

ARTIGO

**CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA MULTIMODAL CRÍTICA DE
SIGNIFICADOS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN MEMES CREADOS
POR ACTORES SOCIALES DE TRES ESCUELAS DE CHILE**

*(Critical multimodal discursive construction of meanings of school inclusion in texts
created by social actors of three Chilean schools)*

Patricia Baeza Duffy ¹
*(Centro de Investigación para la Educación Inclusiva- PIA-CONICYT CIE160009,
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)*

Recebido em: fevereiro de 2021
Aceito em: março de 2021
DOI: 10.26512/les.v22i1.36691

¹ Patricia Baeza Duffy es Doctora en Lingüística Hispánica. 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 Extranjera. Es investigadora responsable del Proyecto Fondecyt 11181159 sobre inclusión de los recientes migrantes en el contexto escolar chileno. patricia.baeza@pucv.cl.

RESUMEN

Este estudio cualitativo² tiene como objetivo analizar la construcción discursiva multimodal crítica de significados en torno a la inclusión escolar en memes creados por los diversos actores sociales de tres escuelas chilenas. La aproximación teórica-metodológica a los significados es realizada desde una perspectiva integradora que armoniza los aportes del Modelo de la Valoración y del Análisis Discursivo Multimodal Crítico. El corpus está conformado por memes diseñados en grupos focales. Los resultados muestran que los significados son construidos con recursos verbales e imágenes viralizadas y resemiotizadas y que la acumulación de esos recursos conforma prosodias valorativas que funcionan como estrategias que legitiman la flexibilidad curricular y la diversidad. Todos los actores participantes de los grupos focales utilizan macroestrategias de transformación y se pronuncian en favor de la Educación Inclusiva, pese a que se destacan actores y procesos que muestran macroestrategias de perpetuación, tales como la rigidez del sistema.

Palabras clave: *Construcción discursiva multimodal crítica. Modelo de la Valoración. Inclusión escolar. Memes. Escuelas chilenas. Des/legitimación.*

ABSTRACT

This qualitative study aims to analyse the critical multimodal discursive construction of meanings around school inclusion in memes created by different social actors of three Chilean schools. The theoretical-methodological approach to meanings is made from an integrative perspective that harmonizes the contributions of the Appraisal framework and Critical Multimodal Discourse Analysis. The corpus is constituted of memes designed in focus groups. Findings show that meanings are constructed with verbal resources and viralized and resemiotized images. The accumulation of these resources makes up evaluative prosodies. They work to legitimize curricular flexibility and diversity. All focus groups' participants use macrostrategies of transformation in favour of Inclusive Education, although some actors and processes show macrostrategies of perpetuation, such as the rigidity of the system.

Keywords: *Critical multimodal discursive construction. Appraisal framework. Inclusive education. Memes. Chilean schools. De/legitimation.*

INTRODUÇÃO

En el último lustro, especialmente desde la promulgación y puesta en marcha de la Ley de Inclusión (en los años 2015 y 2016 respectivamente), se han generado en Chile múltiples debates y diferentes posicionamientos ideológicos en torno a las políticas públicas en el ámbito educativo. Por un lado, se busca la transformación de las prácticas escolares para la inclusión escolar de todos los actores sociales, más allá de su condición física, intelectual, étnica, racial, de género o del país de origen (ARNÁIZ, 2019). Por otro lado, en el marco de la lógica del *Nuevo Management Público*, continúan aplicándose los principios de gestión propios de la empresa privada (SISTO, 2018), los que han conducido al sistema educativo chileno actual caracterizado por “dispositivos de acreditación,

² Esta publicación está enmarcada en el Proyecto Fondecyt 1180472. Se agradece a este proyecto como así también a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y a PIA CONICYT CIE 160009, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Campus Sausalito, Av. El Bosque, 1290, Santa Inés, Viña del Mar, Chile).

estandarización, evaluación, premios y castigos” (GALAZ *et al.*, 2014: 7) que entran en tensión con la educación inclusiva de calidad para todos y todas (LÓPEZ *et al.*, 2018).

Enmarcado en este posicionamiento teórico, esta investigación se enfoca en las voces de alineamiento o desalineamiento de los actores sociales del contexto escolar con respecto a la perspectiva explicada en el párrafo anterior. Por esa razón, el objetivo del estudio del que se da cuenta en este artículo consiste en: *analizar la construcción discursiva multimodal crítica de significados en torno a la inclusión escolar en memes creados por los diversos actores sociales de tres escuelas chilenas*. Para responder a este objetivo, las preguntas que orientan este estudio son: (a) ¿Cómo utilizan los distintos recursos semióticos los diversos agentes educativos 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 en la que, enmarcada en la mirada semiótico-social de la realidad y de los diversos significados en torno a ella, se busca visibilizar y explicitar los recursos y estrategias³ mediante las cuales se articulan los diferentes significados de la inclusión escolar en un corpus de textos multimodales creados en grupos focales realizados en tres escuelas de diferentes regiones de Chile. 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 contextualización histórica de la concepción de educación inclusiva en Chile; (b) la perspectiva teórica-metodológica integrada (como se indicó en el párrafo anterior); (c) una breve caracterización de los memes, dado que los creadores de las escuelas diseñan a partir de imágenes ya muy viralizadas. En la segunda sección, se presenta el análisis discursivo multimodal crítico de los significados de la inclusión escolar en las creaciones diseñadas en los grupos focales que constituyen el corpus de la investigación. Finalmente, se resumen los resultados y se presentan las conclusiones.

³ La estrategia se refiere a la existencia de un conjunto de prácticas destinadas a alcanzar un objetivo y que han sufrido y se han utilizado sistemáticamente a lo largo de los años sin ser asumidas conscientemente (Bourdieu, 1994).

1. MARCO TEÓRICO

1.1 La inclusión educativa 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* (LÓPEZ *et al.*, 2018; MEO, 2015). La primera de ellas deriva del modelo biomédico enfocado en diagnósticos, tratamientos individuales, subvenciones especiales para la atención de los alumnos etiquetados con ciertos déficits, hechos que incrementan la discriminación en el contexto escolar y que han perdurado a través del tiempo en Chile (PEÑA, 2013).

Frente a esta segregación y exclusión, surgen voces en su contra y a favor de la lógica de la educación inclusiva que, por un lado, adhiere a un enfoque más social y transformador de las instituciones escolares (LÓPEZ *et al.*, 2018). Por otro lado, estos investigadores coinciden en que esta nueva lógica adopta un posicionamiento más crítico a favor de la diversidad y de un sistema que se adapte a las necesidades y estilos de diferentes grupos.

Desde este último posicionamiento, LÓPEZ *et al.* (2018: 7) explicitan que no basta con lo expuesto por la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845) sobre el acceso a la educación. También es necesario tener en cuenta aspectos claves tales como la convivencia, la motivación, el compromiso, la formación ciudadana crítica como modo de vida (ARTILÉS; KOZLESKY, 2016). En este artículo se adscribe a esta definición por considerar que responde más ampliamente al concepto de *inclusión escolar*, cuya construcción discursiva multimodal crítica es analizada de acuerdo con la perspectiva explicada en la sección siguiente.

1.2 Perspectiva teórica integrada: Modelo de la Valoración y Análisis Discursivo Multimodal Crítico

La construcción discursiva multimodal crítica de significados por parte de los creadores de cada establecimiento escolar da cuenta del alineamiento o desalineamiento con determinadas prácticas en diferentes contextos escolares chilenos. El análisis de tales significados es informado desde una perspectiva que integra el *Modelo de la Valoración* (MARTIN; WHITE, 2005; OTEÍZA; PINUER, 2016) y el *Análisis Multimodal Crítico del Discurso* (DJONOV; ZHAO, 2014; KRESS; VAN LEEUWEN, 2020; VAN LEEUWEN, 2008; FAIRCLOUGH, 2010; DE CILLIA *et al.*, 2015; OTEÍZA; PINUER, 2016).

A partir del paradigma funcionalista, en los términos planteados por Halliday (2014), surge el *Modelo de la Valoración*. Esta perspectiva teórico-metodológica provee una descripción y

explicación de los caminos en que el lenguaje es usado para evaluar la experiencia social (MARTIN; WHITE, 2005) y para dar cuenta de la representación de actores sociales y eventos y procesos históricos (OTEÍZA; 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; WHITE, 2005), los que permiten respectivamente el análisis de la actitud o de los posicionamientos, la gradación de la actitud y la identificación de las fuentes de las valoraciones instanciadas en el discurso. En este trabajo la aproximación a estas regiones semánticas es realizada desde una perspectiva multimodal crítica (KRESS; VAN LEEUWEN, 2020; DJONOV; ZHAO, 2014), a fin de analizar el sistema de ACTITUD y su adaptación al análisis de las imágenes para sistematizar los significados interpersonales que apoyan ciertos valores sociales y posicionamientos ideológicos (OTEÍZA; PINUER, 2016).

Para ello, se analizan las prosodias valorativas en las que el compromiso y combinación 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 (OTEÍZA; PINUER, 2016). Esas prosodias valorativas pueden funcionar como *estrategias de legitimación y deslegitimación* de los actores, procesos y eventos sociales, así como también como *macroestrategias de transformación o perpetuación* (VAN LEEUWEN, 2008; DE CILLIA *et al.*, 2015)). Estas categorías son consideradas en el análisis de esta investigación.

VAN LEEUWEN (2008) presenta un inventario socio semántico de los caminos por medio de los cuales las acciones y los actores sociales pueden ser representados. A continuación se definen sólo aquellas categorías que aparecen en el corpus analizado aquí.

- (a) La *personalización* consiste en que los actores sociales son representados por rasgos humanos y por medio de pronombres personales, posesivos o nombres propios. En cambio, la *impersonalización* puede poner en segundo plano la identidad y/o los roles de los actores sociales. Esta categoría puede prestar impersonal autoridad o fuerza a una acción o cualidad de un actor social y puede agregar connotaciones positivas o negativas a una acción o acto del actor social.
- (b) La *identificación* se da cuando los actores sociales son definidos, no en términos de lo que hacen, sino en términos de lo que son más o menos permanentemente. Se pueden distinguir tres tipos: *clasificación* (por género, clase, raza, religión, orientación social), *identificación relacional* (ej. amigo, colega) o *identificación física* (los atributos físicos tienen connotaciones).
- (c) La *simbolización* es una combinación de generalización y abstracción.
- (d) La *legitimación multimodal* que es aquella que puede ser expresada verbal, visual o musicalmente.

Además de las estrategias mencionadas en los párrafos anteriores, en la investigación de la que da cuenta este artículo juega un rol importante la *intertextualidad* (FAIRCLOUGH, 2010;

OTEÍZA, 2014). Esta implica concebir los discursos como prácticas, explorar cómo circulan y cómo son interpretados los textos en un contexto socio-histórico específico. Tal es el caso de los memes, considerados como artefactos multimodales en este estudio.

1.3 Memes

Los *memes* permiten condensar un hecho educativo complejo en un contenido breve, poderoso que no resulte indiferente y así divulgar propuestas, para lograr adherencia o llamar la atención (CHAGAS, 2018). Estas imágenes son cuidadosamente seleccionadas para lograr el máximo comunicativo y suscitar la participación de los agentes educativos en su distribución, posibilitando su conversión en *memes* (MARTÍNEZ; PIÑERO, 2016).

En el estudio que se informa en este artículo se parte de la concepción de *meme* como idea compartida, distribuida masivamente a través de redes sociales y reconstruida de forma colaborativa (RUIZ; BUSTOS, 2015). Sin embargo, además de la idea transmitida, es necesario que la expresión del *meme* sea contagiosa por su carácter llamativo, satírico, humorístico o universal (HUNTINGTON, 2013). Dentro del fenómeno *meme*, viralidad y apropiación se presentan como dos realidades interinfluyentes. Es la comunidad quien infunde valor al *meme* al difundir, crear o replicar dichos contenidos, adaptándolos a su contexto o necesidades comunicativas (VICKERY, 2014).

Estas características y usos del *meme* varían de comunidad en comunidad. En la sección de análisis se profundiza en la resemiotización de los *memes* realizada por los diseñadores de las escuelas en las que se llevaron a cabo los grupos focales.

2. METODOLOGÍA

2.1 Método y diseño

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, el método de análisis de este estudio es cualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2012). El diseño corresponde a un estudio de caso por escuela.

2.2 Recolección de datos que conforman el corpus

Por un lado, el corpus está conformado por las creaciones realizadas en el 2018 por los diversos actores sociales de las instituciones educativas mencionadas: en el norte, centro y sur de Chile, participantes de grupos focales, quienes previamente firmaron sus consentimientos informados, del mismo modo en que lo hicieron los Directivos, autorizando la realización de esta actividad.

Los grupos focales constaron de dos partes. En un primer momento, se realizó una actividad motivacional en la que cada uno debía presentarse. En un segundo momento, se les solicitó la representación de sus significados en torno a la inclusión educativa a través de memes. Todos los participantes de las tres escuelas utilizaron imágenes de memes viralizados que ellos resemiotizaron (IEDEMA, 2003) en sus creaciones, como se explicará en el análisis de los resultados. En cada lugar se conformaron dos grupos integrados por distintos actores de la comunidad escolar.

Por otro lado, el corpus también está compuesto por las explicaciones orales y argumentaciones que cada grupo hace de la propia creación en una plenaria al término del diseño colectivo.

2.3 Procesamiento de datos

La unidad de análisis visual está conformada por la imagen resemiotizada en cada creación diseñada. En cuanto a lo verbal, la unidad de análisis, por un lado, es la frase que acompaña la imagen. Por otro lado, en la explicación oral sobre las creaciones, la unidad de análisis es el complejo de cláusulas (HALLIDAY, 2014) 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 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 COMPROMISO). También se tiene en cuenta la Gramática del Diseño Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2020) que incluye significados representacionales, interactivos y composicionales.

En la segunda fase analítica, de naturaleza descriptiva-interpretativa, se integran y se analizan las *prosodias valorativas* construidas intersemióticamente (palabras e imágenes), se trasciende el plano lingüístico y se incorporan las diferentes manifestaciones ideológicas en las creaciones analizadas, usando las siguientes herramientas analíticas: *representación de actores sociales*, *estrategias discursivas de legitimación y deslegitimación* de actores, procesos y eventos históricos; *macroestrategias* de transformación y perpetuación.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En esta sección se presentan las creaciones de significado de diferentes actores educativos de los tres establecimientos escolares. En primer lugar, se analizan las creaciones de los dos grupos del Norte. En segundo lugar, se estudian los significados de los grupos del centro, de Viña del Mar. Finalmente, se profundiza en las creaciones de los grupos del sur de Chile, de Villarrica.

3.1 Alto Hospicio (Norte de Chile)

Se comienza analizando la creación del grupo 1 de Alto Hospicio mostrada en la Figura 1.



Figura 1. Creación del Grupo 1 de Alto Hospicio

En esta creación de los profesores y otros profesionales de la educación, es posible observar una *polarización* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) construida intersemióticamente con recursos verbales y visuales. Desde una perspectiva *ideacional* (en lo verbal) y *representacional* (en lo visual), en la **parte inferior**, los educadores muestran la realidad con la que se enfrentan cotidianamente. La rigidez es

expresada intersemióticamente. Verbalmente, se evalúa la resistencia, como se observa en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 1: “Clases muy estructuradas, foco en el profesor, objetivos rígidos, pruebas estandarizadas”.

La evaluación es expresada por medio de APRECIACIONES negativas inscritas (“estructuradas”, “rígidos”, “estandarizadas”). La primera está graduada por Fuerza, Cuantificación (“muy”) para destacar la rigidez predominante en el sistema escolar actual, de acuerdo con la explicación dada por los docentes creadores.

Visualmente, la rigidez es expresada a través de una imagen que muestra una forma tradicional de ubicación de los estudiantes y la profesora, quienes aparecen representados a través de la *impersonalización* (VAN LEEUWEN, 2008), es decir, sin ningún rasgo humano. Esta imagen contrasta con la de arriba.

En la **parte superior**, los educadores plasman su sueño intersemióticamente. Por un lado, visualmente, seleccionan una imagen en la que todos los actores son representados por medio de la *identificación relacional* (VAN LEEUWEN, 2008), es decir, los estudiantes y la profesora; también son representados a través de la *identificación física* (VAN LEEUWEN, 2008), como se observa en la diversidad de rasgos tales como el color de la piel, por ejemplo. La docente tiene *prominencia* al ocupar un lugar central. Las sonrisas de la docente y de los niños que están a ambos lados de ella muestran alegría en forma evocada ya que no se especifican razones. Por otro lado, las expresiones

verbales explicitan los sueños y las expectativas de los creadores de esta representación, como se percibe en el ejemplo siguiente.

Ejemplo 2: “Queremos lograr un trabajo más participativo, en el que todos los profesores estuvieran alineados en lo mismo, queremos tener más tiempo para poder generar otro tipo de actividades lúdicas, más interesantes para los estudiantes, lo que requiere una mayor flexibilidad curricular y en la distribución de las horas”.

Los creadores de esta escuela evalúan las características del trabajo al que aspiran a través de APRECIACIONES positivas (“participativo”, “alineados”, “lúdicas”, “interesantes”, “flexibilidad”), algunas graduadas por Fuerza, Cuantificación (“más”, “mayor”) para intensificar los rasgos de la labor educativa. El cuantificador “todos” es otra forma de GRADACIÓN que permite expresar la necesidad de un compromiso común a todos los docentes.

Esta propuesta construida intersemióticamente por los participantes del grupo focal (profesores y asistentes de la educación) responde a la inquietud de los mismos frente a situaciones cotidianas, como se percibe en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 3: “El profesor se debate entre soy inclusivo o cumplo con los objetivos y resultados de pruebas estandarizadas que no tienen en cuenta habilidades deportivas, artísticas o de otro tipo”.

Los creadores de significado evalúan la tensión entre la educación inclusiva y la lógica de mercado a través de APRECIACIONES positivas (“inclusivo”) y negativas (“estandarizadas”). Estas últimas se refuerzan por medio de una polaridad negativa (“no”) para instanciar la rigidez curricular predominante en el sistema escolar actual.

El mensaje final de estos creadores está dirigido a las autoridades, como se observa en el ejemplo siguiente.

Ejemplo 4: “¡¡Basta!! de estandarizar. Todos somos diferentes, aprendemos y enseñamos diferente”.

Por un lado, los participantes del grupo focal utilizan la interjección “Basta” en forma enfática para expresar su deslegitimación de la estandarización y su legitimación de la diversidad a través de una APRECIACIÓN positiva (“diferentes”, “diferente”), cuya repetición permite intensificar su posicionamiento ideológico pro inclusión escolar frente a la tensión mencionada en el análisis del ejemplo 3.

En síntesis, al construir significados, este grupo creativo de profesores y asistentes de la educación deslegitiman la rigidez proveniente de un currículo no flexible y de un sistema educativo

que da prioridad a los resultados de evaluaciones estandarizadas. Por el contrario, los docentes legitiman la flexibilidad curricular que permita generar variedad de actividades más motivantes y adecuadas para una escuela más inclusiva con una gran diversidad de estudiantes.

Terminado el análisis de la creación del Grupo 1 de Alto Hospicio, se analiza la del Grupo 2 de ese mismo lugar (Figura 2).



Figura 2. Creación del Grupo 2 de Alto Hospicio

En esta creación los participantes del grupo focal construyen intersemióticamente su posicionamiento ideológico. Por un lado, visualmente lo hacen mediante una imagen de los

políticos como el Presidente Donald Trump, el líder norcoreano Kim Jong y el periodista español y líder independentista Carles Puigdemont. La representación visual de los actores sociales es a través de la *personalización* (VAN LEEUWEN, 2008) resemiotizando, resignificando imágenes viralizadas en las redes sociales. Sin embargo, esta creación requiere una co-construcción del observador, quien debe tener un *background* de conocimientos previos para entender la selección de los políticos realizada por los participantes del grupo focal. Por otro lado, verbalmente los creadores realizan una doble evaluación, tal como se ve en el ejemplo siguiente.

Ejemplo 5: “Más flexibilidad para la educación inclusiva, porque ellos sí son exclusivos”.

La evaluación es expresada a través de dos APRECIACIONES positivas, inscritas (“flexibilidad”, “inclusiva”) y de un JUICIO de Estima Social negativo de Capacidad (“exclusivos”). De esta manera, este grupo de creadores construye intersemióticamente su legitimación de la educación inclusiva y su deslegitimación de la exclusión.

A través de sus creaciones mismas o de la explicación oral en la puesta en común, se observa que ambos grupos de creadores de la escuela del norte coinciden en que el sistema tradicional sigue rigiendo y que hay resistencia al cambio de muchos actores: algunos profesores de la misma comunidad. Por ende, los mensajes van dirigidos tanto a estos docentes como al Ministerio de Educación de Chile, a quien explícitamente le dicen: “*Basta!!!! de estandarización*”, expresión utilizada durante la explicación de la creación, como se explicó anteriormente.

3.2 Viña del Mar (Centro de Chile)

Se comienza analizando la creación del grupo 1 de Viña mostrada en la Figura 3.



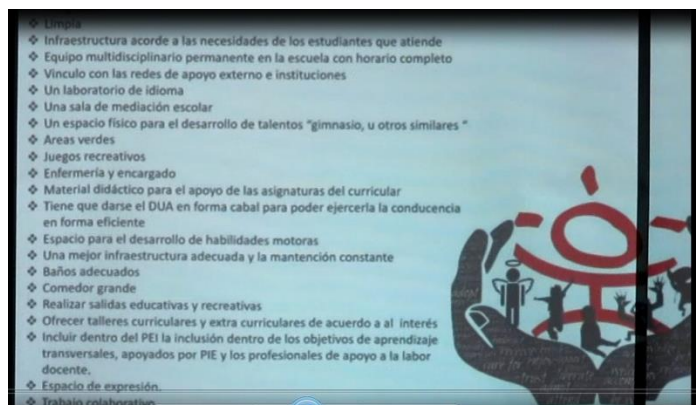
Figura 3. Creación del Grupo 1 de Viña del Mar

Desde una perspectiva *representacional*, en este caso, los participantes del grupo focal crean una imagen conceptual simbólica con

distintos íconos y colores. Según la explicación oral realizada durante la puesta en común por los propios creadores, las manos juntas simbolizan la unión, en tanto las caritas sonrientes expresan el bienestar de una *Escuela para todos/as*, título del producto final de este primer grupo. En la presentación de este, los creadores establecen una intertextualidad con *Los tres mosqueteros*, ya que los tres amigos vivían bajo el lema” todos para uno y uno para todos”. Este mismo sentido es que los docentes desean entregar en su mensaje y para lograrlo realizan propuestas de dos tipos. Por un lado, algunas de ellas están vinculadas con aspectos materiales tales como sala multiuso para desarrollar diferentes actividades, especialmente con recursos tecnológicos variados, un gimnasio con material específico para deportes más especializados. Por otro lado, los creadores proponen que el fin último es el logro de una comunidad informada, instruida, capacitada. De acuerdo con la exposición oral de los creadores, su mensaje está destinado al Ministro de Educación y a todas las personas que vinculadas con la educación y/o con la proporción de recursos económicos.

En síntesis, en su construcción discursiva intersemiótica los integrantes de este grupo legitiman la diversidad propia del paradigma de la Educación Inclusiva por medio de una *legitimación multimodal* y la *simbolización* en términos de van Leeuwen (2008).

El segundo grupo de creadores de Viña del Mar resemiotizan una imagen viralizada también,



como se observa en la Figura 4.

Figura 4. Creación del Grupo 2 de Viña del Mar.

El significado también se construye intersemióticamente con recursos verbales y visuales. Por un lado, la parte izquierda

muestra un listado de propuestas expresadas con palabras. Por otro lado, en la parte derecha, desde una perspectiva *representacional*, se observa una imagen conceptual simbólica viralizada y resemiotizada con dos manos en forma de corazón que contiene a todos. De esta manera, los participantes de este grupo construyen multimodalmente el significado de una escuela evaluada por los propios creadores durante la explicación oral que ellos mismos dan de su producto final como se ve en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 6: “Una escuela **acogedora** donde caben **todos** los niños que reciben el **cariño** y la **atención** que **no** tienen en la casa porque los papás **no** están o están **pero no** se la dan”.

Los creadores evalúan la escuela a través de dos valoraciones de AFECTO positivo, inscrito de Felicidad (“acogedora”, “cariño”). A la vez, ellos hacen uso de dos polaridades negativas (“no”) y de una conjunción contra-argumentativa para expresar su posicionamiento ideológico a favor de una forma de comunidad escolar que proporcione a los estudiantes el afecto y la atención que no reciben en sus propios hogares. De esta manera, los participantes de este grupo legitiman la escuela acogedora y, a través de un JUICIO de Estima Social, inscrito, de Capacidad negativa (“no”, “pero”), deslegitiman a los padres que no entregan afecto ni prestan atención a sus hijos.

Además los participantes del grupo focal evalúan la tecnología en exceso, como se observa en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 7: “El crear está **dormido** producto de **tanta tecnología**”.

Los creadores evalúan la tecnología a través de una APRECIACIÓN negativa, inscrita, graduada por Fuerza: Cuantificación (“tanta tecnología”). Este hecho origina la falta de desarrollo de la creatividad, evaluada a través de una APRECIACIÓN negativa, inscrita (“dormido”). Para contrarrestar lo evaluado negativamente, los participantes del grupo focal, en su exposición final, proponen la creación de espacios para desarrollar el cuerpo y el arte.

También en este caso, los educadores realizan propuestas de dos tipos. Por un lado, reformas materiales tales como infraestructura acorde con las necesidades de los estudiantes, un laboratorio de idioma, áreas verdes, juegos recreativos, material didáctico para el apoyo de las asignaturas del currículo, espacios para el desarrollo de habilidades motoras, un gimnasio, baños adecuados, comedor grande, una sala de mediación escolar, una enfermería. Por otro lado, los creadores proponen transformaciones tales como equipo multidisciplinario permanente, vínculo con las redes de apoyo externo, talleres curriculares y extracurriculares según los intereses de los estudiantes, el trabajo colaborativo e inclusivo, evaluado a través de APRECIACIONES positivas, inscritas.

En síntesis, por un lado, este grupo legitima una escuela acogedora y creativa; por otro lado, deslegitima a los padres que no prestan atención o no son afectuosos con sus hijos y el exceso de tecnología que frena la creatividad. Esta deslegitimación no aparece en la creación de los diseñadores; sólo es expuesta oralmente en la explicación de su creación.

3.3 Villarrica (Sur de Chile)

Se comienza analizando la creación del grupo 1 de Viña mostrada en la Figura 5.



Figura 5. Creación del Grupo 1 de Villarrica

Según su propia explicación, desde una perspectiva *representacional*, los educadores crean una imagen para promocionar la escuela a través de diferentes animales personificados con distintas características físicas pero con un elemento común que los une: los ojos. Así los diseñadores construyen intersemióticamente el

significado de la diversidad. De esta manera, los creadores explican la comparación, como se observa en el ejemplo siguiente.

Ejemplo 8: “Como en la escuela, somos todos distintos pero necesitamos y merecemos el mismo respeto”.

La comparación encierra una evaluación de los participantes del grupo expresada a través de dos APRECIACIONES positivas, inscritas (“distintos”, “mismo”), enlazadas por la conjunción contra argumentativa (“pero”). Este lenguaje evaluativo es reforzado por la GRADACIÓN, instanciada por el Cuantificador “todos”). De esta manera, los creadores expresan su posicionamiento ideológico a favor de una educación inclusiva, con respeto por la diversidad. Según la explicación del grupo, esta es la razón del título de la creación: *Escuela: “Igualmente distint@s”*. El título aparece destacado mediante el subrayado del mismo y el signo @, recursos semióticos que cumplen con una función *composicional* (VAN LEEUWEN, 2006), ya que contribuyen a la creación de significado por la selección de un estilo diferente. Este sirve para enfatizar o realzar el foco de su perspectiva ideológica.

Para el logro de este objetivo, el grupo de educadores realiza propuestas de cuatro tipos: **(a) materiales**, como acceso universal a las distintas dependencias y los traductores tecnológicos multilingües para estudiantes de diferentes etnias y para migrantes; **(b) organizacionales**, tales como

evaluación diferenciada y Reglamento de convivencia inclusiva; (c) **valóricas** como la formación cívica y valórica no doctrinal que incluya también a los niños no creyentes (d) **calidad de los actores educativos** (personal capacitado para la apertura a la escuela inclusiva: profesores, docentes preparados para enseñar diferentes lenguas; psicólogos; sociólogos; educadores diferenciales; apoderados más participativos en el cumplimiento de sus responsabilidades y en la toma de decisiones).

Muchas de estas propuestas encierran evaluaciones de los creadores a través de APRECIACIONES (“universal”, “multilingües”, “diferentes”, “diferenciada”, “inclusivo”, “no doctrinal”) y de JUICIOS de Estima Social, de Capacidad (“capacitado”, “apertura”, “preparados”, “participativos”), graduados por Fuerza, Cuantificación en algunos casos (“más”) para intensificar la necesidad de mayor involucramiento de los padres en esta nueva concepción de escuela.

En síntesis, este grupo legitima una educación inclusiva que implica mejoras materiales y organizacionales pero fundamentalmente valóricas, de capacitación e involucramiento de todos los agentes educativos para participar en un ambiente escolar con respeto por la diversidad.

Por su parte, el segundo grupo de Villarrica, como se observa en la Figura 6, resemiotiza al personaje de **Pikachu asustado**.



Figura 6. Creación del Grupo 2 de Villarrica

El origen de este personaje es bastante lejano, ya que su aparición se remonta **al capítulo número diez de la primera temporada** de la animación japonesa Pokémon, la cual relataba las aventuras de un niño llamado Ash Ketchum, que está decidido en convertirse en un Maestro Pokémon. Tuvieron que pasar más de 20 años para que se hiciera viral.

Los creadores, a su vez, vuelven a resemiotizar el meme al incorporarlo en una creación propia, cuyo título es: *Cuando tu liceo no tiene ascensor*. El título aparece destacado en letras negras sobre un fondo blanco, recurso semiótico que cumple con una función *composicional* (VAN LEEUWEN, 2006), porque colabora con la creación de significado mediante la selección de un mayor tamaño y el color negro que contrasta con las letras blancas y más pequeñas de la creación. De este modo, el título permite enfatizar el foco del posicionamiento ideológico de los creadores, ya que responde a la reflexión explicada por el grupo creador, como se observa en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 9: “Una escuela **no** es **inclusiva** por tener un ascensor **sino** porque hay **voluntad para ayudar**. Si la escuela es **acogedora** **no** importa si hay ascensor, lo **más importante** es la **ayuda**”.

Los creadores evalúan la escuela a través de APRECIACIONES positivas inscritas (“voluntad para ayudar”, “acogedora”, “importante”, “ayuda”), graduada en un caso por Fuerza, Cuantificación (“más”) para destacar la idea de inclusividad basada en actitudes humanas hacia la diversidad y no en recursos materiales como un ascensor. La polaridad negativa y la conjunción contra argumentativa refuerzan este posicionamiento ideológico de los creadores de significado en este grupo de Villarrica, que es el único grupo focal en el que el vocero en la puesta en común es un estudiante cuya mamá usa silla de ruedas. Si bien es acompañado en la explicación de la creación por una profesora, es el alumno quien más refuerza la argumentación observada en el Ejemplo 9.

Este texto verbal se vincula con la frase del cuadrante superior derecho: “*En la diferencia está la igualdad*”. Por medio de esta expresión verbal, el grupo construye el concepto de diversidad intersemióticamente ya que condice con la imagen que la acompaña, puesta como una marca de agua. Se trata de una imagen simbólica que representa un árbol con distintas personas diversas que se nutren mutuamente a través de diferentes caminos.

En síntesis, ambos grupos legitiman la educación inclusiva basada en la apertura para acoger y ayudar a todos y todas. La mayor diferencia entre ambos grupos reside en que el grupo 1 realiza propuestas materiales para el logro de la educación inclusiva. En cambio, el grupo 2 se enfoca en la disponibilidad para acoger y ayudar y no en modificaciones materiales.

CONCLUSIONES

En los seis grupos de las tres escuelas chilenas donde se realizaron los grupos focales se observa una combinación de recursos verbales y visuales. En la mayoría de los casos son imágenes encontradas en plataformas web de uso público y resemiotizadas por los distintos grupos, resignificándolas para la co-construcción discursiva multimodal crítica de significados en torno a la inclusión escolar, a través de creaciones que incorporan imágenes de memes viralizados. Se advierte una consonancia entre la imagen, el texto verbal escrito en el mensaje y el expresado por los creadores durante la presentación oral de su producto final.

En lo que respecta a la representación de los actores sociales, se utilizan las siguientes categorías de su inventario socio semántico: *impersonalización*, *personalización*, *identificación relacional* y *física* (en Alto Hospicio). En el caso de las escuelas de Viña del Mar y de Villarrica,

todos los grupos diseñan sus creaciones haciendo uso de las categorías de *legitimación multimodal* y la *simbolización*.

También en el corpus analizado se observan dos expresiones de *intertextualidad*: con el lema de *Los tres mosqueteros* (en Viña del Mar) y con la imagen *Pikachu asustado* (en Villarrica). En ambos casos los textos a los que remiten los diseñadores son resemiotizados por estos. La intertextualidad habla de dos generaciones diferentes de agentes escolares, guiadas también por valores distintos, como así también de diversas etapas de influencias extranjeras, las europeas y luego las orientales, en un mundo globalizado.

En cuanto al lenguaje evaluativo, en primer lugar, en todas las creaciones de las tres ciudades se advierte un notorio predominio de las APRECIACIONES positivas y negativas. En segundo lugar, por un lado, en menor cantidad los hallazgos muestran JUICIOS de Estima Social positivos referidos a la Capacidad. Se trata de JUICIOS que expresan requisitos ideales para el logro de una Educación Inclusiva. Por otro lado, la excepción se produce en Alto Hospicio donde el JUICIO negativo se refiere a la evaluación de quienes son estructurados y no tienen la Capacidad de pensar en pro de una mayor flexibilidad curricular. Finalmente, en cuanto a las evaluaciones de AFECTO positivo sólo se observan minoritariamente en un grupo Viña del Mar y en un grupo de Villarrica.

Al acumularse, los recursos analizados constituyen *prosodias valorativas* que pueden funcionar como *estrategias de legitimación o deslegitimación* y como *macroestrategias de perpetuación o de transformación del status quo*. A través de sus creaciones mismas o de la explicación oral en la puesta en común, se observa que ambos grupos de creadores de Alto Hospicio, por un lado, legitiman la transformación y la flexibilidad curricular; por otro lado, deslegitiman el sistema antiguo, la rigidez y la resistencia al cambio, tanto de algunos profesores como del Ministerio de Educación, a quien dirigen su mensaje. En el caso de Viña del Mar, por una parte, el grupo 1 legitima la diversidad propia del paradigma de la Educación Inclusiva. Por otra parte, el grupo 2 legitima una escuela acogedora y creativa; además, a través de su explicación oral, deslegitima a los padres⁴ que no prestan atención o no son afectuosos con sus hijos y el exceso de tecnología que frena la creatividad. En Villarrica, ambos grupos legitiman la educación inclusiva basada en la apertura para acoger y ayudar a todos y todas.

Finalmente, es posible concluir que todas las escuelas hacen uso de *macroestrategias de transformación del status quo*, ya que están a favor de la Educación Inclusiva a través de la flexibilidad curricular, el respeto por la diversidad, la acogida y la ayuda. Estos cambios en el contexto

⁴ Es importante destacar que si bien esta deslegitimación aparece en la explicación oral final de uno de los grupos, los padres no participaron de esta actividad de creación y puesta en común. Fue un comentario anexo de los diseñadores, quienes tampoco plasmaron su evaluación a los padres en su creación.

escolar estarían en consonancia con lo planteado en el marco teórico en cuanto a que la educación inclusiva es un proceso que fomenta la participación equitativa, la convivencia, la motivación, el compromiso y la formación ciudadana crítica como modo de vida. Sin embargo, en las tres escuelas se destacan actores y procesos que muestran *macroestrategias de perpetuación del status quo* que responsabilizan a otros. Tal es el caso de la rigidez del sistema y de algunos profesores en el norte, la poca colaboración de los padres en Viña del Mar y las soluciones parches vinculadas más con los cambios materiales que con los valóricos y de fondo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

CHAGAS, V. A febre dos memes de política. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, v. 25, n. 1, p. 1-27, 2018.

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

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

DJONOV, E.; ZHAO, S. From Multimodal to Critical Multimodal Studies through Popular Discourse. In DJONOV, E.; ZHAO, S. (ed.), *Critical Multimodal Studies of Popular Discourse*. New York & London: Routledge, 2014. p. 1-14.

FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London & New York: Routledge, 2010.

GALAZ, A.; FUENTEALBA, R.; CORNEJO, J.; PADILLA, A. El desafío de transformar la formación docente y asegurar el cambio del modelo educacional. *Estudios Pedagógicos*, v. 40, p. 7-10, 2014.

HALLIDAY, M.A.K. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Lonfon/New York: Routledge, 2014.

HUNTINGTON, H. E. Subversive Memes: Internet Memes as a Form of Visual Rhetoric. *Selected Papers of Internet Research*, v. 14, p. 1-14, 2013. Retrieved from <http://goo.gl/dyhqeL>

IEDEMA, R. Multimodality Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as a Multisemiotic Practice. *Visual Communication*, v. 2, n. 1, p. 29-57, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images. The Grammar of Visual Design*. London and

New York: Routledge, 2020.

LÓPEZ, V.; GONZÁLEZ, P.; MANGHI, D.; ASCORRA, P.; OYANEDEL, J.C. Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. *Archivos analíticos de políticas educativas*, v. 26, n. 157, p. 3-12, 2018.

MARTIN, J. R.; WHITE, P.R. *The Language of Evaluation*. Hampshire: Palgrave, 2005.

MARTÍNEZ-ROLÁN, X; PIÑERO-OTERO, T. Los memes en el discurso de los partidos políticos en Twitter: análisis del Debate sobre el Estado de la Nación de 2015. *Communication & Society* v. 29, n. 1, p. 145-160, 2016.

MEO, A. Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, v. 30, n. 4, p. 562-589, 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley N° 20.845 de Inclusión escolar, 2015. [en línea]. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>.

OTEÍZA, T.; PINUER, C. Appraisal framework and critical discourse studies: a joint approach to the study of historical memories from an intermodal perspective. *International Journal of Language Studies*, v. 10, n. 2, p. 5-32, 2016.

OTEÍZA, T. Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, v. 8, n. 1, p. 109-136, 2014.

PEÑA, M. Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, v. 12, n. 2, p. 93-103, 2013.

RUIZ, F.; BUSTOS, J. Imagen y comunicación política en Twitter. Un análisis cualitativo de las imágenes mostradas en la red por los principales perfiles políticos en España durante el debate de estado de la nación (2015). In *Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*. Aracaju (Brasil): Universidade Tiradentes, 2015. Retrieved from <https://goo.gl/ySIgyt>

SISTO, V. 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, v. 27, n. 53, p. 151-156, 2018.

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

VAN LEEUWEN, T. Towards a Semiotics for Typography. *Information Design Journal*, v. 114, n. 2, p. 139-155, 2006.

VICKERY, J.R. The curious case of Confession Bear: there appropriation of online macro-image memes. *Information, Communication & Society*, v. 17, n. 3, p. 301-325, 2014.