



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2023
ISSN 1887-4606
Vol. 17(3) 496-529
www.dissoc.org

Artículo

Recursos lingüísticos para la expresión de la intersubjetividad en los textos escolares de historia chilenos

Linguistic resources for the expression of intersubjectivity in Chilean history textbooks

Paola Franzani

Pontificia Universidad Católica de Chile

Horacio Román

Pontificia Universidad Católica de Chile

Evelyn Matus

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

Este artículo examina los recursos lingüísticos utilizados para expresar la intersubjetividad en los textos escolares de historia de enseñanza secundaria chilenos. Desde una perspectiva social e ideológica del discurso, se busca identificar los posicionamientos que se integran como testimonios históricos del pasado mapuche, así como los recursos lingüísticos que son utilizados para incorporar dichas miradas en el discurso pedagógico de la historia. Los resultados dan cuenta del uso de variados recursos lingüísticos que promueven la comprensión de la historia como un campo de estudio de carácter interpretativo. El Estado chileno, historiadores y antropólogos del pueblo mapuche; una historiadora no mapuche y miembro de la Academia Militar; así como un miembro de la Guardia Nacional de Chile constituyen la principal evidencia histórica para que los estudiantes entiendan uno de los periodos clave para el devenir del pueblo mapuche. A nivel lexicogramatical, estos testimonios se alinean con distintos grados de transparencia a las visiones en juego por medio de recursos como nominalizaciones de Procesos mentales, proyecciones verbales y mentales, construcciones pasivas, complementos circunstanciales, entre otros.

Palabras clave: intersubjetividad, COMPROMISO, evidencialidad histórica, testimonios históricos textos escolares de historia, pueblo mapuche

Abstract

This article examines the linguistic resources used to express intersubjectivity in Chilean secondary school history textbooks. From a social and ideological perspective of discourse, we seek to identify the positions that are integrated as historical testimonies of the Mapuche past, as well as the linguistic resources that are used to incorporate authorial views into the pedagogical discourse of history. The results show the use of various linguistic resources, which promote the understanding of History as an interpretive field of study. The Chilean State, Mapuche historians and anthropologists; a non-Mapuche historian and member of the Military Academy; as well as a member of the Chilean National Guard constitute the main historical evidence for students to understand one of the key periods for the future of the Mapuche people. At a lexicogrammatical level, these testimonies are aligned with different degrees of transparency to the visions at stake through resources such as: nominalizations of mental Processes, verbal and material projections, passive constructions, circumstantial complements, among others.

Keywords: intersubjectivity, ENGAGEMENT, historical evidentiality, historical testimonies, history textbooks, Mapuche people

Introducción

En este artículo presentamos un análisis de los recursos lingüísticos utilizados para expresar la intersubjetividad en la construcción de la experiencia histórica mapuche en los textos escolares de Chile. Nos centramos, particularmente, en la exploración de aquellas opciones verbales escritas que se despliegan en la unidad multimodal¹ del texto escolar de historia, que permiten construir determinados posicionamientos sobre la historia del pueblo mapuche en los periodos de la conquista y colonización del sur de Chile y, de ese modo, expresar la intersubjetividad en los textos de estudio de historia chilenos. Nos enfocamos en este periodo histórico, porque como se ha evidenciado en el campo de la historia, la situación actual del pueblo mapuche en Chile no puede sino explicarse en referencia a tal periodo, desde cuando emerge y se arrastra hasta el día de hoy su lucha colectiva (Boccaro y Seguel-Boccaro, 1999; Bello y Rangel, 2002; Gallardo et al, 2002; Boccaro, 2002; Bello, 2004; Mallon, 2004; Hopenhayn et al, 2006; Boccaro y Bolados, 2010; Correa, 2021).

A partir del el Decreto Supremo 876 aprobado el 2019 en Chile, el currículo nacional de educación sufrió importantes modificaciones. Con las nuevas Bases Curriculares, la asignatura de Historia dejó de ser un ramo obligatorio para los cursos de tercer y cuarto año de enseñanza media, niveles en los que hasta ese momento se abordaba la historia reciente de Chile. Historia, entonces, se propuso como un curso optativo y los contenidos que se trataban en estos niveles fueron reubicados para ser abordados entre 7mo básico y 2° medio. En este contexto, en este artículo analizamos parte del texto escolar de historia de primer año de enseñanza media (Ministerio de Educación de Chile, 2015, 2016), ya que es en este nivel de escolaridad en el que, según los nuevos lineamientos curriculares, se trata la ocupación y colonización de la Araucanía, en el marco de la expansión del reciente Estado chileno en el sur de Chile.

El texto escolar de historia asume un rol clave para la formación de los estudiantes en tanto selecciona y transmite la “historia” que se considera aceptable para las nuevas generaciones y, por ende, las creencias, valores y posicionamientos que se piensan indispensables para la conformación de un acervo cultural compartido (Martins 2006; Narvaja de Arnoux 2008; Oteíza, 2006, 2011, 2014). Los textos escolares de historia como artefactos socio-culturales responden a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación de Chile (Pavié et al., 2019). En este sentido, son portadores de un saber autorizado, ya que recogen lo “no controvertido” (Fontaine y Eyzaguirre,

1997), es decir, la historia “consensuada” para transmitir y reproducir en nuestra sociedad (Ajagan-Lester y Muñoz-Labraña, 2018; Barletta et al., 2015; Espinoza, 2012). Aunque el texto escolar no es el único material pedagógico con el que trabajan los estudiantes, es una fuente de estudio transversal distribuida por el Ministerio de Educación a más del 95% de estudiantes que asisten a establecimientos educacionales municipales o particulares subvencionados (Oteíza, 2014). Por lo mismo, reconocemos su valor sociosemiótico en tanto permite a los estudiantes entender el pasado de pueblo mapuche y también mirar, comprender y empatizar con su presente (Altamirano et al., 2014; Canales-Tapia et al., 2018, 2020; Franzani, 2020, 2022; Oteíza, 2021a; Oteíza y Franzani, 2022).

Los textos escolares de historia que el Ministerio de Educación entrega a los estudiantes de establecimientos educacionales con subvención estatal parcial o total contienen un discurso histórico que, en primera instancia, ha sido elaborado por historiadores y que, luego, ha sido recontextualizado con fines pedagógicos (Bernstein, 2000; Martin y Wodak, 2003; Coffin, 2006; Oteíza, 2014), en el marco institucional que los ampara². Así, las formas que toma el discurso histórico, las miradas, posicionamientos, lo compartido y lo omitido construyen determinadas significaciones históricas basadas en las visiones del pasado institucionalmente aceptadas o socialmente legitimadas. La forma en que se construyen dichas interpretaciones del pasado obedecen a los ejes que son propios de este tipo de discurso, a saber, la causalidad, la tempo-espacialidad y la evidencialidad histórica (Martin 2002, 2003; Coffin 2006; Oteíza y Pinuer 2016). Mientras el primer eje se relaciona con los antecedentes y factores detrás de los hechos y el segundo con el marco espacial y temporal en que se desarrollan estos, la evidencialidad histórica consiste en la incorporación de fuentes primarias y secundarias que funcionan como testimonios históricos con el fin de legitimar los modos en que estos hechos son interpretados.

En este trabajo nos centramos en la evidencialidad histórica verbal, porque es esencialmente este eje del discurso histórico (Coffin, 2006) en el que se expresa la intersubjetividad en el discurso de la historia. Son los documentos que, desde determinadas perspectivas, son integrados en el modo verbal escrito con el fin de sostener una determinada significación histórica y negociar formas particulares de mirar y entender el pasado del pueblo mapuche. Por tanto, con el objetivo de explorar la expresión de la intersubjetividad en el discurso, prestamos atención a qué posicionamientos del pueblo mapuche son recuperados por el texto escolar para construir la evidencialidad histórica en el

modo verbal escrito, así como a los recursos lingüísticos que se despliegan para su incorporación y negociación en el discurso.

Para atender a la expresión de la intersubjetividad en los textos escolares de historia chilenos, por medio de la expresión de la evidencialidad histórica, nos situamos como investigadores que entienden el lenguaje como una práctica social cuya ocurrencia cultural y socialmente motivada manifiesta su inherente naturaleza dialógica. De este modo, entendemos que más que expresar miradas personales, el lenguaje manifiesta miradas y visiones interpersonales sobre el mundo (Volóshinov, 2009 [1929]). Es esta perspectiva social del lenguaje desde la que miramos y analizamos el discurso y la que, en definitiva, nos permite explorar determinados puntos de vista que expresan la intersubjetividad (Thompson y Hunston, 2000) en la construcción de un periodo cuyas consecuencias se arrastran hasta el día de hoy para el pueblo mapuche.

El principio sobre el cual se sostiene el carácter dialógico e intersubjetivo del lenguaje es que el lenguaje como construcción social no solo pone de manifiesto los puntos de vista de los hablantes o escritores, sino también los de sus interlocutores. Dicho de otro modo, toda palabra expresa a una persona en relación con otra (Volóshinov, 2009 [1929]) en la que el hablante se construye a sí mismo desde la mirada del otro, es decir, desde el punto de vista de la colectividad a la que pertenece, a la vez que se posiciona con respecto a otras posturas y alinea con más o menos fuerza a otros respecto de miradas y formas de entender el mundo. Así, la intersubjetividad surge de la construcción que realiza el escritor/ hablante a la vez de sí mismo y de sus interlocutores (White, 2011). Desde esta lógica, los recursos, que se integran como testimonios históricos se integran en el texto escolar, representan miradas particulares situadas en contextos socio-culturales específicos. A su vez, cada punto de vista expresado en dichos documentos se distancia o se acerca, con distintos grados de alineación y transparencia, respecto de otras visiones sobre el pasado. Son aquellos recursos lingüísticos que construyen dichas miradas interpersonales que manifiestan la intersubjetividad en el discurso las que exploramos en este trabajo.

En vista de lo anterior, la pregunta general que buscamos responder es: ¿qué recursos lingüísticos se despliegan en el discurso para expresar la intersubjetividad en la construcción de la conquista y colonización del pueblo mapuche en el texto escolar de historia de primer año de enseñanza media para el año 2022? Esta pregunta la abordamos por medio de las siguientes preguntas específicas: ¿qué posicionamientos se incluyen en la evidencialidad histórica escrita para la construcción de este periodo de la historia? y ¿qué recursos

lingüísticos se utilizan para integrar dichos posicionamientos? En trabajos previos hemos investigado parcialmente estas preguntas, al preguntarnos por la construcción del pueblo mapuche en textos escolares de historia, desde una perspectiva social e ideológica del discurso multimodal (Franzani, 2020, 2022; Oteíza, 2021a; Oteíza y Franzani, 2022), y hemos identificado un tratamiento del pueblo mapuche desde una perspectiva que los relega al pasado y los construye desde el primitivismo y el salvajismo. Aunque en este trabajo, dado los objetivos propuestos, no llegamos a niveles altamente interpretativos, vale rescatar que otras investigaciones en Latinoamérica, desde los estudios críticos del discurso y la pedagogía crítica, también han identificado un trato discriminatorio y racista hacia el indígena en los textos escolares argentinos y venezolanos (Soler, 2008; Bisbe, 2009). En Colombia, Medina y Zapata (2018) también han estudiado la representación de las comunidades indígenas en textos escolares y han demostrado que, en el marco de un país multiétnico y pluricultural, los presenta en y desde el pasado. Desde una perspectiva multimodal y del currículum oculto, otros se han centrado en la representación de los pueblos indígenas en textos escolares, aludiendo a la predominancia de la voz del conquistador y a la presencia de prejuicios y estereotipos (Altamirano et al, 2014; Ramírez et al, 2005).

Con respecto al estudio de la expresión de la intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia, hay trabajos pioneros como el de Coffin (2006) y otros que posteriormente han demostrado un amplio interés en la manifestación de la intersubjetividad en los ámbitos de la alfabetización académica y los estudios de la escritura (Collante, 2011; Miller et al., 2014; Moyano, 2014; Stagnaro, 2014, Vásquez, 2019; Chamorro et al., 2020; entre muchos otros), así como en la educación escolar con fines pedagógicos (Guerra y Herrera, 2017; Yonata y Fani Prastikawati, 2022). En Chile, asimismo, se ha estudiado el rol que desempeñan los recursos lingüísticos que permiten reconocer o no otras posturas en el discurso en el establecimiento de relaciones de solidaridad ideológica, así como el vínculo entre la negociación de posiciones intersubjetivas y la construcción de la evidencialidad en el discurso pedagógico de la historia (Henríquez et al., 2018; Oteíza, 2009, 2017a, 2021b; Oteíza et al., 2014). Ciertamente, estos trabajos han sido muy valiosos para abrir un espacio de discusión sobre la expresión de la intersubjetividad en distintos ámbitos de estudio, entre ellos, el discurso pedagógico de la historia. Para efectos de este trabajo, nos basamos en los fundamentos y herramientas analíticas propuestas en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF),

especialmente, en el sistema de VALORACIÓN. Este sistema, elaborado por Martin y White (2005) y expandido posteriormente por otros y otras autoras hasta hoy (entre ellos, Hood, 2010, 2019; Ngo y Unsworth, 2015; Oteíza y Pinuer, 2012, 2019, 2022; Oteíza, 2021b), permite mapear sistemáticamente las opciones interpersonales que construyen determinados posicionamientos y miradas sobre la experiencia, como veremos en la siguiente sección.

Fundamentos teóricos-analíticos

Lingüística Sistémico Funcional y el sistema de VALORACIÓN

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) es una teoría comprehensiva centrada en el funcionamiento del lenguaje para construir determinados significados en contextos sociales y culturales particulares (Halliday, 1978; Halliday con Matthiessen, 2014). El lenguaje es entendido como un sistema de opciones paradigmáticas que representan su potencial de significado (Halliday con Matthiessen, 2014) a partir de sus funciones en contexto, lo que queda expresado en la arquitectura teórica de la LSF con la distinción de tres grandes funciones del lenguaje que operan de forma simultánea: experiencial, textual e interpersonal.

En este trabajo nos centramos en la metafunción interpersonal, puesto que comprende los significados que permiten la interacción y la negociación de la intersubjetividad (Halliday con Matthiessen, 2014). Nos interesa indagar sobre las opciones de significados que permiten expresar determinados posicionamientos en el discurso pedagógico de la historia al momento de abordar la experiencia mapuche en el periodo de la ocupación y colonización de la Araucanía en Chile. Para esto, trabajamos con el sistema de VALORACIÓN, herramienta teórico-analítica propuesta en el marco de la LSF, que opera en el estrato semántico-discursivo del lenguaje (Martin y White, 2005) y que permite indagar en cómo los patrones de la organización social en una cultura se realizan como patrones de interacción social en cada contexto de situación, los que se realizan a su vez en patrones del discurso en cada instancia del texto.

El sistema de VALORACIÓN corresponde a una propuesta de organización sistémica y comprehensiva de los significados interpersonales que son empleados para valorar la experiencia y para manifestar la intersubjetividad en el discurso. El modelo provee las opciones que tienen los hablantes/ escritores para adoptar diferentes posiciones sobre la experiencia y, a su vez, posicionar a aquellos con quienes se comunican real o potencialmente como más o menos

alineados con determinadas miradas y visiones en el discurso, lo que en el discurso puede ser codificado en el nivel lexicogramatical a través de diferentes recursos (Oteíza, 2017).

El sistema se organiza en tres áreas semánticas: ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN (Martin y White, 2005). Estas se asocian con la expresión de evaluaciones positivas o negativas respecto de ciertas entidades, los posicionamientos de los hablantes/escritores respecto a otras posturas en el discurso y los significados que permiten aumentar o disminuir el valor de las actitudes, respectivamente. Los tres subsistemas se muestran en la siguiente red sistémica en la Figura 1:

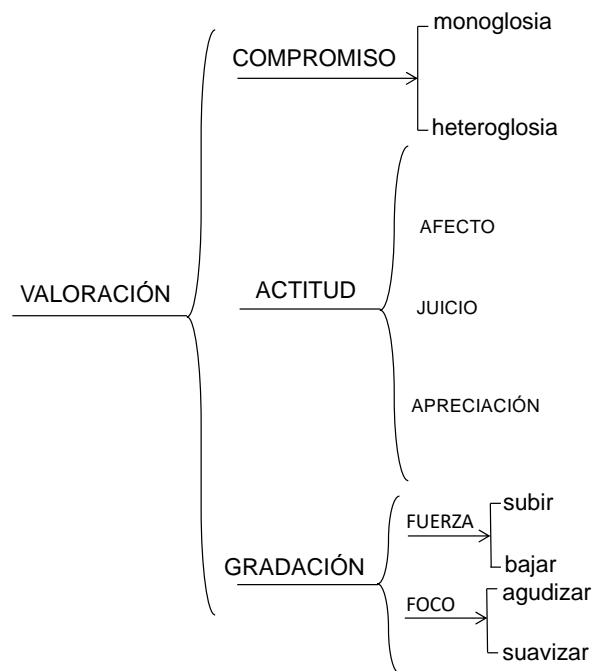


Figura 1: Sistema de VALORACIÓN con términos en español (Martin y White, 2005 en Hood, 2019: 385)

En este trabajo, incluimos también la reelaboración para el sistema de APRECIACIÓN de Oteíza y Pinuer (2019) (Figura 2) para la valoración de procesos de naturaleza social, cultural, política u otra, propios del campo de la historia y de las ciencias sociales en general (Oteíza y Pinuer, 2019).

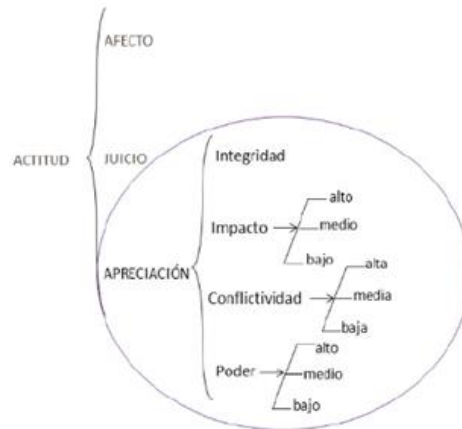


Figura 2: Red sistémica de APRECIACIÓN para la evaluación de eventos, situaciones y procesos culturales, sociales, políticos u otros (Oteíza y Pinuer, 2019: 18)

Área semántica de COMPROMISO: recursos lingüísticos clave para la expresión de la intersubjetividad

Debido a que este trabajo tiene como objetivo explorar los posicionamientos que se incluyen en las explicaciones históricas sobre el pueblo mapuche y los recursos lingüísticos utilizados para su manifestación discursiva, nos centramos en los recursos interpersonales, específicamente, de COMPROMISO. Los recursos lingüísticos que se organizan en esta área semántica permiten construir y negociar posicionamientos intersubjetivos en el discurso (Hood, 2019; Martin y White, 2005; Oteíza, 2017, 2021b; Oteíza y Pinuer, 2019; White, 2003, 2011). Es decir, posibilitan que la voz autoral adopte una determinada postura frente a las entidades discursivas valoradas en el texto (Martin y White, 2005; White, 2011), así como respecto a otras voces que circulan en los contextos socio-culturales manifestados discursivamente.

El subsistema de COMPROMISO, según Martin y White (2005), se organiza en dos grandes regiones de significado: monoglosia y heteroglosia. Mientras la monoglosia comprende las opciones que tienen las/os autoras/es para no incluir posicionamientos alternativos en sus discursos, la heteroglosia contempla los significados que las/os autoras/es disponen para reconocer otras voces o posiciones discursivas.

Ambas opciones presentan internamente subopciones con mayor grado de delicadeza. En primer lugar, para una orientación monoglósica hay dos

opciones, [aserción] y [presunción] (White, 2010). La categoría de [aserción] permite que las/os autores/as se erijan como la única voz en juego en el texto. En cambio, con los recursos de [presunción], la voz autoral asume como compartidos determinados conocimientos. En la lexicogramática, la orientación monoglósica se realiza a través de “afirmaciones puras”, en forma de cláusulas relacionales y materiales, cláusulas impersonales o metáforas gramaticales experienciales. Ciertamente, estos recursos lexicogramaticales que codifican la monoglosia están presentes en el discurso histórico disciplinar y en el discurso pedagógico de la historia (Oteíza, 2009, 2021b, en prensa; Franzani, 2022; Oteíza y Franzani, 2022; Oteíza y Castro, en prensa).

Siguiendo la propuesta de Martin y White (2005), la orientación heteroglósica considera dos grandes opciones [contraer] y [expandir]. El rasgo [contraer] se divide en las funciones [refutar], [proclamar] y [demandar], considerando los últimos trabajos de Oteíza para el español (2021b, 2023, en prensa). La función [contraer: refutar] engloba los significados que la voz autoral usa para rechazar o manifestar su desacuerdo ante posiciones opuestas. A su vez, estos significados se organizan en las opciones [contraer: negar] y [contraer: oponer], que se vinculan con la negación de una proposición y con la expresión de contraexpectativas, respectivamente. Ambas opciones de [refutar] se realizan, principalmente, a través de recursos de POLARIDAD (no; no... sino; nunca) (Oteíza, 2021b).

Los significados de [contraer: proclamar] permiten, en cambio, que la voz autoral represente determinadas proposiciones o propuestas como posicionamientos justificados o consensuados (Martin y White, 2005; White, 2011). De esta manera, se trata de opciones semánticas que acotan el espacio dialógico, porque desafían, suprimen o excluyen puntos de vista divergentes (Martin y White, 2005). Esta opción también contempla otras alternativas: [contraer: acordar], [contraer: pronunciar] y [contraer: respaldar] (Martin y White, 2005; White, 2011). Los significados de [contraer: acordar] permiten que la voz autoral exprese su adhesión hacia una posición, ya sea por medio de una [afirmación] o de una [concesión]. La opción [contraer: pronunciar] incluye formulaciones que implican la intervención explícita de la voz autoral, por ejemplo, mediante la enfatización de determinadas posiciones discursivas. La opción [contraer: respaldar] abarca las estrategias que despliega la voz autoral para validar o alinearse con proposiciones emitidas por fuentes externas. Cuando la orientación es por [contraer: proclamación] esta puede manifestarse en recursos lexicogramaticales específicos. En el discurso pedagógico de la historia, se ha evidenciado el uso de recursos como los Adjuntos de Comentario

(*indudablemente*), Adjuntos Modales (*probablemente*), conectores (*en efecto*) y Procesos relacionales (*es un hecho comprobado*) para su expresión congruente (Franzani, 2020, 2022; Oteíza, 2021b, 2023). Estas realizaciones son congruentes porque, desde una orientación sistémica, determinadas configuraciones semántico-discursivas tienen un correlato más típico en la lexicogramática (Halliday, 1994; Taverniers, 2017). Por ejemplo, los significados de probabilidad se realizan típicamente mediante Adjuntos.

Finalmente, según Oteíza (2023, en prensa), los significados de [contraer] también se pueden organizar en una tercera categoría de contracción dialógica: [demandar]. Esta opción organiza significados de obligación e inclinación que se incluyen tanto en las propuestas que formulan las/os propias/os autoras/es como en las que son reafirmadas por ellas/os, y se pueden expresar con distintos grados de fuerza. Esta opción semántico-discursiva se puede realizar en el estrato lexicogramatical como elecciones de obligación, ya sea como verbos modales (por ejemplo, "deber") como por Adjuntos modales.

La orientación heteroglósica de [expandir] organiza dos grandes regiones semánticas: [expandir: considerar] y [expandir: atribuir] (Martin y White, 2005; White, 2011). La primera abarca todas las formulaciones que permiten que la voz autoral señale que el punto de vista defendido en el texto es uno entre tantos otros. En cambio, los significados organizados en la segunda posibilitan que la voz autoral presente una proposición como si proviniera de una fuente externa, a la cual se le puede asignar la evaluación. A su vez, la función [expandir: atribuir] se divide en [reconocer] y [distanciar]. La opción [reconocer] implica la incorporación de voces alternativas en el texto, pero sin que el/la autor/a se posicione explícitamente con respecto a ellas. La categoría [distanciar] organiza los significados que permiten que la voz autoral se distancie de los puntos de vista que se incluyen en el texto. En general, los significados de [expandir: atribuir] se realizan en la lexicogramática por medio de Procesos verbales y materiales y metáforas gramaticales experienciales (Martin y White, 2005; Oteíza, 2021b; White, 2011).

En particular, la opción de expansión dialógica [atribuir] es fundamental para el estudio del discurso pedagógico de la historia, ya que permite rastrear la incorporación de voces externas al texto y examinar su rol en la construcción de la evidencia histórica (Oteíza, 2021b, 2023, en prensa). Además, en trabajos previos hemos demostrado que los documentos que son integrados para solventar una determinada significación histórica, tanto fuentes primarias como secundarias, contribuyen a la evidencialidad como eje clave dentro del campo de la historia (Franzani, 2020, 2022; Oteíza, 2014, 2021a; Oteíza y Franzani,

2022; entre otros). Sin embargo, también hemos especificado que dichas fuentes incluyen en su interior, en un nivel de análisis más delicado, otras opciones lexicogramaticales que lo que hacen es precisamente expresar posicionamientos diferenciados dentro de las miradas particulares que constituyen en sí mismos los testimonios históricos por ser incluidos como evidencia; los trabajos que se seleccionan como testimonios históricos (re)presentan determinadas visiones sobre la experiencia y, a su vez, internamente construyen una determinada mirada desde orientaciones de COMPROMISO también diferenciadas (Franzani, 2020, 2022).

En este contexto, Oteíza (2021b, 2023) ofrece una elaboración más delicada de [expandir: atribuir]. Los significados de atribución pueden presentar rasgos simultáneos de categorías que permiten caracterizar las voces externas. En términos de TIPO es posible distinguir entre fuentes externas [especificadas], ya sea entidades [humanas] o entidades [cosa], y fuentes externas [no especificadas]. A su vez, la posición que asume la voz autoral ante las fuentes externas, puede ser de más o menos DISTANCIA, en línea con Martin y White (2005). Por último, un tercer rasgo es el CARÁCTER de fuentes externas, si se expresan a través de [lenguaje literal] o [lenguaje metafórico].

En la siguiente sección, describimos nuestro posicionamiento como investigadores y algunos aspectos metodológicos relevantes para este estudio.

Metodología

Esta investigación nace desde la empatía con la lucha colectiva e histórica del pueblo mapuche y, por ende, con la historia del pueblo mapuche que se está buscando transmitir y perpetuar en Chile. Sin ir más lejos, como también lo hemos revisado en profundidad en trabajos anteriores (Franzani, 2020), la violencia ejercida contra el pueblo mapuche se remonta a los periodos de la conquista y la colonización y, así, lo que hoy se manifiesta en la sociedad son formas de violencia renovadas, ancladas y arraigadas en un pasado crítico. Por lo mismo, sobre la base de que se trata de un periodo clave tanto para los mapuche, como para la comprensión de los estudiantes de los orígenes de la desigualdad y discriminación del pueblo mapuche, en este trabajo nos centramos en el discurso pedagógico histórico que aborda estos periodos.

Dentro de los planes y programas curriculares del Ministerio de Educación en Chile, el periodo de la colonización y conquista, en relación a los pueblos indígenas y en específico al pueblo mapuche, se aborda únicamente en el programa de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para

primer año de enseñanza secundaria (Ministerio de Educación, 2015). En el libro de texto proporcionado por el Ministerio de Educación de la asignatura el periodo solo es considerado en la unidad 3 para este nivel escolar. De ese modo, en este artículo analizamos el texto escolar de 1er año de enseñanza secundaria en Chile, de la Editorial Santillana, utilizado por los estudiantes durante el periodo académico 2022. De las unidades que contiene, abordamos parte de la unidad 3 “¿De qué manera afectaron a la población las políticas estatales de expansión?”; lección 2 “¿Cómo fueron las políticas de expansión territorial de Chile en el siglo XIX?”, particularmente los apartados: “¿En qué consistió el proceso de ocupación de La Araucanía?” y “Distintas visiones sobre el proceso de ocupación de La Araucanía”. Como se ha adelantado anteriormente, se han seleccionado estos textos en función de la unidad pedagógica que, de acuerdo con los lineamientos curriculares vigentes, aborda este periodo de la historia del pueblo mapuche. Si bien se trata de un corpus reducido, esto es debido a la disponibilidad de contenidos al respecto en el material de estudio y en los programas vigentes para enseñanza secundaria. Por lo mismo, presentamos y privilegiamos un análisis en detalle de los textos que tienen a su disposición los estudiantes y que fueron considerados para este artículo.

Como procedimiento metodológico, analizamos los significados verbales escritos, tanto del cuerpo principal como de los documentos históricos, a partir de las tres áreas semánticas del sistema de VALORACIÓN. Nos centramos en las opciones de COMPROMISO que se despliegan verbalmente para construir la intersubjetividad, es decir, para incorporar, aceptar, restringir, delimitar, entre otras posibles opciones, ciertos posicionamientos por sobre otros. El orden de los resultados y la discusión del análisis que presentamos a continuación obedece al modo en el que se exponen los diferentes recursos en el texto escolar, considerando el camino de lectura propuesto a los y las estudiantes por parte del equipo editorial.

Análisis y discusión

En este apartado presentamos el análisis y discusión. Esta sección se organiza en dos partes, correspondientes a los dos textos analizados en ese artículo.

1. “¿En qué consistió el proceso de ocupación de La Araucanía?”

El texto escolar comienza en el cuerpo principal, escrito por el equipo editorial de Santillana, haciendo referencia a la pendiente incorporación de la Araucanía en el contexto de la conformación de la “gran nación” (Boccará y Seguel-Boccará, 1999). Para esto, trae al discurso el posicionamiento del Estado de manera explícita, por medio de una heteroglosia que expande el discurso con la inserción de una fuente externa específica.

(1) En el contexto del proceso de ocupación de las zonas Sur y Austral, la incorporación de las tierras habitadas por el pueblo mapuche se transformó en un **tema pendiente para el Estado**³ (Santillana, 2022, p. 160)

(2) **El Estado tenía la intención de asegurar** la unidad territorial y un afán «civilizador» (Santillana, 2022, p. 160)

Como podemos ver, en (1) se introduce particularmente la visión del Estado sobre la ocupación de la Araucanía. Es el Estado quien “ve” la incorporación de la Araucanía a la nación como un *tema pendiente*⁴. El hecho de que sea entendido así por el Estado implica evaluativamente una conflictividad evocada de la zona donde habita el pueblo mapuche, y a su vez un juicio negativo por estima social de incapacidad del propio Estado, como ente regulador de la nación que no ha sido capaz de dominar esta zona. En (2) aparecen las intenciones del Estado que, por medio de una nominalización de un Proceso mental, expresa de manera mucho más directa la mirada del Estado gracias al contenido léxico que hay en *intención*. Simultáneamente, se confirma el juicio negativo de capacidad, puesto que una *intención* expresa algo que no se ha logrado, en este caso, la unidad territorial, a la vez que se acentúa la distancia entre los autores del cuerpo principal y el posicionamiento estatal al utilizar las comillas para referirse a este *afán «civilizador»* que es propio del Estado.

El Recurso 1 presentado por el texto escolar como documento histórico es realizado por el mismo equipo editorial. Como se observa en (3), en el título de este documento se explicita la presencia de una mirada en particular, la del Estado, nuevamente mediante una nominalización de un Proceso mental expresado en *motivaciones*. La orientación heteroglósica, que expande el discurso por medio de una atribución manifestada en la presencia de una fuente específica, queda reforzada en la pequeña introducción que hace el mismo texto escolar seguido del título, como se muestra en (4).

(3) [título del documento] Las **motivaciones** del Estado chileno (Santillana, 2022, p. 160)

- (4) [presentación la fuente] Este cuadro resume, desde distintos ámbitos, **algunas razones que motivaron al Estado** a ocupar La Araucanía. (Santillana, 2022, p. 160)

La incorporación de esta pequeña introducción con la que se enfatiza que se trata de un posicionamiento en particular sobre los acontecimientos históricos es un rasgo nuevo en el diseño composicional del texto escolar de historia para este año. Anteriormente, sin presentación ni introducción de las fuentes integradas en el texto escolar, los estudiantes se enfrentaban a un diseño de los contenidos totalmente fragmentado sin contextualización alguna que favoreciera su comprensión de dichas fuentes como testimonios históricos del pasado (Franzani, 2020).

Al ir a las razones que se desarrollan en el documento, organizadas en cuatro puntos (economía, política, cultura, leyes), podemos observar que en general dentro del mismo documento el equipo editorial recupera la voz del Estado, como se ve en los siguientes ejemplos:

- (5) (economía) Los valles de La Araucanía **eran considerados** los mejores para la agricultura. (Santillana, 2022, p. 160)

- (6) (cultura) **Las autoridades de esa época pensaban** que los pueblos originarios debían integrarse a la «civilización» y cambiar sus formas de vida y creencias. (Santillana, 2022, p. 160)

En (5), por medio de un Proceso mental cognitivo expresado congruentemente en *eran considerados*, en el marco de una construcción pasiva que invisibiliza en parte a “quién considera” (Experimentante), se opta nuevamente por una heteroglosia por atribución. Aunque no se especifica en el mismo ejemplo, por cotexto, podemos inferir que este punto de vista es el del Estado. Sin duda, esta se trata de una atribución menos transparente y más compartida que en (6), ejemplo en el que en términos del eje cultural se incluye la posición de las autoridades de la época ubicándolos como sujetos del Proceso mental cognitivo *pensaban*, lo que propicia una heteroglosia por atribución, que reconoce una fuente específica, humana, pero de manera mucho más distante. Vale señalar, que son estas tierras las que, desde una perspectiva evolucionista, se desean trabajar “racionalmente” (Boccaro y Seguel-Boccaro, 1999; Zavala, 2018). Son estas tierras las que a la luz del tan anhelado progreso hasta ese momento se consideraban deficientemente trabajadas por los mapuche, razón sobre la que luego se legitimará el despojo legal y la apropiación del territorio por parte de grandes comerciantes no mapuche (Boccaro y Seguel-Boccaro, 1999).

El distanciamiento se refuerza, nuevamente, por el uso de comillas en la «civilización» que permite atribuir al Estado, no como nación sino como autoridades en particular, la clásica oposición civilización-barbarie heredada de la conquista y colonización española (Gallardo et al. 2002; Hill y Staats 2002; Bello 2004; Hopenhayn et al. 2006). Es sobre la base de esta perspectiva en la que se sustenta la necesidad de asimilar a los pueblos indígenas en general y al pueblo mapuche en particular. Es necesario recordar que la asimilación del “otro” tenía como consecuencia la eliminación de 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.

En el Recurso 4, el texto escolar trae como evidencia la visión de los historiadores del pueblo mapuche; no como elaboración propia, sino mediante un fragmento de Marimán, Caniuqueo, Millalen y Levil (2006). Sin embargo, nuevamente, en el título, como se aprecia en (7), se expresa de forma clara y transparente que estamos frente a la visión de una fuente externa y específica, en este caso, la de los *historiadores del pueblo mapuche*, quienes son vinculados como complemento agente, no a un Proceso mental, sino a uno verbal: *contar*. Este título, así como la introducción del documento (en 8) no corresponden a la fuente en sí misma, sino a elaboraciones que el equipo editorial ha incorporado con fines pedagógicos en un esfuerzo por aclarar y reconocer que se trata de una mirada, entre otras posibles.

(7) (título del documento) La ocupación **contada por historiadores del pueblo mapuche** (Santillana, 2022, p. 161)

(8) (introducción al documento) El siguiente extracto es parte de un ensayo sobre el proceso de ocupación **escrito por historiadores del pueblo mapuche**. (Santillana, 2022, p. 161)

En este documento, los autores presentan su explicación desde una orientación dialógica que fluctúa entre la monoglosia y la heteroglosia. Destacamos el siguiente fragmento, en (9), en el que en primer lugar vemos que la ocupación, como proceso histórico, es sujeto de un Proceso material: *entrar en acción*, rasgo característico del discurso de las ciencias sociales (Coffin, 2006). Luego, vemos reforzado el significado de obligación cuando con la estructura “había que”, se señala que en esa época “era un deber avanzar la frontera del Biobío” y, por ende, “un deber convencer a los mapuche”. Aunque desde una heteroglosia se contrae dialógicamente el discurso y se intensifica por

repetición, no se especifica “quién tenía que convencer” a los mapuche. De hecho, esto nos permite pensar que no solo cuando hablamos de atribución podemos especificar las fuentes externas, sino también cuando se introduce una fuente, en este caso no especificada, con el fin de acotar el espacio dialógico.

(9) La (...) ⁵ [Ocupación] entra en acción el año 1862 (...). **Había que avanzar** la frontera del Biobío al Malleco. (...) Para ello **había que convencer** a los mismos mapuche en la necesidad de permitir la construcción del fuerte de Angol para su propio beneficio, pues así el gobierno podía prestarles protección y hacer justicia ante quienes podían perjudicarlos. (Santillana, 2022, p. 161)

Vale mencionar que desde quien tenía que convencer a los mapuche, fuente que no queda especificada en el texto por los autores, el Estado es valorado positivamente por un juicio que apela tanto a su capacidad como integridad en tanto institución que protege (“al mapuche desprotegido”) y hace justicia (“Estado justiciero”), como se muestra al final de (9).

2. “Distintas visiones sobre el proceso de ocupación de la Araucanía”

En este ejemplo podemos ver cómo el proceso de la ocupación de la Araucanía es presentado por el equipo editorial con un título que apela al carácter interpretativo de la historia y, por ende, a las *distintas visiones* y perspectivas que nutren de “objetividad” la historia como campo de investigación (Coffin, 2006). El cuerpo principal presenta desde un comienzo el posicionamiento del Estado chileno al referirse a las medidas que este fue implementando para poder establecer soberanía sobre el territorio nacional, entre ellas, la ocupación de la Araucanía. No obstante, esta heteroglosia que expande por atribución es reemplazada prontamente por una que contrae el discurso por oposición (*Sin embargo*) y que luego da pie a estas *distintas visiones* (en el título) o *diversos puntos de vista* (en el cuerpo principal) sobre la mal llamada “Pacificación de la Araucanía”, como se aprecia en (10):

(10) ...**Sin embargo**, el desarrollo de este proceso y sus consecuencias **ha generado mayores controversias** que el resto de las políticas estatales y ha sido analizado **desde diversos puntos de vista**. A continuación, te presentamos **fuentes que muestran algunas de las perspectivas** que existieron y existen en torno a esta temática. (Santillana, 2022, p. 164)

Como se observa, el equipo editorial enfatiza por medio de diversos significados de COMPROMISO el carácter interpretativo de la historia, para este evento histórico que *ha generado mayores controversias* que otros y que *ha*

sido analizado desde diversos puntos de vista. Sin necesidad de que el lector infiera que una controversia implica algo discutible y, por ende, diferentes posiciones, de manera explícita se señalan los *diversos puntos de vista* que constituyen estas *fuentes que muestran algunas de las perspectivas* y que, por ende, son solo algunas visiones entre otras posibles. Predomina, en este sentido, una orientación heteroglósica por atribución que reconoce la existencia de distintas visiones y perspectivas que participan del espacio dialógico al momento de abordar este periodo de la historia.

Los recursos que funcionan como testimonios históricos y que representan estos puntos de vista se articulan bajo dos títulos en el texto escolar. El primer título es *Un mismo proceso, distintas visiones*. Este título explicita nuevamente el carácter interpretativo del campo de la historia, ya que abre el espacio dialógico a posiciones disímiles. De manera similar al ejemplo (4), el equipo editorial incluye un texto introductorio que presenta estas fuentes desde las cuales emergen estas visiones. Entre estos documentos, el Recurso 1 contiene la perspectiva de Nahuelpán (2012), historiador y antropólogo mapuche. Un fragmento de este documento se presenta en (11):

- (11) la formación del Estado en Chile y Argentina durante el siglo XIX significó la configuración de una relación colonial inaugurada con la puesta en marcha de dos procesos de conquista militar paralelos que **fueron denominados** paradójicamente como «Pacificación de La Araucanía» y «Conquista del desierto» (Santillana, 2022, p. 164)

En (11) Nahuelpán opta por una disposición dialógica por heteroglosia de atribución mediante una fuente no especificada vinculada al Proceso verbal “denominar”. De este modo, aunque trae al espacio dialógica otras voces, son “otros” los que han denominado los procesos de formación del Estado tanto en Chile como Argentina. La construcción pasiva *fueron denominados* permite dejar fuera al Emisor de dicho Proceso verbal. Este distanciamiento se refuerza con la apreciación negativa evocada de integridad en *paradójicamente*, que por ensamble no solo expresa una actitud respecto a esta denominación, sino que también contribuye al distanciamiento intersubjetivo. Asimismo, el uso de comillas nuevamente resulta una estrategia de distanciamiento, en este caso, de cómo ha sido entendido este proceso histórico al alero de la creencia del indígena “rebelde y salvaje”; según Correa (2021), el estereotipo idóneo para legitimar el despojo.

Otro documento incorporado por el equipo editorial bajo este mismo título *Un mismo proceso, distintas visiones*, es el Recurso 2 que rescata la

posición de María Paz López (2016), historiadora, miembro de la Academia de Historia Militar. Aquí la autora presenta una fuente externa con la que se alinea abiertamente por medio de un complemento circunstancial, como se ve en (12):

(12) Este trabajo se inserta **en la mirada que considera a los mapuches como agentes históricos y protagonistas centrales del proceso de enajenaciones de tierras ancestrales en la región costera de La Araucanía**. (Santillana, 2022, p. 164)

(13) **Desde esta perspectiva, postulamos que** el proceso (...) poco tuvo que ver con la violencia del Estado, y correspondió más bien a la dinámica social y territorial creada por los contratos voluntarios entre sujetos particulares y autónomos (Santillana, 2022, p. 164)

Aunque pareciera que con este primer fragmento en (12) la autora valora la agencia de los mapuche, desde un juicio por capacidad positivo, en realidad los responsabiliza de la pérdida de sus territorios que, desde su perspectiva, se llevó a cabo a partir de *contratos voluntarios*. En (13) aparece una proyección mental, (*postulamos que*) que manifiesta una heteroglosia por contracción dialógica de pronunciamiento que integra una mirada colectiva sumamente violenta de la historia. La inclusión de esta fuente presenta un posicionamiento negacionista que libera de toda responsabilidad al Estado. El Estado fue el que como agente regulador de la ocupación y colonización de la Araucanía posibilitó la legalidad de la propiedad particular sobre las tierras mapuche y, en ese sentido, es el principal responsable del profundo e histórico proceso de pauperización que ha sufrido el pueblo mapuche (Mallon, 2004; Correa, 2021).

El segundo título bajo el cual se presentan los otros testimonios históricos es *Las visiones de personas que vivieron o escucharon sobre el proceso*. Para este caso, el equipo editorial integra dos fuentes que se contraponen en términos evaluativos. Por motivos de espacio, rescatamos el Recurso 4, que contiene la mirada de Vera (1905), abogado y miembro de la Guardia Nacional de Chile.

(14) **El gobierno ha estado vendiendo** los terrenos conquistados y colonizando, existiendo hoy lindas estancias, pobladas de ganados y hermosos pueblos con activo comercio que forman la belleza del sur. (...) **La industria todo lo ha transformado...** y **los pocos araucanos** que aún quedan dispersos en esas regiones y en pequeños lotes que se les han concedido, aceptando la vida civilizada, **han ido olvidando** poco a poco sus antiguas costumbres y viven entre nuestros compatriotas sin odio ni rencor... (Santillana, 2022, p. 165)

Como se muestra en (14), Vera, representando una de las perspectivas de inicio del siglo XIX, rescata desde una orientación monoglósica “lo que ha pasado”:

el gobierno ha estado vendiendo lo terrenos, existiendo hoy lindas estancias..., la industria todo lo ha transformado. El autor legitima la usurpación del territorio mapuche mediante apreciaciones positivas de valuación de los territorios conquistados. Esta perspectiva se alinea con aquella que afirma que la “tierra que debe ser trabajada racionalmente”, que los mapuche son un “pueblo desorganizado que carece de un sistema político y económico estable” y que, por ende, “debe ser civilizado para mejorar sus deficientes costumbres” (Zavala, 2008). Hacia el final, el texto se orienta a una heteroglosia, pero que contrae las posibilidades de negociación; al parecer no basta con una apropiación del territorio, sino que es necesario también apropiarse de los procesos de la memoria colectiva mapuche. Son *los pocos araucanos dispersos que han ido olvidando*; afirmación con la que el olvido (Proceso mental cognitivo) es asumido como una “verdad” compartida, desde una mirada ajena al pueblo mapuche. En este ejemplo vale la pena relevar cómo los significados de APRECIACIÓN y GRADACIÓN contribuyen a la expresión de una prosa fuertemente discriminatoria en la que las *lindas estancias, pobladas de ganados y hermosos pueblos; la industria que todo lo ha transformado; los pocos araucanos dispersos en pequeños lotes que han ido olvidando poco a poco* construyen a un pueblo mapuche primitivo, relegado al pasado y al borde de la desaparición.

Conclusiones

A partir del análisis, se identificó que, aunque todos los documentos del texto escolar son seleccionados e incorporados al alero de los lineamientos curriculares y, por ende, son parte de un discurso oficial, hay ciertas posiciones que representan miradas más oficiales que otras, en el sentido de que se alinean con mayor fuerza a las narrativas “aceptables” sobre la historia pueblo mapuche en Chile. Los posicionamientos que el equipo editorial integra en el texto escolar, por medio de la incorporación de diversos recursos, provienen en su mayoría de visiones alineadas con dichas narrativas: el Estado; una historiadora no mapuche y miembro de la Academia Militar; y un miembro de la Guardia Nacional de Chile. Solo una visión alternativa a la versión que goza de la “oficialidad” en Chile se encuentra en un documento de historiadores y antropólogos del pueblo mapuche. Estas posiciones en el discurso, que constituyen los distintos testimonios históricos y el cuerpo principal del texto, expresan internamente determinadas miradas sobre el pasado, para cuya

incorporación se utilizan diversos recursos lingüísticos de COMPROMISO que con distintos grados de transparencia permiten identificar las visiones en juego.

En primer lugar, el equipo editorial del texto escolar, en su cuerpo principal, rescata particularmente la mirada del Estado, aunque con grados de transparencia diferenciados según los recursos lingüísticos en juego (Oteíza y Castro, en prensa). Podemos observar que la presencia del Estado como sujeto de la cláusula favorece con mayor claridad la identificación de una fuente externa (*El Estado tenía la intención de asegurar*) que cuando se habla a partir de una nominalización de un Proceso mental (*Las motivaciones del Estado*), o cuando el Estado queda relegado a un complemento circunstancial dentro de una construcción clausular condensada por nominalizaciones (*la incorporación de las tierras habitadas por el pueblo mapuche se transformó en un tema pendiente para el Estado*).

En segundo lugar, el equipo editorial da espacio a la perspectiva del Estado en una fuente que corresponde a una elaboración propia del equipo Santillana, una estrategia pedagógica recurrente en los textos escolares de historia (Franzani, 2020). Este recurso es introducido por el equipo editorial con el fin de hacer explícita para el estudiante la visión o perspectiva que en él se aborda (*Este cuadro resume, desde distintos ámbitos, algunas razones que motivaron al Estado a ocupar La Araucanía*). El equipo del texto escolar rescata la posición del Estado por medio de distintos recursos lingüísticos. Algunos son menos transparentes en el sentido de que dificultan reconocer la mirada del Estado, al utilizar por ejemplo construcciones pasivas sin la presencia explícita del complemento agente (*Los valles de La Araucanía eran considerados los mejores para la agricultura*), y más transparentes, por ejemplo, al optar por construcciones activas atribuibles a una fuente específica humana vinculada como sujeto a un Proceso mental (*Las autoridades de esa época pensaban...*).

Vale señalar que introducir y presentar las fuentes es una estrategia nueva en el texto escolar de historia y, sin duda, resulta un avance en reconocer explícitamente las distintas perspectivas sobre los hechos y, de ese modo, favorecer la comprensión de la historia con un foco en la evidencialidad histórica y en el carácter interpretativo de este ámbito de estudio. En textos escolares de años previos los recursos presentados como evidencia histórica eran insertos en el texto escolar de manera fragmentada y poco contextualizada (Franzani, 2020), lo que suponía una dificultad para reconocer por parte de los y las estudiantes que se trataba de testimonios históricos situados social y culturalmente, que manifestaban ciertas maneras de entender y significar el

pasado. Ahora con títulos explícitos e introducciones claras a los documentos en juego se pone de manifiesto que las fuentes incorporadas funcionan como evidencias particulares en el marco de otras posibilidades de mirar e interpretar los hechos.

En tercer lugar, el texto escolar integra un recurso con la mirada de los historiadores del pueblo mapuche, la cual aparece con bastante explicitud como una fuente externa, ya que vincula a los historiadores como sujetos de Procesos mentales y verbales (ver ejemplos 7 y 8). Al interior del documento, los autores Marimán, Caniuqueo, Millalen y Levil (2006) contraen el discurso por medio de un significado de obligación reforzado (*había que avanzar... había que convencer*), sin especificar ni atribuir una fuente particular a esta perspectiva de la ocupación de la Araucanía, aunque por cotexto pueda inferirse que se trata del Estado. Esto plantea la posibilidad de pensar que cuando hablamos de contracción dialógica también podemos identificar si se trata de una fuente externa específica o no, como ha sido propuesto en trabajos anteriores para opciones de expansión dialógica por atribución (Oteíza, 2021b, 2023, en prensa). Esto es algo que ciertamente habría que seguir explorando, ya que plantea la posibilidad de poder describir con mayor grado de delicadeza los rasgos que puede presentar un posicionamiento cuando es utilizado por la posición autorial para contraer el discurso.

En otro recurso traído al texto por el equipo editorial, que también presenta la visión de los historiadores mapuches, se integra la mirada de Nahuelpán (2012). En este caso, el autor por medio de una heteroglosia por atribución se distancia con bastante claridad de una fuente externa no especificada que se vincula a un Proceso verbal (*...los procesos de conquista militar paralelos que fueron denominados paradójicamente como «Pacificación de La Araucanía» y «Conquista del desierto» ...*). Nuevamente, la construcción pasiva permite expresar con un menor grado de transparencia la fuente externa; sabemos que alguien denominó estos procesos históricos bajo cierta perspectiva, pero no sabemos quién. Lo que sí está claro, y que queda reforzado por los significados actitudinales y por el potencial de significado de un elemento grafológico como las comillas, es que se trata de una perspectiva no compartida por el autor del documento.

Por último, en otros dos recursos se presentan las visiones de López (2016), historiadora, miembro de la Academia de Historia Militar y Vera (1905), abogado y miembro de la Guardia Nacional de Chile. López se alinea abiertamente con una perspectiva externa en particular, lo que queda expresado con un alto grado de transparencia tanto al usar un complemento circunstancial

que permite situar su trabajo (*Este trabajo se inserta en la mirada que considera a los mapuches como agentes históricos y protagonistas centrales del proceso de enajenaciones...*) como al pronunciarse desde una fuente colectiva que es sujeto de una proyección mental (*Desde esta perspectiva, postulamos que...*). Por cierto, podría pensarse que la fuente externa no especificada de la cual se distancia Nahuelpán en el otro documento corresponde a una visión como la de López, que en pleno siglo XXI niega el rol del Estado y responsabiliza a los mapuche de lo que significó este proceso histórico. Vera (1905), por su parte, representa una visión de inicios del siglo XX. El autor, en esta oportunidad, recupera las acciones del gobierno para contar “lo que pasó” (ejemplo 14), por medio de distintos Procesos materiales. Desde la perspectiva de la milicia, el autor legitima la usurpación del territorio mapuche, a través de apreciaciones positivas de valuación de los territorios conquistados, las cuales se sostienen sobre la base del paradigma “civilización-barbarie”. El autor abre el espacio dialógico hacia el final (*los pocos araucanos dispersos que han ido olvidando*), pero para apropiarse de los propios procesos de la memoria mapuche.

En la siguiente Figura 3, se representan topológicamente los distintos posicionamientos presentes en el texto escolar junto con algunos recursos lingüísticos que, al interior de las fuentes incorporadas como evidencia, se acercan o alejan del resto de las posiciones en el discurso con distintos grados de transparencia.

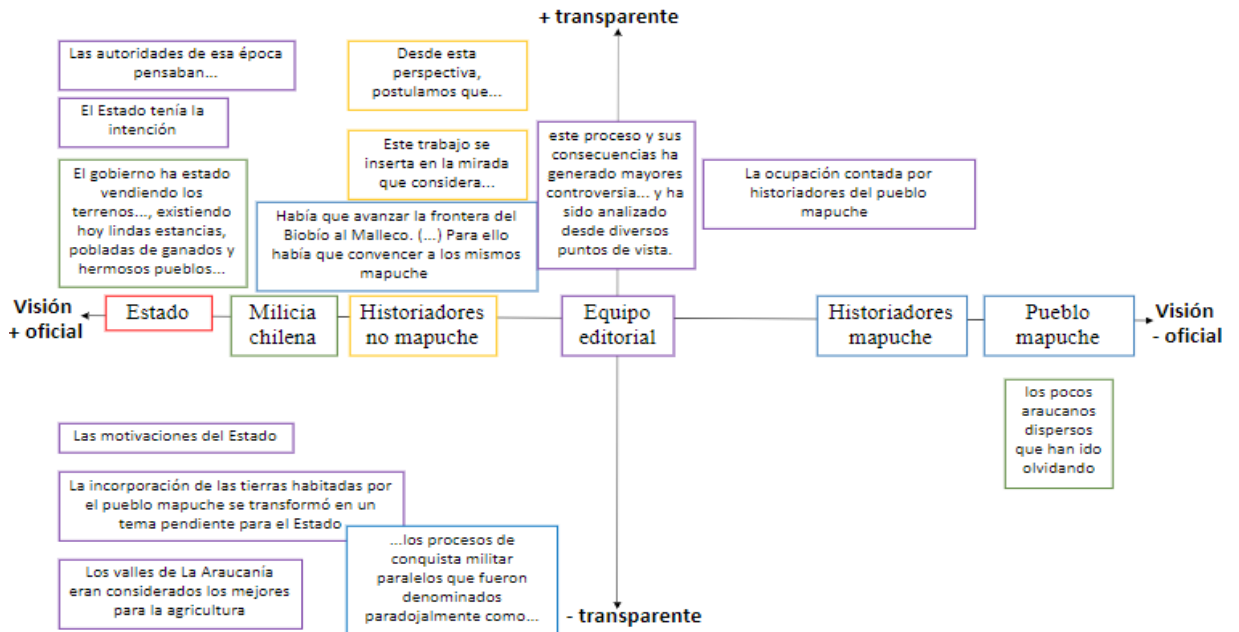


Figura 3: Posicionamientos y recursos lingüísticos para la expresión de la intersubjetividad en el texto escolar de historia para 1er año de enseñanza media 2022

De este modo, se presentan miradas que son más oficiales que otras y recursos, que dentro de esas miradas que funcionan como testimonios históricos en sí mismos, permiten expresar con mayor o menos transparencia otras visiones en juego. El equipo editorial, por ejemplo, trae al discurso la mirada de las autoridades de la época y la visión del Estado, pero lo hace por medio de diversos recursos que permiten que dichas perspectivas sean más o menos transparentes para los y las estudiantes. Asimismo, el Estado, la milicia chilena, historiadores mapuche y no mapuche traen al discurso, por medio de diferentes recursos lingüísticos, posturas particulares que se presentan de manera más o menos claras para las nuevas generaciones, lo que puede favorecer o dificultar en mayor o menor medida la comprensión de los hechos, desde el carácter interpretativo que caracteriza el campo de estudio de la historia.

Notas

¹ En otros trabajos (Franzani, 2020, 2022) hemos explicado que el estudio de la doble página del texto escolar de historia demanda mirar el diseño composicional como una unidad multimodal en tanto combina recursos semióticos verbales escritos y visuales.

² El mercado de los textos escolares en Chile se divide en dos: estatal y privado. El mercado estatal opera por medio de una licitación pública, realizada todos los años por el Ministerio de Educación de Chile. A este llamado, concurren diferentes editoriales, cuyas propuestas son evaluadas a partir de criterios técnicos, pedagógicos, económicos, entre otros. El mercado privado opera mediante la selección de libros –siempre de las mismas editoriales- que hacen los establecimientos educacionales y que luego los apoderados están obligados a adquirir en el mercado (Ortúzar, 2014). El equipo de producción está formado por un equipo de educadores especializados en historia, en general, con una formación de magíster en historia y/o educación; y un equipo editorial compuesto por diseñadores, correctores de estilo, y otros integrantes encargados del diseño y diagramación del texto escolar.

³ En el análisis aparecen en negrita los significados de COMPROMISO que contribuyen a la expresión de la intersubjetividad en el discurso.

⁴ En cursiva aparecen las instancias recuperadas explícitamente del corpus analizado. En comillas, en cambio, aparecerán las elaboraciones propias para fines explicativos.

⁵ Estos paréntesis “(...)”, que se repiten en varios ejemplos analizados a lo largo de este artículo, indican recortes u omisiones realizados por quienes estuvieron a cargo de la autoría del texto escolar.

Referencias

- Ajagan-Lester, L. y Muñoz-Labraña, C. (2018).** Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230070>
- 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, 7–24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100016>
- Barletta, N., Chamorro, D., Ávila, D., Mizuno, J., Moss, G. y Tapia, C. (2015).** *El texto escolar y el aprendizaje. Enredos y desenredos (2da ed.)*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Bello, A. (2004).** *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago: Cepal.
- Bello, A. y Rangel, M. (2002).** La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la Cepal*, 76, 39–54. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/10800/076039054_es.pdf

- 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. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842009000100001
- Boccará, G. (2002).** Colonización, resistencia y etnogénesis en las fronteras americanas. En G. Boccará (Ed.), *Colonización, Resistencia y Mestizaje en las Américas (siglos XVI - XX)* (pp. 47–82). Lima: IFEA.
- Boccará, 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. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-37512008000200003
- Boccará, G. y Seguel-Boccará, 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. Recuperado de <https://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/834/903>
- Canales-Tapia, P., Fernández-Alister, M. y Rubio-Poblete, A. (2018).** Textos escolares de Historia: la reproducción del racismo contra los pueblos indígenas en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 34, 153–167. <http://dx.doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34>
- Canales-Tapia, P., Fernández-Alister, M. y Rubio-Poblete, A. (2020).** Textos escolares y debates en torno a los pueblos indígenas en Chile. *Revista Pedagógica*, 22, 1–17. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5215>
- Chamorro, D., Moss, G. y Barletta, N. (2020).** Patrones de COMPROMISO heteroglósico en el marco teórico de artículos científicos en el área de lenguaje. *Literatura y Lingüística*, 41, 331–352. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.41.2269>
- Coffin, C. (2006).** *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation.* London: Continuum.
- Collante, C. (2011).** La heteroglosia en el marco teórico de los trabajos de investigación. *Educación y Humanismo*, 20, 95–108. Recuperado de <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2284/2176>

- Correa, M. (2021).** *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche.* Chile: Pehuén.
- Decreto N° 876 Exento.** Santiago, 12 de septiembre de 2019. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1136650>
- Espinoza, J.P. (2012).** El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representaciones de la identidad nacional en textos escolares de historia durante la dictadura civil – militar. (1973-1990). *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 11, 69–83. <https://doi.org/10.25074/07195532.11.446>
- Fontaine, L. y Eyzaguirre, B. (1997).** *El futuro en riesgo: nuestros textos escolares.* Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- 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.
- Franzani, P. (2022).** Valoración multimodal de la ocupación y colonización de la Araucanía en los textos de historia oficiales para la educación básica chilena. *Revista Latinoamericana De Estudios Del Discurso*, 22(2), 171–198. <https://doi.org/10.35956/v.22.n2.2022>
- 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.
- Guerra, J. y Herrera, M. (2017).** El COMPROMISO en la teoría de la valoración: concepto y aplicaciones pedagógicas. *Forma y Función*, 30(2), 51-69. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21951833002>
- 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).** *Introduction to Functional Grammar (2nd ed.).* Edward Arnold Limited.
- Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. (2014).** *Halliday's Introduction to Functional Grammar: Fourth Edition.* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Henríquez, R., Carmona, A. y Quinteros, A. (2018).** Escribir historia desde las evidencias. Géneros históricos y sentido histórico en estudiantes de 8vo de Educación Básica. *Signos*, 51(96), 61–81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000100061>

-
- 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. <https://doi.org/10.1057/9780230274662>
- Hood, S. (2019).** Appraisal. En G. Thompson, W. L. Bowcher, L. Fontaine, y D. Schönthal (Eds.). *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, pp. 382–409. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.4135/9781446221884.n3>
- Hopenhayn, M., Bello, A. y Miranda, F. (2006).** *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. (Serie Políticas sociales / CEPAL; 118). Santiago: CEPAL.
- Icaza Castro, C., Mayorga Camus, R. y Santelices Ariztía, C. (2022).** *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Santiago: Santillana.
- Mallon, F. (2004).** *La sangre del copihue. La comunidad mapuche de Nicolás Ailío y el Estado chileno 1906-2001*. Santiago: LOM.
- Martin, J.R. (2002).** Writing history: construing time and value in discourses of the past. In M. Schleppegrell y M. Colombi (Eds.). *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power*, pp. 87-118. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410612298>
- Martin, J.R. (2003).** Making history: Grammar for interpretation. In J.R. Martin y R. Wodak (Eds.). *Re/reading the past. Critical and functional perspectives on time and value*, pp. 19-57. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/dapsac.8.03mar>
- Martin, J.R. (2019).** Discourse semantics. In G. Thompson, W. Bowcher, L. Fontaine y D. Schönthal (Eds.). *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, pp. 358-381. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.4135/9781446221884.n3>
- Martin, J.R. y White, P. (2005).** *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>
- Martins, I. (2006).** Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-Posições*, 17(49), 117–136. Recuperado de https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2349/49_dossie_martinsi.pdf

- 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. <https://doi.org/10.15648/Coll.2.2018.9>
- Miller, R., Mitchell, T., y Pessoa, S. (2014).** Valued voices: Students' use of Engagement in argumentative history writing. *Linguistics and Education*, 28, 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.002>
- Ministerio de Educación de Chile (2015).** Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2016).** Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Programa de estudio Primero Medio. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/249/MONO-195.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moyano, E. (2014).** La Discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Onomázein, (NEI)*, 161–185. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.4>
- Narvaja de Arnoux, E. (2008).** *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Ngo, T., y Unsworth, L. (2015).** Reworking the Appraisal framework in ESL Research: Refining attitude resource. *Functional Linguistics*, 2, 1–24. <https://doi.org/10.1186/s40554-015-0013-x>
- Ortúzar, 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). <https://www.ieschile.cl/wp-content/uploads/2011/07/Informe-Textos-escolares.pdf>
- 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).** Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Signos*, 42(70), 219–244. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342009000200004>
- 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, 109–136. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8\(1\)Oteiza.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8(1)Oteiza.pdf)
- Oteíza, T. (2017a).** Escritura en la historia: Potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia. *Lenguas Modernas*, 50, 193–224. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49258>
- Oteíza, T. (2017b).** The Appraisal Framework and discourse analysis. En T. Bartlett y G. O' Grady (Eds.). *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, pp. 457–472. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315413891>
- Oteíza, T. (2021a).** Mapuche people: valuing a colonial past in the official primary History textbook from an intermodal perspective of historical sources. *Journal of Foreign Languages*, 44, 41–63. Recuperado de <http://jfl.shisu.edu.cn/CN/abstract/abstract527.shtml>
- Oteíza, T. (2021b).** El sistema de COMPROMISO en español escrito: dialogicidad en el campo del discurso de la historia. *Boletín de Filología*, Anejo 3(2), 799-819.
- Oteíza, T. (2023).** Graduating points of view in Spanish written language: the role of modality. *Language, Context and Text. The Sociosemiotic Forum* 5.1: 163-194.
- Oteíza, T. (en prensa).** *What to Remember, What to Teach: Human Rights Violations in Chile's Recent Past and the Pedagogical Discourse of History*. London: Equinox.
- Oteíza, T. y Castro, C. (en prensa).** Negotiating values through historical evidence. En J. Hao y J.R. Martin (Eds.) *Historical Discourse in English, Spanish and Chinese: A Systemic Functional Linguistic Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oteíza, T., Dalla Porta, C. y Garrido, M. (2014).** La evidencialidad en la construcción de la significación histórica. *Onomázein, Número Especial IX ALSFAL*, 57–80. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.5>
- Oteíza, T. y Franzani, P. (2022).** Valoración del pueblo mapuche desde la evidencialidad histórica: un análisis crítico y multimodal del discurso. *Literatura y Lingüística*, 46, 389-426. <http://doi.org/10.29344/0717621X.46.3082>
- Oteíza, T. y Pinuer, C. (2012).** Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso y Sociedad*, 6(2), 418–446. Recuperado de

<http://www.dissoc.org/ediciones/v06n02/DS6%282%29Oteiza%20&%20Pinuer.pdf>

- Oteíza, T. y Pinuer, C. (2016).** Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de la enseñanza básica chilena. *Signos*, 49(92), 377–402. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000300006>
- 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. <http://dx.doi.org/10.15443/r12918>
- Oteíza, T. y Pinuer, C. (2022).** Potencial de recursos de GRADACIÓN para crear significados valorativos en el discurso escrito de la historia. *Nueva Revista del Pacífico*, 76, 223–246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762022000100223>
- Pavié, A., Cárdenas, C., Vásquez, L. y Lagos, P. (2019).** Política de textos escolares en Chile. *Opción*, 35(90), 41–82.
- Pinuer, C., T. Oteíza y Molina, C. (2020).** La nominalización en la representación léxico-gramatical y discursiva en manuales escolares chilenos de historia y ciencias sociales. *Onomázein*, 50, 162–185. <https://doi.org/10.7764/onomazein.50.10>
- 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. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n03/DS2%283%29Soler.pdf>
- Stagnaro, D. (2014).** Evaluación modal en artículos de investigación de economía: exploración de la expresión del compromiso frente a las proposiciones y propuestas. En M. Pascual (Coord.). *La Evaluación en el Discurso Científico: Aportes a la Comprensión del Diálogo de Pares*, pp. 67–91. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Taverniers, M. (2017).** Grammatical metaphor. In T. Barlett & G. O’Grady (Eds.). *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, p. 354–371. London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315413891>
- Vásquez, M.A. (2019).** Relación entre posicionamiento y problematización en la producción escrita de estudiantes de posgrado. *Diálogos sobre Educación*, 19, 1–14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.500>
- White, P. R. R. (2003).** Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text & Talk*, 23(2), 259–284.

- White, P. R. R. (2010).** Taking Bakhtin Seriously: Dialogic Effects in Written, Mass Communicative Discourse. *Japanese Journal of Pragmatics*, 12, 37–53. Recuperado de http://pragmatics.gr.jp/content/files/SIP_012/SIP_12_White.pdf
- White, P. R. R. (2011).** Appraisal. In J. Verschueren, J. Östman, J. Blommaert, y C. Bulcaen (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 14–36). John Benjamins.
- Yonata, F., y Fani Prastikawati, E. (2022).** Arguing Dialogically: Engagement Resources Used in an Indonesian Senior Secondary EFL Textbook. *Language Circle*, 16(2), 308–320. <https://doi.org/10.15294/lc.v16i2.34133>
- 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.

Financiamiento

Este artículo presenta resultados del proyecto de investigación Fondecyt Regular 1220347 de ANID, Chile (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile).

Notas biográficas



Paola Franzani Cerda es Licenciada en Letras mención Literatura y Lingüística Hispánicas y 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. Tiene experiencia como docente en instituciones formales de educación superior, en la Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad San Sebastián. Es personal técnico del proyecto Fondecyt Regular 1220347 de ANID, Chile: "Sistema de COMPROMISO en español: recursos para construir dialogicidad en el estrato semántico-discursivo del lenguaje", a cargo de la Dra. Teresa Oteíza Silva, Pontificia Universidad Católica de Chile. Es Editora Asistente de Cuadernos.info, de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
plfranzani@uc.cl



Horacio Román Navarro es Licenciado en Psicología y estudiante del Magíster en Letras mención Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su principal área de interés corresponde a los estudios críticos del discurso. Es tesista de magíster del proyecto Fondecyt Regular 1220347 de ANID, Chile: "Sistema de COMPROMISO en español: recursos para construir dialogicidad en el estrato semántico-discursivo del lenguaje", a cargo de la Dra. Teresa Oteíza Silva, Pontificia Universidad Católica de Chile.
horacioarn@gmail.com



Evelyn Matus Madrid es docente de Castellano y Licenciada en Educación de la Universidad de Playa Ancha, Magíster en Lingüística con mención en Dialectología hispanoamericana y chilena de la misma universidad y doctoranda en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación remiten al análisis crítico de las construcciones de la identidad étnica en mujeres mapuche urbanas. Su tesis doctoral profundiza en esta temática bajo la dirección de la Dra. Teresa Oteiza Silva. En la actualidad es parte del proyecto Fondecyt Regular 1220347 de ANID, Chile: “Sistema de COMPROMISO en español: recursos lingüísticos para construir dialogicidad en el estrato semántico-discursivo del lenguaje”, Pontificia Universidad Católica de Chile. eamatus@uc.cl