



Construcción discursiva multimodal crítica de la noción de educación inclusiva en un documento de política pública del Ministerio de Educación de Chile

*Critical Multimodal Discursive Construction of the
Notion of Inclusive Education in a Public Policy
Document of the Ministry of Education of Chile*

PATRICIA BAEZA DUFFY

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
PIA-CONICYT CIE160009, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso²
Chile

ISABEL ARANDA GODOY

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
PIA-CONICYT CIE160009, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso³
Chile

Recibido: 16 de julio de 2019 | Aceptado: 22 de octubre de 2019

RESUMEN

La Ley de Inclusión Escolar (2015) ha sido el centro de múltiples debates en la sociedad chilena. Enmarcado en este contexto, el objetivo de este estudio cualitativo consiste en explorar la construcción discursiva multimodal crítica de los significados de educación inclusiva en el Manual *Orientaciones para la construcción de COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS* del Ministerio de Educación de Chile. El análisis es realizado desde una perspectiva teórico-metodológica integradora que armoniza los aportes del *Modelo de la Valoración* y del *Análisis Discursivo Multimodal Crítico*. La metodología incluye una primera fase descriptiva y una segunda, interpretativa. Los resultados muestran que la construcción de significados es realizada a través de: (a) combinaciones de recursos verbales y visuales coincidentes o divergentes, según el caso; (b) prosodias valorativas que funcionan como estrategias de legitimación (ej. acogida) o deslegitimación (ej. discriminación) y como macro-estrategias de perpetuación o transformación del *status quo* de la educación chilena.

PALABRAS CLAVE: *Construcción discursiva multimodal crítica. Educación inclusiva. Política pública. Ministerio de Educación de Chile.*

RESUMO

A Lei de Inclusão Escolar (2015) tem sido o centro de muitos debates na sociedade chilena. Nesse contexto, o objetivo deste estudo qualitativo é explorar a construção discursiva multimodal crítica dos significados de uma educação inclusiva no *Manual de Orientações para a Construção de COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS do Ministério da Educação do Chile*. A análise é realizada em uma perspectiva teórico-metodológica integrativa que harmoniza as contribuições do *modelo de avaliação* e da *análise discursiva multimodal crítica*. A metodologia inclui uma primeira fase descriptiva e uma segunda fase interpretativa. Os resultados mostram que a construção de significados é realizada por meio de: (a) combinações de recursos verbais e visuais coincidentes ou divergentes, conforme o caso; (b) prosódias avaliativas que funcionam como estratégias de legitimação (p. ex. aceitação) ou deslegitimação (p. ex. discriminação) e como macro-estratégias de perpetuação ou transformação do *status quo* da educação chilena.

PALAVRAS CHAVE: *Análise discursiva multimodal crítica. Educação inclusiva. Políticas públicas. Ministério da Educação do Chile.*

-
- 1 Esta publicación está enmarcada en el Proyecto CIE 160009 del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se agradece al Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, CONICYT PIA CIE 160009 y a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
 - 2 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Campus Sausalito, Av. El Bosque, 1290, Santa Inés, Viña del Mar, Chile.
 - 3 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Campus Sausalito, Av. El Bosque, 1290, Santa Inés, Viña del Mar, Chile.

ABSTRACT

The Inclusion Law (2015) has been the center of many debates in Chilean society. Framed in this context, this qualitative study aims to explore the critical multimodal discursive construction of the meanings of inclusive education in the *Guidance Manual for the construction of INCLUSIVE EDUCATIONAL COMMUNITIES* of the Ministry of Education of Chile. The analysis is carried out from an integrative theoretical-methodological perspective that harmonizes the contributions of the *Appraisal Model* and the *Critical Multimodal Discursive Analysis*. The methodology includes first a descriptive phase and second, an interpretative phase. Findings show that the construction of meanings is realized through: (a) combinations of verbal and visual resources coinciding or divergent, as the case may be; (b) evaluative prosodies that function as strategies of legitimation (e.g. welcome) or delegitimization (e.g. discrimination) and (c) as macro-strategies of perpetuation or transformation of the *status quo* of Chilean education.

KEYWORDS: *Critical multimodal discursive construction. Inclusive education. Public policy. Ministry of Education of Chile.*

Introducción

El concepto de educación inclusiva ha sido el centro de múltiples debates en relación con las políticas públicas y las decisiones gubernamentales que han generado diversos posicionamientos ideológicos en la sociedad chilena.

Actualmente la educación se encuentra enmarcada en la lógica del *Nuevo Management Público*⁴, lo que implica que continúan aplicándose los principios de gestión provenientes del campo de la empresa privada (Gunter y Reiner 2015). Esta lógica privilegia una cierta racionalidad y el despliegue de principios científico-técnicos bajo los cuales se ha fundado el modelo educativo actual, caracterizado por la implementación de dispositivos de acreditación, estandarización, evaluación, premios y castigos (Galaz *et al.* 2014: 7). Estos dispositivos entran en tensión con la educación inclusiva, paradigma que busca ir más allá de la integración educativa.

La educación inclusiva en Chile se fundaba, en un comienzo, en acoger los diferentes tipos de discapacidad. No obstante, conforme a movimientos internacionales promotores de la Educación para Todos (UNESCO, 1990), se ha buscado abrir espacios para transformar las prácticas escolares, más allá de la condición física, intelectual, étnica, racial, de género o del país de origen de las y los estudiantes (Arnáiz 2019).

En Chile, esta nueva concepción de educación inclusiva se trata de concretizar en la Ley de Inclusión Escolar (2015), la cual busca el fin al lucro, fin al copago y la regulación de la admisión escolar, siendo considerada como una respuesta al efecto de segregación que antes imperaba (López *et al.* 2018). Por esta razón, la educación asume nuevos desafíos que implican incluir a todos y todas, manteniendo un abordaje desde la diversidad. En este contexto, la transformación interpela a los actores sociales desde el interior y exterior de la escuela. Así también, propone un replanteamiento, e incluso, la resistencia a dispositivos normalizadores que invisibilizan o promueven situaciones discriminatorias o de exclusión (Infante 2010).

Enmarcado en esta nueva manera de plantear la educación desde la diversidad, el objetivo del estudio del que se da cuenta en este artículo consiste en explorar la construcción discursiva multimodal crítica de los significados de educación inclusiva en el Manual *Orientaciones para la construcción de COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS* del Ministerio de Educación de Chile (en adelante, MINEDUC).

Para responder a este objetivo, las preguntas que orientan este trabajo son: (a) ¿cómo utilizan los distintos recursos semióticos los creadores del documento ministerial para construir diferentes significados de educación inclusiva de calidad?; (b) ¿cuáles son los patrones valorativos desplegados por los creadores en su construcción multimodal crítica de esos significados?; (c) ¿qué participantes, procesos, eventos y circunstancias son legitimados o deslegitimados en dicha construcción?

Este estudio forma parte de una investigación mayor que, enmarcada en la mirada semiótico-social de la realidad, busca visibilizar y explicitar los recursos y estrategias⁵ mediante las cuales

4 En los términos en que serán explicados en el Marco teórico, en la sección 1.1.

5 La estrategia se refiere a la existencia de un conjunto de prácticas destinadas a alcanzar un objetivo y que se han utilizado sistemáticamente a lo largo de los años sin ser asumidas conscientemente.

se articulan los diferentes significados de educación inclusiva en un corpus de textos multimodales. Para este artículo, de ese corpus se seleccionó sólo el Manual mencionado, por razones de espacio. El análisis es realizado desde una perspectiva teórico-metodológica que integra los aportes del *Modelo de la Valoración* y del *Análisis Multimodal Crítico del Discurso*, que se complementan para el logro del objetivo propuesto.

Este artículo está organizado en las siguientes secciones: la primera sección comienza con la presentación del marco analítico, que se divide en tres partes: (a) una breve visión del panorama de la educación en Chile hoy; (b) una breve discusión de cómo se ha concebido la educación inclusiva en Chile; (c) una presentación de la perspectiva teórica-metodológica integrada (como se indicó en el párrafo anterior). En la segunda sección, se presenta el análisis discursivo multimodal crítico de los significados de educación inclusiva en el documento seleccionado. Finalmente, se resumen los resultados y se presentan las conclusiones.

1. Marco teórico

1.1. Educación en Chile hoy

La educación en Chile es producto de una serie de políticas implementadas desde 1980 en plena dictadura, las cuales mantienen sus pilares básicos hasta hoy (López *et al.* 2018). Esos principios dicen relación con la redefinición del rol del Estado como subsidiario, la instalación de un modelo de gestión que implica proveedores privados (sostenedores), la implementación de una lógica de subvenciones recibidas por asistencia del alumno a clases y la reestructuración y privatización del sistema universitario (Oliva 2010; Assael *et al.* 2011; López *et al.* 2018).

La idea detrás de la instauración de estos cambios fue mejorar la calidad de la educación aplicando lógicas de libre mercado, a través de las cuales idealmente los colegios mejorarían su servicio educativo para captar más estudiantes y recibir mayores ingresos del sostenedor (Assael *et al.* 2011). Por lo tanto, el modelo educativo chileno actual está diseñado para que las escuelas compitan en función de los resultados alcanzados (Assael *et al.* 2014). Este diseño recibe el nombre de *Nuevo Management Público* que, en definitiva, es un enfoque que impulsa estrategias y modelos de gestión para asegurar al Estado un trabajo eficaz y eficiente (Sisto y Fardella 2014).

Una de las consecuencias de esta forma de concebir la política educativa es la libre y desigual competencia en la que se ven envueltas las escuelas (Assael *et al.* 2011), ya que deben captar matrícula y asegurar asistencia de los estudiantes para sobrevivir. La otra consecuencia de esta gestión educativa se evidencia además en las lógicas de rendición de cuentas que se impulsan para realizar mediciones de rendimiento de los estudiantes y clasificar las escuelas en un ranking para que las familias elijan de manera informada el establecimiento educacional más conveniente para sus hijos.

En este contexto, en el año 2015 surge la *Ley de Inclusión Escolar* (Ley 20.845), la cual trata de reducir la brecha de desigualdad y poner fin a la discriminación por ingreso a las escuelas, eliminando también el copago y el lucro en la educación. De esta manera, se abren mayores posibilidades de ingreso de estudiantes con diversas condiciones socioeconómicas y culturales y, a la vez, con una gran variedad de necesidades y comportamientos. Frente a esta diversidad de estudiantes comienzan a generarse tensiones dentro de la escuela (López *et al.*, 2018) entre lo que solicita la Ley de Inclusión

Escolar, es decir, la necesidad de acoger a todos, por un lado, y la obligación de rendir eficazmente en las evaluaciones y mediciones académicas para conservar y mejorar su ranking, por otro lado.

1.2. Educación inclusiva en Chile

A través del tiempo, la creación e implementación de políticas públicas en Chile ha mostrado una tensión entre la lógica de *integración* y la lógica de *inclusión* (Schwab 2015; Meo 2015; López *et al.* 2018). La primera de ellas deriva del modelo biomédico enfocado en diagnósticos, tratamientos individuales y subvenciones especiales para la atención de los alumnos etiquetados con ciertos déficits, hechos que incrementan la discriminación en el contexto escolar regular (Infante 2010) y que han perdurado a través del tiempo en Chile (Peña 2013).

Para comprender mejor la conceptualización de educación inclusiva en Chile, es necesario entender que es un concepto que se toma desde un paradigma internacional, el cual se venía gestando desde 1990 (UNESCO, 1990, 2008, 2015), que implicaba un cambio cultural y político. Estas políticas internacionales aspiran a una educación de calidad no solamente para los discapacitados o personas con necesidades especiales sino para todos, más allá de las capacidades o discapacidades y de las diferencias de género, raza, clase, nacionalidad o lengua (López *et al.* 2018).

Como respuesta a estas voces internacionales y al “movimiento pingüino”⁶ en el 2006 (López *et al.* 2018) surge la Ley de Inclusión Escolar chilena (Ley N° 20.845) que intenta implementar la inclusión educativa enfocada en tres puntos relacionados con el acceso a la educación pública y su financiamiento⁷. Sin embargo, pese a que apunta a un cambio estructural en el sistema de educación pública, deja de lado importantes aspectos en relación con la conceptualización de la inclusión. Esta puede interpretarse desde distintos enfoques: por una parte, desde la lógica de mercado de la educación pública a proveedores privados (Sisto 2018), perspectiva enmarcada en un posicionamiento conservador neoliberal y naturalizado en la sociedad actual; por otra parte, desde una perspectiva más crítica que intenta resignificar la inclusión educativa como un desafío para desmantelar la exclusión en la educación (Slee 2013).

-
- 6 La movilización estudiantil de 2006 corresponde al primer alzamiento de masiva participación y manifestaciones protagonizadas por estudiantes secundarios de Chile a favor del derecho a la educación, en respuesta a la privatización del sistema de educación chileno, impuesta por el gobierno de Pinochet. Estas movilizaciones ocurrieron entre los meses de abril y junio de 2006 y fueron reactivadas entre septiembre y octubre del mismo año. Este período fue denominado también como *La Revolución Pingüina*, en alusión a una forma chilena de referirse a los estudiantes de educación primaria y secundaria, debido al aspecto (camisa blanca, vestón azul de una tonalidad oscura, casi negra) del uniforme escolar chileno.
 - 7 La Ley de Inclusión Escolar 20.845 tiene como objetivo igualar las condiciones. Para ello, prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado y crea el Aporte de Gratuidad Progresiva para alumnos de establecimientos sin fines de lucro. Además, fija el incremento de recursos y aportes del Estado para el proceso educacional. También dicha ley regula la admisión de los y las estudiantes y establece que los sostenedores no podrán someter la admisión a procesos de selección por diferentes razones (académicas, socio-económicas, políticas o ideológicas).

Frente a estas diferentes interpretaciones de la Ley, es importante detenerse en la definición de inclusión educativa planteada en el artículo 1 de la mencionada Ley, como un “encuentro de personas de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Ley N° 20.845 2015: 1).

Sapon-Shevin (2013) plantea la necesidad de culturas inclusivas, es decir, una escuela inclusiva es aquella que cuenta con una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante para todos y cada uno de sus miembros. Esta perspectiva condice con lo planteado por López *et al.* (2018: 7), quienes amplían el concepto de Inclusión indicando: (a) que la educación inclusiva es un proceso que no excluye ni segrega a ningún estudiante de las oportunidades de aprender y participar en las actividades escolares y (b) que requiere políticas y prácticas que permitan a las comunidades educativas crear condiciones de pertenencia y formación ciudadana. Por ende, para lograr una educación inclusiva es necesario tener en cuenta aspectos claves tales como la convivencia, la motivación, el compromiso, la formación ciudadana crítica como modo de vida (Artiles y Kozlesky 2016).

En este artículo se considera esta última definición, por estimar que responde más ampliamente al concepto de *educación inclusiva*, cuya construcción discursiva multimodal crítica es analizada en el documento ministerial mencionado en la introducción desde una perspectiva teórico-metodológica integrada, tal como se explicará en la sección siguiente.

1.3. Perspectiva integrada: *Modelo de la Valoración y Análisis Multimodal Crítico del Discurso*

Para realizar esta investigación se adopta un marco teórico desde los fundamentos de la Semiótica Social, teoría que aborda el estudio de la semiosis humana como un fenómeno inherentemente social (Kress 2010) y, más específicamente, los diferentes posicionamientos ideológicos y la negociación intersubjetiva y multimodal de las distintas voces (Martin y White 2005).

Por una parte, con respecto al contexto social, la Semiótica Social adopta la perspectiva de Foucault (1993), que implica detenerse en el discurso y la relación entre política y la microfísica del poder y analizar el estatus de los signos que circulan en la sociedad. Por otra parte, el enfoque semiótico permite explorar y comprender el rol de signos que interactúan en ensamblajes semióticos para significar el fenómeno social de la educación.

La construcción discursiva multimodal crítica de significados por parte de los creadores del documento ministerial da cuenta del alineamiento o desalineamiento con determinadas prácticas en diferentes contextos escolares chilenos. El análisis de los significados de la educación inclusiva de calidad es informado desde una perspectiva que integra el *Modelo de la Valoración* (Martin y White 2005; Oteiza y Pinuer 2012; Oteiza 2016; Oteiza 2017) y el *Análisis Multimodal Crítico del Discurso* (Kress y van Leeuwen 2006; Fairclough 2010; Djonov y Zhao 2014; Economou 2014; De Cillia *et al.* 2015; Bezemer y Kress 2016; Oteiza y Pinuer 2016).

Los paradigmas epistémicos mencionados se enmarcan en la mirada semiótico-social de la realidad tal como la concibe la Lingüística Sistémico Funcional. Esta define el lenguaje como sistema semiótico social que los hablantes emplean para construir significados en contexto, a través de opciones en diferentes niveles.

Para Halliday (1994, 2014) las elecciones de significados están organizadas en tres componentes principales. La *metafunción ideacional* se relaciona con la representación del mundo que nos rodea. La *metafunción interpersonal* se asocia con el uso del lenguaje para el intercambio de significados con las personas con las que se interactúa. La *metafunción textual* tiene que ver con la organización de los significados ideativos e interpersonales en textos que sean coherentes y relevantes.

También para el análisis visual se tienen en consideración las categorías establecidas por Kress & van Leeuwen (2006), quienes extienden el uso de las herramientas de la Gramática Sistemática Funcional (metafunciones ideacional, interpersonal y textual) al análisis de las imágenes. En primer lugar, la metafunción *representacional* permite la representación de participantes, eventos y circunstancias en el caso de imágenes *narrativas*; estas se diferencian de las imágenes *conceptuales*, las que pueden ser clasificatorias, analíticas o simbólicas. En segundo lugar, la metafunción *interactiva* muestra la relación entre imagen y observador, así como en la expresión de perspectivas ideológicas diversas. Finalmente, la metafunción *composicional* está vinculada con la disposición y el diseño visual.

A partir del paradigma funcionalista, en los términos planteados por Halliday y explicados en los párrafos anteriores, surge el *Modelo de la Valoración*, que corresponde a un desarrollo posterior y complementario de la metafunción interpersonal. Esta perspectiva teórico-metodológica provee una descripción y explicación de las maneras en que el lenguaje es usado para evaluar la experiencia social (Martin y White 2005) y para dar cuenta de la representación de actores sociales y eventos y procesos históricos (Oteiza y Pinuer 2016).

El *Modelo de la Valoración* se divide en tres grandes sistemas semánticos: la ACTITUD, el COMPROMISO, también denominado Involucramiento, y la GRADACIÓN (Martin y White 2005), los que permiten respectivamente el análisis de la actitud o de los posicionamientos, la identificación de las fuentes de las valoraciones instanciadas en el discurso y la gradación de la actitud. En este trabajo, la aproximación a estas regiones semánticas es realizada desde una perspectiva multimodal, a fin de analizar el sistema de ACTITUD y su adaptación al análisis de las imágenes. Este análisis ofrece la posibilidad de sistematizar los significados interpersonales que apoyan ciertos valores sociales y posicionamientos ideológicos (Oteiza y Pinuer 2016).

En esta investigación se aborda el impacto de las relaciones multimodales desde la perspectiva interpersonal. Para ello, se analizan las prosodias valorativas en las que *Compromiso* (*Commitment*) y *Combinación* (*Coupling*) de imagen y modo verbal inscriben o evocan respuestas evaluativas, generan alineamiento o cercanía social y logran co-articular las actitudes (incluyendo AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN). Esas prosodias valorativas pueden funcionar como *estrategias de legitimación y deslegitimación* de los actores, procesos y eventos sociales (Benke y Wodak 2003; van Leeuwen 2008), así como también como *macro-estrategias de transformación o perpetuación* (Benke y Wodak 2003; Baeza 2017). Estas categorías, sumadas a otras emergentes, serán consideradas en el análisis durante esta investigación.

2. Metodología

2.1. Corpus

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, el método de análisis de este estudio es cualitativo (Angouri 2010; Denzin y Lincoln 2012) y el diseño es flexible (Mendizábal 2009).

Tal como se explicó en la introducción, por razones de espacio de este artículo, del corpus de la investigación mayor se ha seleccionado el documento ministerial *Orientaciones para la construcción de COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS*, que aparece publicado en el portal Web del MINEDUC en el año 2016.

El criterio que determinó esta selección fue la resignificación de la educación inclusiva de calidad en este documento ministerial en relación con el espíritu inicial de la Ley de Inclusión Escolar.

2.2. Procesamiento de datos

La unidad de análisis visual está conformada por cada imagen del documento ministerial. En cuanto a lo verbal, la unidad de análisis es el complejo de cláusulas⁸, compuesto por fragmentos que incluyen los datos más significativos en cuanto a información detallada y en términos de evaluaciones.

El análisis está constituido por dos fases. La primera es descriptiva y de naturaleza cualitativa, no sólo a nivel léxico-gramatical sino también discursivo-semántico, e intenta identificar qué y quiénes son evaluados (actores sociales, procesos, eventos históricos); cómo se evalúan (sistemas semánticos ACTITUD y GRADUACIÓN); y las fuentes de evaluación (sistema de COMPRO-MISO).

En la segunda fase analítica, de naturaleza descriptiva-interpretativa, se integran y se analizan las *prosodias valorativas* y el funcionamiento de estas como *estrategias de legitimación o deslegitimación*. En esta fase se trasciende el plano lingüístico y se incorporan las diferentes manifestaciones ideológicas en el documento ministerial analizado, usando las siguientes herramientas analíticas: *estrategias discursivas de legitimación y deslegitimación* de actores, procesos y eventos históricos (van Leeuwen 2008; De Cillia *et al.* 2015) y *macro-estrategias* de transformación y perpetuación (De Cillia *et al.* 2015; Baeza 2017).

3. Análisis y discusión

El documento *Orientaciones para la construcción de COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS* es producido y puesto en circulación en el año 2017 durante la Presidencia de Michelle Bachelet. El Manual está publicado en el portal Web del MINEDUC. La portada muestra una combinación o *coupling* de recursos verbales y visuales, como se observa en la imagen 1.

El título aparece destacado en letras blancas sobre un fondo verde. Las mayúsculas del título cumplen con una función *composicional* (van Leeuwen 2006), ya que contribuyen a la creación de significado por la selección de un tamaño diferente. En este caso específico de la portada, el uso de

8 “El complejo de cláusulas se forma a partir de una secuencia lineal de nexos de cláusulas; cada nexo consta de un par de cláusulas relacionadas. Muchos complejos de cláusulas son secuencias lineales de este tipo pero también a menudo se agrupan o anidan” (Halliday y Matthiessen 2004: 376).

IMAGEN 1

Portada del documento ministerial (MINEDUC 2016).



una tipografía distintiva más grande sirve para enfatizar o realzar el foco del documento: las COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS.

El texto verbal se extiende en la imagen que lo acompaña. En términos de Kress y van Leeuwen (2006), se trata de una *imagen conceptual* en la que posan niños chilenos y extranjeros como se distingue por la ropa (como los uniformes de las niñas chilenas) o los rasgos físicos (como los ojos del niño oriental o el color de la piel de niños latinos). También el *piercing* del niño que ocupa la imagen central es una evidencia de la inclusión de todos, aun de aquellos con accesorios diferentes. En la parte inferior de la imagen posada se advierte un niño más pequeño que los demás. En síntesis, se trata de una combinación de imágenes *minimalistas*, no naturalistas (Painter, Martin y Unsworth 2013) de distintos tipos de escolares, diferenciados por edad, género, nacionalidad, etnia, color de piel, ropa u otro tipo de accesorios. De esta manera, la GRADACIÓN visual (Painter, Martin y Unsworth 2013; Economou 2014), a través de la *Cuantificación* o Cantidad de niños, ejemplifica lo anunciado por el título: el deseo de construir comunidades educativas inclusivas considerando la diversidad.

Desde una perspectiva *representacional* (Kress y van Leeuwen 2006), se busca conformar un mundo con participantes (las comunidades y los niños visualmente expresados), circunstancias (diferentes nacionalidades, contextos raciales, etarios, entre otros), procesos (la reforma en marcha a la que se alude en la parte derecha de la página que dialoga intersemióticamente con un árbol en crecimiento) o eventos (la Ley de Inclusión evocada en la portada y explicitada en el capítulo introductorio del documento ministerial).

En el logo del MINEDUC, los colores típicos de la bandera chilena y el escudo funcionan como *bondicon* (Martin 2008) que apela intertextualmente a valores tradicionalistas nacionales como la educación pública. Además, no es un detalle menor que junto al logo figure en mayúsculas la expresión TODOS POR CHILE. El cuantificador “todos” es un recurso de GRADACIÓN que busca involucrar a los lectores en la Reforma Educativa para la conformación de comunidades educativas inclusivas.

En el capítulo introductorio del documento se especifica el objetivo del mismo, como se advierte en el ejemplo siguiente⁹.

Ejemplo 1

Proveer *orientaciones conceptuales* a directivos y docentes, pero también a los demás actores del sistema educativo, para la comprensión del enfoque inclusivo en el marco de la Reforma, así como *orientaciones estratégicas* generales para su abordaje en el trabajo educativo y en el desarrollo de instituciones y culturas educativas inclusivas (MINEDUC 2016: 2).

El documento explicita que las mencionadas orientaciones de ambos tipos colaborarán con los establecimientos educacionales, los que deben elaborar un plan de apoyo a la inclusión, según lo estipulado por la Ley de Inclusión Escolar.

La introducción del documento que contiene las orientaciones mencionadas se caracteriza por la presencia de múltiples evaluaciones a favor de una educación inclusiva, pública, gratuita y respetuosa de la diversidad, como se observa en el ejemplo 2.

Ejemplo 2

La actual Reforma Educacional busca impulsar un proceso de **transformación profundo** del sistema educativo chileno, con el propósito de garantizar el acceso de *todas y todos* los chilenos a una educación **pública, gratuita** y de **calidad**. Esta **reforma** se sustenta en la construcción de nuevos propósitos colectivos: una sociedad **más integrada**, con **mayor inclusión** y **justicia**

9 Las marcas de notación en los ejemplos son las siguientes:

Procesos en **negrita** (sólo cuando el proceso incluye evaluaciones) // Evaluación inscrita: **negrita y subrayada** // Evaluación evocada: *negrita y cursiva* //

ACTITUD

AFECTO (ej. **miedo**: AFECTO negativo inscrito de la Inseguridad)

JUICIO (ej. **golpiza brutal**: JUICIO negativo inscrito de Sanción Social, carencia de Integridad)

APRECIACIÓN (ej. **caos**: APRECIACIÓN inscrita, Alta Conflictividad, Impacto Negativo, Deslegitimación)

GRADACIÓN: FOCUS (mayúsculas) // **fuerza** (minúsculas subrayadas)

Sólo están marcados los ejemplos de evaluación más significativos en la construcción discursiva de la educación. Las palabras “segregación”, “discriminación”, entre otras, se considerarán evaluaciones inscritas por su carga axiológica éticamente negativa. Por el contrario, la palabra “Revolución” también encierra una carga valórica explícita, pero éticamente positiva en los ejemplos mostrados, de acuerdo con el posicionamiento del MINEDUC en sus documentos.

social. Para avanzar en esta dirección, se propone la construcción de comunidades educativas **más heterogéneas e inclusivas**, que se reconocen, dialogan y aprendan desde las particularidades de cada una y cada uno de sus integrantes. (MINEDUC 2016: 2)

En la construcción discursiva de esta introducción predominan, por un lado, *prosodias valorativas saturadas* (Martin y White 2005) de APRECIACIONES positivas, inscritas, de Alto Impacto (“transformación”, “reforma”, “pública”, “gratuita”, “calidad”, “integrada”, “inclusión”, “justicia social”, “heterogéneas”, “inclusivas”), algunas graduadas por Fuerza: Intensificación (“más”). Por otro lado, se observa un alto grado de “tecnicidad” (Martin *et al.* 2013), la que es instanciada a través de numerosas nominalizaciones como las que se perciben en el ejemplo 2 y en todo el texto que conforma la introducción del documento ministerial (“transformación”, “construcción”, “promulgación”, “generación”, “eliminación”, “selección”, “educación”, “segregación”, “definición”, “mejoramiento”, “inclusión”).

Tal como se muestra en la tabla siguiente, las nominalizaciones conforman *prosodias evaluativas* que encierran evaluaciones predominantemente como APRECIACIONES positivas o negativas de Alto Impacto, de acuerdo con la categorización propuesta por Oteiza y Pinuer (2016).

TABLA 1

Prosodias valorativas. Capítulo 1: Introducción (p. 2-3) del documento de *Orientaciones*. Elaboración propia.

Ítems evaluativos	AFECTO	JUICIO	APRECIACIÓN	GRADUACIÓN
Transformación			+Apreciación, Impacto alto	
Construcción			+Apreciación, Impacto alto	
Promulgación			+Apreciación, Impacto alto	
Generación			+Apreciación, Impacto alto	
Implementación			+Apreciación, Impacto alto	
Distribución			+Apreciación, Impacto alto	
Mejoramiento			+Apreciación, Impacto alto	
Inclusión			+Apreciación, Impacto alto	
Compromiso			+Apreciación, Impacto alto	
Participación			+Apreciación, Impacto alto	
Diversidad			+Apreciación, Impacto alto	
Protección			+Apreciación, Impacto alto	
Interacción			+Apreciación, Impacto alto	
Diversificación			+Apreciación, Impacto alto	
Segregación			-Apreciación, Impacto alto	
Discriminación			-Apreciación, Impacto alto	
Expulsión			-Apreciación, Impacto alto	
Cancelación			-Apreciación, Impacto alto	
Sanción			-Apreciación, Impacto alto	
Estigmatización			-Apreciación, Impacto alto	

Este tipo de metáfora ideacional (Moss *et al.* 2013) encierra dificultades en la interpretación de las nominalizaciones metafóricas para lectores neófitos del discurso científico y escolar (Moss *et al.* 2003; Vallejos Llobet 2004; Chamorro *et al.* 2013). Esto se debe a que este tipo de metáfora gramatical alude a un proceso o cualidad mediante un sustantivo en vez de la realización congruente, que sería, en caso del proceso, un verbo y, en caso de la cualidad, un adjetivo. Estas dificultades se hacen evidentes en las interacciones texto-lectores del documento del MINEDUC (adultos o estudiantes). La información aparece empaquetada y se pierde la referencia acerca de los participantes, procesos y circunstancias. No obstante los posibles desempaques de las nominalizaciones mencionadas, mucha información queda vacía: ¿en qué consiste la reforma? ¿cómo se realiza concretamente la transformación? ¿cómo se construyen los nuevos propósitos colectivos? ¿cómo se mejoran las comunidades? ¿cómo se distribuye la matrícula más equitativamente?

En síntesis, la introducción del documento ministerial presenta la Ley de Inclusión Escolar como un *desiderátum* de posibles avances en la educación, pero con un lenguaje muy abstracto que no muestra propuestas concretas de transformación del *status quo* hacia una inclusión educativa sin diferencias intelectuales, físicas, étnicas, políticas, religiosas, sociales, de género, de nacionalidad, entre otras.

En este capítulo introductorio la *imagen conceptual* posada tiene una única participante, también representada en forma minimalista, como se puede observar.

IMAGEN 2

Introducción (MINEDUC 2016: 3).



Su cabeza está rodeada por signos de interrogación y exclamación que muestran su confusión entre conceptos en tensión a lo largo de la historia, tales como “normal”, “asimilación”, “integración” e “inclusión”, que corresponden a paradigmas diferentes, como se explicó en la primera parte del marco teórico. Se trata de una *imagen simbólica* que cierra el capítulo 1 y que representa la lucha que aún perdura en Chile entre ambos paradigmas (López *et al.* 2018).

En el capítulo 2 del documento ministerial se define la *inclusión* en oposición a la *integración*, enfatizando el valor social de la comunidad escolar y la diversidad dentro de ella. El enfoque está puesto en el principio de la inclusión educativa que incorpora dos dimensiones vinculadas entre sí,

como se explicita bajo el acápite *Marco Jurídico y Normativo* del Capítulo 2: “por un lado, la eliminación de toda discriminación arbitraria [...] y, por otro lado, el establecimiento educacional como lugar de encuentro entre estudiantes de diversas condiciones personales, socio-culturales, intereses, capacidades, valores, saberes” (MINEDUC 2016: 5).

Basado en dichas dimensiones, el capítulo 2 del documento ministerial favorece la reflexión en torno a dos tópicos fundamentales, a saber: por un lado, la inclusión de los migrantes y pueblos originarios y, por otro lado, la diversidad sexual, en los términos explicados en las dos secciones siguientes.

3.1. Inclusión de los migrantes y pueblos originarios

Como se percibe en el ejemplo final de la sección anterior, las dimensiones mencionadas encierran evaluaciones de alto impacto. El posicionamiento ideológico se instancia en el documento ministerial a través de una APRECIACIÓN negativa inscrita (“discriminación arbitraria”) y una APRECIACIÓN positiva evocada de la diversidad (“diversas condiciones”). Esta perspectiva contra la discriminación y este rescate del encuentro de lo diverso, expresado verbalmente, contrasta con las imágenes 3, 4 y 5, donde se observa la exclusión, en los términos explicados en el siguiente párrafo.

IMAGEN 3

Diversidad y segregación en sala de clase (MINEDUC 2016: 4-5).



Esta imagen conceptual muestra tres estudiantes posando ubicados uno detrás de otro sin contacto ninguno. El alumno de tez morena queda ubicado en el último lugar, separado del resto de los niños de tez blanca. Por ende, el texto visual, que muestra la segregación, no condice con el discurso inclusivo expresado verbalmente.

Un fenómeno semejante se observa en el mismo capítulo en el acápite titulado: “*Educación e Inclusión en los marcos de acción internacionales y en las políticas nacionales*”. El texto verbal defiende la educación inclusiva como se percibe en el ejemplo siguiente.

Ejemplo 3

Las comunidades educativas que se reconocen desde la **diversidad** de las identidades que las componen favorecen el **diálogo intercultural**, el aprendizaje de una convivencia que respeta y valora la **diversidad** y la construcción de marcos de **participación** que favorecen la **expresión** y **representación** de **todos** y **todas**. (MINEDUC 2016: 10)

El ejemplo 3 muestra una *prosodia valorativa saturada* conformada por APRECIACIONES positivas inscritas, en un *coupling* o combinación con una GRADACIÓN, Fuerza: Cuantificación (“todos”, “todas”). De esta manera, el documento ministerial evalúa las características positivas propias de una comunidad que valora la educación inclusiva y, al mismo tiempo, a través de los dos cuantificadores mencionados, explicita claramente a los beneficiarios sin excepción, alejándose así del modelo biomédico individualista de la integración y enfocándose en el paradigma de la inclusión. Sin embargo, este texto verbal no condice con lo expresado visualmente, como se aprecia en la imagen siguiente.

IMAGEN 4

Discriminación por aspecto físico diferente (MINEDUC 2016: 8).



Desde una perspectiva *representacional*, esta imagen narrativa construye ideacionalmente dos participantes en una situación de polarización (Kress y van Leeuwen 2006): una adulta, prominente por tamaño, que niega el ingreso a un estudiante por portar aros y un corte especial de cabello, distinto del tradicional. Nuevamente la imagen muestra un hecho de exclusión que contradice la inclusión defendida en el texto verbal. Este fenómeno es posible de ser observado también con respecto al segundo tópico vinculado con la diversidad sexual, como se analiza en la siguiente sección.

3.2. Diversidad sexual

El documento ministerial hace hincapié en que la Ley de Inclusión promueve medidas para favorecer el paradigma inclusivo tal como se observa en el ejemplo 4.

Ejemplo 4

Se establece que todos los establecimientos deberán implementar programas especiales de **apoyo** a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico que afecte su proceso de aprendizaje, así como planes de **apoyo** a la **inclusión**, con el objeto de fomentar una buena convivencia escolar [...], favorecer la incorporación de un trabajo **inclusivo**, asumiendo que los cambios estructurales dados por el fin de la selección y el copago no bastan para asegurar las **transformaciones** necesarias a nivel de las prácticas educativas (MINEDUC 2016: 6-7).

En este ejemplo, la necesidad de medidas para favorecer la inclusión educativa es evaluada a través de APRECIACIONES positivas inscritas (“apoyo”, “inclusión”, “inclusivo”, “transformaciones”), graduadas en algunos casos por Fuerza: Intensificación, Repetición (“apoyo”). Sin embargo, el texto verbal en defensa de los cambios sustanciales en las prácticas educativas contrasta con la imagen presentada en las mismas páginas, como se observa en el siguiente texto visual.

IMAGEN 5

Discriminación de distintos tipos de familias (MINEDUC 2016: 6-7).



Desde una perspectiva *representacional*, en esta imagen narrativa la profesora solicita a los niños preparar un recuerdo manual para el Día del Papá. El globo por sobre la cabeza de la docente y de la niña coinciden en una imagen de familia tradicional conformada por padre y madre. Sin embargo, el signo de interrogación sobre la cabeza del alumno expresa la pregunta que él se hace acerca de la familia homoparental. Por ende, se trata de un tipo de discriminación por no considerar otros tipos de conformación familiar y, en ese sentido, el texto visual se opone a lo expuesto por el texto verbal en favor de la inclusión educativa.

En síntesis, el capítulo 2 del documento explica que son necesarias las transformaciones a nivel de las prácticas educativas. Sin embargo, en los ejemplos de estas, las imágenes muestran la discriminación y la segregación, contrariamente a los textos verbales en pro de la inclusión en el contexto escolar, tanto en el capítulo 2 como en el 3, donde el documento explícitamente define el enfoque inclusivo en los siguientes términos: “el enfoque inclusivo reconoce y resguarda el derecho de todas las personas al acceso a la educación, al aprendizaje y a la participación en sus comunidades educativas” (MINEDUC 2016: 14).

Para concretar este enfoque, el capítulo 3 del documento ministerial anuncia los tres principios orientadores de las acciones educativas inclusivas: presencia, reconocimiento y pertinencia, los cuales son definidos y ejemplificados en el capítulo 4.

(a) **Presencia:** consiste en “favorecer el encuentro y la interacción entre estudiantes diversos” (MINEDUC 2016: 17). En este caso el texto verbal sí coincide con la imagen 6.

IMAGEN 6

Interacción entre estudiantes diversos (MINEDUC 2016: 17).



Desde una perspectiva *representacional*, se observan tres estudiantes diversos en cuanto a su género, uniforme, color de piel, accesorios. Pese a esa diversidad, desde el punto de vista *interactivo*, los tres participantes comparten, tal como se expresa en sus gestos faciales y con las manos. *Composicionalmente*, esta imagen muestra una distribución física de los estudiantes más dialogante en torno a la mesa, contrariamente a las imágenes 3 y 5, donde los alumnos estaban ubicados uno detrás del otro, sin contacto entre ellos.

(b) **Reconocimiento:** consiste en “abrir espacios de reflexión como una forma desafiante y enriquecedora de legitimar la diversidad en la escuela” (MINEDUC 2016: 18), como se percibe en la imagen 7, en la que los participantes (el Director, figura prominente, y dos estudiantes) se saludan mutuamente en español y en mapudungun. Esta muestra de bilingüismo se asocia en el documento ministerial con la diversidad propia de una comunidad inclusiva.

IMAGEN 7

Saludo matutino (MINEDUC 2016: 19).



(c) **Pertenencia:** apunta a “la necesidad de construir una propuesta educativa en función de la realidad de las y los estudiantes” (MINEDUC 2016: 20). Este principio hace referencia a que, además de las instancias formales, la vida escolar con sus actividades dentro y fuera del aula, sus celebraciones, rituales y acciones en la comunidad local, entre otras, son oportunidades para enriquecer las acciones a partir de la diversidad de los estudiantes y colectivos que conforman la comunidad educativa, tal como se observa en la imagen 8.

IMAGEN 8

Compartiendo juegos (MINEDUC 2016: 21).



Composicionalmente, los accesorios de la cabeza y el color de la piel permiten distinguir tres tipos diferentes de niños. Desde una perspectiva *representacional*, en esta imagen narrativa los participantes, aunque pertenecen a distintas etnias y nacionalidades, juegan juntos. Desde un punto de vista *interactivo* ellos están compartiendo el típico juego de la “chueca”, característico de la cultura mapuche. De esta manera, la imagen representa una evidencia de la diversidad cultural en la comunidad escolar en la que están insertos, de acuerdo con la contextualización verbal del documento ministerial.

4. Conclusiones

El análisis muestra que los significados de la educación inclusiva son construidos en el documento ministerial intersemióticamente por imágenes y palabras escritas. Tanto en el plano visual como verbal, se destaca la importancia del sistema de GRADACIÓN como Fuerza: Intensificación (ej. “más”) y Cuantificación (ej. “todos y todas”).

Desde una perspectiva composicional, se observa, por un lado, la *prominencia* de la figura de los adultos frente a los niños por mayor tamaño y de los niños que se distinguen del resto por el color de la piel, por el corte de pelo o por algún accesorio, razones por las que son discriminados y segregados.

Por otro lado, en la composición del documento se percibe la *polarización*. En lo verbal, se puede advertir en la mención a paradigmas opuestos como “integración” e “inclusión”, por ejemplo. En lo visual, se aprecia una polarización en la imagen de la niña sola del capítulo uno rodeada, por una parte, por libros que simbolizan una forma tradicional de aprender y, por otra parte, por un dispositivo digital que representa una nueva forma de aprendizaje. Otros ejemplos de polari-

zación visual se perciben en los siguientes casos: (a) la tez blanca y oscura de los estudiantes; (b) la ubicación en la sala (los de tez blanca se sientan adelante y los de tez morena al fondo de la sala); (c) la posición del niño expulsado y del adulto que lo obliga a salir de la escuela; (d) la ubicación del Director de tez blanca frente a los estudiantes de tez morena.

Un último hallazgo en el plano de lo composicional es el hecho de que los adultos y niños blancos ocupan el lugar de la izquierda que representa *lo dado* o familiar, lo conocido. En cambio, los niños diferentes a ellos, situados a la derecha, representan la información visual *nueva*.

En el corpus analizado se advierte el predominio de imágenes conceptuales. Algunas son simbólicas y operan como *bondicon* de los valores patrios como el escudo en la portada, símbolo tradicional de la escuela pública chilena. En otras, los niños posan, como en la portada o en la introducción. Las imágenes narrativas son escasas y muestran procesos como el juego de la chueca, donde los vectores de los brazos de los participantes son evidentes.

Algunos títulos encierran evaluaciones inscritas o evocadas (“Comunidades educativas inclusivas”). Otros constituyen un llamado a la reflexión (“De la Integración a la Inclusión”). Muchos textos escritos contienen nominalizaciones. Algunas de estas se desempaquetan en la imagen y, de esta manera, contrastan con actores perfectamente identificados, como los estudiantes, los profesores, directivos y padres y apoderados. Se da así una alternancia contrastiva entre la impersonalización y la personalización.

En lo que respecta al lenguaje evaluativo, a lo largo del documento ministerial, es notoria la ausencia de AFECTOS y JUICIOS. En cambio, las múltiples APRECIACIONES, instanciadas verbal y/o visualmente conforman *prosodias valorativas* (algunas *saturadas*) que muestran un posicionamiento verbal a favor de la educación inclusiva.

Como se desprendió del análisis realizado, este documento ministerial intenta ir más allá de los cambios estructurales establecidos por la Ley de Inclusión Escolar poniendo el foco en las transformaciones necesarias a nivel de las prácticas educativas. Sin embargo, el documento adolece de contradicciones. Por un lado, se percibe congruencia entre los textos verbales y visuales en lo que respecta a los denominados “Principios orientadores de las acciones educativas inclusivas”. No obstante, por otro lado, en el capítulo 2, centrado en el Enfoque Inclusivo en Educación, las imágenes muestran discriminación y segregación que se contraponen a lo expuesto en los textos verbales a favor de la inclusión educativa. Estos elementos dejan entrever los tipos de tensiones y discriminaciones que se suelen dar en las escuelas, las cuales responden a lógicas de segregación y exclusión que se transparentan en las prácticas educativas.

Finalmente, a través de *estrategias de acogida*, el *Manual de Orientaciones* legitima el enfoque inclusivo en las prácticas educativas en todos los textos verbales y sólo en algunos textos visuales referidos a los principios del enfoque inclusivo. Las restantes imágenes contradicen el espíritu del documento ministerial, a través de *Estrategias de discriminación y segregación* de los niños con tez morena o diferentes rasgos o accesorios. Por lo tanto, el documento ministerial muestra posiciones ideológicas divergentes que, en algunos casos, se enfocan en la transformación del *status quo* y, en otros, apuntan a la perpetuación del mismo.

Estas contradicciones dentro del Manual de Orientaciones podrían constituir una evidencia de la tensión que existe en la sociedad chilena entre las lógicas de mercado y la educación inclusiva, ya que las primeras, especialmente la rendición de cuentas, generan presión en la acreditación de la calidad educativa expresada como alto rendimiento en las evaluaciones estandarizadas. Estas

son consideradas sin tener en cuenta la formación ciudadana, el valor de lo público, el desarrollo integral y crítico, el aprendizaje y la legítima participación de los agentes educativos (adultos y estudiantes) en su entorno social y cultural actual.

Referencias bibliográficas

ANGOURI, J. 2010. Quantitative, qualitative or both? Combining methods in linguistic research. En N. Edley, & L. Litosseliti (Eds.). *Contemplating interviews and focus groups*, pp. 29-48. Londres: Continuum.

ARNAÍZ, P. 2019. *La educación inclusiva en el siglo XXI: Avances y desafíos*. Murcia: Universidad de Murcia.

ARTILÉS, A. y KOZLESKY, E. 2016. Inclusive Education's Promises and Trajectories: Critical Notes about Future Research on a Venerable Idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 43: 1-29.

ASSAEL, J., ACUÑA, F., CONTRERAS, P. y CORBALÁN, F. 2014. Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de *accountability* en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas "en recuperación". *Estudios Pedagógicos* 40, 2: 7-26.

ASSAEL, J., CORNEJO, R., GONZALEZ, J., REDONDO, J., SANCHEZ, R. y SOBARZO, M. 2011. La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade* 32, 115: 305-322.

BAEZA, P. 2017. Construcción de memorias que compiten sobre el pasado chileno reciente por adultos que vivieron ese período en Chile o en el exilio. *Discurso & Sociedad*, 2017 11, 3: 433-457.

BENKE, G. y WODAK, R. 2003. The Discursive Construction of Individual Memories. How Austrian 'Wehrmacht's soldiers remember WWII. En J.R. Martin y R. Wodak (Eds.). *Re/Reading the Past. Critical and Functional Perspectives on Time and Value*, pp. 115-138. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

BEZEMER, J. y KRESS, G. 2016. *Multimodality, Learning and Communication. A social semiotic frame*. London/New York: Routledge.

CHAMORRO, D., BARLETTA, N. y MIZUNO, J. 2013. El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana. *Revista Signos* 46, 81: 3-28.

DE CILLIA, R.; REISIGL, M. y WODAK, R. 2015. La construcción discursiva de identidades nacionales. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 12, 27: 153-191.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (Coords.). 2012. *Manual de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

DJONOV, E. y ZHAO, S. 2014. From Multimodal to Critical Multimodal Studies through Popular Discourse. En E. Djonov y S. Zhao (Eds.). *Critical Multimodal Studies of Popular Discourse*, pp. 1-14. New York/London: Routledge.

ECONOMOU, D. 2014. Telling a Different Story. Stance in Verbal-Visual Displays in the News. En E. Djonov y S. Zhao (Eds.). *Critical Multimodal Studies of Popular Discourse*, pp. 181-201. New York/London: Routledge.

- FAIRCLOUGH, N. 2010. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London/New York: Routledge.
- FOUCAULT, M. 1993. *Genealogía del Poder*. Madrid: Ediciones de la piqueta.
- GALAZ, A.; FUENTEALBA, R.; CORNEJO, J. y PADILLA, A. 2014. El desafío de transformar la formación docente y asegurar el cambio del modelo educacional. *Estudios Pedagógicos*, 40: 7-10.
- GUNTER, H. y REINER, S. 2015. Modernizing the school workforce in England: challenging transformation and leadership? *Leadership*, 3, 1: 47-64.
- HALLIDAY, M. 1994. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. NY: Routledge.
- INFANTE, M. 2010. Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos* 36, 1: 287-297.
- KRESS, G. 2010. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London/ New York: Routledge.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. 2006. *Reading images. The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge.
- LÓPEZ, V., GONZALEZ, P., MANGHI, D., ASCORRA, P. y OYANEDEL, J.C. 2018. Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. *Archivos analíticos de políticas educativas* 26, 157: 3-12.
- MARTIN, J. 2008. Intermodal Reconciliation: Mates in Arms. En L. Unsworth (Ed.). *New Literacies and the English Curriculum. Multimodal Perspectives*, pp. 112-148. Londres: Curriculum.
- MARTIN, J. y WHITE, O. 2005. *The Language of Evaluation*. Hampshire: Palgrave.
- MATRUGLIO, E., MATON, K. y MARTIN, J. R. 2013. Time Travel: The Role of Temporality in Enabling Semantic Waves in Secondary School Teaching. *Linguistics and Education* 24, 1: 38-49.
- MENDIZÁBAL, N. 2009. Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 65-105. Buenos Aires: Gedisa.
- MEO, A. 2015. Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Education Policy* 30, 4: 562-589.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2015. [Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?id-Norma=1078172>] Ley N° 20.845 de Inclusión escolar. [Consulta: 8 de junio de 2018]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2016. [Disponible en línea en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>]. *Orientaciones para la construcción de COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS*. [Consulta: 10 de junio de 2018]
- MOSS, G., BARLETTA, N., CHAMORRO, D. y MIZUNO, J. 2013. La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Onomázein*, Número Especial: 88-104.

- MOSS, G., MIZUNO, J., AVILA, D., BARLETTA, N., CARRENO, S., CHAMORRO, D. y TAPIA, C. 2003. *Urdimbre del texto escolar: ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* Barranquilla: Uninorte.
- OLIVA, M.A. 2010. Política Educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação* 15,44: 311-410.
- 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. 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. Appraisal framework and critical discourse studies: a joint approach to the study of historical memories from an intermodal perspective. *International Journal of Language Studies* 10, 2: 5-32.
- PAINTER, C., MARTIN, J. y UNSWORTH, L. 2013. *Reading Visual Narratives. Image Analysis in Children's Picture Books*. UK/USA: Equinox.
- PEÑA, M. 2013. Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 12, 2: 93-103.
- SAPON-SHEVIN, M. 2013. La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación* 11, 3: 71-85.
- SCHWAB, S. 2015. Social Dimensions of Inclusion in Education of 4th and 7th Grade Pupils in Inclusive and Regular Classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities* 43-44: 72-79.
- SISTO, V. 2018. Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Rev. FAEEBA-Ed. e Contemp.*, Salvador 27, 53: 151-156.
- SISTO, V. y FARDELLA, C. 2014. El eclipse del profesionalismo en la era de la rendición de cuentas: Modelando docentes en el contexto del nuevo management público. *Cadernos de Educação* 43,3: 3-23.
- SLEE, R. 2013. How do we make inclusive education happen when exclusión is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education* 17, 8: 895-907.
- UNESCO. 2015. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon, Corea: UNESCO.
- UNESCO. 2008. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva. Aportes a las discusiones de los talleres*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. 1990. *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien: UNESCO.

VALLEJOS LLOBET, P. 2004. *El discurso científico pedagógico: Aspectos de la textualización del “saber enseñado”*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

VAN LEEUWEN, T. 2006. Towards a Semiotics for Typography. *Information Design Journal* 14, 2: 139-155.

VAN LEEUWEN, T. 2008. *Discourse and practice. New Tools for critical discourse Analysis*. Oxford: University Press.

PATRICIA BAEZA DUFFY es Doctora en Lingüística Hispánica. Se desempeña en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en el Centro de Investigación para la Educación inclusiva. Sus intereses incluyen las áreas de Análisis del discurso multimodal crítico, la Lingüística Sistémico- Funcional y la Lingüística Educacional, especialmente en lo que respecta a la Enseñanza de Español como Segunda Lengua. En los últimos años, ha publicado artículos y capítulos de libros enfocados, por un lado, en la educación inclusiva y, por otro lado, en la construcción y transmisión de las memorias y contra-memorias sobre el pasado chileno reciente en memoriales, entrevistas, ilustraciones y obras filmicas.

Correo electrónico: patricia.baeza@pucv.cl

ISABEL ARANDA GODOY es Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial. Estudió en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Mientras estudiaba, trabajó como apoyo técnico en un proyecto Fondecyt sobre *Alfabetización Semiótica*. Posteriormente se desempeñó como colaboradora en un proyecto Puente/PUCV sobre *Relaciones interpersonales y mediación del currículo en el aula*. Actualmente trabaja como profesora en un colegio en la ciudad de Casablanca y como ayudante en la *Línea de Prácticas de aula y escuela para la Inclusión*, del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Correo electrónico: isabel.aranda@pucv.cl