo, uno recostado y dos sentados, tampoco. Los dos que están sentados parecen mirarse entre sí. (no hay contacto visual con el observador, lo que genera mayor distanciamiento y objetividad)

animales y los zapatos se puede pensar en los criollos/españoles. Imagen muy desconextualizada. Esto se ve influido por la baja modalidad, es poco realista, cuesta identificarse con la imagen o identificar a alguien de la comunidad más cercana para una localidad específica. *Al investigar: la segunda se titula "trajes de gente de campo", lo que no queda claro ni se evidencia en el texto escolar.			
Epígrafe: título, tipo de obra, autoría, ubicación o referencia bibliográfica y año de producción (Referencia de la obra) Araucanos y trajes de gente de campo. Grabados de Claudio Gay. En *Atlas de la historia física y política de Chile* (1854). Conectado: complementario: titula foto	Conceptual **Imagen 1: conceptual**, representación estática, "esto son los araucanos", retrato, representación generalizada Simbólica convencional **Simbólica: atributo**s simbólicos Muestra los atributos de la vestimenta de los araucanos, lo que se refuerza verbalmente en el epígrafe "trajes de gente de campo Se asocia a los araucanos al campo → pero no se sabe con claridad respecto a qué grabado en particular, o si a ambos. Mujer: manta de color, cintillo en quien parece ser la mujer, prendedor sobre la manta a la altura del pecho,	Prominencia **Imagen 1:** participantes representados con máxima prominencia, por sobre el fondo, pero entre ellos el niño tiene menos prominencia por la mimetización por medio del color con el fondo; mientras que el hombre por el colorido de la manta es más prominente. Fondo/entorno: mínima prominencia, poco detalle y nitidez **Imagen 2:** participantes representados máxima prominencia, contraste de colores con el fondo claro/plano Fondo/entorno: mínima prominencia, poco detalle y nitidez, se ven personas a caballo, pero a lo	Distancia social/ ángulo Distancia: **Imagen 1:** distancia social, ángulo frontal, toma levemente desde abajo (vemos de frente la figura completa de los "araucanos" y el fondo de las montañas) **Imagen 2:** distancia social, ángulo frontal, toma levemente desde abajo (vemos de frente la figura de todos los participantes representados; el fondo es difuso, no se alcanza a distinguir claramente el entorno) (en ambos casos se ve la figura completa de los participantes representados + espacio alrededor. En ambos casos los participantes están rodeados por un fondo poco detallado, lo que permite una mayor descontextualización y objetividad al respecto) **Perspectiva:** Imagen 1: ángulo frontal

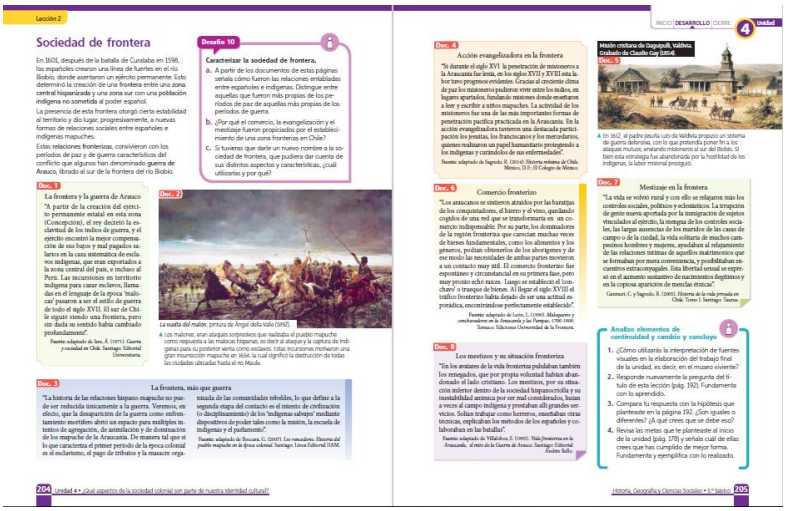
	brazos cruzados, cabeza levemente inclinada hacia abajo, a pies descalzos. Hombre: manta colorida, más erguido que la mujer, pelo largo tomado, sostiene una varilla contra el suelo, que pasa por delante de la mujer. Niño: tamaño menor, cintillo casi imperceptible en el pelo, color de la manta menos colorida, más neutra y ajustada a la "realidad que los adultos. Juego del palín, asociado a la niñez, típico del pueblo mapuche. **Imagen 2: conceptual**, representación estática Simbólica convencional **Simbólica: atributos simbólicos** ¿Españoles/criollos? a caballo: el caballo funciona como atributo simbólico (y que se opone a la representación de los mapuches a pie y descalzos, de la otra imagen).	lejos y borrosas, casi no se distinguen En estas imágenes el fondo tiene menos importancia, menos detalle, casi plano, lo que permite darle objetividad y descontextualización a la imagen, para presentar de manera generalizada "así son los araucanos". En ambos casos, los participantes ocupan casi todo el espacio. *Aunque la representación de "estos son" no queda clara; no es clara su alusión en el epígrafe En la imagen 2, entre participantes, todos tienen casi igual prominencia, no hay diferenciación de colores, casi monocromática la paleta de colores utilizada. Los participantes están ubicados más lejos respecto del espectador, por lo que no se distingue bien su vestimenta. Imagen 2 más prominente que la imagen 1, al ubicarse encima de la otra, en la página.	Imagen 2: ángulo frontal Ángulo frontal permite que el observador perciba como "parte de su mundo" a los participantes representados. Mirada al mismo nivel que lo representado, aunque en este caso levemente desde abajo.

		Enmarcación	**Actitud**
	Son más personas, todos parecen ser hombres, visten mantas coloridas y sombreros. Se agrega la presencia de perros y ¿ovejas? ¿cabras?	**Dentro de la imagen:** **Imagen 1:** **Máxima conexión:** vectores formados por la varilla y el palín sostenidos por el hombre y el niño. El niño es el más conectado con su entorno, por la continuidad de color entre su vestimenta y lo que parecen ser montañas en el fondo. **Imagen 2:** **Máxima conexión:** vectores formados por la disposición de los cuerpos y animales. En ambos casos, aunque más fuerte en el segundo caso (reunión circular), son presentados desde una identidad grupal / no individual. **En el complejo bimodal: máxima desconexión** de ambas imágenes, enmarcado, contrasta con el fondo de la página, separado de los otros elementos que	**Imagen 1 e Imagen 2: orientadas a la objetividad** **Imagen 1** + oferta/observa + distancia social -involucramiento /+ distanciamiento +orientada al conocimiento +humanos, pero no hacen contacto con el observador -media/baja modalidad, por los colores utilizados que son menos “reales”, a esto se suma el fondo difuso + prominencia araucanos como objetos +/-poder representacional (medio) por la toma levemente desde abajo +pathos genérico: no es minimalista, ni tampoco completamente realista. Se alcanza a apreciar los participantes, sobre todo en la imagen 1, tienen los rasgos faciales más marcados. Hay variación en el ángulo de la cabeza, al igual que en la imagen 2, en que logran interactuar entre ellos con una disposición corporal más flexible que la opción minimalista. Hay proporción en el tamaño del cuerpo.

		componen la doble página. La imagen 1 está tapada por la imagen 2 que se sobrepone. La imagen 2 se ve completa.	(permite al observador identificar un “tipo de”) **Entidad discursiva valorada: araucanos/mapuches** **(-va) Juicio, Estima Social: ¿Capacidad? ¿Normalidad? (evocado)** (evocado: representación a pie descalzo y sin indicación alguna de su cultura, salvo de cómo iban supuestamente vestidos, “estos son los araucanos”) Imagen 2: +oferta/observa +distancia social -involucramiento / + distanciamiento +orientada al conocimiento +humanos, pero no hacen contacto con el observador +poder representacional, toma leve desde abajo +pathos genérico, no es minimalista, ni tampoco completamente realista (permite identificar un “tipo de”) +modalidad baja/media; el fondo borroso, muy descontextualizada **Entidad discursiva valorada: criollos/españoles/gente de campo**

			(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad económica (evocado: se evoca la capacidad de adquisición por los animales) (hombres que andan a caballo se distinguen de los araucanos que están descalzos)
	Comentarios	**Comentarios**	**Comentarios**
	No queda clara la diferenciación entre araucanos y "gente de campo", dado que los araucanos también son parte del campo. El niño mapuche muestra un gesto con la chueca (juego del palín). Consideramos que el vector de sus brazos no hace que esta imagen constituya una narrativa, dado que solo parece estar mostrando el juego. En la segunda imagen podría especularse que están conversando, dirigiéndose unos a otros. Sin embargo, pareciera que prevalece la idea de mostrar al pueblo, más que representar una acción o evento.	Imagen de los criollos/españoles? (imagen 2) se sobrepone a la de los araucanos (imagen 1), en posición nuevo. Prominencia	Distante del observador, poco realista, por ser además un grabado y no una fotografía, aunque tampoco es tan minimalista como un dibujo desproporcionado, por ejemplo; aparte de que no se establece una interacción con la mirada. El modo verbal y el dato del año "1854" colabora con la lejanía. Además, ha sido catalogado como "Doc. 4", esto es, se trata de una fuente histórica de la época de la colonia con la que los estudiantes deben trabajar.

	Ambas imágenes son grabados de Claudio Gay (1800-1873), naturalista francés Escribió la obra "Usos y costumbres de los araucanos" Se encargó de escribir la Historia física y política de Chile. Se considera un "científico versátil", por haber considerado en su obra temas variados: política, botánica, zoología, etc. Grabadista. Colorido de las mantas en ambas imágenes es similar… parece ser que es parte de la paleta de colores que tenía Gay, más que una representación fidedigna de los colores de los trajes de araucanos y gente del campo de la época.		

“Sociedad de Frontera” p. 204-205	Imagen 3 y 4		
Ubicación de los recursos visuales. Panorama general 	**Imagen 3** Es la única imagen de la página izquierda **Imagen 4** Es la única imagen de la página derecha	**Imagen 3** Composición polarizada: la imagen se ubica en la posición nuevo-ideal/centro. En la página izquierda de la doble página La imagen es grande en con respecto a los otros componentes de la página. Esto, sumado a que es la única imagen de la página izquierda, le da bastante prominencia. Alta desconexión respecto de los otros elementos. Contraste con el fondo. Presenta dos epígrafes, uno que nomina la obra y su autoría, y otro que expande la información. Respecto del primero, aunque hay desconexión por la discontinuidad de color, este se presenta como por sobre la parte inferior de la imagen.	

		Respecto del segundo, ubicado debajo del primer epígrafe, este se encuentra más conectado gracias a la flecha celeste que inicia el epígrafe y que apunta hacia la imagen, aunque sigue habiendo desconexión por la discontinuidad de color, y por presentarse de manera claramente separada (aunque relacionados) Marcada con "Doc. 2" en un cuadrante rojo ubicado en la esquina superior izquierda de la imagen **Imagen 4** Composición polarizada: la imagen se ubica en posición nuevo-ideal de la página derecha de la doble página (posición de máxima prominencia). También es la única imagen de esta página. Su prominencia disminuye un poco porque	

		tiene menor tamaño. Máxima desconexión con el modo verbal y los componentes de la página. La desconexión con la página es un poco menor porque la continuidad de color en tonos claros lo permite, sobre todo en la parte superior de la imagen, en la que la iglesia conecta la imagen con la página, gracias a que no hay enmarcado arriba. También presentan dos epígrafes: el primero se ubica por sobre la imagen en un cuadro negro, que contrasta con alta prominencia; en este se nomina la imagen y se reconoce la autoría. El segundo epígrafe es más descriptivo y también tiene la flecha celeste que indica la relación entre el este y la imagen.	

Doc. 2 La vuelta del malón

La vuelta del malón, pintura de Ángel della Valle (1892).

Análisis simbólico

Imagen 3: narrativa simbólica. Simbolismo iconográfico

Iconos axiológicos:

Mujer raptada que casi se desvanece sobre el hombre: significado de salvajismo, rebeldía y resistencia. De acuerdo con Boccara (2002), en los malones los mapuches ya habían adoptado el caballo, ya no andaban a pie. En esa defensa, contra los ataques españoles, los mapuches se apropiaban de los aniamales de las estancias hispano-criollas. También capturan "mujeres blancas, que eran muy valoradas, pasan a ser un símbolo de estatus".

Pies descalzos y pecho descubierto: salvajismo, primitivismo

Cruz en alto: rebeldía, resistencia, profanación al cristianismo? ¿Han saqueado una Iglesia? Connotación impía y demoníaca.

Lanzas: única arma → imagen arcaica, primitiva, barbarie. Según Boccara (2002), los mapuches no corresponden en nada a la imagen estereotipada y arcaica del feroz guerrero emplumado que solo tenía por arma una lanza de caña.

Alcance global/regional: es posible que esta imagen sea reconocida por un amplio grupo de personas. Los indígenas pueden ser de muchas partes, no hay nada distintivo para reconocerlos como mapuches de Chile. Sin embargo, con conocimiento de antemano, podría suponerse que se trata de la pampa argentina, lo que acota regionalmente su sentido.

*Importante: pintura del argentino Ángel della Valle.

Fue la obra más celebrada de Della Valle. Presentaba por primera vez en las grandes dimensiones de una pintura de salón una escena que había sido un tópico central de la conquista y de la larga guerra de fronteras con las poblaciones indígenas de la pampa a lo largo del siglo XIX: el saqueo de los pueblos fronterizos, el robo de ganado, la violencia y el rapto de cautivas. Estos rasgos entonces eran más o menos comunes a los malones, pero esta pintura retrata específicamente un malón de las polblaciones indígenas de la pampa argentina, no de Chile. Homogeneización.

Representacional	**Composicional**	**Interactivo**
Imagen 3 **Narrativa:** agentiva, no proyectiva, accional, no transaccional. Simbólica convencional (Mapuches como Actor galopando y formando vectores con sus cuerpos y armas, pero sin dirigirse a otro participante (Meta)) **Vectores**: brazos en alto de los mapuches, portando armas. Patas de los caballos y perro en una misma dirección; indican movimiento, todos en la misma dirección. Su disposición corporal, erguidos, cabeza en alto, en señal de victoria; uno de ellos sosteniendo a mujer 'blanca'.	**Valor informacional** **Polarizado** En posición Dado está el lugar al que se dirigen, en posición Nuevo los mapuches. La posición Ideal es ocupada por el cielo, y la posición Real por los mapuches junto a sus caballos.	**Oferta/observa** Los mapuches dirigen su mirada hacia su destino, todos en una misma dirección, hacia la posición dado. La mujer mira hacia el cielo. Todos fueron pintados de lado; como si pasaran por el frente del espectador, en sentido perpendicular. No hay contacto visual entre los participantes representados y el observador.

Epígrafe 1	**Conceptual**	**Prominencia**	**Distancia social/ ángulo**
La vuelta del malón, pintura de Ángel della Valle (1892). Complementario: conectado: titula foto **Epígrafe 2** Los malones, eran ataques sorpresivos que realizaba el pueblo mapuche como respuesta a las malocas hispanas, es decir al ataque y la captura de indígenas para su posterior venta como esclavos. Estas incursiones motivaron una gran insurrección mapuche en 1654, la cual significó la destrucción de todas las ciudades ubicadas hasta el río Maule. Complementario: conectado: expande	--	Máxima prominencia: hombres galopando con actitud violenta/guerrera en primer plano. Sobresalen el guerrero que va en el caballo blanco y sostiene una cruz en alto, amarrada a una lanza con un paño blanco. El caballo contrasta con los colores oscuros de lo Real. También, sobresale la mujer, el color blanco la hace más prominente. Mínima prominencia: los mapuches de más atrás y el campo de batalla que se vuelve difuso.	Perspectiva: Distancia social lejana (cuerpos completos + entorno) Ángulo frontal-oblicuo, la toma es desde un lado y levemente desde abajo (se mira como algo ajeno al mundo del espectador) *mirada un poco desde abajo → poder representacional
		Enmarcación	**Actitud**
		Al interior de la imagen, los mapuches están conectados gracias a las lanzas en alto, y también gracias al color, aunque hay quiebres y	+/-subjetividad +oferta/observa +distancia social +distanciamiento, pero no por

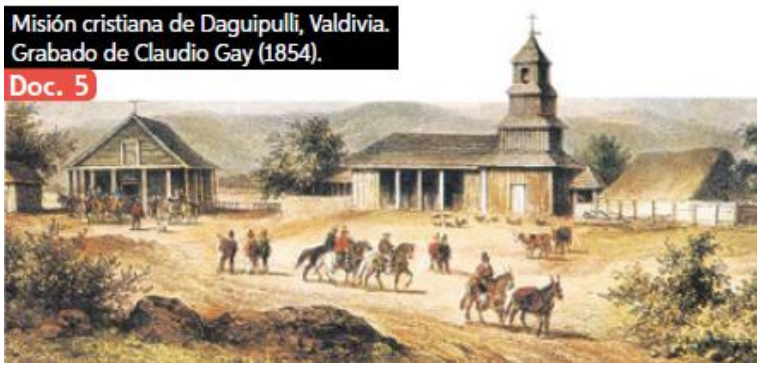
		separación mediante los tonos claros (en el caballo, la mujer) En el complejo multimodal: Máxima desconexión: imagen desconectada del epígrafe y de los otros elementos en la página. Enmarcada. Alto contraste con el fondo. Imagen oscura en relación a los otros elementos. El epígrafe que nomina o referencia la imagen se encuentra superpuesto sobre la parte inferior de la imagen, hay una discontinuidad e interrupción del color. El segundo epígrafe se encuentra vinculado por medio de una flecha celeste que apunta hacia la imagen, señalando su relación con ella.	completo; el ángulo no es totalmente oblicuo + leve poder representacional; leve toma desde abajo +ángulo levemente desde abajo +/- orientada a la acción, no hay contacto, pero tampoco total distanciamiento +figura humana; aunque no establece contacto con el espectador +modalidad mediana, pintura de carácter realista +pathos realista: provoca mayor cercanía con el observador, los cuerpos se ven bien definidos, proporcionales. **Mapuches** **(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad** (inscrito: postura de triunfo + mujer prisionera; lanzas en alto en señal de victoria)

			(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad **(inscrito)** **Mujer blanca** **(-va) Juicio, Estima Social: Capacidad** (evocado: mujer que es raptada por los mapuches) **Malón** **(-va) Apreciación: poder alto, conflictividad alta, integridad (inscrito)** (inscrito: lanzas, mujer raptada, elementos que dan cuenta de un saqueo)
	Comentarios	**Comentarios**	**Comentarios**
	Brazos en alto, mujer blanca cautiva parecen señalar un éxito en la batalla. Esto queda reforzado por el epígrafe de la imagen (pintura)		

	Matriz de análisis **SISTEMA DE VALORACIÓN**				
¿Qué y quiénes son evaluados? Entidades discursivas Actores/Procesos/ Eventos/ Cosas	**INSCRIPCIONES Y EVOCACIONES DE VALORACIONES**	**Discurso Analizado**	Sistema semántico de **ACTITUD**: Afecto Juicio Apreciación	Sistema de **COMPROMISO:** Heteroglosia Monoglosia	Sistema de **GRADACIÓN** de las valoraciones: Fuerza Foco
	Epígrafe Doc.2				
Los malones (mapuches) Pueblo mapuche Malocas (hispanos)	Ataques <u>sorpresivos</u> ***realizaba*** [ataques sorpresivos en respuesta a los españoles] Ataque Captura [de indígenas]	Los malones, eran **ataques** <u>sorpresivos</u> que ***<u>realizaba</u>*** el pueblo mapuche como respuesta a las malocas hispanas, es decir, al **ataque** y la **captura** de indígenas para su posterior **venta como esclavos**.	(+va) Apreciación: Impacto alto, Poder militar alto (inscrito) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: provoca) (eran capaces de atacar en respuesta a los españoles) (-va) Apreciación: poder militar alto, integridad (inscrito) (-va) Apreciación: poder militar alto, Integridad (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional: ser; proceso material: realizar; nominalizaciones para definir: ataque, captura, venta) Voz autoral	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal (sorpresivos) Ensamble con actitud Fuerza alta: intensificación: Continuidad en el tiempo “realizaba” Pasado inconcluso imperfecto Realizaba constantemente malones (recurrencia) Ensamble con actitud

Españoles	**Venta** [de indígenas] **como esclavos**		(-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrita) (venta de indígenas como esclavos- la esclavitud ya está considerada éticamente como reprochable en la sociedad contemporánea)		
Mapuches	***Insurrección***	Estas incursiones motivaron una <u>gran</u> ***insurrección*** mapuche en 1654, la cual significó la **destrucción** de <u>todas</u> las ciudades ubicadas hasta el río Maule.	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señaliza) (evoca la capacidad y el poder militar de los mapuches para rebelarse) (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (evocado: señaliza) (evoca la 'rebeldía' de los mapuches, en respuesta a las malocas hispanas) (aparece de manera nominalizada, pero indirectamente es el pueblo mapuche)	Monoglosia: Aserción Metáfora gramatical: nominalizaciones, relaciones lógicas causales (motivaron, significó incongruentes	Fuerza alta: Intensificación (gran) Fuerza alta: Cuantificación (todas)

Ciudades ubicadas hasta el río Maule construidas por los españoles (poder español) Insurrección mapuche	destrucción destrucción		(-va) Apreciación: Poder militar bajo (evocado: señaliza) (todas sus ciudades fueron destruidas) (-va) Apreciación: Poder alto, Conflictividad alta, Impacto alto, Integridad (inscrito)		
	Comentarios:				

Doc. 5 Misión cristiana de Daguipulli	**Imagen 4**		
	Representacional	**Composicional**	**Interactivo**
	**Imagen 4** Narrativa: agentiva: no proyectiva: accional: no transaccional (hombres a caballo, moviéndose por el pueblo, sin dirigirse a algo o alguien específico, no se distingue Meta; hombre a un costado que forma un vector con su brazo apuntando hacia una de las estructuras, mientras otros hombres siguen su seña; apenas se distingue)	**Valor informacional** **Polarizado** Verticalmente: Ideal: construcciones religiosas y los cerros del fondo, muy atenuados. Real: misioneros a caballo y otros de pie Hotizontalmente: No es clara la diferenciación entre dado/nuevo, incluso podría pensarse en centro y periferia, siendo la iglesia el centro. Dado: una construcción difícil de identificar y más lejana en el grabado, ubicada a la izquierda del grabado. Nuevo: hombre que va a paso lento en un burro seguido de otro que lleva carga (poco distinguible. Se suma la construcción de la derecha.	**Oferta/observa** Los hombres no establecen contacto visual con el observador. La mayoría fueron grabados de lado. Hacia el lado izquierdo de la imagen hay tres hombres que incluso se encuentran de espalda. **Modalidad mediana:** es un grabado. Aunque tiene un carácter realista, y Claudio Gay realiza grabados de carácter naturalista, no se deja de percibir que es un grabado y no, por ejemplo, una fotografía.
Epígrafe 1	Conceptual	Prominencia	Distancia social/ ángulo

Misión cristiana de Daguipulli, Valdivia. Grabado de Claudio Gay (1854). Complementario: conectado: titula foto **Epígrafe 2** En 1612, el padre jesuita Luis de Valdivia propuso un sistema de guerra defensiva, con lo que pretendía poner fin a los ataques mutuos, enviando misioneros al sur del Biobío. Si bien esta estrategia fue abandonada por la hostilidad de los indígenas, la labor misional prosiguió. Complementario: conectado: expande	--	**Mínima prominencia:** espacio, entorno, cerros muy difusos, hombres de al fondo a la izquierda, casi indistinguibles **Máxima prominencia:** hombres representados más cercanamente al observador y construcciones (iglesia), que contrastan en color con el espacio en general. *Entre los participantes representados no hay mayor diferenciación entre ellos. Se usan los mismos colores. El único que sobresale más es el ubicado a caballo al centro de la imagen, con una manta roja.	**Distancia social lejana** (se ven los cuerpos completos + entorno, con construcciones religiosas como la iglesia, se alcanzan a ver plantas y árboles. Cerros difusos) **Perspectiva:** **Ángulo oblicuo** (mirada desde un lado hacia los hombres que se desplazan por el campo) +separación (fuera del mundo del espectador) **+Angulo levemente alto** (poder del espectador por sobre los participantes representado) Desnivel en el suelo, el espectador está como “más arriba” que los hombres que, por lo demás, se muestran muy pequeños.
		Enmarcación	**Actitud**
		Dentro de la imagen **Mediana conexión:** participantes	**Orientada a la objetividad**

		representados no están del todo desvinculados; se muestran algunos grupos pequeños **En la página: máxima desconexión:** respecto del modo escrito y de los otros elementos en general en la página. La imagen no se encuentra claramente enmarcada en la parte superior, la cúspide la Iglesia sale de la imagen misma y el cielo se fusiona con el blanco de la página. **Mediana conexión** Si bien está desconectada del epígrafe, se muestran como separados mediante una discontinuidad de color, hay una flecha celeste que los vincula. Con la referencia de la obra **máxima desconexión**: irrupción del fondo negro en contraste con la página, a la vez que interrumpe la parte superior de la imagen.	+oferta/observa +distanciamiento/ -involucramiento + poder espectador, por el ángulo levemente alto + orientada al conocimiento + prominencia del lugar + personas, pero como paisaje o retrato de una acción (*choca con la narrativa), no hay contacto visual Mediana modalidad por el carácter realista Pathos empático, estilo genérico. más cercano a realista que la "gente de campo". Aunque no se logra distinguir el cuerpo y cara de los hombres, el hombre que apunta hacia la construcción, logra flectar la pierna, tiene mayor movilidad, distanciándose de lo que sería una representación minimalista. No podría asegurarse un pathos realista/naturalista que permita reconocerlos como "otros reales". Aunque es

			un grabado más realista, sigue siendo un grabado. Representación de la misión cristiana como una actividad masculina y tranquila. Entidad discursiva valorada**:** acción de los hombres en el campo (misión) **(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad económica** (evocado) (poder adquisitivo, hombres a caballo, carga sobre el caballo en posición nuevo) **(-va) Apreciación: Conflictividad** **(evocado: provoca)** (hombres involucrados en las tareas del campo, conversando…)
	Comentarios	**Comentarios**	**Comentarios**
	La narrativa se refuerza con los		

	epígrafes, en los que se hace alusión a la misión cristiana. Aunque también puede pensarse como una representación estática de lo que es la misión (retrato de una acción). Es difícil su clasificación.		

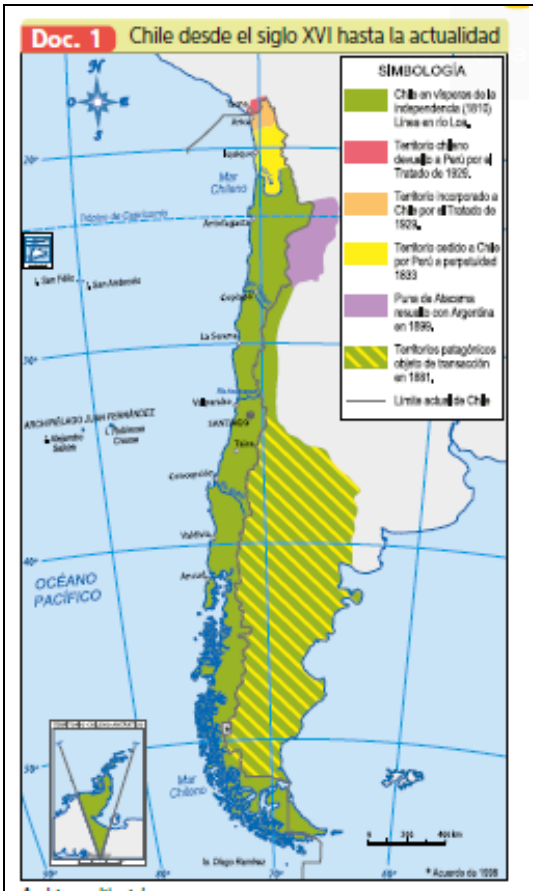
	Matriz de análisis **SISTEMA DE VALORACIÓN**				
¿Qué y quiénes son evaluados? Entidades discursivas Actores/Procesos/ Eventos/ Cosas	**INSCRIPCIONES Y EVOCACIONES DE VALORACIONES**	**Discurso Analizado**	Sistema semántico de **ACTITUD**: Afecto Juicio Apreciación	Sistema de **COMPROMISO:** Heteroglosia Monoglosia	Sistema de **GRADACIÓN** de las valoraciones: Fuerza Foco
	Epígrafe Doc. 5				
Sistema de guerra defensiva	***Sistema de guerra defensiva*** ***(Poner fin a / no) los ataques mutuos***	En 1612, el padre jesuita Luis de Valdivia propuso un **sistema de guerra defensiva**, con lo que pretendía ***poner fin*** a los ***ataques mutuos,*** enviando misioneros al sur del Biobío.	(+va) Apreciación: Integridad, (evocada: provoca) (+va) Apreciación: Conflictividad baja (evocado: señaliza) (este nuevo sistema implica menos violencia, ya no hay ataques mutuos, ¿aún	Heteroglosia: atribución: distanciamiento (propuso) Voz: padre jesuita Luis de Valdivia /perspectiva siempre desde	

			cuando se le llama sistema de guerra?)	afuera- desde el extranjero experto- Claudio Gay y desde el jesuita español. No se expresa el punto de vista del pueblo mapuche, sino de cómo es visto por los otros)	
Sistema de guerra defensiva Indígenas Labor misional de los jesuitas	***Fue abandonada*** **Hostilidad** ***prosiguió***	Si bien esta estrategia ***fue abandonada*** por la **hostilidad** de los indígenas, la labor misional ***prosiguió***.	(-va) apreciación: poder bajo; impacto bajo (evocada: se la considera una estrategia que no fue eficaz) Se culpa a los indígenas de que no funcionara (-va) Juicio, Sanción Social: integridad (inscrito) (+va) apreciación: poder alto; impacto-valor social (evocada mediante la graduación de fuerza de alcance temporal "prosiguió")	Heteroglosia: contracción dialógica: concesión (si bien… la labor misional siguió)	Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal (la labor misional prosiguió)
	Comentarios:				

“Conformación del territorio nacional” p. 202-203

Ubicación de los recursos visuales, panorama general:

Página		
Mapa es el único documento visual de la página, tiene una alta prominencia en el diseño composicional. Se ubica en posición Nuevo-Ideal de la página derecha de la doble página, por lo que tiene aún más prominencia, cuadrante más sobresaliente.	La imagen tiene máxima desconexión del resto de los componentes de la doble página. Se presenta enmarcado como documento histórico “Doc. 1” Identificada arriba, en la esquina superior izquierda, de la imagen con Doc. 1 en un cuadrante rojo prominente.} En el diseño composicional, no se presenta junto con un epígrafe, solo se señala el título arriba de la imagen “Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad”. Debajo de la imagen aparece la fuente: “Archivo editorial”	

<table>
<tr>
<td> 

Archivo editorial.

Título ubicado arriba de la imagen: Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad

Fuente: archivo editorial

(sin epígrafe)</td>
<td>Representacional

Narrativa

----</td>
<td>Composicional

Valor informacional

Polarizado:

Eje horizontal:

Dado: mar chileno, puntos cardinales, océano pacífico, islas

Nuevo: tierra (incluye Chile y Argentina y Perú aunque estos dos últimos no aparecen nombrados)

También puede leerse:

Dado-Centro-Nuevo, donde el Centro es Chile. Dado: mar, Nuevo: argentina (territorio grisáceo)

Eje vertical:

Ideal: norte de Chile, simbología, puntos cardinales

Real: sur de chile, territorio chileno antártico enmarcado.

(esta disposición sigue la convención del sistema cartesiano – los puntos cardinales (como se ve en la</td>
<td>Interactivo

Focalización

Oferta/observa

No hay personas ni elementos animados que establezcan contacto visual con el observador

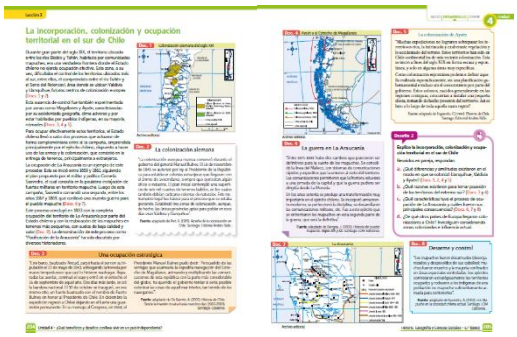
Modalidad alta: hay diversificación de colores, proporcionalidad, mapa hecho a escala; se respetan las convenciones de un mapa. presencia de simbología, meridianos, paralelos, etc.

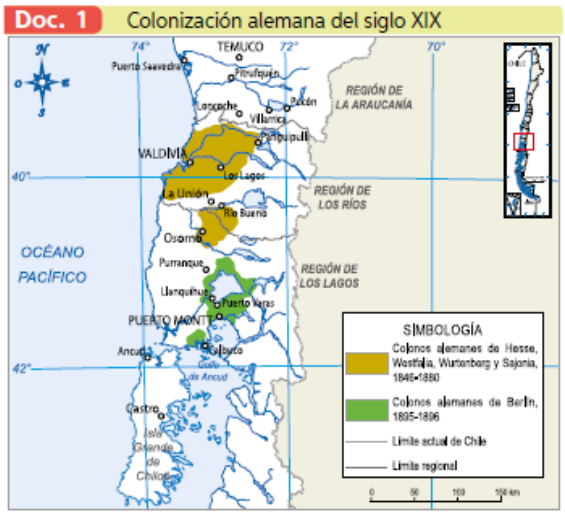
Imagen bastante realista dentro de las posibilidades de un mapa.</td>
</tr>
</table>

		esquina izquierda de la imagen))	
	Conceptual	Prominencia	Distancia social/ ángulo
	Conceptual analítica: estructurada: inclusiva, topográfica, concreta Relación parte-todo Partes que conformaron el territorio chileno desde el siglo XVI Portador (todo): mapa de Chile completo Atributos posesivos (partes): nombradas verbalmente aparecen algunas ciudades principales; visualmente el mapa aparece dividido en partes de acuerdo con el territorio que fue conformando parte de Chile en el tiempo, desde el siglo XVI (no se representa ni se nombra absolutamente todas las partes del territorio → inclusiva)	En la imagen completa el mar ocupa la mayor parte de la composición, por ende, tiene máx. Prominencia. Asimismo, la simbología ubicada en el Nuevo-Ideal también sobresale Dentro del territorio chileno, de acuerdo con los colores y la extensión de estos, hay diferentes grados de prominencia. Sobresale el territorio verde con líneas amarillas que corresponde a los "territorios patagónicos objeto de transacción en 1881", según la simbología. Le sigue el territorio verde que corresponde a Chile en vísperas de la independencia (1810). Mínima prominencia dentro del territorio: color rojo: territorio chileno devuelto a Perú	**Distancia impersonal** (categoría difícil de aplicar a un mapa) **Ángulo frontal:** (lo representado es parte del mundo del observador) Desde arriba: poder del observador

		En la imagen completa, también puede decirse que tienen mínima prominencia, por ejemplo, la isla de San Félix, apenas perceptible, en el Dado (mar). Asimismo, no sobresale mucho el territorio chileno antártico en posición Dado-Real.	
		Enmarcación	**Actitud**
		Dentro de la imagen: hay diversas líneas divisorias. Línea que separa el mar de la tierra. Discontinuidad de color en el territorio que también provoca enmarcaciones. Paralelos y meridianos. Simbología enmarcada. Isla enmarcada. Territorio antártico enmarcado. En la página: máx. desconexión El mapa se ubica como un documento separado y enmarcado dentro del diseño composicional de la doble página. Se identifica separadamente como Doc.1.	Orientada a la objetividad +oferta/observa +distancia impersonal +orientada al conocimiento -ser humano +prominencia lugar/mapa como objeto +modalidad alta (proporcionalidad, dimensionalidad, colores, se ciñe a las convenciones) +pathos personalizado por el estilo realista (detalles suficientes y al respetar las convenciones el observador puede interpretarlo como Chile, es creíble)

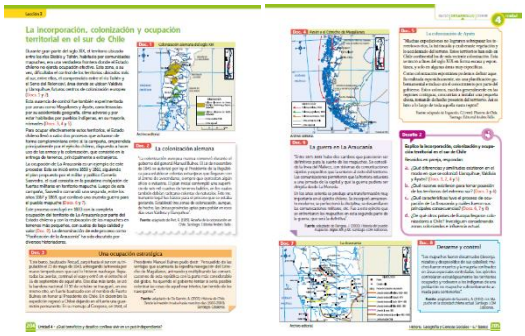
			Estado chileno (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar (evocado) (por medio de la ocupación desde el siglo XVI a la actualidad se evoca un poder territorial/ soberanía sobre Chile)
	Comentarios	**Comentarios**	**Comentarios**
			La valoración positiva del Estado chileno se ve reforzada en el modo verbal escrito de manera inscrita.

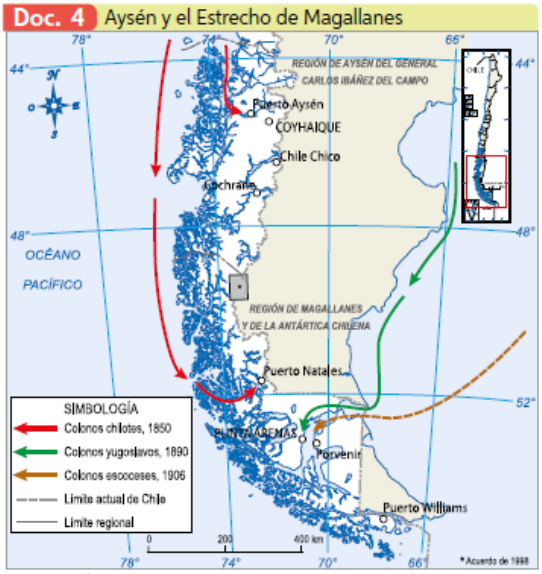
"La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile" p. 204-205 Ubicación de los recursos visuales, panorama general: 	Imagen 2		
	Página Mapa es el único documento visual de la página, por lo que tiene una alta prominencia en el diseño composicional. Se ubica en posición Nuevo-Ideal de la página derecha de la doble página, por lo que tiene aún más prominencia, cuadrante más sobresaliente.	La imagen tiene máxima desconexión del resto de los componentes de la doble página. Se presenta enmarcado como documento histórico "Doc. 1" Identificada arriba, en la esquina superior izquierda, de la imagen con Doc. 1 en un cuadrante rojo prominente.}	

		En el diseño composicional, no se presenta junto con un epígrafe, solo se señala el título arriba de la imagen "Colonización alemana del siglo XIX" Debajo de la imagen aparece la fuente: "Archivo editorial"	
 Archivo editorial. Título ubicado arriba de la imagen: Colonización alemana del siglo XIX Fuente: Archivo editorial (sin epígrafe)	**Representacional** **Narrativa** ----	**Composicional** **Valor informacional** Polarizado: Eje horizontal: Dado: puntos cardinales, océano pacífico Nuevo: tierras (incluye el sur de Chile y Argentina, aunque este último no aparece representado) También puede leerse: Dado-Centro-Nuevo, donde el Centro es el territorio representado de Chile. Dado: mar, Nuevo: argentina (territorio grisáceo) Eje vertical: Ideal: Región de la Araucanía, puntos cardinales, mapa completo	**Interactivo** **Focalización** **Oferta/observa** No hay personas ni elementos animados que establezcan contacto visual con el observador Modalidad alta: hay diversificación de colores, proporcionalidad, mapa hecho a escala; se respetan las convenciones de un mapa. Presencia de simbología, meridianos, paralelos, etc. Imagen bastante realista dentro de las posibilidades de un mapa.

		Centro: Región de los Río, Región de los Lagos Real: región más al sur de Chile, simbología (esta disposición sigue la convención del sistema cartesiano – los puntos cardinales (como se ve en la esquina izquierda de la imagen))	
	Conceptual	Prominencia	Distancia social/ ángulo
	Conceptual analítica: estructurada: inclusiva, topográfica, concreta Relación parte-todo Zonas chilenas colonizadas por Alemania Portador (todo): parte del territorio chileno (sur de Chile) Atributos posesivos (partes): nombradas verbalmente aparecen algunas ciudades principales; visualmente el mapa aparece dividido en partes (no se representa ni se nombra absolutamente todas las partes del territorio → inclusiva) Aparecen pintadas las partes que fueron	En la imagen completa la tierra ocupa el mayor espacio, por ende, tiene Max. Prominencia. El mapa pequeño de Chile también tiene una alta prominencia, por ubicarse en el Nuevo-Ideal. Dentro del territorio chileno, las partes coloreadas tienen mayor prominencia. De acuerdo con los colores y la extensión de estos, sobresale el territorio color mostaza que corresponde a ocupado por los "colonos alemanes de Hesse, Westfalia, Wurtenberg y Sajonia 1846-1880". Le sigue el territorio verde que corresponde al ocupado por los "Colonos alemanes de Berlín, 1895-1896"	**Distancia impersonal** (categoría difícil de aplicar a un mapa) **Ángulo frontal:** (lo representado es parte del mundo del observador) Desde arriba: poder del observador

	colonizadas por Alemania El mapa también funciona como una "parte" respecto al territorio completo de Chile que aparece en el cuadrante Nuevo-ideal de la composición	**Enmarcación** Dentro de la imagen: hay diversas líneas divisorias. Línea que separa el mar de la tierra. Discontinuidad de color en el territorio que también provoca enmarcaciones. Paralelos y meridianos. Simbología enmarcada. Separación entre las regiones. En la página: máx. desconexión El mapa se ubica como un documento separado y enmarcado dentro del diseño composicional de la doble página. Se identifica separadamente como Doc.1.	**Actitud** Orientada a la objetividad +oferta/observa +distancia impersonal +orientada al conocimiento -ser humano +prominencia lugar/territorio como objeto +modalidad alta (proporcionalidad, dimensionalidad, colores, se ciñe a las convenciones) +pathos personalizado por el estilo realista (detalles suficientes y al respetar las convenciones el observador puede interpretarlo como Chile, es creíble) Alemania (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar y territorial (evocado) (por medio de la ocupación se evoca un poder territorial/ soberanía sobre Chile)
	Comentarios	**Comentarios**	**Comentarios**

“La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile” p. 204-205 Ubicación de los recursos visuales, panorama general: 	Imagen 3		
	Página Se ubica en posición Dado-Ideal de la página derecha. En la página aparece otro mapa como documento visual, no es el único, pero por su ubicación tiene mayor prominencia que el otro.	La imagen tiene máxima desconexión del resto de los componentes de la doble página. Se presenta enmarcado como documento histórico “Doc. 4” Identificada arriba, en la esquina superior izquierda, de la imagen con Doc. 4 en un cuadrante rojo prominente. En el diseño composicional, no se presenta junto con un epígrafe, solo se señala el título arriba de la imagen “Aysén y Estrecho de Magallanes”. Debajo de la imagen aparece la fuente: “Archivo editorial”	



Archivo editorial.

Título ubicado arriba de la imagen: Aysén y el Estrecho de Magallanes

Fuente: archivo editorial

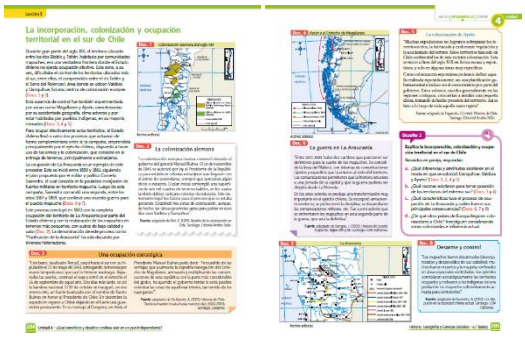
(sin epígrafe)

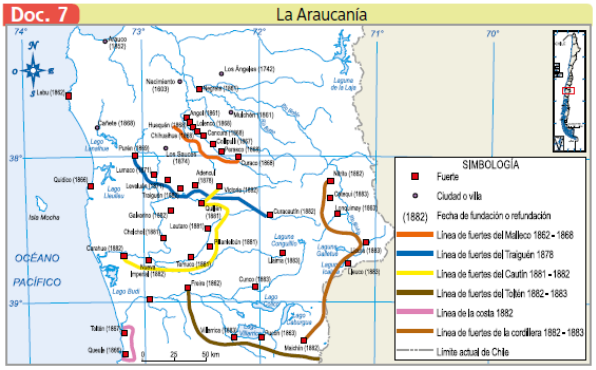
Representacional	Composicional	Interactivo
Narrativa Aunque predomina una representación conceptual que da cuenta de una zona de Chile, hay elementos narrativos superpuestos (al igual que en 5to básico, pero acá mucho más notorio) Hay flechas que funcionan como vectores. Estas flechas dan cuenta de la llegada y desplazamiento de diferentes colonos extranjeros y nacionales a lo largo de estas zonas, en distintos momentos del siglo XIX y principios del XX, de acuerdo con la simbología. Hay 3 flechas: Roja: colonos chilotes, 1850 Verde: colonos yugoslavos, 1890 Mostaza: colonos escoceses, 1906 Se puede interpretar que las flechas muestran el recorrido, a la vez que apuntan a los lugares donde llegaron y se asentaron.	**Valor informacional** Polarizado: Eje horizontal: Dado: mar chileno, puntos cardinales, océano pacífico, simbología Nuevo: tierra, regiones de Aysén y de Magallanes (incluye Argentina aunque no aparece representada) También puede leerse: Dado-Centro-Nuevo Dado: mar Centro: Chile Nuevo: mar, mapa pequeño del territorio completo Eje vertical: Ideal: región de Aysén, “norte” de Chile, puntos cardinales, mapa pequeño de Chile Real: región de magallanes y de la antártica chilena; “sur” de chile, simbología (esta disposición sigue la convención del sistema	**Focalización** **Oferta/observa** No hay personas ni elementos animados que establezcan contacto visual con el observador Modalidad alta: hay diversificación de colores, proporcionalidad, mapa hecho a escala; se respetan las convenciones de un mapa. presencia de simbología, meridianos, paralelos, etc. Imagen bastante realista dentro de las posibilidades de un mapa.

		cartesiano – los puntos cardinales (como se ve en la esquina izquierda de la imagen))	
	Conceptual	Prominencia	Distancia social/ ángulo
	Conceptual analítica: estructurada: inclusiva, topográfica, concreta Relación parte-todo Partes del territorio chileno donde el Estado no ejerció control. Partes donde llegaron colonos chilotes y extranjeros Portador (todo): mapa de Chile Atributos posesivos (partes): se nombran verbalmente algunas ciudades principales a lo largo del mapa, como Coyhaique, Cochrane, Porvenir; aparecen dos regiones: región de Aysén y Región de Magallanes. (no se representa ni se nombra absolutamente todas las partes de estas regiones, ni del sur de Chile → inclusiva)	En la imagen completa la tierra ocupa la mayor parte de la composición, por ende, tiene max. Prominencia. En la imagen completa, también puede decirse que el mapa pequeño tiene máxima prominencia por ubicarse en posición Nuevo-Ideal, pese a su tamaño pequeño Dentro del territorio chileno, no hay zonas coloreadas, pero de acuerdo con la dirección de las flechas, puede pensarse que los lugares dentro de estas dos regiones que tienen mayor prominencia son: Puerto Aysén, Puerto Natales, Punta arenas.	**Distancia impersonal** (categoría difícil de aplicar a un mapa) **Ángulo frontal:** (lo representado es parte del mundo del observador) Desde arriba: poder del observador
		Enmarcación	**Actitud**
		Dentro de la imagen: hay diversas líneas divisorias. Línea que separa el mar de la tierra. Discontinuidad de color en el territorio que también provoca enmarcaciones. Paralelos y	Orientada a la objetividad +oferta/observa +distancia impersonal

	El mapa también funciona como una "parte" respecto al territorio completo de Chile que aparece en el cuadrante Nuevo-ideal de la composición. El mapa es un zoom o acercamiento a una parte del todo.	meridianos. Simbología enmarcada. En la página: máx desconexión El mapa se ubica como un documento separado y enmarcado dentro del diseño composicional de la doble página. Se identifica separadamente como Doc.4.	+orientada al conocimiento -ser humano +prominencia lugar/mapa como objeto +modalidad alta (proporcionalidad, dimensionalidad, colores, se ciñe a las convenciones) +pathos personalizado por el estilo tendiente a realista (detalles suficientes y al respetar las convenciones el observador puede interpretarlo como Chile, es creíble) Colonos chilotes, yugoslavos y escoceses (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar/territorial (evocado) (por medio de la llegada y ocupación del sur de Chile evoca un poder territorial)
	Comentarios	**Comentarios**	**Comentarios**
	El título no refuerza el sentido narrativo ni tampoco hay un epígrafe que lo haga, como en el caso de 5to.		La valoración positiva de los colonos, sobre todo los colonos chilotes, se ve reforzada en el

			modo verbal escrito en el Doc. 3.

“La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile” p. 204-205 Ubicación de los recursos visuales, panorama general: 	Imagen 3		
	Página Se ubica en posición Dado-Real de la página derecha. Por su posición, tiene menor prominencia que el mapa anterior, ubicado en posición Dado-Nuevo.	La imagen tiene máxima desconexión del resto de los componentes de la doble página. Se presenta enmarcado como documento histórico “Doc. 7” Identificada arriba, en la esquina superior izquierda, de la imagen con Doc. 4 en un cuadrante rojo prominente. En el diseño composicional, no se presenta junto con un epígrafe, solo se señala el título arriba de la imagen “La Araucanía”. Debajo de la imagen aparece la fuente: “Archivo editorial”	

<table>
<tr>
<td rowspan="2"> 

Archivo editorial.

Título ubicado arriba de la imagen: La Araucanía

Fuente: archivo editorial

(sin epígrafe)</td>
<td>Representacional</td>
<td>Composicional</td>
<td>Interactivo</td>
</tr>
<tr>
<td>Narrativa</td>
<td>Valor informacional

Polarizado:

Eje horizontal:

Dado: mar chileno, puntos cardinales, océano pacífico

Centro: La Araucanía, territorio chileno representado

Nuevo: Argentina no representado. Simbología, mapa pequeño de Chile

Eje vertical:

Ideal: territorio de la Araucanía en dirección norte, región de Aysén, puntos cardinales, mapa pequeño de Chile

Real: territorio de la Araucanía en dirección sur, simbología

(esta disposición sigue la convención del sistema cartesiano – los puntos cardinales (como se ve en la esquina izquierda de la imagen))</td>
<td>Focalización

Oferta/observa

No hay personas ni elementos animados que establezcan contacto visual con el observador

Modalidad alta: hay diversificación de colores, proporcionalidad, mapa hecho a escala; se respetan las convenciones de un mapa. presencia de simbología, meridianos, paralelos, etc.

Imagen bastante realista dentro de las posibilidades de un mapa.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Conceptual</td>
<td>Prominencia</td>
<td>Distancia social/ ángulo</td>
</tr>
</table>

	Conceptual analítica: estructurada: inclusiva, topográfica, concreta Relación parte-todo Partes del ser de Chile donde se instalaron fuertes militares Portador (todo): mapa de Chile Atributos posesivos (partes): se identifican verbal y visualmente algunas ciudades con el símbolo de pequeños círculos. Ríos y lagos representados visual y verbalmente. También se identifican de manera superpuesta fuertes en diferentes zonas, los cuales a su vez construyen "líneas de fuertes" (relación parte-todo). Los nombres de los fuertes incluyen el año en que se instalaron. La línea completa de fuertes en la simbología también incluye el periodo de tiempo asociado	En la imagen completa el territorio de la Araucanía ocupa la mayor parte de la composición, por ende, tiene máx. Prominencia. En la imagen completa, también puede decirse que el mapa pequeño tiene alta prominencia por ubicarse en posición Nuevo-Ideal, pese a su tamaño pequeño. La simbología también sobresale por su tamaño. Dentro del territorio chileno, sobresalen las líneas de fuertes y los fuertes en sí mismos representados con cuadrados color rojo. **Enmarcación** Dentro de la imagen: hay diversas líneas divisorias. Línea que separa el mar de la tierra. Discontinuidad de color en el territorio que también provoca enmarcaciones. Paralelos y meridianos. Simbología enmarcada. Las líneas de fuertes también generan discontinuidad en el territorio, diferenciando dónde está ubicado el	**Distancia impersonal** (categoría difícil de aplicar a un mapa) **Ángulo frontal:** (lo representado es parte del mundo del observador) Desde arriba: poder del observador **Actitud** Orientada a la objetividad +oferta/observa +distancia impersonal +orientada al conocimiento -ser humano +prominencia lugar/mapa como objeto +modalidad alta (proporcionalidad, dimensionalidad, colores, se ciñe a las convenciones,

	al establecimiento de la línea completa. (no se representa ni se nombra absolutamente todas las partes de la Araucanía, sino solo aquellas relevantes para identificar la posición de los fuertes en la región de la Araucanía → inclusiva). El mapa también funciona como una "parte" respecto al territorio completo de Chile que aparece en el cuadrante Nuevo-ideal de la composición. El mapa es un zoom o acercamiento a una parte del todo.	ejército militar y qué terreno queda libre En la página: máx desconexión El mapa se ubica como un documento separado y enmarcado dentro del diseño composicional de la doble página. Se identifica separadamente como Doc.7.	representación a escala) +pathos personalizado por el estilo tendiente a realista (detalles suficientes y al respetar las convenciones el observador puede interpretarlo como Chile, es creíble) Ejército militar (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar/territorial (inscrito) (los fuertes militares distribuidos por la Araucanía formando fuertes dan cuenta explícitamente del poder militar) Acción militar (+va) Apreciación: impacto alto, poder alto (inscrito)
	Comentarios	**Comentarios**	**Comentarios**
	El título no refuerza la capacidad militar, solo se presenta el nombre de la zona "La Araucanía".		Reforzamiento del poder militar. Ejército con un rol central, al igual que en el Doc. 6.

	“Esto es la Araucanía en esta época”		En este ejemplo intermodal en general: Visualmente, reforzamiento del territorio como objeto o lugar de dominio, sin indígenas. Reforzamiento capacidad militar – rojo prominente