

RALED

VOL. 22(2) 2022



ARTÍCULO

Valoración multimodal de la ocupación y colonización de la Araucanía en los textos de historia oficiales para la educación básica chilena

Multimodal appraisal of the occupation and colonization of Araucanía in official history textbooks for Chilean basic education

PAOLA FRANZANI CERDA

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Recibido: 28 de diciembre de 2021 | Aceptado: 12 de marzo de 2022

DOI: 10.35956/v.22.n2.2022.p.171-198

RESUMEN

Este artículo explora desde una perspectiva social e ideológica del discurso multimodal la valoración de la ocupación y colonización de la Araucanía en textos de historia oficiales para la educación básica chilena. El objetivo es examinar las creencias, valores y posicionamientos que actualmente se están transmitiendo a las nuevas generaciones de Chile sobre el pueblo mapuche y la “Pacificación de la Araucanía”. Los resultados más relevantes muestran una concordancia entre los testimonios históricos visuales y verbales al relevar la capacidad y poder del ejército militar de Chile. Sin la inclusión de voces alternativas ni desafiantes, la ocupación y colonización del sur de Chile es construida como un proceso territorial en el que no tiene mayor cabida la experiencia del pueblo mapuche. El predominio de mapas en el modo visual junto con un tratamiento metafórico en el modo verbal contribuye a una visión peligrosamente simplificadora de la historia.

PALABRAS CLAVE: *Estudios del discurso multimodal. Análisis de valoración. Testimonios históricos. Textos escolares de historia. Pueblo mapuche.*

RESUMO

Este artigo explora, em uma perspectiva social e ideológica do discurso multimodal, a avaliação de ocupação e colonização da Araucanía em textos oficiais de história da educação básica chilena. O objetivo é examinar as crenças, valores e posições que atualmente são transmitidos às novas gerações do Chile sobre o povo Mapuche e a “Pacificação da Araucanía”. Os resultados mais relevantes mostram concordância entre os testemunhos históricos visuais e verbais ao revelar a capacidade e o poder do exército militar chileno. Sem a inclusão de vozes alternativas ou desafiadoras, a ocupação e a colonização do sul do Chile se constrói como um processo territorial no qual a experiência do povo mapuche não tem lugar maior. A predominância de mapas no modo visual aliada a um tratamento metafórico no modo verbal contribui para uma visão perigosamente simplificadora da história.

PALAVRAS CHAVE: *Estudos de discurso multimodal. Análise de avaliação. Testemunhos históricos. Textos escolares de história. Cidade Mapuche.*

ABSTRACT

This article explores from a social and ideological perspective of multimodal discourse, the evaluation of the occupation and colonization of the Araucanía in the official history textbooks for Chilean primary education. The objective is to examine the beliefs, values and positions that are currently being transmitted to the new generations of Chile about the Mapuche people and the “Pacification of the Araucanía”. The main results show a concordance between the visual and verbal historical testimonies with regard to the relevance given to the capacity and power of the Chilean military army. Without the inclusion of alternative or challenging voices, the occupation and colonization of southern Chile is constructed as a territorial process in which

the experience of the Mapuche people has little space. The predominance of maps in the visual mode together with a metaphorical treatment in the verbal mode contributes to a dangerously simplified view of the history.

KEYWORDS: *Multimodal discourse studies. Appraisal analysis. Historical testimonies. History textbooks. Mapuche people.*

Introducción

En este artículo presento un análisis de la valoración multimodal de la ocupación y colonización de la Araucanía en textos escolares de historia para la educación básica chilena. Particularmente, me centro en los posicionamientos, creencias y valores que se están transmitiendo a los niños y niñas de nuestro país sobre el pueblo mapuche y su experiencia en un evento histórico que trajo fuertes repercusiones que, hasta el día de hoy, son parte de las demandas por las que se levanta su lucha colectiva. Los textos escolares, licitados y distribuidos por el gobierno, funcionan como un material pedagógico clave en el contexto escolar en tanto construyen y transmiten ciertas ideologías, memorias y silencios que se plasman como “narrativas aceptables” para las nuevas generaciones (Oteíza 2011, 2014). Por lo tanto, son artefactos semióticos culturales (Martins 2006; Narvaja de Arnoux 2008) que reflejan los valores y creencias que desean perpetuarse o no 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), por lo 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. Si bien estos textos son solo uno de los materiales con los que interactúan los estudiantes en el contexto educativo, el texto escolar no deja de tener un rol clave. Los textos escolares son un material pedagógico distribuido gratuitamente al 90% de los establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados en nuestro país (Oteíza 2014).¹

El análisis es realizado desde una perspectiva social e ideológica del discurso multimodal (Oteíza y Pinuer 2019). El discurso lo entiendo como una práctica social, expresada, simbolizada y semiotizada no solo por medio del lenguaje, sino también por medio de otros modos que ofrecen recursos semióticos culturales socialmente organizados y disponibles para la representación de la experiencia (Kress y van Leeuwen 2006/2021; Kress 2014; Jewitt et al. 2016; Maturana 2018; Mills y Unsworth 2018; Painter et al. 2013; Unsworth 2020), contribuyendo con más o menos predominancia al significado total del discurso (Kress 2009). Particularmente, me baso en los principios teórico-metodológicos de la lingüística sistémico funcional (LSF) y en la propuesta para el análisis multimodal de la semiótica social que surge sobre el supuesto de que todos los modos semióticos realizan significados ideacionales, interpersonales y textuales (Halliday 1978; Kress y van Leeuwen 2006/2021; Painter et al. 2013).

Entre los estudios multimodales de la construcción de los pueblos indígenas en textos escolares de historia en Chile, Manghi (2013a, 2013b) aborda los materiales pedagógicos multimodales en la enseñanza escolar de historia, destacando el rol de las fotografías que, con una estructura narrativa, permiten mostrar un conocimiento más de sentido común a los estudiantes. Asimismo, Altamira-

1 En Chile coexisten tres tipos de establecimientos educacionales: los colegios privados, los particulares-subvencionados, en los que los apoderados financian parte de la matrícula de los estudiantes y el Estado colabora con una subvención, y los que son completamente financiados por el Estado o establecimientos municipales.

no, Godoy, Manghi y Soto (2014), analizan los inicios de unidades de textos escolares de historia de enseñanza básica chilena, entregando un panorama claro y sólido sobre cómo los recursos visuales reproducen la exclusión del pueblo mapuche en estos materiales pedagógicos. Desde una mirada más panorámica, en el contexto latinoamericano, otros investigadores también examinan la construcción verbal y visual de los pueblos originarios en textos escolares de historia, desde los estudios críticos del discurso y la pedagogía crítica, para comprender las posturas y creencias que circulan en los materiales pedagógicos respecto a los pueblos indígenas y su identidad, en países como Argentina (Linares et al. 2017; Soler 2008), Colombia (Medina y Zapata 2018) y Venezuela (Bisbe 2009).

Más recientemente, encontramos los trabajos de Franzani (2020), Oteiza y Franzani (en evaluación) y Oteiza (2021) que han analizado las creencias y valores sobre los mapuche en los textos escolares de historia que se están transmitiendo a los y las estudiantes de primaria y secundaria en el actual sistema educativo chileno. Siguiendo esta línea, en este artículo me centro en la valoración de los mapuche y su experiencia en un periodo decisivo, a saber, la ocupación y colonización de la Araucanía, en el discurso pedagógico de la historia. Así, las preguntas que busco responder son: ¿qué tipo de evidencias se ocupan como testimonio histórico para construir la experiencia histórica del pueblo mapuche y cómo interactúan en el discurso?; ¿desde qué perspectivas se construye valorativamente el evento histórico de la ocupación y colonización de la Araucanía?; y, en consecuencia, ¿cuáles son las creencias y valores que se está buscando transmitir en la enseñanza básica del actual sistema escolar chileno y, por ende, perpetuar en nuestra sociedad?

1. Breve reseña histórica sobre el pueblo mapuche y la colonización de la Araucanía

Desde la conquista y colonización española (1540 – 1810), conforme avanzaba la expansión y control europeo, los pueblos indígenas se vieron expuestos en mayor o menor medida a una posición de subordinación y, con ello, a formas de violencia semejantes: apropiación territorial, sistemas de trabajo forzado, y dominación política, cultural y religiosa. De esta forma, la historia de los pueblos indígenas se ve marcada por una experiencia común que se tradujo, desde muy temprano, en la homogeneización de las sociedades americanas. Así, junto con ser categorizados como “indios”, se les consideró como sujetos esclavizables sobre la base de que todos cargaban con el mismo temperamento a vista de los españoles: “tímidos”, “inferiores”, “débiles” y “temerosos” (Boccaro y Seguel-Boccaro 1999; Bello y Rangel 2002; Gallardo et al. 2002; Hill y Staats 2002; Bello 2004; Hopenhayn et al. 2006).

A pesar de los esfuerzos de los españoles, los mapuche 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 que se manifestó en su hábil desarrollo como guerreros, comerciantes y negociadores. Estas condiciones provocaron, en el siglo XVII, la formación de una zona fronteriza a lo largo del río Bío-Bío y la implementación de políticas de conquista distintas por parte de las autoridades coloniales: la misión y el parlamento, instituciones que 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 (Boccaro y Seguel-Boccaro 1999; Bello y Rangel 2002). No obstante, las sociedades indígenas del

centro-sur de Chile continuaron viviendo y protegiendo su especificidad cultural y autonomía territorial e, incluso, fortaleciendo estratégicamente su cultura mediante las relaciones fronterizas que mantuvieron con los españoles durante ese periodo (Zavala 2008).

A fines del siglo XVIII, con la conformación de los nuevos Estados republicanos, se negó e invisibilizó el aporte indígena en muchas de las estructuras productivas económicas, tanto coloniales como republicanas. Esta negación, que constituyó el discurso hegemónico de la época, se basaba en la clásica oposición “barbarie-civilización”, anclada en la época de la conquista y colonización, sobre la cual descansaba la visión del indígena como un sujeto “salvaje” e “inferior”. Desde esta perspectiva, el indígena era rechazado, porque no era visto como un aporte, sino como un sujeto “primitivo”, anclado en la “pobreza” y el “atraso” y, por ende, como una “carga” o “amenaza” (Gallardo et al. 2002; Hill y Staats 2002; Bello 2004; Hopenhayn et al. 2006) para la prometedor nación que se estaba gestando. La negación del indígena se transforma en un factor clave para el propósito estatal de construir “una sola gran nación” y se traduce, finalmente, en la necesidad de esconder cualquier rastro de diversidad cultural para asimilar y transformar al indígena en ciudadano chileno (Boccaro y Seguel-Boccaro 1999; Bello y Rangel 2002; Gallardo et al. 2002; Hill y Staats 2002; Bello 2004; Hopenhayn et al. 2006).

En 1848, con el inicio de la ocupación militar de la Araucanía o la mal llamada “Pacificación de la Araucanía”, favorecida por la ley de colonización de 1845, comienza un progresivo despojo de tierras mapuches que tiene como resultado la división del territorio y las comunidades indígenas y, finalmente, el ocaso del pueblo mapuche como entidad independiente. Desde la ley de radicación de 1866, la usurpación de tierras se acentúa, de modo que los mapuche llegan a estar constreñidos a títulos de merced que equivalen al 6% de su territorio histórico, iniciándose un profundo proceso de pauperización y campesinización (Boccaro y Seguel-Boccaro 1999; Mallon 2004; Bello 2004; Hopenhayn et al. 2006) que hasta el día de hoy no ha visto reparación.

En las siguientes secciones, presento los principios teóricos y metodológicos fundamentales para el análisis multimodal de la representación y valoración del pueblo mapuche en los textos escolares de historia.

2. Discurso pedagógico de la historia

El discurso histórico se puede entender como un discurso producido por historiadores con el propósito de registrar, explicar e interpretar eventos pasados (Coffin 2006) para las generaciones del presente, desde determinados puntos de vista que producen miradas y silencios parciales de los acontecimientos y de los actores involucrados en ellos (Oteiza 2006). El discurso pedagógico de la historia, en este sentido, responde a una recontextualización del discurso histórico (Bernstein 2000). Los textos escolares de historia que utilizan los estudiantes en la sala de clases son producto de una de-colocación y re-colocación, que implica una selección, exclusión y resemiotización de la significación histórica (Oteiza y Pinuer 2016), de acuerdo con las visiones del pasado institucionalmente aceptadas y socialmente legitimadas.

El abordaje del discurso pedagógico de la historia implica mirar el pasado de una manera particular (Coffin 2006), alineada con los ejes o dimensiones desde los cuales se construye la experiencia social en este ámbito. Estas dimensiones son: la causalidad, la tempo-espacialidad y la evidencialidad (Martin 2002, 2003; Coffin 2006; Oteiza 2009; Oteiza y Pinuer 2016). La causalidad alude a la representación

discursiva de hechos, antecedentes, condiciones, motivaciones y factores implicados en una explicación histórica; la tempo-espacialidad refiere a la presentación temporal y espacial de los hechos que se presentan; y la evidencialidad está asociada al tipo de fuentes incorporadas en el discurso como documentos primarios o secundarios, que son seleccionados e integrados con el propósito construir y legitimar, desde una perspectiva interpretativa, una determinada significación histórica sobre los hechos del pasado.

En este trabajo presto especial atención a la construcción de la evidencialidad por medio de diferentes recursos multimodales que, desde determinados posicionamientos, se presentan como testimonios históricos para la construcción y valoración del proceso de conquista y colonización de la Araucanía. Me interesa particularmente entender qué creencias y desde qué voces y posicionamientos se incluyen en los testimonios históricos y cómo interactúan con diferentes grados de coherencia en el discurso a fin de construir una determinada significación de la experiencia histórica mapuche en la “Pacificación de la Araucanía”.

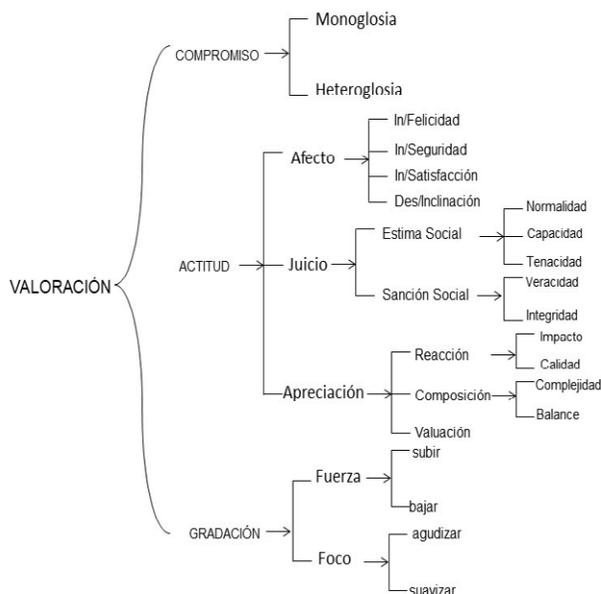
3. Valoración de la experiencia histórica desde una perspectiva multimodal

Desde una perspectiva social e ideológica del discurso, entender la representación y construcción valorativa de la experiencia mapuche demanda atender a la interacción de significados ideacionales, textuales e interpersonales expresados simultáneamente en el discurso. Sin embargo, requiere, más particularmente, enfocarse en los significados interpersonales, ya que son estos los que manifiestan los recursos lingüísticos que usamos para vincularnos, influenciar comportamientos ajenos, así como para construirnos y construir discursivamente a los demás, y expresar nuestros propios puntos de vista, visiones valóricas y sentimientos sobre el mundo (Halliday 1978, 1994; Halliday y Matthiessen 2004; Eggins 2004; Martin y White 2005; Caffarel et al. 2004; Oteiza 2017). Así, si los significados evaluativos cumplen un rol preponderante en la construcción y negociación discursiva de determinados posicionamientos valóricos sobre realidades social y culturalmente definidas, el modelo de VALORACIÓN (*Figura 1*), propuesto inicialmente por Martin y White (2005) y expandido posteriormente por otros y otras autoras hasta hoy (entre ellos, Hood 2010; Ngno y Unsworth 2015; Oteiza y Pinuer 2012, 2019), se presenta como una herramienta teórica-metodológica adecuada para los fines perseguidos en este trabajo.

El modelo de VALORACIÓN, en el marco de la LSF, proporciona de manera sistemática y comprehensiva los significados interpersonales empleados para valorar la experiencia social, por lo que constituye una herramienta teórico-metodológica útil para mapear los significados que, desde una perspectiva prosódica, evalúan determinados actores sociales, eventos, situaciones y procesos históricos a nivel semántico-discursivo (Martin y White 2005; Hood 2010; Martin 2019). Este sistema organiza los significados interpersonales en tres áreas semánticas: ACTITUD, GRADACIÓN y COMPROMISO. El subsistema de ACTITUD organiza los tipos de valoraciones, positivas o negativas, que se pueden atribuir a las entidades discursivas valoradas, ya sean personas, cosas o fenómenos. El subsistema de GRADACIÓN proporciona los recursos lingüísticos que permiten aumentar o disminuir el valor de las actitudes. El subsistema de COMPROMISO presenta las opciones disponibles para la adopción de determinados posicionamientos frente a otras voces y posiciones posibles en el discurso y, además, para la construcción de la intersubjetividad más o menos alineada con determinadas evaluaciones actitudinales.

FIGURA 1

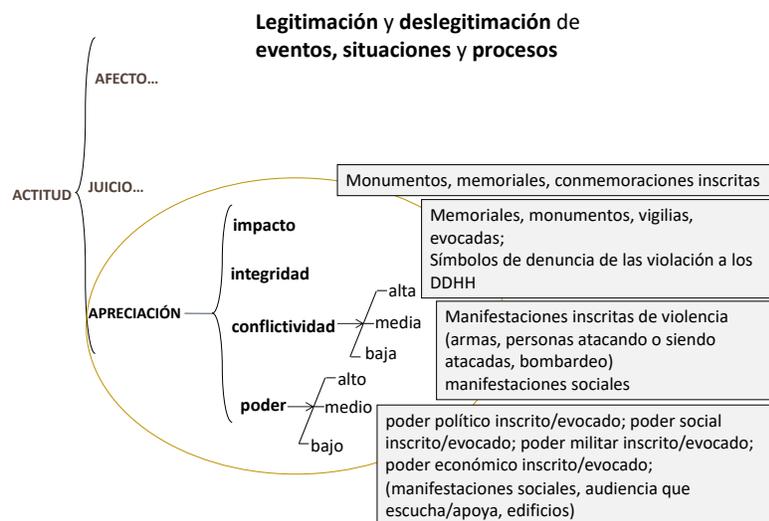
Red sistémica del modelo de VALORACIÓN (Martin y White 2005).



Debido a que el análisis de la construcción y valoración de la conquista y colonización mapuche constituye un análisis sobre una experiencia histórica, social y cultural, en este trabajo se integra la reelaboración del subsistema de Apreciación, propuesta por Oteiza y Pinuer (2012), para el análisis de entidades discursivas de esta naturaleza. Los autores proponen, como se observa en la *Figura 2* las categorías de Poder, Conflictividad, Impacto e Integridad para el abordaje evaluativo, tanto visual como verbal, de eventos, situaciones y procesos históricos, sociales y culturales que caracterizan los discursos de las ciencias sociales (Oteiza 2017, 2018).

FIGURA 2

Apreciación (Oteiza y Pinuer 2019).



Un estudio valorativo sobre la conformación del territorio nacional y la conquista y colonización del pueblo mapuche implica considerar los significados evaluativos que construyen la realidad social no solo verbal, sino también visualmente. La realidad social es discursivamente semiotizada y mediada (Halliday 1978; Martin 2014, 2019) no solo por el lenguaje, sino también por otros modos semióticos (Kress y van Leeuwen 2006/2021; Kress 2014; Jewitt et al. 2016; Maturana 2018; Painter et al. 2013; Unsworth 2020). En este sentido, siguiendo a los autores, el discurso es entendido como una práctica discursiva multimodal que emerge social y culturalmente y, en última instancia, como una práctica social codificada a partir de diversos recursos semióticos con sus propias potencialidades. Esto implica asumir, en palabras de Kress (2009, 2014), la parcialidad del lenguaje y, más específicamente, asumir que todos los modos en un complejo multimodal, como ocurre en el discurso pedagógico de la historia, contribuyen con sus propios potenciales materiales y con sus propias valoraciones sociales y culturales al significado total del discurso.

Según este posicionamiento, en este artículo analizo los significados visuales a partir de la gramática visual elaborada por Kress y van Leeuwen (2006/2021) en el marco de la semiótica social. Los principios teóricos-metodológicos de este modelo, propuestos en un comienzo para el análisis de imágenes con el objetivo de avanzar más allá de lo verbal, tienen una conexión explícita y clara con los fundamentos que sostienen a la LSF como teoría socio-semiótica del lenguaje (Halliday 1978; Halliday y Matthiessen 2004). Al igual que para el lenguaje, Kress y van Leeuwen (2006/2021) entienden las imágenes cultural y socialmente codificadas e interpretadas, por lo que responden a las distintas formas de interacción posibles en contextos históricos, culturales y sociales disímiles.

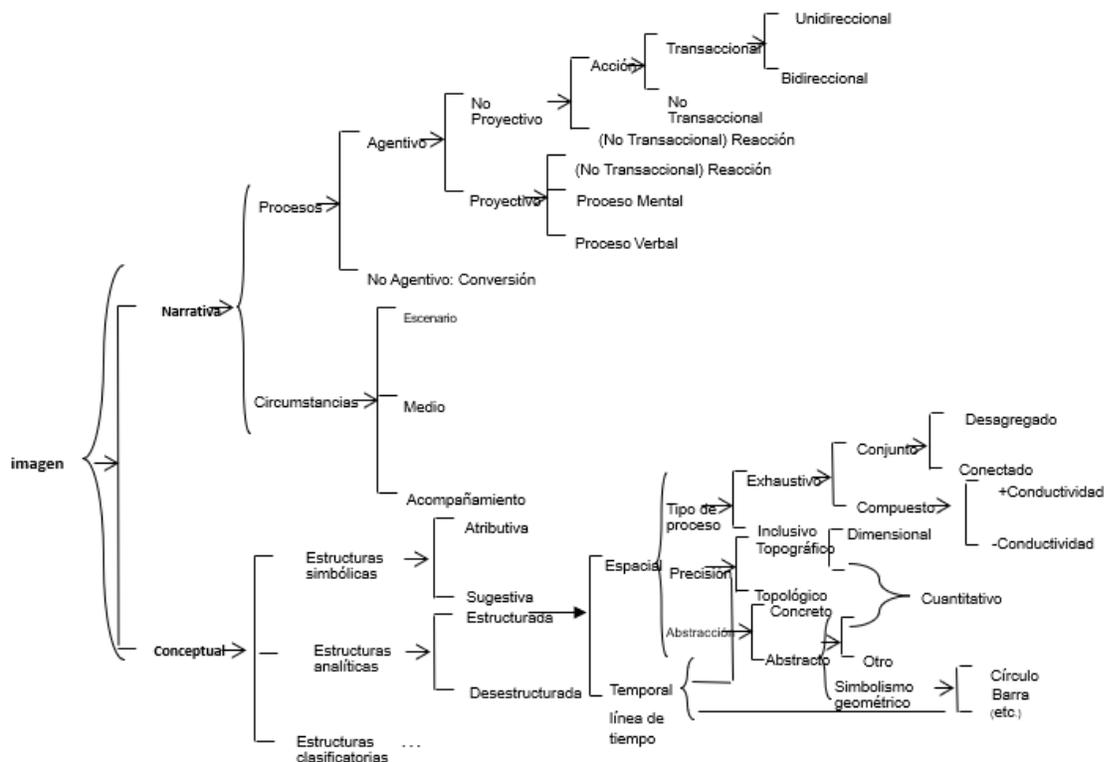
Esta perspectiva es clave, porque en base a ella se explica gran parte de la necesidad de poder conocer y relevar el trabajo historiográfico sobre el pueblo mapuche y su experiencia histórica. La interpretación de su experiencia, a partir de su realización parcial en el lenguaje y las imágenes en un material pedagógico como el texto de historia, está supeditada al contexto histórico, cultural y social desde la conquista y colonización del pueblo mapuche hasta la actualidad en Chile. En definitiva, entender y estudiar cómo se producen e interpretan los significados lingüísticos y visuales, o multimodales en general, desde sus componentes y funcionamiento como testimonios históricos, es un trabajo inherentemente situado.

En su gramática visual, los autores postulan explícitamente una extensión de las herramientas sistemáticas de la LSF. Para esto, asumen que el modo visual posee tres funciones principales: representacional, interactiva y composicional, alineadas con las metafunciones del lenguaje: ideacional, interpersonal y textual, respectivamente. En términos generales, el análisis representacional implica considerar aquellos significados que construyen el mundo, incluyendo eventos, objetos, participantes y circunstancias. El análisis interactivo toma en cuenta los significados que expresan las relaciones sociales codificadas, tanto entre imágenes y observador, como entre participantes representados y observadores, además de los posicionamientos ideológicos negociados entre productor y observador. Por su parte, el análisis composicional alude a la organización de los significados representacionales e interactivos en la imagen como un todo coherente tanto internamente como con el contexto en el que fue producida². En la *Figura 3*, muestro las categorías para el análisis representacional de las imágenes.

2 Cada uno de estos análisis es explicado ampliamente por Kress y van Leeuwen (2006/2021) a partir de diferentes sistemas que, por motivos de espacio, me es imposible abordar extensivamente en este artículo.

FIGURA 3

Red sistémica de significados representacionales (en base a Kress y van Leeuwen 2006/2021).



Si bien para el análisis representacional se ha propuesto una distinción más detallada de las imágenes simbólicas (Oteiza 2021; Oteiza y Franzani, en evaluación), en este artículo este aspecto no es abordado, particularmente dada la naturaleza de las imágenes que se presentan en los textos analizados. Por su parte, para el análisis interactivo de las imágenes, considero también la propuesta de Kress y van Leeuwen junto con la adaptación de Painter et al. (2013), que incluye los sistemas de Focalización, Distancia social y Actitud (Figura 4).

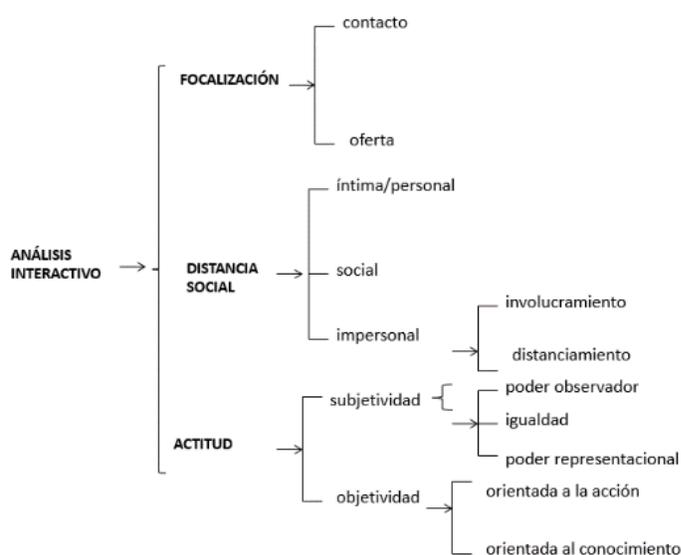
Por último, para el análisis composicional, además de los subsistemas de Valor informacional, Prominencia y Enmarcación, integro la adaptación elaborada por Painter et al. (2013) para el análisis de los libros-álbum, junto con los alcances sobre la unidad “fotografía+epígrafe” de Oteiza y Pinuer (2016) pensados para el análisis de la integración intermodal del texto escolar de historia.

4. Metodología

En este artículo presento cómo es construido y valorado multimodalmente el pueblo mapuche y su experiencia en la conquista y colonización de la Araucanía, en un texto escolar de historia distribuido para enseñanza básica en Chile. Para esto, adopto una perspectiva social e ideológica del discurso multimodal (Oteiza y Pinuer 2016), posicionándome explícitamente como analista comprometida con la realidad social e histórica de los pueblos indígenas, particularmente, del pueblo mapuche en Chile. Frente a la exclusión y discriminación que han sufrido los mapuche, desde el periodo de

FIGURA 4

Red sistémica de significados interactivos (Kress y van Leeuwen 2006/2021, p. 149, con modificaciones de Painter, Martin y Unsworth 2013).



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 (Boccaro y Seguel-Boccaro 1999; Bello 2004; Bello y Rangel 2002; Mallon 2004; Boccaro 2002; entre otros).

Los textos analizados en este trabajo son parte del texto de historia licitado el año 2018 y distribuido por el Ministerio de Educación de Chile para ser usado el año 2019 por los estudiantes de sexto básico. Los materiales educativos producidos, licitados y posteriormente distribuidos obedecen a los lineamientos del currículum nacional. En este caso, según las Bases Curriculares 2012 vigentes para la enseñanza básica, para la asignatura de historia se señala que la comprensión de la sociedad tiene como fin poder orientar a los y las estudiantes a actuar crítica y responsablemente, sobre la base de principios como la solidaridad, el pluralismo y la valoración de la identidad nacional. Según lo anterior, se destaca la importancia de lograr que los estudiantes no perciban los contenidos 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, para poder desarrollar un sentido de identidad y pertenencia, y así involucrarse y participar de su construcción (MINEDUC 2012).

Esta investigación nace 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 actual sistema educativo chileno. Según las voces de la historiografía, como se revisó en la sección 1, la violencia ejercida hoy contra los pueblos indígenas se remonta a la conquista y colonización. Por lo tanto, en este artículo me centro en una selección de textos del manual de historia de 6to básico, dado que en este nivel escolar se aborda parte importante de lo que fueron estos periodos. Específicamente, de 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?”, los textos analizados son “Conformación del territorio nacional” y “La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile”, en los que se explica cómo continuó la conquista del territorio nacional una vez que se instaló la República de Chile, haciendo referencia principalmente a la incorporación del sur de Chile.

Como procedimiento metodológico, los significados verbales y visuales son analizados a partir de las categorías revisadas, respectivamente, en la sección 3. Si bien los análisis se realizan de manera separada, poner atención a la interacción multimodal de los recursos que se despliegan en el texto escolar, a favor de una determinada construcción del pueblo mapuche, demanda que los resultados se presenten y discutan de manera articulada e integrada.

5. Análisis y discusión

A continuación, presento el análisis de los textos considerados para este artículo, atendiendo a la interacción entre los diferentes componentes del diseño composicional.

5.1. Ejemplo 1 “Conformación del territorio nacional”

El texto titulado “Conformación del territorio nacional” (SM 6to básico, 2019, p. 203) incluye en su diseño el cuerpo principal, tres documentos históricos (dos verbales escritos y uno visual) y un desafío para el estudiante, tal como se aprecia en la *Figura 5*. Al igual como se ha observado en otros trabajos (Franzani 2020; Oteiza 2021; Oteiza y Franzani, en evaluación) los documentos históricos aparecen visualmente de manera fragmentada, aunque incrustados como “Doc.” en el cuerpo principal del texto escolar. El análisis lo centro en el cuerpo principal y en los primeros dos documentos.

FIGURA 5
Conformación del territorio nacional (SM 6to básico, 2019: 203).

The image shows a page from a Chilean textbook for 6th grade, titled "Conformación del territorio nacional". The page is annotated with arrows pointing to various elements:

- Cuerpo principal:** Points to the main text block at the top left.
- Doc. 1:** Points to a map of Chile titled "Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad" showing territorial changes.
- Doc. 2:** Points to a text document titled "La nación" with a quote about territory and population.
- Doc. 3:** Points to a text document titled "Tratado de Tantauco" with a quote about the incorporation of southern territories.
- Desafío 1:** Points to a challenge box titled "Analiza la conformación del territorio nacional" with five numbered questions.

At the bottom of the page, there is a footer: "Historia, Geografía y Ciencias Sociales | 6° básico | 203".

En este primer texto, observamos que la significación histórica sobre la conformación del territorio nacional se centra en el territorio entendido como espacio de control y dominación. El cuerpo principal comienza con la voz del Estado chileno, evidenciado por medio del proceso mental “buscó establecer” (*Tabla 1*³), equivalente a ‘planear’ o ‘pensar’. Se aprecia, así, lo que el Estado pensó desde el momento de la independencia, instanciando una orientación heteroglosica por expansión dialógica de reconocimiento.

TABLA 1

Análisis 1 cuerpo principal (SM 6to básico, 2019: 203).

Texto escolar	Evaluaciones de actitud	Disposición dialógica	Entidad valorada
<u>A lo largo del siglo XIX</u> , el Estado chileno buscó establecer <u>claramente</u> su <i>soberanía</i> sobre todos los territorios que habían correspondido a la Gobernación de Chile durante la Colonia (Doc. 1).	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señala) Graduada por: Fuerza alta: Intensificación: alcance temporal (a lo largo del siglo XIX) Foco: logro: actualización (claramente) Fuerza alta: Cuantificación (todos)	Heteroglosia, Expansión dialógica: Reconocimiento (‘buscó establecer’ proceso mental) voz: Estado chileno	Institución (conjunto de personas) Estado chileno

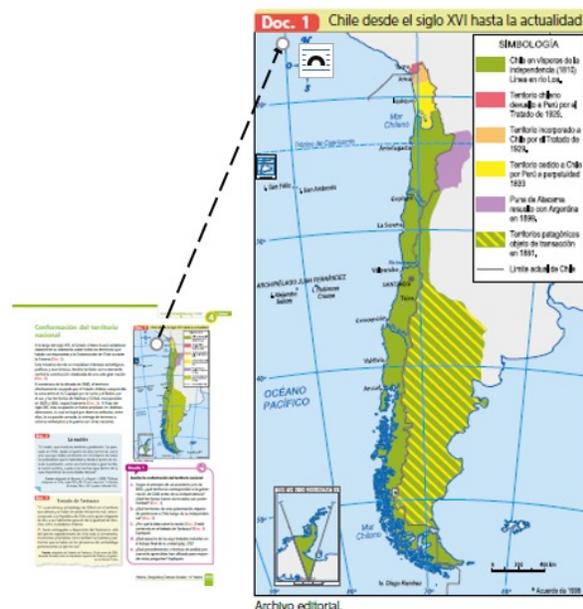
Desde el posicionamiento del Estado chileno, se expresa un juicio positivo evocado de capacidad y poder territorial respecto de este organismo, en tanto buscó establecer la autoridad y gobierno de Chile de manera independiente. Esta evaluación se encuentra aumentada temporalmente, dado que fue un posicionamiento de parte del Estado que se presentó “a lo largo del siglo XIX”; intensificada por un recurso de FOCO de logro de actualización junto al proceso mental “buscó establecer claramente”; y también cuantificada en tanto buscó la soberanía sobre “todos los territorios”. Este juicio marca de aquí en adelante lo que hace el texto escolar, a saber, reforzar continuamente, tanto en el modo verbal como visual, la capacidad y poder militar/territorial del Estado como una institución poderosa que logró progresivamente incorporar el vasto territorio de Chile a la nación.

En el modo visual, con una máxima prominencia en la página, el texto escolar inserta el Doc. 1 que corresponde a un mapa de Chile (*Figura 5*) que representa los lugares que se fueron incorporando a Chile desde el siglo XIX hasta la actualidad. No incluye epígrafe; solo se señala el título arriba de la imagen y la fuente bajo la imagen (“Archivo editorial”), como se puede apreciar en la *Figura 6*:

3 En los análisis, las valoraciones de actitud inscrita (explícitas) están señaladas con **negrita y subrayado**, las evocadas (implícitas) con **negrita en cursiva**. Las gradaciones de estas valoraciones solo con subrayado (ya sea de Foco o de Fuerza).

FIGURA 6

Doc. 1 “Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad” (SM 6to básico, 2019: 203).



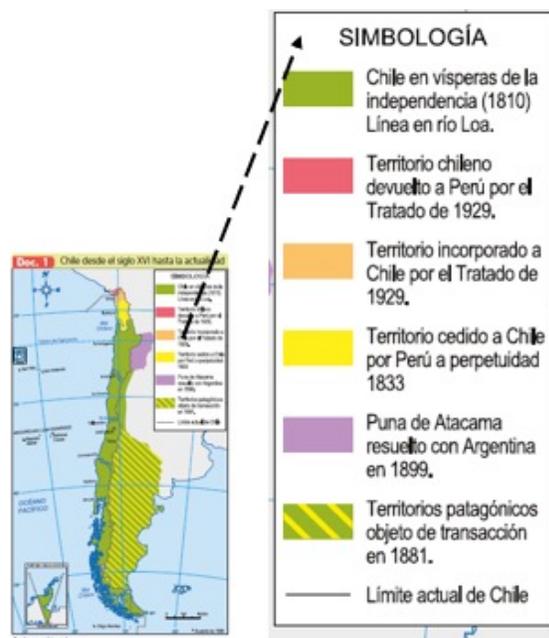
En términos representacionales, este mapa corresponde a una imagen conceptual analítica estructurada de tipo inclusiva, topográfica y concreta. Se observa una representación estática de los participantes en términos de estructuras “parte-todo”, en la que el Portador (todo) es el territorio chileno completo y los Atributos posesivos (partes) son las zonas identificadas a lo largo de Chile mediante diferentes colores y nombres que designan algunas de las ciudades a lo largo del territorio. Así, el país aparece dividido en partes según se fue conformando a través del tiempo, desde el siglo XVI hasta la actualidad. Estas partes, además, aparecen organizadas y representadas a escala, respetando las relaciones físico-espaciales y la locación relativa de cada uno de los atributos posesivos, con 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.

Con este mapa, se acentúa evocadamente el juicio positivo 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 intensifica, a su vez, 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, aludiendo no solo a las circunstancias tempo-espaciales, sino también a los eventos que gatillaron, en términos causales, la paulatina soberanía estatal. Cada color involucra la identificación de un territorio que fue “devuelto”, “cedido”, “incorporado”, “objeto de transacción” o “resuelto” en diferentes años, tal como se aprecia en la *Figura 7*.

Los significados interactivos desplegados, tales como, la ausencia de personas, la focalización oferta/observa, la prominencia del territorio como objeto y la distancia impersonal, favorecen el distanciamiento y la orientación hacia la objetividad y el conocimiento. No obstante, de manera recurrente los mapas se ajustan a las convenciones que rigen el trabajo cartográfico. Por lo tanto,

FIGURA 7

Simbología en el Doc. 1 “Chile desde el siglo XVI hasta la actualidad” (SM 6to básico, 2019: 203).



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 testimonios válidos y confiables.

En el cuerpo principal, 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 obedece sobre todo al deseo de construir “una sola gran nación”, como se observa en la *Tabla 2*:

TABLA 2

Análisis 2 cuerpo principal (SM 6to básico, 2019: 203).

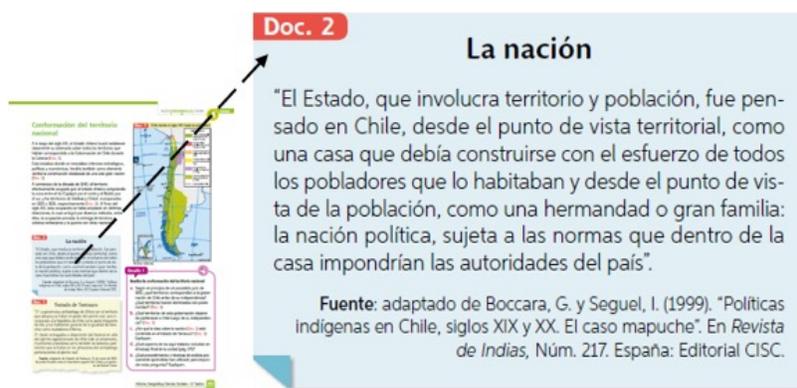
Texto escolar	Evaluaciones de actitud	Disposición dialógica	Entidad valorada
Esta iniciativa donde se mezclaban intereses estratégicos, políticos y económicos, tendría también como elemento central la construcción idealizada de una sola gran nación (Doc. 2).	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) ensamble con gradación “una sola” Fuerza alta: cuantificación	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional: tener)	Nación
	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) ensamble con gradación “gran” Fuerza alta: intensificación		
	(+va) Apreciación: impacto alto (inscrito)		Proceso histórico Construcción de una sola gran nación
	(+va) Apreciación: Integridad (inscrito)		

Desde una monoglosia por aserción, la voz autoral reformula de manera nominalizada el proceso de “buscó establecer” (*Tabla 1*) como una “iniciativa”. 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 tuvo hipotéticamente un propósito que a futuro fue la construcción de una sola nación. Así, la construcción de una sola nación aparece valorada positivamente desde su relevancia y valor, a la vez que es apreciada positivamente desde su integridad. Asimismo, la nación aparece como “**una sola gran** nación” lo que involucra un doble ensamble entre fuerza por cuantificación (“una sola”) e intensificación (“gran”) y apreciación por impacto alto. Según Bello (2004), con la conformación de los nuevos Estados republicanos surgidos de los procesos de independencia, efectivamente el objetivo fue construir una sola nación, pero no sin nuevas formas de dominación y violencia, como sugiere esta prometedora y única “gran nación”.

El Doc. 2 es un documento verbal escrito, titulado “La nación”, 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 8*.

FIGURA 8

Doc. 2 “La nación” (SM 6to básico, 2019, p. 203).



El texto escolar recupera un fragmento 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 la conformación de una “gran nación” para los mapuche. 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, como se observa en la siguiente *Tabla 3*:

Los autores, por medio de una heteroglosia de expansión dialógica de atribución 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. Primero, mediante la metáfora léxica de la “casa” se construye al Estado, desde el punto de vista territorial, como un espacio familiar y seguro que debe ser construido por todos, comparación que supone una apreciación positiva de integridad evocada de tipo provoca. Esta evaluación revela, además, la participación, entendida como obligación (“**debía construirse**”) más que como opción, desde un discurso dialógicamente

TABLA 3

Análisis Doc. 2 “La nación” (SM 6to básico, 2019: 203).

Texto escolar	Evaluaciones de actitud	Disposición dialógica	Entidad valorada
El Estado, que involucra territorio y población, fue pensado en Chile, desde el punto de vista territorial, como una <i>casa que debía construirse</i> con el <i>esfuerzo</i> de todos los pobladores que lo habitaban y desde el punto de vista de la población, como una <i>hermandad</i> o <i>gran familia</i> : la nación política, sujeta a las normas que dentro de la <i>casa impondrían</i> las autoridades del país	(+va) Apreciación: Integridad (evocado: provoca) (metáfora léxica) (+va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señala) (+va) Apreciación: Impacto alto (evocado: señala) graduada por “todos” Fuerza alta: Cuantificación (+va) Afecto: Seguridad/Felicidad (evocado: provoca) (metáfora léxica) Graduada por “gran” Fuerza alta: Intensificación (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señala)	Heteroglosia, Expansión Dialógica: Atribución: Reconocimiento (proceso mental: pensar) voz: Chile Heteroglosia, Expansión Dialógica: Consideración (modulación de obligación: debía)	Estado Autoridades

expansivo que manifiesta una consideración por obligación, ya que todos deben hacer el esfuerzo de construir la gran nación, lo que sugiere, según Boccara y Bolados (2008) la participación como campo de dominación. Segundo, en términos de la población, los autores, desde la voz de Chile, construyen el Estado desde el afecto entendiéndolo como “una *hermandad* o *gran familia*” donde hay normas establecidas por las autoridades que se deben respetar.

Debemos notar que el texto escolar no hace referencia a las consecuencias concretas que tuvo esta conformación de una “gran nación” para los mapuche. Por medio de los historiadores, el texto escolar recupera la voz del Estado e ignora el proceso de homogeneización que hubo detrás de la constitución de esta “casa” o “familia”, dejando en evidencia una mirada bastante simplificada de los hechos. Se excluye que los indígenas eran vistos como ‘obstáculos’ que interferían en el objetivo estatal de conformar una sola nación. Se silencian las voces que afirman que la nación se constituyó sobre la base de la negación y abolición de la diversidad. El sometimiento, la marginación, la discriminación, el despojo territorial, la pobreza sostenida y cada vez más profunda son consecuencias que se dejan fuera (Boccara y Seguel-Boccara 1999; Hill y Staats 2002; Gallardo et al. 2002; Bello 2004; Mallon 2004; Hopenhayn et al. 2006). Así, frente a esta complejísima historia, el estudiante solo tiene acceso a las “reglas” que fueron impuestas dentro de la “casa”, lo que deja entrever una mirada peligrosamente metafórica de los hechos.

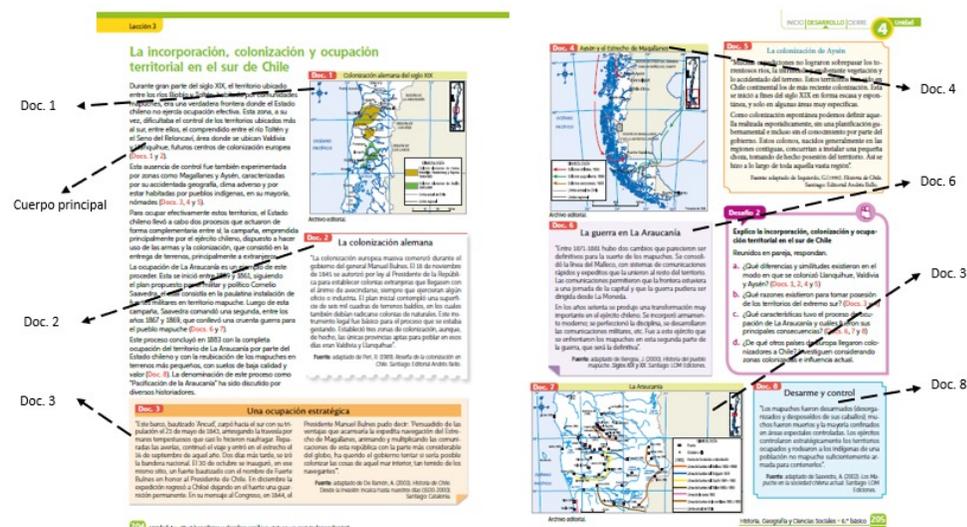
Como se evidencia hasta aquí, la experiencia mapuche no es traída al discurso ni por el cuerpo principal ni por los testimonios históricos seleccionados como evidencia. La nación se construye desde la prominencia del territorio como objeto. No hay personas, sino solo territorio que debe ser dominado e incorporado. El cuerpo principal se centra en el avance territorial por parte del Estado a lo largo del país y, de esa forma, se le valora evocadamente por su capacidad y poder militar, combinándose en el discurso con testimonios que visual y verbalmente potencian esta misma evaluación.

5.2. Ejemplo 2 “La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile”

El texto “La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile” incorpora: un cuerpo principal; ocho documentos históricos, de los cuales tres son visuales y cinco verbales escritos; y un desafío para el estudiante. Para este análisis, me centro en los documentos identificados en la *Figura 9*.

FIGURA 9

La incorporación, colonización y ocupación territorial en el sur de Chile (SM 6to básico, 2019: 204-205).



El cuerpo principal comienza haciendo referencia al territorio que el Estado no logró dominar ni controlar, durante el siglo XIX, por la ocupación que ejercían las comunidades mapuche. Si en el análisis anterior 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 ocupar ni conquistar y que, por ende, se transformó en un obstáculo para la conformación de una “gran casa”, como se muestra en la *Tabla 4*:

TABLA 4

Análisis 1 cuerpo principal (SM 6to básico, 2019: 204).

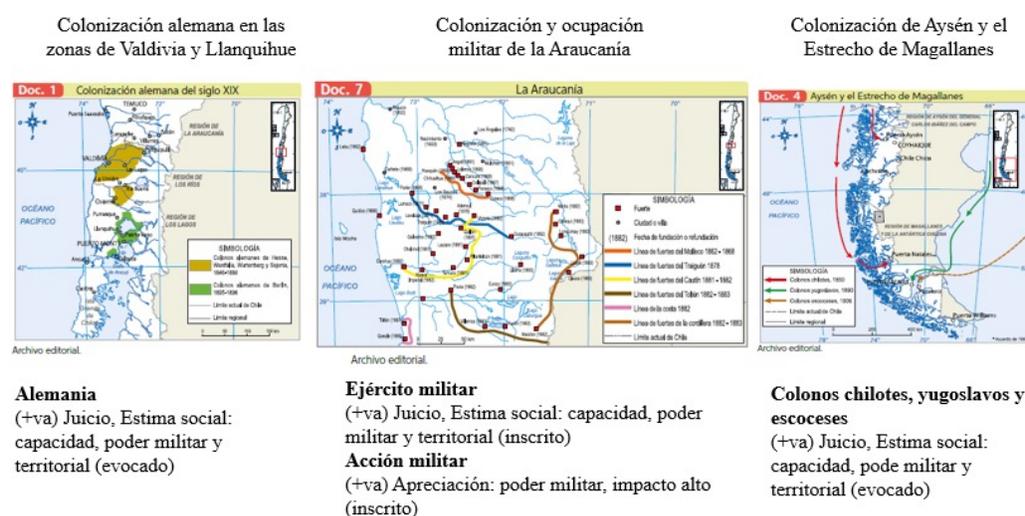
Texto escolar	Evaluaciones de actitud	Disposición dialogica	Entidad valorada
Durante <u>gran parte del siglo XIX</u> , el territorio ubicado entre los ríos Biobío y Toltén, habitado por comunidades mapuches, era una <u>verdadera frontera</u> donde el Estado chileno <u>no ejercía ocupación efectiva</u> .	(-va) Apreciación: Conflictividad alta, Impacto alto (evocado: señaliza) graduada por “gran parte del siglo XIX” Fuerza media: intensificación: alcance temporal: graduada por “verdadera” Foco: autenticidad (-va) Juicio, Estima social: Capacidad (evocado: señaliza)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional: ser) Voz: autores del texto escolar	Territorio ubicado entre los ríos Biobío y Toltén Estado chileno

La “verdadera *frontera*” que supuso el territorio ubicado entre los ríos Biobío y Toltén 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 mapuche 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 consecuencia 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.

Esta incapacidad del Estado prontamente es reemplazada 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 a favor del proyecto nacional. Esta tendencia queda plasmada en el modo visual con un predominio del territorio como objeto de dominio. En la siguiente *Figura 10*, vemos que los testimonios visuales que son presentados por el texto escolar son mapas que, como imágenes conceptuales analíticas estructuradas inclusivas, tienen una modalidad alta. Son representaciones que guardan la proporcionalidad de las relaciones físico-espaciales de los atributos y se ajustan a las convenciones propiamente cartográficas, promoviendo la transmisión de un conocimiento creíble sobre este proceso histórico.

FIGURA 10

Testimonios visuales (SM 6to básico, 2019: 203).



Mediante estos mapas, los agentes de la colonización quedan valorados por juicios positivos de estima social que traen al discurso la capacidad y el poder militar y territorial de los colonos y del ejército militar. Estas valoraciones, a su vez, suscitan una evaluación positiva del Estado chileno como agente regulador de la conquista, colonización y conformación de la “gran nación”. Asimismo, si nos fijamos en el modo verbal, en el Doc. 2, es la legislación de 1845 que, como iniciativa estatal, condujo a la llegada masiva de colonos al territorio chileno. Sin embargo, lo que no se señala es que el objetivo de esta normativa es propiciar que los colonos trabajen ‘racionalmente’ la tierra y mejoren las ‘deficientes costumbres’ de la población (Boccaro y Seguel-Boccaro 1999; Mallon 2004;

Zavala 2018). En este sentido, contrariamente a lo esperado, la colonización es tratada como el resultado de un sentimiento o estado emocional, como podemos ver en la *Tabla 5*:

TABLA 5

Análisis Doc. 2 La colonización alemana (SM 6to básico, 2019: 204).

Texto escolar	Evaluaciones de actitud	Disposición dialógica	Entidad valorada
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 <i>avecindarse</i> , <i>siempre</i> que ejercieran algún oficio o industria.	(+va) Apreciación: Integridad, Poder político y económico alto (evocado: señala)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: autorizar, establecer)	Establecimiento de colonias extranjeras por parte del presidente de la República
	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señala)		Presidente de la República
	(+va) Afecto: Inclinação (evocado: señala) graduada por “siempre” Foco: especificidad		Colonias extranjeras

Efectivamente, los colonos sienten una inclinación, pero por las tierras aún no dominadas por parte del Estado. 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” y otorgar la organización política y económica de la que, desde el punto de vista del Estado, carecen los mapuche (Boccaro y Seguel-Boccaro 1999; Mallon 2004; Zavala 2018).

Es necesario notar que tanto la colonización del Estrecho de Magallanes, como la de la región de Aysén, son construidas desde una apreciación negativa por conflictividad alta y que, aunque los documentos no incorporan a los indígenas como involucrados en el proceso de ocupación, el cuerpo principal 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. Este análisis lo podemos ver en la *Tabla 6*.

TABLA 6

Análisis 2 cuerpo principal (SM 6to básico, 2019: 204).

Texto escolar	Evaluaciones de actitud	Disposición dialógica	Entidad valorada
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 .	(-va) Apreciación: Conflictividad alta, Poder alto (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material: experimentar, nominalizaciones “ausencia de control”)	Magallanes y Aysén (entre otras zonas)
	(-va) Apreciación: Calidad/Balance (inscrito)		
	(-va) Apreciación: Calidad (inscrito)		
	(-va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito)		Estado chileno

La conflictividad de Magallanes y Aysén es utilizada, en diferentes ocasiones, para aumentar el valor de los procesos de ocupación y colonización e intensificar el significado actitudinal de la capacidad y poder militar de las expediciones que lograron arribar y ejercer control sobre dicho territorio. Por ejemplo, en el Doc. 3, el eje actoral acumula valoraciones de la tripulación, mayormente evocadas, a partir de significados experienciales expresados en procesos materiales que acumulativamente intensifican la visión de los militares como agentes de éxito, como se muestra en la *Tabla 7*:

TABLA 7

Análisis Doc. 3 “Una ocupación estratégica” (SM 6to básico, 2019: 204).

Texto escolar	Evaluaciones de actitud	Disposición dialógica	Entidad valorada
Reparadas las averías , 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 bautizado con el nombre de Fuerte Bulnes en honor al Presidente de Chile.	(+va) Apreciación: Conflictividad baja, Calidad (inscrito)	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, procesos materiales, “se” impersonal”)	Barco Ancud
	(+va) Apreciación: Valuación (evocado: señala)		Tripulación
	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señala)		
	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad, poder militar (evocado: señala)		
	(+va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito)		Presidente de Chile

Hacia el final de este ejemplo, el cuerpo principal, desde un discurso heteroglósico de contracción dialógica por respaldo, introduce la Araucanía como un ejemplo de la capacidad y poder estatal para controlar exitosamente el territorio. El análisis de este fragmento podemos verlo en la *Tabla 8*.

TABLA 8

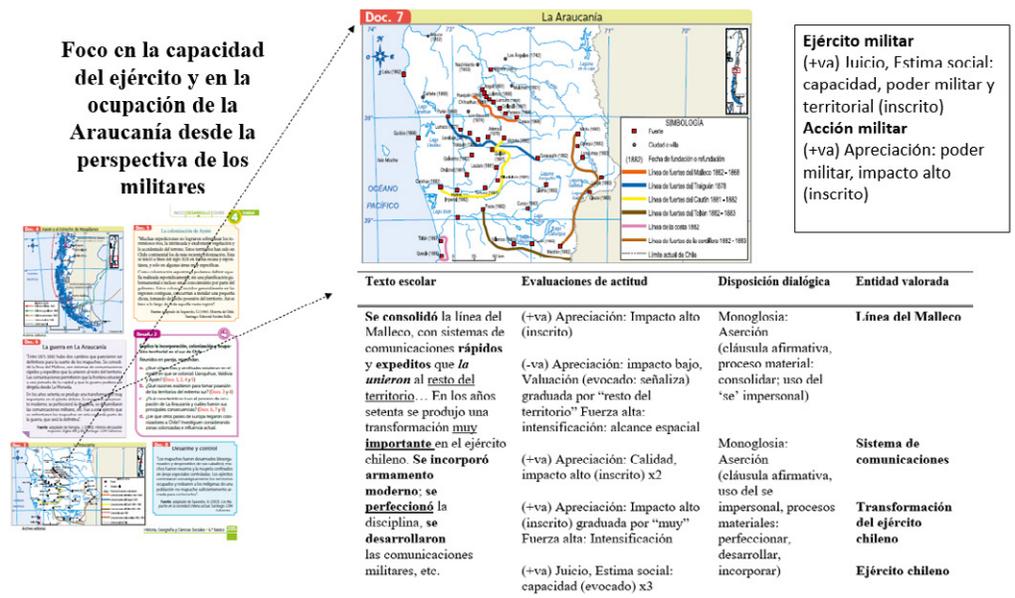
Análisis cuerpo principal 3 (SM 6to básico, 2019: 204).

Texto escolar	Evaluaciones de actitud	Disposición dialógica	Entidad valorada
Para ocupar <u>efectivamente</u> estos territorios, el Estado chileno <u>llevó a cabo</u> dos procesos que actuaron de forma complementaria entre sí; la campaña, emprendida <u>principalmente</u> por el ejército chileno, dispuesto a hacer <i>uso de las armas</i> y la colonización, que consistió en la entrega de terrenos, <u>principalmente</u> a extranjeros.	(+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señala) graduada “dos” Fuerza alta: cuantificación	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso material, relacionales, nominalizaciones)	Estado
	(+va) Juicio, Estima social: Capacidad (evocado: señala) graduada por “principalmente” Foco: especificidad	Heteroglosia, Contracción dialógica: Respaldo (un ejemplo entre otros)	Ejército chileno
La ocupación de La Araucanía es un ejemplo de este proceder.			

Cuando avanzamos hacia la “pacificación” de la Araucanía, nuevamente, hay una referencia en el modo verbal y visual a la capacidad y poder militar del ejército chileno que jugó un rol clave en este proceso. Como vemos en la *Figura 11*, en el modo verbal se acentúa el valor de la línea del Malleco y la capacidad del ejército militar a partir de su perfeccionamiento en términos de disciplina, incorporación de armamento moderno y desarrollo de comunicaciones. Así, mediante una prosodia valorativa saturada de apreciaciones por impacto alto, se evalúa indirectamente al ejército como una institución con capacidad y poder. El hecho de que Bengoa, citado por el texto escolar, acentúe la importancia y la capacidad del ejército 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.

FIGURA 11

Análisis Doc. 6 “La guerra en la Araucanía” y Doc.7 “La Araucanía”.



Si nos centramos en el mapa como testimonio visual (Doc. 7), la construcción verbal de un ejército preparado se potencia visualmente con una imagen conceptual analítica que da cuenta de la lógica defensiva de los militares por la gran cantidad de fuertes ubicados estratégicamente a lo largo de la Araucanía. De este modo, queda en evidencia nuevamente la prominencia del territorio entendido como objeto de conquista. El mapa refuerza de manera inscrita la capacidad del ejército y la acción militar desde un poder e impacto altos, invisibilizando por completo al pueblo mapuche. De hecho, debido al título, el mapa se lee como “Esta es la Araucanía”, lo que sugiere, por un lado, un territorio vacío sin pueblo y, por otro, la representación de la zona sur de Chile y no la 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 sumamente violento, puesto que, aunque en esa época efectivamente el ejército tuvo un rol central en la ocupación y colonización de la Araucanía y

los mapuche fueron entendidos como un ‘obstáculo’, el texto escolar desde la actualidad no rescata la experiencia mapuche, sino que se alinea y reproduce, para las generaciones del presente, la invisibilización y exclusión de la diferencia.

Los mapuche apenas tienen cabida en la significación histórica que se hace de este proceso histórico. Una escasa referencia, al final de este ejemplo, 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 del pueblo mapuche. Así, como podemos ver en la *Tabla 8*, mientras se inscribe la incapacidad de los mapuche, desde una voz pasiva que permite ocultar a los militares como quienes *desarmaron, desorganizaron, mataron, confinaron y controlaron*, el ejército militar es implícitamente valorado por una acumulación de significados experienciales que, prosódicamente, lo construyen con poder alto sin ser sancionado explícitamente como agente de violencia, como se aprecia en la siguiente *Tabla 9*.

TABLA 9

Doc. 8 “Desarme y control” (SM 6to básico, 2019: 204).

Texto escolar	Evaluaciones de actitud	Disposición dialógica	Entidad valorada
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) x3 (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) graduada por “muchos” Fuerza alta: cuantificación (-va) Juicio, Sanción Social: Integridad (inscrito) graduada por “la mayoría” fuerza alta: cuantificación	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, proceso relacional: ser, “fueron muertos” construcción pasiva)	Mapuches
Los ejércitos controlaron estratégicamente los territorios ocupados y rodearon a los indígenas de una población no mapuche suficientemente armada para contenerlos	(+va) Apreciación: Impacto alto (inscrito) ensamble con gradación Foco: especificidad “especiales” (-va) Apreciación: Conflictividad alta, Poder alto (evocado: señala) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (evocado: señala) x3 (por acumulación de significados experienciales) (+va) Juicio, Estima Social: Capacidad (inscrito) graduada por “suficientemente” Fuerza alta: intensificación	Monoglosia: Aserción (cláusula afirmativa, procesos materiales: controlar, rodear, contener; fin a la construcción pasiva)	Áreas destinadas para confinar a los mapuche Ejércitos

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. Sin embargo, por cómo se presenta en el texto escolar, difícilmente el estudiante podrá conocer, evaluar y reflexionar sobre esta “otra cara” de la historia que aparece silenciada.

6. Conclusiones

Al igual como hemos demostrado en trabajos previos (Franzani 2020; Oteíza 2021; Oteíza y Franzani, en evaluación), en este corpus de 6to básico, la interacción entre ambos modos semióticos tiende a reforzar un mismo sistema de creencias sobre el pueblo mapuche. El cuerpo principal, en concordancia con la evidencia histórica tanto verbal como visual, se centra 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 mapuche y su experiencia en este evento histórico apenas quedan esbozados.

Los testimonios históricos en ambos modos 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.

Los documentos históricos visuales traídos al discurso como testimonios de la conquista y ocupación de la Araucanía permiten preguntarnos por las distorsiones de la realidad (Burke 2001) presentes en los textos escolares de historia. Los mapas, como imágenes conceptuales analíticas con modalidad alta, probablemente sean percibidos de manera naturalizada como representaciones verdaderas de los hechos del pasado. Sin una explicación, los y las estudiantes difícilmente los entenderán como interpretaciones históricas particulares incorporadas intencionalmente en los textos y, por ende, como recursos que potencian y a la vez excluyen otros puntos de vistas y posicionamientos de lo que fue la ocupación de la Araucanía de Chile.

En este contexto, se vuelve urgente incorporar la lectura intersemiótica al momento de abordar el discurso pedagógico de la historia. El trabajo en la sala de clases puede transformarse, sin duda alguna, en un espacio valiosísimo para enriquecer y cuestionar las significaciones e interpretaciones del pasado, contribuyendo a cambiar la manera en que los y las jóvenes de hoy comprenden la experiencia mapuche pasada y, por ende, la forma en que empatizan y se acercan a su lucha actual.

Referencias bibliográficas

- ALTAMIRANO, P., GODOY, G., MANGHI, D. y SOTO, G. 2014. Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos* 40, 1: 7-24.
- BELLO, A. 2004. *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago: Naciones Unidas, CEPAL.
- BELLO, A. y RANGEL, M. 2002. La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la Cepal* 76: 39-54.

- BERNSTEIN, B. 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Lanhan, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- BISBE, L. 2009. Huellas del racismo antiindígena en textos escolares venezolanos de finales de los años ochenta. *Núcleo* 21, 26: 11-35.
- BOCCARA, G. 2002. Colonización, resistencia y etnogénesis en las fronteras americanas. En G. Boccara (Ed.). *Colonización, Resistencia y Mestizaje en las Américas (siglos XVI - XX)*, pp. 47-82. Lima: IFEA.
- BOCCARA, G. y BOLADOS, P. 2008. ¿Dominar a través de la participación? El neoindigenismo en el Chile de la posdictadura. *Memoria Americana* 16, 2: 167-196.
- BOCCARA, G. y SEGUEL-BOCCARA, I. 1999. Políticas indígenas en Chile (siglos XIX y XX). De la asimilación al pluralismo (El caso mapuche). *Revista de Indias* 59, 217: 741-774.
- BURKE, P. 2001. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- CAFFAREL, A., J.R. MARTIN & C.M.I.M. MATTHIESSEN. 2004. *Language Typology. A Functional Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- COFFIN, C. 2006. *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- EGGINS, S. 2004. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Bloomsbury.
- FOUCAULT, M. 1970. *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula.
- FRANZANI, P. 2020. Creencias y valores sobre el pueblo mapuche en el discurso pedagógico de la historia: una perspectiva sociosemiótica intermodal [tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/62168>.
- GALLARDO, V., MARTÍNEZ, J. y MARTÍNEZ, N. 2002. Construyendo identidades desde el poder: los indios en los discursos republicanos de inicios del siglo XIX. En G. Boccara (Ed.). *Colonización, Resistencia y Mestizaje en las Américas (siglos XVI - XX)*, pp. 27-46. Lima: IFEA.
- HALLIDAY, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C.M.I.M. 2004. *An introduction to functional grammar*. (Third Edition). Great Britain: Hodder Education.
- HILL, J. y STAATS, S. 2002. Redelineando el curso de la historia: Estados euro-americanos y las culturas sin pueblos. En G. Boccara (Ed.). *Colonización, Resistencia y Mestizaje en las Américas (siglos XVI - XX)*, pp. 13-26. Lima: IFEA.
- HOOD, S. 2010. *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. New York: Palgrave Macmillan.
- HOPENHAYN, M., BELLO, A. y MIRANDA, F. 2006. *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. (Serie Políticas sociales / CEPAL; 118). Santiago: Naciones Unidas, CEPAL, División de Desarrollo Social.

- JEWITT, C., BEZEMER, J. & O'HALLORAN, K. 2016. *Introducing Multimodality*. London: Routledge.
- KRESS, G. 2009. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London/New York: Routledge.
- KRESS, G. 2014. Multimodal discourse analysis. En J.P. Gee & M. Handford (Eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, pp. 35-50. London/New York: Routledge.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. 2006/2021. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres, Nueva York: Routledge.
- LINARES, C., ALDEROQUI, S. y RICARDES, R. 2017. Ausentes presentes. Representaciones de indígenas y afrodescendientes en imágenes y textos escolares. Una muestra itinerante del museo de las escuelas. *Psyche* 22, 2: 5-18.
- 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.
- MANGHI, D. 2013b. Géneros en la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos* 82, 46: 236-247.
- MARTIN, J.R. 2002. Writing history: construing time and value in discourses of the past. En M. Schleppegrell & M. Colombi (Eds.). *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power*, pp. 87-118. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTIN, J.R. 2003. Making history: Grammar for interpretation. En J. Martin y R. Wodak (Eds.). *Re-reading the past. Critical and functional perspectives on time and value*, pp. 19-57. Amsterdam: John Benjamins.
- MARTIN, J.R. 2014. Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics* 1, 3: 1-24.
- MARTIN, J.R. 2019. Discourse semantics. En G. Thompson, W. Bowcher, L. Fontaine & D. Schöenthal (Eds.). *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, pp. 358-381. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTIN, J.R. & WHITE, P. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- MARTINS, I. 2006. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-Posições* 17, 1, 49: 117-136.
- 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.

- MEDINA, M. y ZAPATA, M. 2018. Representación indígena en los textos escolares de ciencias sociales: Institución Educativa Distrital Miguel Ángel Builes y Colegio Colón en Barranquilla. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales* 5, 2: 154-174.
- MILLS, K. & UNSWORTH, L. 2018. *Multilingual literacy*. Oxford Research Encyclopedia, Education. Oxford: Oxford University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE CHILE. 2012. [Disponible en línea en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf]. Bases curriculares. Primero a sexto básico. Currículum Nacional. [Consulta: 05 de noviembre de 2021].
- NARVAJA DE ARNOUX, E. 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- NGO, T. & UNSWORTH, L. 2015. Reworking the Appraisal framework in ESL Research: Refining attitude resource. *Functional Linguistics* 2, 1: 1-24.
- OTEÍZA, T. 2006. *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis.
- OTEÍZA, T. 2009. Diálogo entre textos e imágenes: Análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *Delta* Número especial, 25: 664-677.
- OTEÍZA, T. 2011. Representación de las memorias del pasado: intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia. En T. Oteíza y 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.
- OTEÍZA, T. 2014. Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad* 8, 1: 109-136.
- OTEÍZA, T. 2017. The Appraisal Framework and discourse analysis. En T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.). *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, pp. 457-472. London: Routledge.
- OTEÍZA, T. 2018. Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, 12, 1: 112-160.
- OTEÍZA, T. 2021. Mapuche people: valuing a colonial past in the official primary History textbook from an intermodal perspective of historical sources. *Journal of Foreign Languages* 44, 1: 41-63.
- OTEÍZA, T. y FRANZANI, P. (en evaluación). Valoración del pueblo mapuche desde la evidencialidad histórica: un análisis crítico y multimodal del discurso.
- OTEÍZA, T. y PINUER, C. 2012. Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad* 6, 2: 418-446.
- OTEÍZA, T. y PINUER, C. 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.

OTEÍZA, T. y PINUER, C. 2019. El sistema de VALORACIÓN como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos* 29, 2: 1-32.

PAINTER, C. MARTIN, J.R. & UNSWORTH, L. 2013. *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Lancaster/Bristol: Equinox.

SOLER, S. 2008. Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad* 2, 3: 642-678.

UNSWORTH, L. (Ed). 2020. *Learning from Animations in Science Education Innovating in Semiotic and Educational Research: Innovating in Semiotic and Educational Research*. Gewerbestrasse: Springer.

ZAVALA, J.M. 2008. *Los mapuches del siglo XVIII. Dinámica interétnica y estrategias de resistencia*. Santiago: Universidad Bolivariana

ZAVALA, J.M. 2018. En busca del ciudadano ideal: Fundamentos discursivos de la colonización inmigratoria de la Araucanía durante el siglo XIX. En H. Mora y M. Samaniego (Eds.). *El pueblo mapuche en la pluma de los araucanistas. Seis estudios sobre la construcción de la alteridad*, pp. 168-186. Santiago: Ocho Libros.

PAOLA FRANZANI CERDA es Licenciada en Letras mención Literatura y Lingüística Hispánicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su investigación se centra en la construcción valorativa del pueblo mapuche en el discurso pedagógico de la historia, desde una perspectiva social, ideológica y multimodal del discurso. Se ha desempeñado como docente en instituciones formales de educación superior en cursos relacionados con habilidades comunicativas, estrategias para el aprendizaje y alfabetización académica.

Correo electrónico: plfranzani@uc.cl