

RALED

VOL. 22(2) 2022



ARTÍCULO

¿Qué es inclusión? Posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación

What is inclusion? Evaluative positioning of students and education professionals

FABIOLA OTÁROLA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

GERARDO GODOY

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Recibido: 12 de enero de 2022 | Aceptado: 28 de agosto de 2022

DOI: 10.35956/v.22.n2.2022.p.199-221

RESUMEN

El concepto inclusión es de alta complejidad, dependiendo del contexto de uso o de la experiencia del usuario. Más aún, cuando se requiere implementar demandas de la política social en espacios educativos. Por ello, el objetivo de esta investigación es explorar el posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de educación sobre el concepto inclusión, interpretando patrones discursivos emergentes en espacios educativos reflexivos y participativos. Para ello se analiza un corpus de enunciados sobre ¿qué es inclusión? bajo una mirada cualitativa-descriptiva utilizando el sistema de VALORACIÓN de la lingüística sistémico funcional (LSF). Como resultado del análisis, se identifican tres participantes vinculadas: la inclusión, los(as) incluidos(as) y los(as) excluyentes. En términos valorativos, se muestra conceptualmente la inclusión como una posición ética; los(as) estudiantes incluidos/as presentados negativamente; y, los(as) excluyentes en modo agentivo asociados a juicios negativos de integridad. Estos hallazgos proveen lineamientos para el diseño-implementación-divulgación de políticas educativas y acciones que impliquen a todos/as los(as) actores educativos.

PALABRAS CLAVE: *Lingüística Sistémico Funcional. Discurso. Participación. Modelo de Valoración.*

RESUMO

O conceito de inclusão é extremamente complexo, além de depender do contexto de uso ou da experiência das pessoas, especialmente quando é necessário implementar demandas de políticas sociais nos espaços educacionais. Por isso, consideramos relevante explorar a posição de valoração assumida por estudantes e profissionais da educação sobre este conceito controverso, interpretando padrões discursivos que surgem em espaços de reflexão e participação. Para tanto, a análise do corpus é baseada no sistema de valoração da Linguística Sistémico-Funcional, a partir de um método qualitativo-descritivo. Como resultado do estudo, três participantes interdependentes são identificados: a inclusão, os incluídos(as) e excludentes. Focando no arcabouço de valoração, a inclusão se mostra conceitualmente como uma postura ética; estudantes incluídos apresentam-se negativamente, e os agentes excludentes desenvolvem um papel de agente associado a avaliações negativas a respeito da integridade. Os resultados fornecem diretrizes para o desenho, implementação e disseminação de políticas e ações que envolvem todos os atores educacionais.

PALAVRAS CHAVE: *Linguística Sistémico-Funcional. Discurso. Participação. Modelo de Valoração.*

ABSTRACT

The concept of inclusion is highly complex, depending on the contexts of use or the users' experience. Moreover, it is particularly complex when implementing social policy demands in educational settings. Consequently, the objective of this research is to explore the evaluative positionings of students and education professionals on the concept of inclusion, interpreting emergent discourse patterns in reflective and participatory educational spaces. From a qualitative-descriptive approach,

this study analyzes a corpus of utterances regarding the question 'what is inclusion?' using the APPRAISAL system of systemic functional linguistics (SFL). As a result, the analysis identifies three related entities—inclusion, the included actors, and the exclusionary ones. In evaluative terms, the concept of inclusion is presented as an ethical stance; included students are presented negatively, and exclusionary actors are expressed as agents and related to negative judgments of integrity. These findings provide guidelines for designing, implementing, and disseminating educational policies and actions involving all the education actors.

KEYWORDS: *Systemic Functional Linguistics. Discourse. Participation. Appraisal Framework.*

Introducción

La palabra *inclusión* es en la actualidad un término muy utilizado en distintos ámbitos sociales, delimitada por un adjetivo en construcciones como *inclusión laboral*, *inclusión educativa*, *inclusión social* o *inclusión escolar*. En los sistemas de búsqueda de google aparecen también preguntas frecuentes como: *¿qué es la inclusión? Dé ejemplos, ¿qué es la inclusión en niños? ¿Qué es la inclusión en la escuela?* Estas preguntas podrían reflejar el interés presente en los actores educativos para responder a este término que parece confuso.

Específicamente en el ámbito educativo, las definiciones declaradas en documentos pilares sobre inclusión (Unesco 1994; 2020; Booth et al. 2007; Booth y Ainscow 2015), se conjugan con pronunciamientos internacionales (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006) las cuales, junto con aquellas nacionales (Ley 20.422; Valdés y Ramírez-Casas del Valle 2021), buscan regular las prácticas sociales al interior de cada país y, en particular, al interior de los espacios educativos.

Así, lo declarado por estas instituciones sumado a la experiencia construyen en cada persona la representación de inclusión que se instancia en el accionar de la vida cotidiana (Valdés y Ramírez-Casas del Valle 2021). Por esta razón, parece interesante explorar el posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación respecto al concepto de inclusión, interpretando patrones discursivos emergentes en espacios de reflexión y participación (Lerena y Trejos 2015) con el propósito de sumar evidencias que ayuden a fortalecer la reflexión escolar para superar problemas de desigualdad y exclusión escolar en Chile. Para ello, se analizan enunciados referidos a las preguntas: *¿qué es inclusión?*, *¿quiénes son incluidos?* y *¿quiénes son excluidos?* bajo una mirada cualitativa-descriptiva, utilizando herramientas teórico-metodológicas de la Lingüística Sistémico Funcional para los estudios del discurso.

Este trabajo comienza con una revisión teórica del concepto de inclusión y del sistema de VALORACIÓN (Martin y White 2005; Oteiza 2017) como herramienta de análisis (Halliday y Matthiessen 2014). Posteriormente, presentamos el aparato metodológico y, finalmente, compartimos resultados y conclusiones respecto a la representación de la inclusión por parte de los actores educativos.

1. Marco conceptual

1.1. El concepto de inclusión como un gran paraguas

Preceptos internacionales como la Declaración de Salamanca (Unesco 1994) y el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Unesco 2020), hacen hincapié en la necesidad de que cada país se comprometa a transformar sus sistemas educativos para lograr una educación inclusiva y de calidad para todos y todas. Es decir, desarrollar sistemas educativos en los cuales niñas y niños puedan completar su educación primaria y secundaria de forma gratuita, eliminando desigualdades asociadas al género, situación económica, condición, etnia, cultura, orientación sexual, religión, etc.

Estos principios internacionales deben ir acompañados de cambios paradigmáticos que no solo implican a la escuela y sus actores educativos, sino también la construcción de políticas sociales (Infante et al. 2011) que los reflejen. Debido a la falta de ajustes en la dimensión político-social se desembocó en la idea de *integración* con perspectiva normalizadora, que moviliza el proceso de

inserción de personas con discapacidad en escuelas regulares (López Melero 2012). Así, surgen espacios y métodos de enseñanza basados en etiquetas (Lerena y Trejos 2015) que limitan la riqueza y diversidad de niños y niñas al interior de las escuelas.

En Chile, las ideas del paradigma inclusivo han sido introducidas en las leyes promulgadas por el Estado. En el año 2008, la Ley No. 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP) buscó mejorar la calidad de la educación y establecer igualdad de oportunidades. En el año 2010, el Decreto 170 genera nuevas subvenciones adicionales para aquellas y aquellos estudiantes que no cumplen con los parámetros de calidad educativa determinados por la SEP, categorizándolos como niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) atendidos en Programas de Integración Escolar (en adelante PIE). Sobre este procedimiento Lerena y Trejos (2015) explican que:

Este rótulo engloba una serie de experiencias de fracaso educativo, que de ninguna manera son naturales, sino una realidad construida bajo los cimientos de valores y elementos de la cultura que son funcionales a las normas y exigencias del sistema socioeconómico imperante (Lerena y Trejos 2015: 151).

Esta rotulación segrega a las(os) estudiantes que no rinden según lo previsto de aquellos que sí lo hacen, implementando prácticas específicas y terminologías lingüísticas tales como *niños PIE*, *estudiantes con necesidades especiales*, *niños con necesidades transitorias y/o permanentes*, *niños con problemas de aprendizaje*, etc. (Diez 2004). Este procedimiento de clasificación, e incluso de valoración de las y los estudiantes, influye directa y negativamente en cada uno de ellas y ellos, ya que de forma involuntaria son apartados hacia un subgrupo escolar, entendido así tanto por sus pares como también por los docentes (Sandoval 2002), privándolos de la posibilidad de aprender con otros (Rojas et al. 2019).

Más adelante en el año 2010, se promulga la Ley No. 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Posteriormente, en 2016, la Ley No.20.845 de inclusión escolar responde a las demandas sociales de estudiantes secundarios y universitarios resguardando el ingreso y permanencia de cualquier estudiante durante su trayectoria escolar y disminuyendo la segregación producto de la capacidad de pago de las familias (Valdés y Ramírez-Casas del Valle 2021). Si bien Chile transita desde la *integración* hacia la *inclusión*, normativas vigentes como el Decreto 170 continúan focalizándose en diagnósticos médicos y tratamientos pedagógicos individualizados (López et al. 2014), lo que fortalece el desarrollo de procedimientos remediales para determinados estudiantes. Así, las comunidades educativas se enfrentan a la coexistencia de la mirada integradora del Decreto 170 y a la mirada inclusiva (Armiño-Cabrera 2018).

En esta contradicción se activan procesos inclusivos para provocar cambios en la cultura escolar, promoviendo un conjunto de patrones, normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, ceremonias, tradiciones y mitos que sustentan su organización interna (Deal y Peterson 2009). En Chile se han desarrollado interesantes estudios acerca de creencias y actitudes de directivos, docentes y educadores, así como también sobre las prácticas inclusivas promovidas con el estudiantado (Gelber et al. 2019). Mientras unas investigaciones explican cómo se articulan estas ideas con el discurso político, identificando particularmente las problemáticas relacionadas con la noción de diferencia (Infante et al. 2011), otras muestran el significado que dan las y los estudiantes chilenos

a estas acciones y dispositivos implementados que tienen efectos concretos y duraderos en su identidad (Rojas et al. 2019). Además, queremos adicionar evidencias que ayuden a fortalecer la reflexión educativa y así evitar repetir prácticas centradas en discriminación, categorización y “etiquetaje”, que agravan los problemas de desigualdad y exclusión escolar.

1.2. *Aproximándonos a la inclusión a través del Modelo de Valoración*

Las prácticas inclusivas observadas en los espacios educativos son diversas, a pesar de las normativas que los rigen (Valdés y Ramírez-Casas del Valle 2021). Ello se debe a que las comunidades y los actores educativos vivencian experiencias distintas y, por tanto, variadas construcciones de significados que movilizan sus acciones. Estas formas de hacer se materializan de diferentes modos, siendo uno de ellos los relatos o discursos.

La Lingüística Sistémico Funcional (en adelante LSF) constituye una arquitectura teórica-metodológica que ofrece una serie de herramientas productivas para los estudios del discurso. La relación entre la LSF y los Estudios del Discurso se enmarca en la posibilidad de relacionar bidireccionalmente el *contexto* con el lenguaje, su fuerte orientación *funcional* y su interpretación del lenguaje como *sistema semiótico* (Halliday y Matthiessen 2014). En este modelo, el contexto se entiende como parte del sistema semiótico, el cual posee funciones críticas, denominadas metafunciones: ideacional, interpersonal y textual (Halliday y Matthiessen 2014). En este artículo se prestará atención a la metafunción interpersonal, la cual opera en los significados que dan cuenta de la intersubjetividad en el lenguaje.

El modelo de VALORACIÓN se hace cargo de los recursos lingüísticos por medio de los cuales las(os) escritores-hablantes expresan, negocian y naturalizan sus posicionamientos subjetivos (Martin y White 2005). El sistema de VALORACIÓN permite dar cuenta de la actitud, la emoción y el conjunto de recursos que las(os) escritores-hablantes utilizan, explícita o implícitamente, para posicionar interpersonalmente sus propuestas y proposiciones (Martin y White 2005). La VALORACIÓN es un sistema conformado por tres ámbitos semánticos: la actitud, el compromiso y la gradación (Martin y White 2005; Oteiza 2017).

El subsistema de ACTITUD se divide en tres ámbitos semánticos: afecto, juicio y apreciación. El afecto se encarga de registrar los sentimientos como positivos o negativos, indicando una disposición emocional hacia personas, cosas, situaciones o eventos, los que pueden ser realizados como Felicidad/Infelicidad, Seguridad/Inseguridad, Satisfacción/Insatisfacción o Inclínación/Desinclinación (Martin y White 2005). Las valoraciones de afecto deben tener un *Gatillador*, lo que produce el afecto, y un *Sintiente*, el que experimenta el afecto (Martin y White 2005; Oteiza 2017).

El juicio se divide en *sanción social* y *estima social* las cuales corresponden a la institucionalización de las emociones y permiten evaluar la conducta. La *estima social* se subdivide en tres categorías, (1) Normalidad: qué tan normal es una persona o su conducta, (2) Capacidad: qué tan competente es un sujeto, y finalmente (3) Tenacidad: qué tan decidida es una persona. Del mismo modo, la *sanción social* se divide en: (1) Veracidad: qué tan verdadero e (2) Integridad: qué tan ética o moral es la conducta de un sujeto (Martin y White 2005, Oteiza 2017).

Una tercera área semántica de la actitud es la apreciación, la cual apunta hacia los significados que consideran evaluaciones de objetos o fenómenos naturales (Martin y White 2005). La apre-

ciación se organiza alrededor de tres dimensiones, la *reacción*, la *composición* y la *valuación*. En el caso de la *reacción*, esta permite apreciar cuánta atención atrae un proceso, objeto o texto que está siendo evaluado, sumado a la manera en que este está impactando en el discurso. En consecuencia, la *reacción* se divide en valores de *impacto* y *calidad*. La *composición* se relaciona con la percepción de las proporciones y los detalles, a partir de qué tan equilibrado es un elemento, o qué tan simple o complejo. En tercer lugar está la *valuación*, la cual hace referencia a la importancia social del objeto o idea que se está evaluando (Martin y White 2005). Sumado a estas tres dimensiones, se utilizan las categorías desarrolladas por Oteiza y Pinuer (2012) para evaluar eventos, procesos y situaciones sociales, particularmente, la expansión de apreciación referida a la integridad, la que permite evaluar moral o legalmente eventos o procesos sociales.

Los análisis de la actitud deben estar siempre vinculados a la situación contextual en la que aparecen y tomar en consideración los patrones que se expresan en el discurso como claves valorativas. Las claves valorativas corresponden a la variante situacional que reconfigura las opciones para significar valorativamente, o las coocurrencias de patrones valorativos que se instancian en un registro particular por un actor social determinado (Oteiza 2017). Finalmente, es necesario tener en cuenta que las valoraciones pueden ser *inscritas* (explícitas) o *evocadas* (implícitas) (Martin y White 2005; Oteiza 2017).

El segundo subsistema que se utilizará en esta investigación es el de GRADACIÓN. La GRADACIÓN es un ámbito semántico de escala que permite observar la forma en que las(os) hablantes/escritores intensifican o disminuyen la fuerza de lo que enuncian; o agudizan o desdibujan el foco de ciertos enunciados (Martin y White 2005). Respecto a la Fuerza, esta puede ser de *intensificación* de un atributo, proceso o propuesta, o *cuantificación* de una cosa o proceso. A su vez, la intensificación de proceso se expande hacia una cuantificación de *frecuencia* y *extensión*, y esta última tiene las opciones de *distancia* y *alcance*. Respecto al *Foco*, la red se abre en dos opciones; una de ellas es el *valor*, ya sea por *autenticidad* o *especificidad*, y la otra opción es el *logro*, ya sea de *completitud* o *actualización* (Oteiza 2017; Hood 2021).

El tercer subsistema corresponde al COMPROMISO, el cual evidencia los posicionamientos respecto a los puntos de vista de las(os) hablantes-escritores, reconociendo o ignorando los otros puntos de vista que se ponen en juego, de tal modo que se negocian las propias posturas dentro un marco de opciones posibles (Martin y White 2005). El COMPROMISO se divide en dos categorías, la monoglosia y heteroglosia, siendo posible mirar qué tan abierto o cerrado se presenta un discurso y, por tanto, identificar si se reconocen o no diversas voces o la autoridad frente a lo que se expresa. Ahora bien, en este artículo no se dará énfasis a este último ámbito semántico.

2. Marco Metodológico

De acuerdo con los fundamentos antes señalados y lo controversial que pareciera el concepto de inclusión, nos preguntamos: ¿Cuál es el concepto de inclusión que tienen los estudiantes y profesionales de las escuelas? Para responder a esta pregunta enmarcamos esta investigación dentro de un paradigma cualitativo (Flick 2015), con un diseño de estudio de caso que utiliza un muestreo por conveniencia (Stake 2015), ya que todas las personas participantes son parte de los talleres de reflexión sobre la práctica inclusiva al interior de los espacios escolares.

El objetivo de este estudio es explorar el posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación sobre el concepto de inclusión y forma parte de un estudio mayor (PIA CONICYT CIE 160009), en el cual se buscó comprender las prácticas de aula y de escuela para la inclusión. En particular, la actividad desde la cual se recoge el corpus a analizar se enmarca en la metodología de Investigación Acción Participativa (López et al. 2011), con la cual se favorece el diálogo en torno a las prácticas educativas (inclusivas) de grupos de estudiantes y miembros profesionales de tres comunidades educativas de las regiones de Tarapacá, Valparaíso y Santiago.

La actividad con los(as) estudiantes y profesionales, de formato taller, se llevó a cabo en siete sesiones telemáticas. El material a analizar corresponde a la primera sesión, lo que permite que los planteamientos expuestos en este trabajo no fueran influenciados por el desarrollo del taller.

2.1. Participantes

Los participantes de esta investigación son 16 jóvenes y adultas/os, provenientes de tres escuelas, dos de Alto Hospicio y una de Viña del Mar, a quienes se les invitó a participar de una instancia de conocimiento, conversación y aprendizaje, con jóvenes de otras escuelas, acerca de su participación en actividades escolares y otros espacios ciudadanos.

Para la selección de jóvenes, se sugirió a directivos que convocaran a un variado grupo de estudiantes, con paridad de género. Además, se convocó a nueve estudiantes cursando entre 7° año de Enseñanza Básica y 4° año de Enseñanza Media. Para la selección de las y los adultos se sugirió que desempeñaran roles de acompañamiento a jóvenes. Como resultado, las y los adultos fueron siete: una profesora de aula, tres psicólogos/as, dos docentes diferenciales y una trabajadora social. Dada la virtualidad del taller, una última condición era que todas las personas contaran con conexión a internet.

2.2. Contexto de recogida del corpus

La actividad “Taller Virtual Dialogándo(nos) para sacar la voz” fue diseñada y dirigida por dos investigadoras; una pedagoga y una trabajadora social (Melo-Letelier et al. 2021), y desarrollada como parte del estudio sobre “Prácticas de aula y escuela para la inclusión” del Centro de Investigación Inclusiva. Esta actividad fue desarrollada en seis sesiones. Uno de los objetivos de la primera sesión fue problematizar las concepciones que tienen los jóvenes con respecto a la inclusión y a la participación en los espacios escolares. Para esta investigación se consideran los textos expresados por los/las participantes cuando se centra la conversación en el primer punto.

El marco de desarrollo es eminentemente social y requirió de talleristas que fueran buenas observadoras y hábiles en el manejo de las interacciones sociales, particularmente con actores educativos. Además, se generó un espacio participativo para relevar las voces de jóvenes chilenas/os sobre prácticas educativas y procesos inclusivos, a partir de sus experiencias y valoraciones (Manghi 2020).

Esta actividad se realizó en tiempos de pandemia a través de diferentes medios digitales combinados en la plataforma de videoconferencia Zoom. Se tuvo a disposición cámara, micrófono y chat, construyendo metodológicamente un espacio democrático de participación (Melo-Letelier et al. 2021), en el cual estudiantes y adultas/os pudieron tener las mismas posibilidades para intervenir libremente.

2.3. Corpus

El corpus utilizado para este análisis está compuesto por las respuestas de los jóvenes y adultos/as frente a las preguntas: *¿Qué entiende cada uno(a) de ustedes por inclusión?* *¿Quiénes son incluidos(as)?* y *¿Quiénes no son incluidos(as) en tu escuela?* Estas preguntas fueron respondidas primero a través de la pizarra virtual *Jamboard* y luego integradas a la conversación simultánea de manera escrita a través del chat y/u oralmente, utilizando el micrófono.

TABLA 1

Características del corpus.

CARACTERÍSTICAS DEL CORPUS		
Plataforma	Forma de participación	Modo
Jamboard	Individual y anónimamente en notas adhesivas	Escrito
Zoom	Conversación en diálogo escrito (Chat)	Escrito
Zoom	Conversación en Diálogo oral (micrófono)	Oral (Transcrita)

La Tabla 1 muestra el corpus constituido a partir de la participación anónima en la pizarra virtual *Jamboard*; el *chat* o conversación escrita en la plataforma Zoom; y la transcripción escrita de un registro audiovisual de la misma plataforma.

2.4. Análisis de los datos

Se revisaron las siete sesiones del taller y se eligió la primera sesión por dos razones. Primero, en esta sesión se hablaba explícitamente sobre el término inclusión y la experiencia de estudiantes y adultas/os sobre el tema; y, segundo, se busca recoger la idea de inclusión sin influencias del taller, de las representaciones de las monitoras o reflexiones que se realizaron en las sesiones siguientes.

El análisis del texto se realiza utilizando las herramientas del sistema de VALORACIÓN a través de los subsistemas de ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN. En este artículo se profundizará en el análisis del subsistema de ACTITUD; sin embargo, también se utilizan algunos de los insumos que ofrecen los otros subsistemas. En términos de la segmentación del corpus, esta se realiza a partir de los medios a través de los cuales fueron emitidos los resultados: *Jamboard*; Chat; Diálogo oral. Cada uno de los modos discursivos con los que se trabajó constituyen enunciados que operan a nivel semántico-discursivo, lo cual constituye el estrato analítico donde nos posicionamos y el texto la unidad lingüística con la que trabajamos.

El proceso de conformación del corpus y de análisis fue el siguiente: en primer lugar, se seleccionaron enunciados con carga valorativa del conjunto de textos en el Taller 1; posteriormente se transcribieron tales enunciados con cargas valorativas y se les aplicó las categorías del modelo de VALORACIÓN. Finalmente, estos enunciados fueron interpretados a través de la matriz propuesta por Oteiza y Pinuer (2012), como se ilustra en la Figura 1.

FIGURA 1

Matriz de análisis basada en Oteiza y Pinuer (2012).

Nº	Discurso	Entidad valorada	ACTITUD	GRADACIÓN	COMPROMISO
1	Por inclusión un espacio donde <i>todas nos sintamos</i> [1] <i>parte de algo</i>	[1] estudiante	[1] (+va) afecto, satisfacción: bienestar (evo) {gatillador: inclusión/ sintiente: Estudiante} [que produce bienestar]		Heteroglosia, expansión dialógica, atribución 1. Tipo: humana 2. Distancia: reconocimiento 3. Carácter: lenguaje literal 4. Modo: inclusivo

El corpus analizado se codifica de la siguiente manera: la entidad discursiva valorada de forma inscrita está **subrayada y en negrita**, mientras que la valorada de forma evocada está *subrayada, en negrita y cursiva*. La GRADACIÓN se representa, en el caso de la Fuerza, con subrayado, mientras que, en el caso de Foco, se marca con *subrayado y cursiva*. La instanciación de la valoración en los ejemplos se indica con un número entre corchetes [1], que a su vez está indicado en el tipo de valoración en la tabla de análisis.

3. Resultados

Nuestros resultados se organizan en el mismo orden en que fueron propuestas las preguntas durante el taller. Primero se analizan respuestas escritas usando la pizarra virtual compartida (*Jamboard*), luego aquellas opiniones compartidas libremente sobre sus escritos o bien la ampliación de ellas a través de la conversación escrita (Chat) y/o a través del diálogo oral.

Un primer resultado general son las entidades que se presentan de forma recurrente en las respuestas: la Inclusión; las y los incluidos(as); las y los excluyentes. Las respuestas de jóvenes y adultas(os) giran en torno a los participantes semánticos que vinculan a estas tres entidades representadas: la inclusión como una entidad en sí misma, los beneficiarios de esta y los que dificultan el desarrollo de ella.

3.1. Pizarra virtual compartida (Jamboard)

El primer ejemplo corresponde a la primera interacción formal que jóvenes y adultas(os) realizan en el marco de la tarea que busca responder ¿Qué es la inclusión? y ¿Quiénes son incluidos?

En la Tabla 2 se aprecian mayoritariamente valoraciones de apreciación positiva en vista de que la entidad valorada corresponde a un concepto. En términos de delicadeza, la apreciación se expresa como *integridad, valuación de conveniencia, complejidad y manejabilidad*. La inclusión como concepto, en esta actividad escrita, se configura interpersonalmente, fuertemente moralizada, como

TABLA 2

Jamboard inclusión es...

ENTIDAD	DISCURSO	EVALUACIÓN
Inclusión	Para mi inclusión son todas las acciones que se realicen en un contexto determinado que [1] promuevan la inclusión.	[1] (+va) apreciación: integridad (evo) [la inclusión se interpreta como acción y valor íntegro en sí mismo] [las acciones es la inclusión]
	La inclusión es una [1] oportunidad	[1] (+va) apreciación, cualidad: conveniencia (ins)
	La inclusión es [1] justicia	[1] (+va) apreciación: integridad (ins)
	es la [1] aceptación de una persona a otra	[1] (+va) juicio, estima social: integridad (ins)
	[1] Diversificar las formas de aprendizaje	[1] (+va) apreciación, composición: complejidad (evo) [complejizarla, más opciones]
	es lo que pasa cuando el entorno [1] se adapta a las necesidades de las personas,	[1] (+va) apreciación, cualidad: manejabilidad (evo) [funcional a las necesidades]
	Inclusión es [1] valorar la riqueza de los otros	[1](+va) juicio, estima social: integridad (evo) [valorar, admirar y apoyar a otros es bueno]

por ejemplo en las instancias “*promueve la inclusión*” y en “*la inclusión es justicia*”; y resaltando su funcionalidad positiva. Además, se da cuenta de cualidades de la inclusión en términos de aporte a los(as) estudiantes: “*es una oportunidad*”. Se caracteriza también en términos de composición frente a la acción de “*diversificar*” los modos de aprendizaje. En la instancia “*diversificar*” se vincula la descripción de adaptabilidad de los eventos ocurridos en los contextos escolares, así, la inclusión es lo que acontece cuando “*se adapta*” un evento a las características de las personas, demostrando una apreciación positiva de *manejabilidad*.

Estas evaluaciones se realizan directamente sobre el concepto de inclusión a través del proceso relacional “*ser*”: la inclusión “*es*” seguida de una evaluación. Otro modo de posicionamiento dice relación con el modo en que ellas(os) actúan en los contextos escolares, por ejemplo, la inclusión “*es la aceptación de una persona a otra*” y “*es valorar la riqueza de los otros*”. Estas dos últimas valoraciones dan cuenta de la participación de actores que realizan una acción éticamente valorada, en este caso, la “*aceptación*” y “*valoración*” de la diversidad, lo que instancia un juicio positivo de integridad.

En la Tabla 3 se presentan los participantes que se expresan como los(as) incluidos(as). En ella se despliegan agentes que actúan de forma positiva o negativa según el posicionamiento de la persona que escribe.

TABLA 3

Los y las incluidos/as

ENTIDAD	EJ.	DISCURSO	EVALUACIÓN
incluidos (as)	1	Pasar de un sistema memorístico, de un alumno [1] pasivo que solo [2] replica los libros, a un escenario que permita [3] prototipar , [4] ejecutar e [5] investigar en equipo siendo los docentes más bien facilitadores y guías de las co construcciones de sus estudiantes.	[1][2] (-va) juicio, estima social: capacidad (ins) [2] (<i>alta</i>) fuerza: <i>intensificación</i> [3][4] (+va) juicio, estima social: capacidad (evo) [instancia evaluativa por contraste a alumnos pasivos y que solo replican]
	2	En mi colegio son incluidos los estudiantes que presentan algún [1] diagnóstico PIE , y también tenemos excedentes	[1] (-va) juicio, estima social: normalidad (ins)
	3	que el grupo más [1] popular del colegio [accepte al niño [2] menos popular]	[1] (+va) juicio, estima social: capacidad/ reputación (ins) [2] (-va) juicio, estima social: capacidad/ reputación (ins)
	4	[1] Participación de todas las personas dentro de la sociedad	[1] (+va) juicio, estima social: capacidad (evo) [desarrollan la capacidad de participación]
	5	permitiéndoles [2] participar en igualdad	[2] (+va) juicio, estima social: capacidad (evo) [desarrollan la capacidad de participación]
	6	que las actividades sean [2] proporcionales a las capacidades ajustándolas para ello es de menester [3] conocer al estudiante	[2] (+va) apreciación, composición: balance (evo) [balanceada, equilibrada a las capacidades] [3] (-va) juicio, estima social: capacidad (evo) [habilidad]
	7	[los otros] [2] admirando sus capacidades y [3] apoyando sus [4] desafíos , otorgando [5] pertenencia y [6] capacidad de autoexpresión .	2)[3] (+va) juicio, estima social: integridad (evo) [valorar, admirar y apoyar a otros es bueno] [4] (-va) juicio, estima social: capacidad (evo) [que tiene una falta de habilidad] [5] <i>irrealis</i> (+va) afecto, satisfacción: bienestar (evo) {Gatillador: persona inclusiva/ Sintiente: persona con desafíos} [otorgar un lugar de bienestar] [6] (+va) juicio, estima social: capacidad (evo) [desarrollan la capacidad de participación]

En la Tabla 3 la entidad evaluada en forma mayoritaria corresponde a las(os) estudiantes. Se evalúa al estudiante como “*pasivo*” y que “*replica libros*”, lo que instancia un juicio negativo de capacidad que a su vez se intensifica con el adverbio “*solo*”. Esta evaluación negativa es contrastada con las acciones esperadas de las(os) estudiantes: “*prototipar*”, “*ejecutar*”, “*investigar*”, lo cual instancia juicios positivos de capacidad. En los ejemplos 2 y 3 se da cuenta de evaluaciones sobre las(os) estudiantes del PIE, a los que se les atribuye un diagnóstico particular, activando un juicio de normalidad negativa. Además, se muestra a los grupos “*populares*” que aceptan a las(os) estudiantes menos populares, lo que se evalúa como un juicio positivo de capacidad por reputación hacia los primeros y negativo para los segundos. Otra evaluación dice relación con la “*participación/participar*” lo cual se instancia como juicio positivo de capacidad.

En el ejemplo 6, se evalúan las actividades realizadas en el marco de un proceso inclusivo, en “*proporcionales a las capacidades*”, lo que instancia una apreciación positiva de balance, evaluando a los(as) docentes con un juicio de capacidad negativa por su supuesto desconocimiento de los(as) estudiantes. Finalmente, en el ejemplo 7, se resaltan aspectos éticos, instanciados en “*admirando*” y “*apoyando*” como juicios positivos de integridad sobre los(as) estudiantes con habilidades que otorgan apoyo a otro grupo de estudiantes que no las tienen: “*desafíos*”, “*autoexpresión*”, instanciando juicios negativos de capacidad. Sumado a lo anterior, en “*pertenencia*” se da cuenta de un afecto positivo de bienestar en *irrealis*, un afecto potencial que se lleva a cabo en la medida que los(as) compañeros(as) ejerzan la acción que describe el estudiante que presenta su definición de quienes incluyen.

En la Tabla 4 se expresan los otros grupos de evaluaciones correspondientes a las(os) excluyentes. Los ejemplos que se presentan a continuación dan cuenta de los espacios donde se despliega la acción inclusiva y cómo éste debería operar.

TABLA 4

Las(los) excluyentes

ENTIDAD	DISCURSO	EVALUACIÓN
excluyentes	no darle a cada uno lo que necesita, sino eliminar la barrera que [2] impide la participación	[2] (-va) apreciación, valuación: daño (ins)

En la Tabla 4 se evalúa las “*barreras*” en el contexto escolar. Las “*barreras*” se categoriza como apreciación negativa de valuación por daño a través del proceso “*impedir* [la participación]”. Cabe destacar que las instancias constituyen acciones o procesos materiales, es decir, los excluyentes funcionan agentivamente en el marco de este corpus. Al mismo tiempo, en el ejemplo se destaca la plasticidad del espacio educativo como un valor en el marco de las acciones inclusivas.

3.2. Conversación escrita (chat)

Esta sección de diálogo presenta patrones evaluativos similares al anterior, también por escrito. En la sección de chat, los enunciados se presentan como un híbrido de lenguaje verbal expresado de forma escrita. En este contexto, el concepto de inclusión se aborda como ejecutor de una acción y como caracterización de un valor.

TABLA 5

La inclusión

<i>ENTIDAD</i>	<i>DISCURSO</i>	<i>EVALUACIÓN</i>
	La inclusión es una acción que trata de [1] integrar	[1] (+va) apreciación: integridad (ins)
Inclusión	Yo pienso que la inclusión debe considerarse como un [1] valor , porque se educa, se aprende, y se pone en práctica...	[1] (+va) apreciación: valuación (evo) [algo importante]

La inclusión como concepto se instancia como una acción, “*integrar*”, correspondiendo a una apreciación positiva de integridad. En este texto, la inclusión se considera como un “*valor*” que da cuenta de una apreciación positiva. De esta forma se dinamiza el concepto, relacionándolo con las acciones o procesos asociados en el acto de incluir. Esto último se conecta directamente con los ejemplos siguientes incorporadas a las(os) participantes incluidos(as).

TABLA 6

Las(los) incluidas/os

<i>ENTIDAD</i>	<i>DISCURSO</i>	<i>EVALUACIÓN</i>
	un cierto grupo de personas que son [1] puestos a un lado por los estándares de la sociedad.	[1] (-va) juicio, estima social: normalidad (evo) [porque no cumplen un estándar]
incluidos (as)	generalmente los que [1] no cumplen los estándares de la sociedad	[1] (-va) juicio, estima social: normalidad (ins)
	a los que se les llama [1] normal entre comillas	[1] (-va) juicio, estima social: normalidad (ins)

En la Tabla 6 se presenta el rol de las(os) excluyentes a través de tres instancias que dan cuenta de juicios negativos de normalidad para referirse a las personas incluidas. Todas las instancias hacen referencia a la exclusión social por características personales, alejándose de una posición respecto de las barreras sociales. Resulta relevante destacar que aquí se produce un consenso respecto a que es la/el estudiante con X característica la/el que debe ser incluida(o) en un sentido integrador, y no que el espacio contextual de la escuela es el que se debería adaptar en función de la diversidad.

Las(os) excluyentes se valoran en primera instancia con un juicio negativo de integridad, referido a la acción de “*criticar*”, con intención de reclamar a las personas. También, se evalúa con apreciación negativa de integridad, de forma saturada, a las creencias de las(os) excluyentes. Por último, se representa a las(os) excluyentes como quienes homogenizan a las(os) estudiantes: “*un solo corte de cabello*”, un “*moldé*”, lo que da cuenta de un juicio de capacidad negativo en relación a limitar la capacidad de las(os) estudiantes.

TABLA 7

Las(los) excluyentes

ENTIDAD	DISCURSO	EVALUACIÓN
	Generalmente van a [1] <i>criticar</i> por todo sea bueno o malo	(-va) juicio, sanción social: integridad (evo) [en el sentido de reclamar]
Excluidores(as)	creencias [1] limitantes , [2] prejuicios , [3] juicios de valor , [4] segmentación , [5] devaluación , [6] individualismo , ajustar a las personas a [7] <i>un solo corte de cabello</i> y [8] <i>molde</i> para hacer queques [9] limitando las alas de las aves que pretenden aprender navegando en el viento de las aulas	[1-6] (-va) apreciación: integridad (ins) [7-8] (-va) juicio, estima social: capacidad (evo) [limitar la capacidad de las personas] [9] (-va) juicio, estima social: capacidad (ins)

3.3. El Diálogo oral

A continuación, se presentan ejemplos del diálogo oral durante el taller donde los participantes discuten o comentan algunos de los temas de la conversación escrita y de la pizarra virtual. En este marco se generan enunciados espontáneos, de los cuales es posible identificar el siguiente ejemplo de instanciación respecto a la inclusión como concepto:

TABLA 8

¿Inclusión es...?

ENTIDAD	DISCURSO	EVALUACIÓN
Inclusión	Profesora: considero que la inclusión va de la mano con [1] el respeto / porque <u>muchas veces</u> / cuando se habla <u>netamente</u> de inclusión es cuando <u>nadie</u> haga un [2] prejuicio sobre algo sobre otra persona / y todavía nos queda camino por eso porque / <u>todos</u> [3] prejuiciados / en a primera vista cierto/ cómo será o interpreta cosas / entonces cuando ya [4] no existe ese prejuicio considero que va haber una [5] inclusión propiamente tal / por eso tenemos que seguir trabajando, entonces / inculcar [6] eso a los estudiantes y que se den estas instancias de cómo / por ejemplo para con los niños más jóvenes.	[1] (+va) apreciación: integridad (ins) [2] (+va) juicio: integridad (evo) [sin prejuicios] [3] (-va) afecto, insatisfacción [4] (+va) juicio: integridad (evo) [las personas dejan de ser prejuiciosas] [5] (+va) apreciación: integridad (evo) [la inclusión es el conjunto de posiciones que se instancian previamente] [6] (+va) apreciación: integridad [los valores de no ser prejuiciosos/as]

La Tabla 8 ejemplifica la aproximación a la inclusión desde la voz de una docente, quien caracteriza el concepto atribuyéndole una función ética y luego una acción resultante de esta atribución en agentes concretos. La inclusión, en primera instancia, se presenta como entidad elaborada: “*la inclusión va de la mano con...*”, y la instancia valorativa corresponde a “*el respeto*”, que se valora como apreciación positiva de integridad. El respeto es un valor fundamental en la aproximación a la inclusión, utilizándose posteriormente para determinar cuándo hay o no inclusión.

La participante adulta plantea que la inclusión emerge cuando “*nadie haga un prejuicio*” lo que se evalúa como un juicio positivo de integridad sobre las personas en general. Esta evaluación, a su vez, está gradada por una fuerza alta de cuantificación: “*muchas veces*” y “*nadie haga*”, además de un foco agudizado de logro por completitud en “*netamente*”. Tales instancias de gradación relevan la existencia o ausencia de prejuicios como característica fundamental de la inclusión.

Posteriormente, emergen los participantes como sintientes de afectos determinados, en este caso, afecto negativo de insatisfacción instanciado en “*prejuiciado*” y teniendo como sintiente a las(os) estudiantes gradados por fuerza de cuantificación: “*todos*”. Luego, se evalúa al grupo de personas que ejercen un cambio y quienes dejan de ser prejuiciosas, instanciando un juicio positivo de integridad, mostrando el tránsito actitudinal desde la acción prejuiciosa a una condición que no prejuzga a los demás. Este proceso de tránsito se configura discursivamente por impregnación de una apreciación positiva de integridad.

Finalmente, el conjunto de valores que se atribuyen a la inclusión se proyecta en las(os) estudiantes para inculcarles “*eso*”, lo cual se expresa en la manifestación de principios, desde donde se posiciona a la profesora, con un posicionamiento instanciado bajo una apreciación positiva de integridad.

Ahora bien, la valoración respecto a las(os) incluidas/os se expresa en enunciados tanto de adultas/os como de estudiantes, muestra de ello se observa en la Tabla 9:

TABLA 9

Las(los) incluidas/os

ENTIDAD	EJ.	DISCURSO	EVALUACIÓN
incluidos (as)	1	(adulto) Las personas que son <u>más</u> [1] discriminadas son las personas que [2] sufren alguna [3] discapacidad / pero también / por ejemplo yo he visto que en varios colegios se [4] discrimina por ser [5] gay por ser [6] lesbiana / por [7] no querer su cuerpo / y [8] quererse volver [9] transexual o por también he / tener alguna [10] discapacidad , ya sea [11] cojo o [12] ciego tener [13] asperger a algún tipo /de/ [14] problema el cual <u>impida</u> desarrollarse al 100 %	[1] (-va) juicio, estima social: normalidad (ins) [3] [5] [6] [8] (-va) juicio, estima social: normalidad (evo) [<i>condiciones que</i> producen exclusión, discriminación y sufrimiento] [2] (-va) afecto, insatisfacción {Gatillador: discapacidad/ Sintiente: personas (con dis-)} [10] (-va) juicio, estima social: capacidad (evo) [inhibe la capacidad de desarrollo de estas personas] [4] (-va) apreciación: integridad (ins) [7] (-va) afecto: desinclinación (ins)

		{Gatillador: su cuerpo/ Sintiente: trans} [8] (+va) afecto: inclinación (ins) {Gatillador: volverse trans/ Sintiente: persona trans}
2	(Estudiante) Sí, eso usualmente pasa en mi colegio en plan todos los que [1] los que no escuchan reguetón // es en plan [2] criticado así / y hay <u>muchas</u> niñas que [3] escuchan K-Pop o [4] se visten diferente y las [5] miran de una manera extraña / en plan de tú [6] no eres normal [7] deberías escuchar reguetón eso [8] es lo normal [9] lo común y así	[1][3][4][6] (-va) juicio, estima social: normalidad (evo) {discriminación implícita, por condición extrínseca (gusto musical diferente, considerado nefasto, deplorable} [2](-va) juicio, sanción social: integridad moral (evo) {juicio realizado al aspecto por el cual se discrimina} [5](-va) juicio, sanción social: integridad moral (evo) {forma de mirar es enjuiciada ya que discrimina} [7] (+va) juicio, sanción social: integridad moral (evo) {el tipo de música valorada positivamente} [8] [9] (+va) juicio, estima social: normalidad (ins)

Respecto a la instanciación de las(os) incluidas/os desde la voz de un adulto del taller, este identifica como sujeto incluido a las personas con discapacidad. En la instancia “*discriminadas*” y “*discapacidad*” se expresan juicios negativos de normalidad que se conectan a la discapacidad como causa de discriminación. En la misma línea, el efecto de esta discriminación es “sufren”, que expresa un afecto negativo de insatisfacción gatillado por la discriminación, donde el sintiente es la persona con discapacidad. Posteriormente, se conecta con una contraexpectativa “*pero*” y la consideración de la propia voz a través de “*yo he visto*” para presentar la práctica de discriminación por parte de la institución escolar, lo que se evalúa como apreciación negativa de integridad. Por ejemplo, se explicita a quienes se discrimina, en este caso: “*gay*”, “*lesbiana*”, “*discapacidad*”, “*ciego*”, “*asperger*”, “[tener un] *problema*”, caracterizándolas a través de juicios negativos de normalidad. De esta forma, se explica la discriminación como todo lo diferente al marco establecido por la institución. Por consiguiente, en el marco de la caracterización de las disidencias sexuales, se evalúa explícitamente a estas personas con afectos negativos y positivos de inclinación vinculados a sus cuerpos: por una parte, no desear el cuerpo que se tiene y, por otra parte, desear cambiar su cuerpo.

En el caso de la estudiante, su discurso presenta saturación de juicios negativos aplicados a todo aquello que se escapa de los cánones normativos en el contexto escolar. Además, presenta instancias de juicios de integridad negativa, como en “*criticado así*” y positiva, como en “*deberías escuchar reguetón*”. Estas dos últimas instancias expresan lo esperable y lo criticado, por tal razón, se interpreta como lo íntegro para las(os) estudiantes. Nuevamente, la posición valorativa respecto a quienes son incluidas/os, tanto de las(os) adultos como la de compañeras/os, se enmarca en la construcción de anormalidad del incluido y una integridad del que incluye o discrimina.

Respecto a la aproximación que genera espacios de exclusión, en el ejemplo de la tabla 10 se presenta un fragmento del discurso de uno de los docentes. En este ejemplo, el docente da cuenta de su experiencia respecto a diferentes personas que ejercen la exclusión sobre otro(as).

TABLA 10

Las(los) excluyentes

ENTIDAD	DISCURSO	EVALUACIÓN
excluyentes	eh...mediante mi experiencia me he podido dar cuenta que <u>no solamente</u> [1] la discriminación es parte de los alumnos// Yo he tenido varias experiencias ya sea en el Domingo Sabio/ en el Diego Portales/ en el Cronos / en varios lugares también/ a excepciones de los colegios / los cuales profesores [2] discriminan a alumnos me ha tocado tener el [3] desagrado de poder interactuar con un director que / prácticamente / [4] discriminó bastante a un alumno y no solo la [5] discriminación parte por el alumno / ni tampoco parte por los apoderados / solamente se podría decir que parte por todos / porque todos en este mundo alguna vez hemos [6] discriminado no/ no hay nadie que [7] <i>se salve</i>	[1][5] [alumnos y otros] (-va) juicio, sanción social: integridad (ins) [2] [profesores] (-va) juicio, sanción social: integridad (ins) [3] (-va) afecto, desinclinación: displacer {Gatillador: director/ Sintiente: profesor} (ins) [4] [director] (-va) juicio, sanción social: integridad (ins) [6] [generalización] (-va) juicio, sanción social: integridad (ins) [7] [generalización] (-va) juicio, sanción social: integridad (evo) [todos/as discriminan]

En este ejemplo se aprecia cómo el docente amplía los grupos y personas que discriminan o excluyen en el contexto escolar. En primer lugar, extiende la exclusión señalando que no solo las(os) estudiantes discriminan, lo cual se evalúa como un juicio negativo de integridad sobre las(os) estudiantes, ya que los incluye en la valoración. El docente plantea su vasta experiencia y cómo ha vivido y sido testigo de situaciones de discriminación, destacando la discriminación por parte de docentes y de un director, expresando un juicio de integridad negativo para ambos agentes. El docente enuncia como “*desagrado*” ser testigo de discriminación, señalando su propio posicionamiento con una instancia de afecto por insatisfacción, de displacer. En este ejemplo el docente deja claro que la discriminación y la exclusión está en todos los ámbitos, roles escolares y en la sociedad de forma transversal, expresándolo con fuerza con “*no hay nadie que se salve*”.

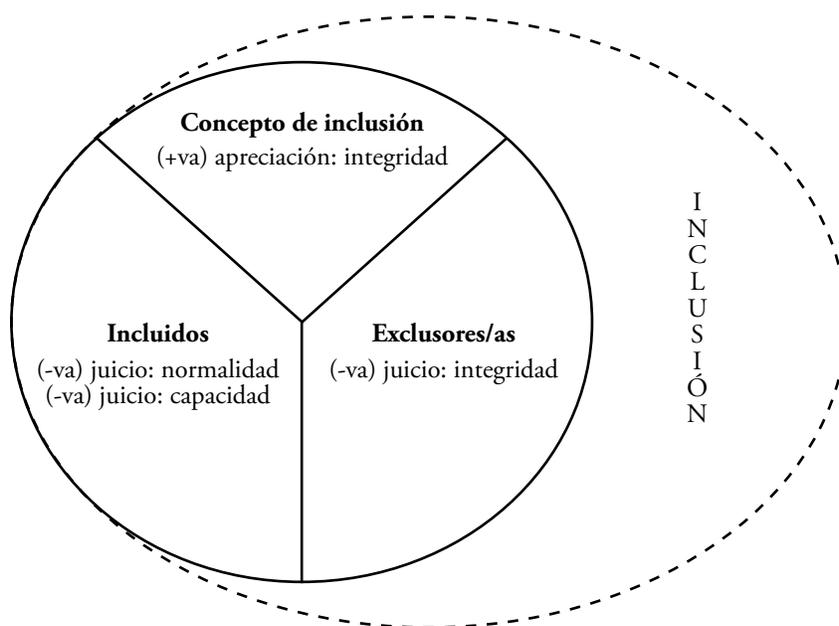
4. Conclusiones

El presente trabajo procuró explorar el posicionamiento valorativo sobre el concepto de inclusión de las(os) estudiantes y profesionales de la educación que participaron de un taller de reflexión conjunta. En este análisis se identificaron tres entidades claramente representadas en los enunciados

de los participantes: *la inclusión, los y las incluidos, los y las excluyentes*. A continuación, y con fines conclusivos, ofrecemos la siguiente figura (Figura 2) que representa las instancias prototípicas en cada entidad evaluada:

FIGURA 2

Posicionamiento sobre la inclusión



La inclusión, en el marco del corpus analizado, se construye en términos valorativos en una constelación triangulada, en torno al posicionamiento de las(os) incluidos(as), las(os) participantes excluyentes, y el concepto de inclusión como tal.

Respecto a la representación evaluativa del concepto de inclusión, destacamos algunos de los patrones de posicionamientos intersubjetivos. En términos del concepto de inclusión como tal, este es evaluado transversalmente con apreciaciones positivas de integridad. El concepto está claramente teñido de una posición ética y de un conjunto de valores (Lerena y Trejos 2015, Sandoval 2002) que se despliegan posteriormente en las acciones de incluidas/os y excluyentes.

Las valoraciones sobre las(os) estudiantes incluidas(os) son principalmente juicios negativos de normalidad y capacidad. En términos de normalidad, se evalúa en función de voces externas que valoran condiciones inherentes a la persona; en este sentido, la normalidad negativa está fuertemente conectada a la capacidad. Los juicios negativos de capacidad hacen referencia a la ausencia o disminución de alguna habilidad típicamente entendida como escolar, lo cual gatilla la necesidad de inclusión por características personales del estudiante. La inclusión de estudiantes se entiende entonces como una manifestación discursiva resultante de la perspectiva normalizadora que subyace a la idea de integración sostenida al interior de las escuelas (López Melero 2012) y de las políticas sociales (Infante et al. 2011).

Finalmente, el posicionamiento sobre quienes realizan acciones excluyentes consiste principalmente en juicios negativos de integridad. Es importante resaltar que quien incluye es prototípico

en función de la definición de la inclusión, ya que se presenta de forma ética, es decir, pretende desarrollar una serie de valores inclusivos. Sin embargo, el o la exclusor(a) contrasta con tales valores y ayuda a alcanzar una definición más o menos estable.

La posición moral sobre la inclusión da cuenta de una mirada tradicional y fuertemente focalizada en las características de las personas incluidas. Esto se condice con los hallazgos observados durante el desarrollo de la investigación mayor en la cual se inserta este estudio, donde se presta gran atención a los procesos de inclusión de las(os) estudiantes atendidas/os en los Proyectos de Integración Escolar (PIE). Estos se perciben como espacios donde se realizan las acciones inclusivas, ya que es en estos lugares donde se visibiliza con claridad a las(os) estudiantes que responden a diagnósticos médicos o psicopedagógicos específicos (Manghi 2020). Esto pudiera responder a la coexistencia de los conceptos inclusión e integración (López et al. 2014; Armijo-Cabrera 2018) materializados en los enunciados sobre las prácticas escolares cotidianas consideradas inclusivas.

Consideramos que la focalización en el PIE, observada en esta actividad, refleja los discursos de la comunidad educativa que participó en el taller. Por una parte, creemos relevante continuar desarrollando espacios de reflexión sobre inclusión para así modificar y aunar prácticas educativas (Lerena y Trejos 2015). Esto se condice con las recomendaciones que entrega el informe de la Unesco (2020) respecto a mejorar la comprensión de la educación inclusiva, a través de espacios de consulta significativa con las comunidades, incluyendo a todas/os los estudiantes, obviando antecedentes o capacidades.

Por otra parte, cabe preguntarse en el marco del corpus analizado respecto a la posición de las(os) estudiantes y adultas/os. Ambos se posicionan respecto a la inclusión de modo complementario, manifestando un modo cultural de entender la inclusión (Deal y Peterson 2009). No obstante, considerando las potencialidades y restricciones de los medios digitales empleados en el taller, las(os) adultos hacen mayor uso del discurso verbal-oral, lo que les permite instalar temas a discutir durante la actividad desarrollada, los cuales son ampliados por las(os) estudiantes, quienes introducen experiencias personales y cercanas para enriquecer sus conceptualizaciones.

Esta ampliación conceptual se observa también en cómo los participantes expresan sus enunciados. Se observó que la utilización del modo escrito- utilizado en la pizarra virtual y conversación en chat- influyó en que los enunciados se expresaran de forma empaquetada, usando procesos relacionales para su construcción. Estos paquetes de significados se desempaquetan en el modo de conversación verbal-oral, complementando narrativamente.

Ahora bien, los tramos de edad de los participantes de esta exploración son variados, lo que hemos visto, pareciera incidir en sus posicionamientos sobre la inclusión, por lo que creemos sería interesante profundizar en estas diferencias en investigaciones siguientes y con muestras mayores.

Creemos que este trabajo puede entregar insumos teóricos y metodológicos para replicar estudios con foco en la investigación acción participativa (Fals Borda y Rahman 1991). Ya sea con comunidades más amplias y variadas, para mayor representatividad territorial, o bien con comunidades escolares específicas, con mirada situada y contextual, para desarrollar procesos articulados de prácticas inclusivas. También sería interesante incorporar a directivos y familias de las comunidades educativas, ampliando descriptivamente el estudio sobre las conceptualizaciones de las comunidades.

Referencias Bibliográficas

- ARMIJO-CABRERA, M. 2018. Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare* 22, 3: 151-176. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. y KINGSTON, D. 2007. *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. CSIE.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. 2015. *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3a. edición revisada del Index for Inclusion)*. Madrid: OEL.
- DEAL, T. E. y PETERSON, K. D. 2009. *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DIEZ, A. 2004. Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social* 19: 157-171.
- FALS BORDA, O. y RAHMAN, M. 1991. *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research*. New York: Apex Press.
- FLICK, U. 2015. *La investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GELBER, D., TREVIÑO, E., ESCRIBANO, R., GONZÁLEZ, A., y ORTEGA, L. 2019. Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa* 58, 3: 73-101.
- HALLIDAY, M.A.K. y MATTHIENSEN, C.M.I. 2014. *An introduction to functional grammar*. (4th. ed). New York: Routledge.
- HOOD, S. 2021. Appraisal. En G. Thompson, W. Bowcher, L. Fontaine y D. Schönthal (Eds.). *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, pp. 382-409. Cambridge: Cambridge University Press.
- INFANTE JARAS, M., MATUS CÁNOVAS, C. y VIZCARRA REBOLLEDO, R. 2011. Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum* (Talca) 26, 2: 143-163.
- LERENA, B. y TREJOS, J. 2015. Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 9, 2: 145-160.
- LEY 20.422. (10 DE FEBRERO 2010). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. [LEY 20.422 2010]. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?I=1010903&F=2018-05-23&P=>.
- LÓPEZ, V., CARRASCO, C., MORALES, M., AYALA, A., LÓPEZ, J., y KARMY, M. 2011. Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psyche* 20, 2: 7-23.

LÓPEZ, V., JULIO, C., PÉREZ, M., MORALES, M. y ROJAS, C. 2014. Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación* 363: 256-281.

LÓPEZ MELERO, A. 2012. La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 26, 2: 131-160.

MANGHI, D. 2020. *Escuchar los sueños de escolares chilenos: El desierto, la gran ciudad, los cerros*. Viña del Mar: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

MARTIN, J. R. y WHITE, P. 2005. *The language of evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

MELO-LETELIER, G., ALFARO, N., CÓRDOBA, J. P. y ARANCIBIA, F. 2021. Espacialidad e inclusión: Expresión multimodal de jóvenes respecto de experiencias escolares a través de la interacción virtual. *10º Conferencia Internacional sobre Multimodalidad*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

OTEÍZA, T. 2017. The appraisal framework and discourse analysis. En T. Bartlett y G. Grady (Eds.). *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, pp. 457-472. New York: Routledge.

OTEÍZA, T. y PINUER, C. 2012. Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso y Sociedad* 6, 2: 418-446.

ROJAS, C., LÓPEZ, M. y ECHEITA, G. 2019. Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: Una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educacional* 58, 2: 23-46. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.912>.

SANDOVAL, M. 2002. *Jóvenes del siglo XXI: Sujetos y actores en una sociedad en cambio*. Santiago: Ediciones UCSH.

STAKE, R. 2015. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

UNESCO. 1994. [Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF] *Declaración de Salamanca: Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. [Consulta: 01 de noviembre de 2021].

UNESCO. 2020. [Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>] *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos sin excepción*. [Consulta: 19 de octubre de 2021].

VALDÉS, R. y RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE, L. 2021. Prácticas de (in) justicia social en escuelas con buenos indicadores de efectividad escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26, 90: 787-813.

FABIOLA OTÁROLA CORNEJO es licenciada en Educación (UMCE) y doctora en Lingüística (PUCV). Investiga sobre educación inclusiva, análisis del discurso, desarrollo del lenguaje y la lingüística de la lengua de señas chilena. Actualmente es Investigadora Emergente de la Línea *Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión* del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009). Profesora agregada del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Correo electrónico: fabiola.otarola@pucv.cl

GERARDO GODOY ECHIBURÚ es profesor de Educación Especial (PUCV), Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investiga sobre prácticas educativas y estudios críticos del discurso sobre la resignificación del cuerpo y las experiencias vitales. Actualmente se desempeña como Investigador Emergente en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva SCIA-ANID CIE160009 en la Línea 8 *Curriculum para la Inclusión* (PUCV), Viña del Mar, Chile.

Correo electrónico: gerardo.godoy@pucv.cl