

# CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA MULTIMODAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA POR PARTE DE LOS DOS CANDIDATOS PRESIDENCIALES MÁS VOTADOS DE LAS ELECCIONES DE CHILE 2017

MULTIMODAL DISCURSIVE CONSTRUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION BY THE TWO MOST VOTED PRESIDENTIAL CANDIDATES IN THE CHILEAN ELECTIONS OF 2017

CONSTRUCTION DISCURSIVE MULTIMODALE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE PAR LES DEUX CANDIDATS PRÉSIDENTIALES LES PLUS VOTÉS AUX ÉLECTIONS CHILIENS DE 2017

## Patricia Baeza Duffy

Doctora en Lingüística y licenciada en Educación; pedagoga en Lengua Castellana.

Investigadora, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Campus Sausalito. Av. El Bosque, 1290, Santa Inés, Viña del Mar, Chile.

patricia.baeza@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0002-1163-1241>

## Liliana Vásquez-Rocca

Doctora en Lingüística y periodista, PUCV, Chile.

Profesora asistente, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Dirección de Formación General, Universidad Andrés Bello.

Quillota 980, Viña del Mar, Chile.

liliana.vasquez@unab.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2445-3253>

## Dominique Manghi Haquin

Doctora en Lingüística y licenciada en Educación, PUCV.

Profesora adjunta, Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, e investigadora principal, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

## RESUMEN

Este artículo busca caracterizar la construcción discursiva, en torno a la educación inclusiva, de los dos candidatos presidenciales chilenos más votados en 2017, desde una perspectiva intersubjetiva multimodal y crítica, que integra el análisis discursivo multimodal, el modelo de la valoración y los estudios críticos del discurso. La metodología utilizada es cualitativa. El corpus está constituido por los programas de gobierno y las franjas televisivas de los dos candidatos chilenos. El análisis se desarrolla en dos etapas: descriptiva e interpretativa-integradora. Tras el análisis, los resultados muestran las prosodias evaluativas intersemióticas de los presidenciables, en las que predominan las apreciaciones y, en menor medida, los juicios y afectos. Esas prosodias valorativas conforman estrategias de legitimación y deslegitimación: descrédito y ocultamiento en Piñera, y alineamiento en Guillier. Así, Piñera perpetúa el *statu quo* de la lógica de mercado en la educación, mientras que Guillier utiliza la macroestrategia de transformación de ese *statu quo*. El uso de las macroestrategias de perpetuación de parte de Piñera ha tenido implicancias sociales profundas en la sociedad chilena, ya que la construcción discursiva del mencionado político responde a un modelo neoliberal que se caracteriza por la aplicación de los principios provenientes de la empresa privada que entran en tensión con la educación inclusiva, ya que fomentan la selección y la segregación en lugar de la inclusión.

**Palabras clave:** candidatos presidenciales; discurso político; construcción discursiva; discurso multimodal; educación inclusiva.

## ABSTRACT

This paper aims to characterize the discursive construction of two Chilean presidential candidates of 2017 on education, from an intersubjective, multimodal and critical perspective, which integrates the multimodal discourse analysis, the appraisal model, and the critical discourse studies. The methodology is qualita-

Received: 2018-04-10 / Accepted: 2019-06-17 / Published: 2020-01-28

<http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a07>

Campus Sausalito. Av. El Bosque,  
1290, Santa Inés, Viña del Mar, Chile.  
dominique.manghi@pucv.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-0278-9899>

tive. The corpus is made up of the programs and television networks of the two Chilean presidential candidates. The analysis was developed in two stages, one descriptive and the other interpretive-integrative. After the analysis, the results showed that the construction of meanings is carried out through intersemiotic evaluative prosodies, in which predominate appreciations, and to a lesser extent, judgments and affects. These evaluative prosodies shape strategies of legitimization and delegitimization: discredit and concealment in Piñera and alignment in Guillier. In this way, Piñera perpetuates the status quo of market logic in education, while Guillier uses the macro-strategy of transforming that status quo. The use of perpetuation macrostrategies by Piñera, has had profound social implications in Chilean society since the discursive construction of the aforementioned politician responds to a neoliberal model that is characterized by the application of the principles that come from private companies that enter in tension with inclusive education as they encourage selection and segregation rather than inclusion.

**Keywords:** critical discourse; multimodal discourse; political discourse; inclusive education; presidential candidates.

### RÉSUMÉ

Cet article propose de caractériser la construction discursive portant sur l'éducation inclusive défendue par deux candidats aux élections présidentielles au Chili en 2017 et qui ont reçu le plus de votes. On adopte une approche intégrant celle d'une intersubjectivité multimodale, celle de modèle de valoration et celle d'analyse critique du discours

La méthodologie est qualitative. Le corpus

### Mots clés :

Este artículo es parte del Proyecto 2018-2021, Prácticas de resemiotización: regularidad y transformación semiótica en el discurso de la inclusión educativa escolar", FONDECYT 1180472.

## Introducción

Este artículo se enmarca en el contexto sociohistórico correspondiente a la reciente Ley de Inclusión Escolar chilena (Ley 20845), promulgada en el año 2015, que avanza en cobertura total en el ámbito de la gratuidad, y no selección,<sup>1</sup> y abarca las regiones con mayor población de colegios chilenos que reciban aportes o subvenciones del Estado. En ese sentido, la negociación de significados, en distintas esferas sociales y en relación con el proyecto de educación para el país, se ha visto afectada por la contingencia respecto de la implementación de esta política pública en educación.

En este trabajo se define operacionalmente la *educación inclusiva* en los términos planteados en el artículo 1 de dicha ley, como “un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Chile, Ministerio de Educación, 2015). Sin embargo, pese a que la Ley apunta a un cambio estructural en el sistema de educación pública, deja de lado importantes aspectos en relación con la conceptualización de la inclusión.

El concepto de *educación inclusiva* puede interpretarse desde distintas perspectivas: por un lado, desde la lógica de mercado, enmarcada en un posicionamiento conservador neoliberal (Sisto, 2019) y naturalizada en la sociedad actual; y, por otro, desde una perspectiva más crítica, que busca significar la educación inclusiva reconociendo sus influencias (Slee, 2012). Esta diversidad de puntos de vista ha

generado un amplio debate, motivo por el cual es interesante analizar la creación de significados llevada a cabo por los candidatos presidenciales chilenos y sus posicionamientos sobre la educación inclusiva.

Este estudio se realiza desde un *enfoque sociosemiótico*, que permite explorar dos géneros del discurso político dirigidos a distintas audiencias: los programas de gobierno y las franjas electorales televisivas. Interesa develar cómo se significa el fenómeno social de la educación, a partir del análisis de los signos, tanto de aquellos contruidos a partir del lenguaje verbal y escrito, como desde las imágenes.

En ese contexto, este artículo tiene por objetivo caracterizar la construcción discursiva, en torno a la educación inclusiva, de dos candidatos presidenciales chilenos del 2017 (Sebastián Piñera<sup>2</sup> y Alejandro Guillier), desde una perspectiva intersubjetiva multimodal y crítica, que integra herramientas teórico metodológicas tanto del análisis multimodal del discurso, del modelo de la valoración, así como de los estudios críticos del discurso. Este estudio se focaliza en las estrategias y macroestrategias utilizadas por los candidatos en la construcción discursiva multimodal en torno a la educación inclusiva y la función que cumple cada una de ellas para marcar sus posicionamientos.

Para responder a este objetivo, la primera sección enuncia el marco analítico; en la segunda sección se presenta el análisis discursivo de los programas y de las franjas de los candidatos presidenciales chilenos que pasaron a la segunda vuelta durante el año 2017, en lo que respecta específicamente al tema educativo; por último, se resumen los resultados y se muestran las conclusiones del análisis sobre la construcción discursiva multimodal de la educación inclusiva realizada por las diferentes voces presidenciables.

## Marco teórico

En esta sección, en primer lugar, se explica el vínculo entre política y educación en Chile, y en segundo

1 La Ley de Inclusión Escolar tiene como objetivo igualar las condiciones de acceso a la educación pública. Para ello, prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado y crea el “Aporte de Gratuidad Progresiva” para alumnos de establecimientos sin fines de lucro. Además, fija el incremento de recursos y aportes del Estado para el proceso educacional. Esta ley también regula la admisión de los y las estudiantes, y establece que los sostenedores —institución o persona que administra una escuela— no podrán someter la admisión a procesos de selección por diferentes razones (académicas, socioeconómicas, políticos o ideológicas) (Chile, Ministerio de Educación, 2015).

2 Sebastián Piñera postula, en estas elecciones, a su segundo período presidencial.

lugar, se profundiza en la perspectiva integrada teórico-metodológica (*análisis discursivo multimodal, modelo de la valoración y estudios críticos del discurso*) en la que se basa el análisis.

### Política y educación

Para el año 2030, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015) ha planteado como objetivos, para los distintos países, el desarrollo sostenible, y que todas las niñas y todos los niños tengan una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad, que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. A través de este tipo de lineamientos estandarizados, las organizaciones internacionales influyen fuertemente en las políticas públicas de los países, como también tiñen la investigación educativa, sin analizar el impacto de estas (Plá, 2015). Chile no es la excepción y ha incorporado, en el año 2015, la Ley de Inclusión, como una de las políticas públicas que va en dirección hacia el cumplimiento de este objetivo internacional y cuya implementación ha generado múltiples debates en la sociedad y en la arena política chilena.

Desde el Centro de Estudios Públicos, Eyzaguirre (2016) ha planteado variadas críticas al sistema de admisión y selección que se ha comenzado a implementar en Chile. Entre ellas destaca, por un lado, el mal diseño del proceso de postulación, que perjudica a estudiantes que repiten curso; por otro, el privilegio que tienen los hermanos legalmente certificados y la discriminación que se produce con los hermanos que, sin compartir vínculo sanguíneo, se han criado juntos en la misma familia. Por su parte, Beyer *et al.* (2016) señalan que se debe atender a la experiencia a nivel internacional para no reproducir errores ni provocar sistemas inequitativos de acceso a las escuelas, con el propósito de no poner en peligro al nuevo sistema.

No solo en el plano académico se han realizado críticas a la Ley. Esta está instalada en el campo de la política, donde generó posicionamientos ideológicos muy diversos, en especial entre los candidatos

presidenciales de la elección del año 2017. Este escenario propició que los postulantes intensificaran sus esfuerzos para comunicar sus propuestas, anclados principalmente en sus programas de gobiernos y la franja presidencial legalmente normada que se transmite en cadena nacional por todos los canales abiertos de la televisión chilena. Uno de los tópicos tratados por los candidatos fue el tema de la educación inclusiva.

Sin embargo, la política implementada en Chile parece una cuestión social de gran relevancia, que implica eliminar la exclusión educativa y cuestionar la construcción social de la normalidad (Infante, Matus y Vizcarra, 2011). En los países donde se ha intencionado una educación inclusiva, no ha sido necesariamente bien recibida por los algunos actores sociales, debido a que vuelve visible lo que la mirada normalizadora busca ocultar (Gentili, 2001), cuestionando los márgenes definidos culturalmente por quienes detentan el poder (Slee, 2014). Para Infante y Matus (2009), por ejemplo, la “Política Nacional de Educación Especial”, del Ministerio de Educación (2005), es una evidencia de que la idea de diversidad está vinculada principalmente a personas con discapacidad, olvidando otras dimensiones, lo que reduce el concepto a la integración de la persona al sistema educativo, adaptando sus funciones individuales a la escuela, más que a un planteamiento epistemológico, político y ético que requiere de transformación de las instituciones. Las autoras sostienen que este tipo de integración solo reproduce las prácticas actuales y “perpetúa los supuestos del tradicional enfoque bio-médico” (Infante y Matus, 2009, p. 148). A diferencia de la “integración”, la noción de *inclusión* debería ser un dinamizador de la reflexión social, por medio de una mirada crítica de los procesos involucrados en el reconocimiento de la diversidad en distintos contextos escolares (Castro, 2017).

Ante la diversidad conceptual de la inclusión, en este artículo se postula la necesidad de “mirar” en perspectiva, pero integradamente, los discursos de los candidatos a la presidencia de Chile en torno a la educación inclusiva, con una aproximación multimodal a la creación de significados, que abre la



posibilidad de analizar diferentes voces y textos respecto de los distintos proyectos de país para Chile y el lugar de la educación inclusiva en ellos.

### Análisis multimodal del discurso

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

Por una parte, respecto del contexto social, desde la perspectiva de Foucault (1993), implica detenerse en el discurso y en la relación entre la política y la microfísica del poder, y analizar el estatus de los signos que circulan en la sociedad. Por otra, el enfoque semiótico permite explorar los signos y comprender el rol de los recursos lingüísticos orales escritos y de las imágenes, que interactúan en ensamblajes semióticos para significar el fenómeno social de la educación inclusiva (Kress, 2010).

Al respecto, se destacan dos ideas claves: la creación de significado, así como la relación de la semiosis con el poder y la solidaridad (Hodge y Kress, 1988). En cuanto a la primera idea, la semiosis o creación de significado, es considerada una actividad social, en la que los creadores de significado disponen de un repertorio total de recursos para significar (Van Leeuwen, 2005), provenientes de las prácticas semióticas de épocas históricas de sus comunidades. Cada sistema semiótico ha evolucionado para responder, de manera relativamente estable, a las funciones sociales de su entorno y contexto sociohistórico (Kress, 2010). Los sistemas semióticos reflejan y, a la vez, construyen las comunidades de sujetos que los utilizan para crear significado (Kress y Van Leeuwen, 2001).

La segunda idea, la relación de la semiosis con el poder y la solidaridad, plantea que los actos individuales de semiosis no se llevan a cabo en abstracto, sino que están organizados en sistemas de significantes de poder y solidaridad. Cualquier grupo social utiliza

marcadores de pertenencia para identificarse como tal, así como para diferenciarse de otros grupos. Los significados son producidos, distribuidos y consumidos cultural y socialmente; por lo tanto, requieren de ser analizados en las prácticas sociales en las que circulan (Fairclough, 2010; Hodge y Kress, 1988).

Desde una mirada semiótico social, los hablantes construyen significados en contexto, a través de opciones que se realizan en diferentes niveles. Este desarrollo teórico es planteado por Halliday (1994) para la lingüística sistémica funcional, donde plantea que las elecciones de significados están organizadas en tres componentes principales: la *metafunción ideacional*, que se relaciona con la organización del mundo que nos rodea; la *metafunción interpersonal*, que se asocia con el uso del lenguaje para el intercambio de significados con las personas con las que se interactúa, mientras que la *metafunción textual* tiene que ver con la organización de los significados ideativos e interpersonales, en textos que son coherentes y relevantes. En vinculación con este paradigma funcionalista, en los términos planteados por Halliday, surgen aproximaciones epistémicas, como: la *multimodalidad* y la perspectiva valorativa (*modelo de la valoración*), que están en estrecha relación con una postura crítica del discurso y de los significados (*estudios críticos del discurso*).

El concepto de *multimodalidad* “corresponde a una perspectiva para observar y conceptualizar la comunicación” (Manghi, 2013, p. 242), que amplía el foco desde los significados construidos esencialmente mediante la lengua, hacia la variedad de modos semióticos utilizados por los seres humanos para significar, y que confluyen en un mismo evento comunicativo (O’Halloran, 2011). Esta mirada multimodal a la creación de significados, en relación con los modos semióticos en sinergia y que están presentes en las prácticas comunicativas, se basa en tres principios: 1) el significado es creado por medio de diferentes recursos semióticos, cada uno con sus potencialidades y limitaciones; 2) la creación de significados involucra la producción de unidades de significado global; y 3) para estudiar la semiosis, se requiere poner atención a los recursos semióticos que construyen ese todo

o significado global (Jewitt, Bezemer y O' Halloran, 2016; Manghi y Haas, 2015; Vásquez-Rocca, 2018).

Desde esta perspectiva, cualquier texto que signifique mediante la interacción de más de un modo semiótico puede ser definido como un *texto multimodal*, independiente del medio —interacción cara a cara, impreso o electrónico— en el cual se distribuya (Baeza-Duffy, 2017; Kress y Van Leeuwen, 2001, 2006). En el caso aquí estudiado, la construcción multimodal de significados muestra los posicionamientos ideológicos de los candidatos a la Presidencia de Chile en 2017. Estos, como agentes activos, disputan entre sí por la hegemonía, a través de diferentes estrategias propias de un *discurso político*, que busca persuadir a la audiencia (Fair, 2019) y que se instancia en esta investigación en *dos géneros: programa y franja televisiva*, como se presenta en la sección correspondiente al análisis de los datos y a los resultados del estudio.

98

### Modelo de la valoración

La creación de significados por parte de los candidatos presidenciales da cuenta del alineamiento o desalineamiento con determinadas prácticas en diferentes contextos de la sociedad chilena. El *modelo de la valoración* ofrece herramientas teórico-metodológicas para analizar los posicionamientos o perspectivas ideológicas de los diversos actores sociales. Este modelo corresponde a un desarrollo posterior y complementario de la metafunción interpersonal de la lingüística sistémica funcional, que provee una explicación de los caminos en que el lenguaje es usado para evaluar la experiencia social (Martin y White, 2005), para construir intersubjetividad en el discurso, para sostener relaciones interpersonales y para adoptar posiciones de alineamiento o desalineamiento con respecto a la educación inclusiva.

Para el modelo de la valoración, según Martin y White (2005), los recursos evaluativos pueden dividirse en tres grandes sistemas semánticos: la *actitud*, el *compromiso* (también denominado “involucramiento”), y la *gradación*.

El sistema de *actitud* incluye los significados por los cuales los hablantes o productores de textos atribuyen un valor o una evaluación intersubjetiva. La *actitud* está relacionada tanto con respuestas emocionales como con sistemas de valores determinados por la cultura. Se refiere a la evaluación de la conducta de las personas, a las normas que deben seguir o no, y a la evaluación de objetos, procesos y entidades.

Dentro de este sistema, existen tres subsistemas: *juicio*, *afecto* y *apreciación*.

El *juicio* es la evaluación de personas con respecto a normas sociales institucionalizadas. Los juicios pueden ser de *estima social* o de *sanción social* (“poderoso”, “valiente”, “tímido”, “deshonesto”), y pueden instanciarse verbal o visualmente.

El *afecto* es la caracterización de los fenómenos en relación con las emociones; se refiere a la expresión de sentimientos positivos o negativos (“alegría”, “tristeza”, “miedo”), que pueden manifestarse verbal o visualmente. Estos pueden ser de: felicidad, seguridad, satisfacción, o sus contrarios: infelicidad, inseguridad, insatisfacción.

La *apreciación* tiene que ver con la evaluación, expresada verbal o visualmente, de los objetos, procesos, constructos o textos, en función de principios estéticos, así como de otros sistemas de valor social (“bello”, “grotesco”, “original”, “creativo”).

En el presente estudio no se aborda el subsistema de *apreciación* en los términos planteados por Martin y White (2005). En su lugar, se recurre a la red semántica de *apreciación* para la evaluación de eventos, situaciones y procesos históricos, sociales, políticos o económicos, de acuerdo con la reformulación planteada por Oteiza y Pinuer (2012), quienes proponen cuatro dimensiones de análisis: *poder*, *conflicto*, *valoración* (positiva o negativa), e *integridad*: “medidas extremas”, “violaciones”, “caos”, “inflación”.

El sistema de *compromiso* tiene dos principales opciones, que se ubican en dos dimensiones contrapuestas: la *monoglosia* y la *heteroglosia*, nociones bajtinianas adaptadas por White (2003). Desde la perspectiva

dialógica adoptada por el modelo de la valoración, se considera que los enunciados “monoglósicos” ignoran la diversidad de voces alternativas (“Los candidatos están en el Congreso”). La “heteroglosia”, en cambio, corresponde a los enunciados que reconocen la existencia de otras voces o posturas alternativas (“En mi opinión, la propuesta del otro candidato no tiene fundamento”).

El sistema de *gradación* se vincula con el hecho de que nuestras actitudes pueden ser aumentadas o disminuidas en el discurso. De esta manera, es posible intensificar nuestros significados (Fuerza), o también “agudizar” o “suavizar” los límites categoriales de un fenómeno experiencial (Foco), usando expresiones como “un tipo de” o “como que”. En el presente estudio se asume la red de opciones planteadas por Hood (2010) para el sistema de *gradación*.

Además de los tres sistemas mencionados, Bednarek (2009) amplía dos categorías de *afecto*, a partir de dos tipos de emoción: *afecto manifiesto* o *afecto encubierto*. Este último puede ser visto como una categoría intermedia entre la opinión (*apreciación* y *juicio*) y la emoción (*afecto*). Los recursos de *afecto manifiesto* expresan, de manera directa, una respuesta emocional del que siente (por ejemplo, “sentí mucha tristeza”), mientras que los recursos encubiertos de afecto solo indirectamente indican una respuesta emocional similar (por ejemplo, “Ese tiempo era triste”, es decir, se refiere a una época que causa tristeza).

En cuanto a lo visual, se consideran las categorías de *visual appraisal* (valoración visual) de Economou (2009, 2014), quien adapta las de Martin y White (2005) de lo verbal a las imágenes y expande la *gradación visual* (*visual graduation*), incorporando, dentro de la “intensificación”: 1) la brillantez (más o menos intensidad) y 2) la vivacidad (más o menos color).

Además, se toman en cuenta dos tipos de voces de autor: la *voz del recopilador* (al describir hechos con ciertos detalles) y la *voz del evaluador* (al interpretar subjetivamente) (Coffin, 2002, 2006; Martin, 2003), como estrategias retóricas que muestran diversas posiciones políticas ideológicas y crean

diversos niveles de *compromiso* adoptados por los informantes.

Para lograr un análisis riguroso de los posicionamientos de los diversos actores sociales, se recurre a las herramientas proporcionadas por el modelo de la valoración (Martin y White, 2005; Oteíza y Pinuer, 2012), en el que se enmarcan las *prosodias valorativas*. Estas permiten legitimar o deslegitimar distintas perspectivas en torno a la educación inclusiva, por medio de estrategias y macroestrategias, como se explica en el siguiente apartado.

### Estudios críticos del discurso

Los *estudios críticos del discurso* (ECD) permiten comprender cómo los valores y las ideologías (Fairclough, 2010) son construidos discursivamente, y cómo los hechos históricos son recontextualizados. El vínculo del modelo de la valoración con los ECD se hace muy estrecho, ya que las estrategias de legitimación y deslegitimación de los actores, las acciones y los eventos sociales (Benke y Wodak, 2003; Van Leeuwen, 2008) pueden instanciarse por acumulación de recursos léxico-gramaticales y semióticos, conformando prosodias valorativas. Estas también pueden funcionar como *macroestrategias de transformación o perpetuación* (Baeza-Duffy, 2017; Benke y Wodak, 2003). Estas categorías, sumadas a otras emergentes, son aplicadas en el análisis durante esta investigación.

En este estudio se postula que el modelo de la valoración y los ECD permiten explorar las posibilidades de legitimación y deslegitimación de ciertos posicionamientos sobre la educación escolar inclusiva, significados en discursos a partir de distintos recursos semióticos.

Desde los ECD, la aproximación de Fairclough (2010) concibe el *discurso* como un complejo de tres elementos interrelacionados: práctica social, práctica discursiva (producción, distribución y consumo de textos) y texto, a través de los cuales se crean diferentes significados en diversos ensamblajes semióticos. Los significados envuelven, al mismo tiempo, continuidad y cambio, por medio de procesos de mediación y recontextualización. Para Fairclough,

“todo texto tiene una naturaleza dialéctica y es presentado como una lucha política” (2010, p. 68), en la cual las razones de uno de los oponentes son refutadas. Por medio del discurso, las relaciones sociales de poder son establecidas, ejercidas y negociadas entre los grupos sociales prominentes y aquellos marginados. En algunos casos, estas relaciones son reforzadas en el discurso; pero, en otros, se muestra resistencia a los abusos y a los grupos dominantes. El discurso desempeña un rol clave en la representación ideológica de los eventos y de los actores sociales, entendiendo las *ideologías* como “formas de representar aspectos del mundo que contribuyen a constituir, reproducir o transformar las relaciones de poder y dominación” (Fairclough, 2010, p. 46).

La concepción de Fairclough, en los términos anteriormente planteados, puede ser vinculada con las luchas entre diversas perspectivas ideológicas observadas en el corpus de esta investigación, donde los diferentes actores sociales coconstruyen variadas significaciones referidas a la educación inclusiva, generando interdiscursividad y posicionándose por medio de diversas *estrategias*, en los términos de Wodak, De Cillia, Reisigl y Liebhart (1999). Estos autores reconocen que su interpretación de “estrategia” está fuertemente endeudada de la noción de Bourdieu: “la estrategia se relaciona con la existencia de un conjunto de prácticas destinadas a alcanzar un objetivo que han sido sistemáticamente utilizadas a lo largo de los años sin ser conscientemente asumidas” (1994, p. 49). El concepto de *estrategia* denota un plan más o menos preciso, adoptado para lograr un cierto objetivo político, psicológico o de otro tipo. El *estratega* trata de anticipar todos aquellos factores que pueden tener un impacto en sus acciones (Wodak *et al.*, 1999).

Benke y Wodak (2003) analizan la construcción discursiva de memorias de personas que recuerdan la Segunda Guerra Mundial. Los resultados del presente estudio revelan la presencia de cuatro tipos de *macroestrategias*: *constructivas* (que enfatizan la unidad, la

continuidad política positiva), de *perpetuación* (que tratan de mantener y reproducir grupos, imágenes y artefactos discursivos ya establecidos), de *transformación* (que intentan cambiar el *statu quo* en algo diferente) y *destructivas* (que son usadas para demoler o destruir a los adversarios políticos). En el caso del presente artículo, se analizan las dos macroestrategias que emergen del corpus: de transformación y de perpetuación.

Cada una de estas macroestrategias hacen uso de estrategias, como: de “evitación” (no mencionar al otro, ignorarlo), “minimización” (quitar importancia al otro) o “descrédito” (quitar reputación o valor al otro), entre otras.

En síntesis, estrategias y macroestrategias son instrumentos conceptuales fundamentales al momento de describir los posicionamientos de los distintos candidatos presidenciales, al coconstruir y resemiotizar multimodalmente la educación inclusiva.

## Método

El método de análisis es cualitativo (Angouri, 2010; Denzin y Lincoln, 2012) y el diseño es flexible (Mendizábal, 2006).

El corpus está constituido por todos los segmentos textuales de los programas de gobierno y algunos fragmentos de las franjas televisivas de los dos candidatos presidenciales chilenos de las elecciones del año 2017, donde se desarrolla el tema de la educación. Estos documentos son de acceso público. Las franjas fueron difundidas en cadena nacional entre los días 14 y 29 de junio (Primarias), 20 de octubre al 16 de noviembre (Primera vuelta) y 3 al 14 de diciembre (Segunda vuelta).

La Tabla 1 detalla los candidatos y conglomerados políticos a los que pertenecen, así como los documentos analizados en cuanto a las páginas dedicadas a educación en los programas respectivos de gobierno, así como el número de franjas en las que se aludió al tema de la educación.



**Tabla 1** Candidatos presidenciales finalistas de las elecciones en Chile

Precandidatos y candidatos	Conglomerado	Programas de gobierno (número de páginas)		Número de franjas en que aparece el tema de la educación
		Programa total	Educación	
Alejandro Guillier	Pacto Nueva Mayoría	194	1	2
Sebastián Piñera	Pacto Chile Vamos	58	13	3

El estudio que se informa en este artículo hace parte de una investigación mayor.<sup>3</sup> En particular, en esta exploración se han escogido los programas y las franjas de los candidatos presidenciales por tres razones: 1) tanto el programa de gobierno como la franja presidencial son obligaciones, establecidas por ley, de toda candidatura presidencial en Chile (Ley 18700); 2) ambos tienen públicos objetivos diferentes: por un lado, los programas están orientados a un público reducido, que se caracteriza por estar más comprometido con la discusión política y, por lo general, con una ideología previamente establecida; por otro, la franja televisiva está dirigida un público masivo, en su mayoría sin tendencia política previamente establecida, y encabezado por mujeres y personas de edad avanzada (Consejo Nacional de Televisión, 2017); y 3) programa y franja difieren en su construcción semiótica: por un lado, el programa de gobierno es sobre todo verbal (escrito); por otro, la franja es verbal (hablada y escrita) y visual (videos que incluyen dibujos, esquemas y registros audiovisuales de entrevistas, etc.).

La segmentación del corpus se realiza en función del campo, es decir, de la construcción del tema que interesa en este artículo. La unidad de análisis verbal es el *complejo de cláusulas*,<sup>4</sup> compuesto por

fragmentos de los programas y de las franjas televisivas que incluyen los datos más significativos en cuanto a información detallada y en términos de evaluaciones respecto de la educación inclusiva. En cuanto a lo visual, la unidad de análisis está conformada por cada *segmento audiovisual* en que los candidatos se refieren exclusivamente al tema de la educación.

El análisis crítico del discurso multimodal sigue dos fases: la primera fase es descriptiva, y comprende la instanciación de significados valorativos tanto a nivel léxico-gramatical como discursivo-semántico, no solo en lo verbal, sino también teniendo en cuenta la valoración visual. Esta primera fase es articulada desde las categorías analíticas del modelo de la valoración (actitud, compromiso y gradación) propuesto por Martin y White (2005) y reformulado por Bednarek (2009) y por Oteiza y Pinuer (2012, 2013); también son tomadas en cuenta las categorías analíticas de la gramática del diseño visual propuestas por Kress y Van Leeuwen (2006): significados representacional, interactivos y composicionales.

En la segunda fase analítica, de naturaleza descriptiva-interpretativa, se integran y se analizan las prosodias valorativas y el funcionamiento de estas como estrategias de legitimación o deslegitimación. Como herramientas heurísticas se consideran: *coupling* o combinación de diferentes regiones valorativas (Martin y White, 2005), la intersemiosis (Liu y O'Halloran, 2009; O'Halloran, 2004) y las prosodias

3 "Proyecto 2018-2020 Prácticas de resemiotización: regularidad y transformación semiótica en el discurso de la inclusión educativa escolar", FONDECYT 1180472.

4 "El complejo de cláusulas se forma a partir de una secuencia lineal de nexos de cláusulas; cada nexo consta de un par de cláusulas relacionadas. Muchos complejos de cláusulas son secuencias lineales de este tipo, pero

también a menudo se agrupan o anidan" (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 376; la traducción es nuestra).

valorativas (Hood, 2010; Martin y White, 2005; Oteiza y Pinuer, 2012, 2016). En esta fase se transciende el plano lingüístico y semiótico, y se incorporan las diferentes manifestaciones ideológicas del fenómeno social de las prácticas semióticas analizadas, usando como herramientas analíticas: estrategias discursivas de legitimación y deslegitimación de actores, procesos y eventos vinculados con la educación inclusiva (Benke y Wodak, 2003; Van Leeuwen, 2008), y macroestrategias de perpetuación o transformación (Baeza-Duffy, 2017; Benke y Wodak, 2003).

## Resultados

A continuación se presenta el análisis de los datos y la discusión de resultados, basados en el posicionamiento ideológico de los candidatos a la presidencia en relación con la educación inclusiva. La exposición de los datos se realiza sobre la base del resultado electoral chileno; por tanto, se presenta primero el candidato Sebastián Piñera y, luego, a Alejandro Guillier. Posteriormente, se integran los análisis de los dos candidatos.

Cabe destacar que, en las franjas televisivas, el recurso verbal se presenta de manera simultánea tres veces: oralmente, a través de una voz a veces en *off*; en los subtítulos escritos y, por último, en el recuadro donde aparece la intérprete en lengua de señas. Se analizan aquí solo las dos primeras modalidades.

En cuanto al primer candidato, Piñera, en su programa, propone el perfeccionamiento de la Ley de Inclusión, a través de una serie de medidas. Lo hace con una retórica impersonal, como es posible percibir en el Ejemplo 1, fragmento tomado del programa presidencial.

### Ejemplo 1

**Recuperar** clima de confianza con sostenedores educacionales, **permitir** arriendos regulados de inmuebles, **desburocratizar** la gestión educacional, **fortalecer** liderazgo de los directores de escuelas, **mejorar** la formación y capacitación de profesores, **cuidar** la convivencia escolar, **mejorar** el respeto y la disciplina, **permitir** mecanismos de selección por mé-

rito en establecimientos de **alta** exigencia académica o que requieran de especialización temprana, a partir de 7° básico y **favorecer** la inclusión social, apoyo del Estado para aportes voluntarios de las familias y la sociedad civil (11).<sup>5</sup>

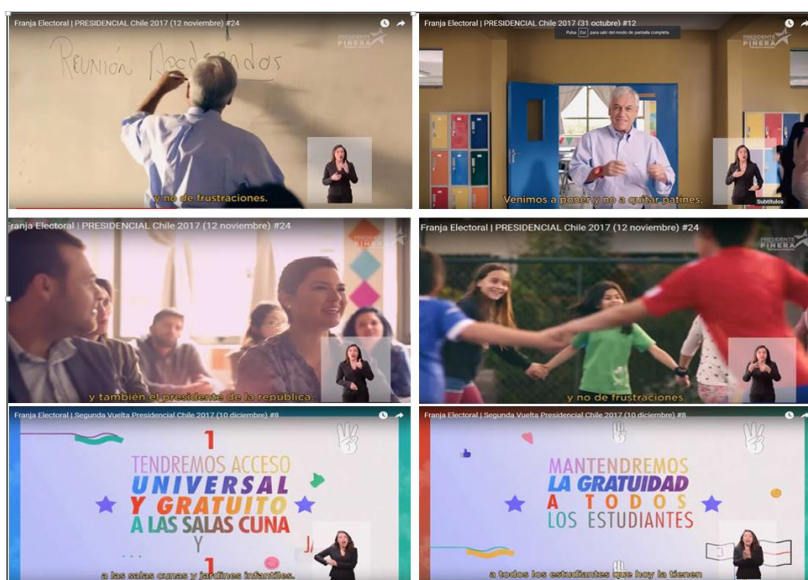
Piñera plantea sus propuestas para mejorar la Ley de Inclusión sin mencionar actores sociales responsables, sino a través de una serie de verbos en infinitivo, correspondientes a procesos materiales (“recuperar”, “permitir”, “mejorar”, “cuidar”, “favorecer”), acompañados en muchos casos por nominalizaciones (“confianza”, “liderazgo”, “formación”, “capacitación”, “convivencia”, “selección”, “especialización”, “inclusión”). En concreto, con respecto a la inclusión, utiliza recursos para impersonalizar las acciones propuestas, sin mencionar a los responsables; además, apoya la selección en colegios evaluados, a través de una *apreciación* positiva inscrita de Alto Impacto, vinculada con la excelencia de tales establecimientos educacionales (“alta exigencia académica”).

A diferencia del programa, en su franja televisiva, Piñera emplea distintos recursos para personalizar la educación de calidad. Los significados representacionales muestran al candidato convocando a los apoderados a la sala de clases, como el Actor que escribe en la pizarra: “Reunión [de] Apoderados”, mientras

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

- Procesos en negrita: solo cuando el proceso incluye evaluaciones; negrita y subrayada, evaluación inscrita; negrita y cursiva: evaluación evocada.
- Afecto (ej. **miedo**: afecto negativo inscrito de inseguridad).
- Juicio (ej. **tortura brutal**: juicio negativo, inscrito de sanción social, carencia de integridad).
- Apreciación (ej. **caos**: apreciación inscrita en alta conflictividad, impacto negativo, deslegitimación).
- Graduación: *focus* (mayúsculas) // fuerza (minúsculas subrayadas).

Solo están marcados los ejemplos de evaluación más significativos en la construcción discursiva de la educación. Las palabras “segregación”, “discriminación”, entre otras, se asumen como “evaluaciones inscritas” por su carga axiológica éticamente negativa. Por el contrario, la palabra “revolución” también encierra una carga valórica explícita, pero éticamente positiva en los ejemplos mostrados, de acuerdo con los posicionamientos de los candidatos que la utilizan en su discurso.



**Figura 1** Acceso universal y gratuito a la educación

Fuente: Franja presidencial de Sebastián Piñera (31 de octubre, 12 de noviembre y 10 de diciembre de 2017).

los niños sin uniforme juegan en el patio, e incluso muestra su compromiso con el presidente de la república como parte de las personas comprometidas con la educación. En otras ocasiones, utiliza la escritura y los colores, junto con la voz en *off*, para referirse a la gratuidad, como se observa en la Figura 1.

En cuanto a lo interpersonal o interactivo, en las imágenes narrativas (Figura 1), el candidato transmite sus ideas mediante una *actitud* de *afecto* positivo, Felicidad, en la imagen de la izquierda, a partir de un entorno visual de apoderados sonrientes en reunión, y de niños jugando alegres; en tanto, la *brillantez* y la *vivacidad visual* se mantienen hasta la imagen de la derecha.

En este segmento, dos veces y de manera evocada, Piñera se posiciona desde una *apreciación* negativa respecto del estado actual de la educación; en ambas ocasiones, mediante la construcción de un *rechazo* (*disclaim*) construido con nexo copulativo “y”, y polaridad negativa “no”, con el objeto de reafirmar su propio posicionamiento. Primero, mientras el candidato está escribiendo en la pizarra, los subtítulos y su voz en *off* muestran la mencionada construcción: “la educación de calidad abre un mundo de

oportunidades y no de frustraciones”. Luego, Piñera hace uso de una metáfora, utilizada también por otros candidatos de su misma línea ideológica: “venimos a poner patines y no quitar patines”, mientras está de frente a la cámara, demandando información e involucrándose mediante una distancia social cercana y una horizontalidad de poder. De este modo, el candidato se construye como responsable de cambiar el estado actual de la educación y de frustración de los padres.

Por otra parte, en las dos imágenes de abajo, por medio del texto escrito en variados colores, Piñera explicita sus ideas de acceso universal y gratuito a las salas cunas y a la educación “para todos los estudiantes”, intensificando su posicionamiento por medio de la *gradación*, expresada verbalmente por Fuerza, con el numeral “todos” y, visualmente, a través de la *vivacidad*, por saturación de colores. Mientras, de manera oral, el candidato especifica su declaración escrita en cuanto al grupo de beneficiarios de la gratuidad: “mantendremos la gratuidad a todos los estudiantes *que hoy la tienen*” (resaltado nuestro).

Además, en otros segmentos de las franjas, Piñera evalúa el estado caótico provocado por la coalición





**Figura 2** Transporte chileno de baja calidad vs. Educación de calidad

Fuente: Franja presidencial de Sebastián Piñera (21 y 26 de octubre de 2017).

104

política contraria a él (Nueva Mayoría). El candidato plantea dos posibles caminos para afrontar la educación de calidad: uno consiste en la perpetuación del estado caótico; el otro implica un proceso de transformación, basado en una concepción educativa propia de los “tiempos que vienen”, en términos del citado político, quien instancia esta doble encrucijada intersemióticamente en una combinación entre lo verbal y lo visual, posible de observar en su franja electoral (véase Figura 2).

Desde la perspectiva representacional, la franja de Piñera presenta dos imágenes que muestran el hacinamiento del sistema de transporte chileno y el embotellamiento de buses que pasan a lo largo de un camino en construcción. También representa niños corriendo y otros portando banderas chilenas, que se acercan al candidato. Este toca la campana (símbolo de la escuela), en una imagen que evoca su llamado a “tiempos mejores”, en los que exista una educación de calidad, como lo expresa verbalmente (en forma hablada y, además, escrita en los subtítulos).

Desde la perspectiva interactiva, las imágenes del Transantiago<sup>6</sup> mantienen coherencia con el texto

verbal que señala que Chile va por un camino equivocado, guiado por la Nueva Mayoría.<sup>7</sup> Así, Piñera evalúa al partido opositor, a través de un *juicio* negativo de Estima Social, Capacidad, expresado verbalmente en forma inscrita, y visualmente, en forma evocada, por medio de la imagen del Transantiago, cuyo hacinamiento de gente muestra la incapacidad de organización del gobierno oficial. A la vez, el candidato instancia intersemióticamente su propuesta de una “educación de calidad”, como lo expresa verbalmente; entre tanto, de manera visual evalúa los tiempos futuros de su gobierno, por medio de *actitud* de *afecto* positivo, felicidad, como se observa en su propio rostro y en el de los niños.

La distancia mostrada en las imágenes del Transantiago es impersonal, ya que la mayoría de los adultos, excepto uno, son representados de espaldas; en cambio, en el caso de los niños y del candidato, se presenta una distancia social de cercanía, que permite observar los rostros de todos ellos.

Una de las estrategias utilizadas por Piñera en su franja electoral, que no está presente en su programa de gobierno, consiste en el *des crédito* para la deslegitimación del adversario. En un segmento, verbalmente

6 Sistema de transporte público de Santiago de Chile.

7 Partido político de centro derecha chileno.



responsabiliza a la Nueva Mayoría de la despreocupación por la educación técnico profesional. Esta es evaluada en forma negativa por medio de una *apreciación* negativa (“descuidada”), graduada por Fuerza (“históricamente”), para cuantificar la extensión temporal de la despreocupación sobre este tipo de educación, deslegitimando lo que se ha efectuado hasta la fecha en esta área.

El mismo *descrédito* es construido de forma multimodal, a través de un segmento de la franja, en el que se recrea la selección aleatoria de estudiantes para las vacantes de escuelas públicas, con un concurso televisivo en el que, irónicamente, un animador gira una tómbola y convierte la selección en un momento poco serio y azaroso, mientras los padres lloran (*actitud de afecto* negativo) frente al proceso y los resultados de la selección del colegio para sus hijos.

Así, Piñera se posiciona desde la *voz del evaluador* (Coffin, 2006; Martin, 2003) que, a través de la estrategia del *descrédito*, no solo deslegitima al partido opositor, sino también al propio contrincante, Alejandro Guillier, al compararse con él en la franja, como se observa en la Figura 3.

Desde la perspectiva representacional, en la Figura 3, la franja muestra una imagen clasificatoria, en la que Sebastián Piñera está a la derecha del teleauditor, y Alejandro Guillier a la izquierda, en cuyo centro hay un elector, quien desde su casa se dirige al local de votación. Al estar con la papeleta con ambos nombres, se

pregunta: “¿Quién está más preparado para gobernar Chile?”, representando esta interrogante de manera oral y escrita. El video muestra el ícono de una mano que señala a Piñera.

Desde la perspectiva interactiva, Piñera se autolegitima a través de una combinación conformada por un *juicio* positivo evocado de estima social, capacidad y una *actitud de afecto* positivo, Felicidad. Ambas evaluaciones son instanciadas visualmente con la mano que señala al candidato y por medio de la sonrisa en el rostro del presidenciable. Al mismo tiempo, Piñera evalúa en forma negativa a su principal oponente, Alejandro Guillier, por medio de un *juicio* negativo evocado de Estima Social, Capacidad, instanciado también visualmente. Los recursos verbales y visuales utilizados por Piñera conforman *prosodias valorativas*, que le permiten deslegitimar a su mayor opositor, valiéndose de la estrategia del *descrédito*.

En cuanto al segundo candidato analizado, Alejandro Guillier no se refiere a la educación inclusiva en su programa escrito de gobierno; solo alude a la “integración” de niños con necesidades especiales (p. 18), lo que contrasta teórica y políticamente con el posicionamiento inclusivo, como se explicó en el marco teórico. Sin embargo, Guillier expresa su perspectiva sobre la inclusión en su franja televisiva, a través de la idea de “sociedad inclusiva”. Con respecto al logro de una educación inclusiva y de calidad, en el programa escrito de gobierno, Guillier propone una



**Figura 3** Piñera vs. Guillier: ¿quién está más preparado para gobernar Chile?

Fuente: Franja presidencial de Sebastián Piñera (10 de diciembre de 2017).

“revolución del aula”, centrada en los docentes, como se observa en el ejemplo 2:

## Ejemplo 2

Está demostrado que la evaluación docente apoyada en pruebas estandarizadas no es **efectiva** y que las exigencias burocráticas de extremos papeleos demanda **mucho** tiempo al profesor en lugar de dedicárselo a los alumnos (p. 23).

El candidato deslegitima la evaluación docente por medio de una *apreciación* negativa (“no es efectiva”), que incluye una polaridad negativa (“no”) para enfatizar la carencia de eficacia de las pruebas estandarizadas. A la vez, Guillier gradúa su evaluación por medio de Fuerza, Cuantificación (“mucho”), para destacar los efectos negativos de la burocracia. De esta manera, el periodista deslegitima el modelo neoliberal chileno, enmarcado en las políticas del *New Public Management*, dentro del cual la educación es un bien de consumo que responde a un sistema de rendición de cuentas basado en resultados (Akkari y Lauwerier, 2015; Wittmann, 2008). En términos prácticos, estas políticas han derivado en una segregación por razones socioeconómicas, que discriminan a los sectores más vulnerables. Por ende, lo que Guillier plantea en su programa escrito de gobierno se condice con lo manifestado en su franja: “que no haya razones económicas que impidan estudiar”.

Sin embargo, en el programa, el candidato expande su punto de vista, explicitando su posicionamiento contrario a la rendición de cuentas en función de estándares y resultados que deben aplicarse a las diversas instituciones educativas, como también a los actores sociales que participan de ellas, como los profesores.

Por otra parte, en el análisis de sus franjas se observa que la estrategia de *alineamiento* permite al candidato adherir al sentir de los votantes, para lograr que esos ciudadanos adhieran a su candidatura. Esta estrategia está presente en el *leit motiv* al inicio de cada una de ellas, como se observa en la Figura 4.

Desde la perspectiva representacional, la franja de Guillier muestra tres imágenes (véase Figura 4) de estilo *naïf*, que representan diferentes actores sociales de Chile de distintas edades (niños, jóvenes, adultos mayores), así como fenómenos geográficos y naturales de este país: regiones, mar, playa, guanaco y moai. En la cuarta imagen se observa al propio Guillier hablando, mientras aparece como fondo desenfocado el Palacio de la Moneda, con la técnica cinematográfica de *profundidad de campo*, que le permite mostrar la llegada a esa casa de gobierno como un hecho que cae en la incertidumbre. En otras palabras, las certezas, representadas por los personajes, objetos, animales o lugares típicos de Chile en la franja de



**Figura 4** Certezas e incertidumbres de Alejandro Guillier

*Fuente:* Franja presidencial de Alejandro Guillier (Franja 1 del 20 de octubre de 2017).

Guillier, se muestran con colores brillantes y vívidos y con formas claras. Por el contrario, la carencia de certeza sobre el posible triunfo y gobierno conduce al candidato a presentarla de manera borrosa.

A este elemento se suma otro recurso: mostrarse como un chileno más, con las mismas características que lo aproximan afectivamente a los votantes de este país, como se observa en la descripción que de sí mismo hace en el texto verbal enunciado en la franja:

Ante todo, soy un chileno que ama a su país, un provinciano de clase media, como la mayoría de ustedes. Un ciudadano que ha tenido aciertos y errores en la vida; un hombre de familia, de la familia chica y de la gran familia chilena.

Desde la perspectiva interactiva, antes de hablar de educación, el recurso verbal de Guillier evalúa positivamente a cada uno de los chilenos, a los que identifica con trajes típicos (como la mapuche o el minero) y con nombres propios (Virginia, Claudia, Exequiel). La referencia a nombres específicos de chilenos, como también la expresión del *afecto* positivo (“amigos y amigas”), son recursos evaluativos comunes en la construcción discursiva de Guillier y en los discursos de las campañas presidenciales de la propia Michelle Bachelet para sus dos candidaturas (Baeza-Duffy, 2011).

Asimismo, Guillier expresa su perspectiva sobre la inclusión en su franja televisiva. Contrariamente a Piñera, Guillier incorpora sus propuestas en su construcción discursiva multimodal de la educación, sin

hacer mención a Piñera ni a ninguno de los demás candidatos presidenciales, fortaleciendo principalmente la idea de diversidad, como se observa en la Figura 5.

Los segmentos de franja de la Figura 5, desde la perspectiva representacional, muestran tres imágenes narrativas donde Guillier habla con otras personas que representan dos grupos históricamente discriminados: las personas con discapacidad y las personas transgénero, para referirse a los derechos que respetará en su programa, construyendo su propuesta de sociedad inclusiva. Desde la perspectiva interactiva, Guillier también se posiciona desde la *voz del evaluador* (Coffin, 2002, 2006; Martin, 2003). Esto lo hace verbal y visualmente, ya que el candidato evalúa la gratuidad para estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica o de discapacidad, y, a la vez, defiende la diversidad sexual.

El candidato instancia sus evaluaciones a través de diferentes *apreciaciones* positivas enunciadas mediante ideas escritas (“que no haya razones económicas que impidan estudiar”, “Gratuidad para estudiantes en situación de discapacidad”, “Reconocimiento y derecho a la igualdad de chilenas y chilenos gay, lesbianas, trans y bisexuales que sufren discriminación”, “Mesa de trabajo de inclusión laboral para personas de la diversidad sexual”). El modo semiótico verbal se combina con las imágenes de personas vulnerables y discriminadas, quienes dan su testimonio para reforzar el discurso del candidato a favor de ellas.



**Figura 5** Alejandro Guillier conversa con personas con discapacidad y personas transgénero

*Fuente:* Franja presidencial de Alejandro Guillier (franja 24 del 12 de noviembre de 2017 y franja 25 del 13 de noviembre de 2017).



Desde el punto de vista composicional, en la primera imagen, Guillier tiene alta prominencia, no se observa la persona con la que dialoga. En cambio, en las otras dos imágenes, el candidato comparte su prominencia con una persona transgénero que da su testimonio. El *alineamiento*, instanciado intersemióticamente, constituye la estrategia utilizada por Alejandro Guillier para su legitimación de las personas discriminadas. En un interjuego de mutuos apoyos, los testimoniantes permiten al candidato su propia autolegitimación, utilizando la misma estrategia, pero aplicada, en este caso, desde los discriminados por razones socioeconómicas, por discapacidad o por su identidad de género, quienes se alinean con el candidato.

En síntesis, los recursos utilizados para crear interacciones cercanas con los votantes conforman, por acumulación, *prosodias valorativas* que permiten al candidato autolegitimarse por medio de la estrategia del *alineamiento*, la que ayuda a preparar el terreno para plantear sus diversas propuestas en cada una de sus franjas. Desde su perspectiva de periodista, Guillier construye su propia imagen de *legitimidad*, *credibilidad* y *captación de la audiencia* (Charaudeau, 2005), al analizar el discurso mediático sobre la educación inclusiva y de calidad.

Al comparar los posicionamientos de los candidatos, por una parte, Guillier —candidato del Pacto Nueva Mayoría— asume un grado de *compromiso* frente al estado actual de la educación, mientras que Piñera, en su franja, hace uso de la *estrategia de descrédito*, apuntando al candidato contrario y buscando desacreditar a la Nueva Mayoría, en defensa del modelo de mercado. Piñera utiliza la *estrategia del ocultamiento*, porque si bien explicita su oposición a la Nueva Mayoría y defiende la gratuidad universal, no hace mención a la lógica de mercado en la que se enmarca su posicionamiento ideológico, como se percibe en el ejemplo 1, al aceptar la continuidad de la selección de los colegios. Además, Piñera utiliza una retórica más impersonal, por medio de una serie de verbos en infinitivo correspondientes a procesos materiales

(“recuperar”, “permitir”, “mejorar”, “cuidar”, “favorecer”), y visualmente asume un protagonismo de manera individual. En tanto, Guillier le habla a una sociedad inclusiva, mostrando visualmente una sociedad diversa que participa ciudadanamente.

Cabe destacar las estrategias emergentes de este análisis, que se definen a continuación:

El *ocultamiento* se refiere a la relación entre saber y no saber, que se expresa en el discurso mediante el conocimiento parcial, la relevancia de algunos intereses sobre otros, la fragmentación, la distorsión o la espectacularización. En este estudio, el ocultamiento se observa como una estrategia utilizada por personas pertenecientes a la derecha, que defienden la lógica de mercado sin explicitarlo, solo en forma evocada.

El *descrédito* es una estrategia utilizada en dos sentidos: por una parte, para deslegitimar a los otros candidatos; por otra, los opositores deslegitiman la ineficacia del Gobierno oficial al momento de las elecciones: la Nueva Mayoría.

El *alineamiento* es una estrategia que permite al candidato adherir al sentir de la gente para lograr que esos mismos ciudadanos adhieran a su candidatura.

## Conclusiones

En cuanto a la construcción discursiva de los candidatos, los hallazgos indican que, en general, su actitud respecto de la educación revela *apreciaciones* en ambos. Además, Piñera utiliza *afecto* positivo de Felicidad, construido visualmente, para aludir a los tiempos futuros, e intersemióticamente construye *juicios* positivos cuando se refiere a sí mismo y negativos cuando alude a sus adversarios. Por su parte, Guillier también evalúa verbalmente a través de *afecto* positivo a los ciudadanos chilenos a los que dirige su franja con el vocativo “amigos y amigas”. Guillier y Piñera, candidatos que fueron a la segunda vuelta, utilizan algunas combinaciones entre lo verbal y lo visual. En el caso de Guillier, hace uso del recurso cinematográfico de la *profundidad de campo* para construirse como futuro presidente; en cuanto a Piñera, en el



contexto escolar se representa en imágenes caracterizadas por la *brillantez y vivacidad*, para ilustrar los tiempos mejores.

También llama la atención que los candidatos mantengan sus propuestas en un nivel abstracto, incluso en la franja televisiva que busca llegar a los votantes de manera directa. Hay escasos actores sociales que aparecen en las franjas vinculadas con educación. Piñera se rodea de apoderados en la sala de clases y los niños aparecen sin uniforme, jugando en el patio. En su mayoría, los actores sociales son las personas que testimonian situaciones que avalan los programas de los respectivos candidatos, como el votante que prefiere a Piñera o la persona “trans” que testifica para intensificar la propuesta de Guillier en relación con una sociedad inclusiva.

Se pudo observar que los candidatos Guillier y Piñera se focalizan en la franja audiovisual, para proponer su construcción discursiva respecto de la educación inclusiva. Cabe señalar que, por las características internas de los dos géneros (franja y programa), ambos candidatos detallan sus propuestas programáticas a modo general en el programa y lo precisan a través de la franja, dedicando en cada una no más de tres minutos al tema de la educación inclusiva.

De esta manera, ambos presidenciables muestran sus respectivos posicionamientos ideológicos por medio de diferentes estrategias propias de un discurso político (expresado en los dos géneros: franja y programa). El objetivo de los candidatos concretamente es persuadir a la audiencia (Fair, 2019), para lograr su credibilidad y legitimación, al responder explícita o implícitamente a su contrincante, realizar interpelaciones, construir argumentaciones y generando identificaciones o rechazos individuales o sociales.

Con respecto a las estrategias de legitimación y deslegitimación conformadas por prosodias valorativas, son utilizadas por los candidatos en la construcción discursiva multimodal en torno a la educación, con diferentes funciones. En el caso de Piñera, funcionan discursivamente como estrategias de *des crédito* y *ocultamiento*, mientras que en Guillier lo hacen como

estrategias de *alineamiento*. Además, los dos presidenciables se posicionan desde la *voz del evaluador*, hacia distintos blancos: Piñera evalúa a Guillier y a la Nueva Mayoría, y Guillier evalúa la sociedad no inclusiva y sus dispositivos, como las pruebas estandarizadas.

Las estrategias de legitimación o de deslegitimación (Achugar, 2011; Oteiza y Pinuer, 2012, 2013; Van Leeuwen, 2008; Wodak, 2011) son utilizadas como macroestrategias de perpetuación o transformación del *statu quo* de significados (Wodak *et al.*, 1999) sobre la educación. De esta manera, Piñera construye discursivamente una macroestrategia de perpetuación del *statu quo*, es decir, mantener la lógica de mercado en la educación en sus diferentes niveles, en contra del posicionamiento de los otros candidatos y coaliciones políticas, a los que desacredita. Sin embargo, no explicita su defensa de dicha lógica de mercado; la presenta de forma evocada verbal y visualmente, y mediante ambos modos semióticos, inscribe ideas en defensa de la gratuidad y del acceso universal; pero, a la vez, el mantenimiento de la selección de los colegios por parte de los apoderados.

En cambio, Guillier utiliza la macroestrategia de transformación de ese *statu quo*, al plantear el desafío de superar una sociedad en que prima la no aceptación de las diferencias.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación aportan en dos niveles: al nivel de contexto social, el análisis favorece la comprensión del discurso de la educación desde una perspectiva panorámica nacional, que incluye la negociación entre actores sociales relevantes de acuerdo con las propias ideologías, como formas de construir el mundo y sus proyectos de país, desde sus lugares y experiencias sociales y culturales (Fairclough, 2010). La segunda contribución es a nivel metodológico, en relación con la integración de las teorías interpretativas (análisis multimodal del discurso, modelo de la valoración y estudios críticos del discurso) como aproximaciones complementarias que favorecen un detallado microanálisis, como también un macroanálisis desde la mirada de diferentes contextos sociopolíticos.

## Referencias

- Achugar, M. (2011). Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente: síntesis cualitativa. En T. Oteiza y D. Pinto (Eds.), *(Re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales* (pp. 43-48). Santiago: Cuarto propio.
- Akkari, A., y Lauwerier, T. (2015). The education policies of international organizations: Specific differences and convergences. *Prospects*, 45(1), 141-157. <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9332-z>
- Angouri, J. (2010). Quantitative, qualitative or both? Combining methods in linguistic research. En N. Edley, y L. Litosseliti (Eds.), *Contemplating Interviews and Focus Groups* (pp. 29-48). Londres: Continuum.
- Baeza-Duffy, P. (2011). Reconstrucción de la memoria en Villa Grimaldi: análisis multimodal de un centro chileno de detención y tortura. *Discurso & Sociedad*, 8(1), 57-82.
- Baeza-Duffy, P. (2017). Construcción de memorias que compiten sobre el pasado chileno reciente por adultos que vivieron ese período en Chile o en el exilio. *Discurso & Sociedad*, 11(3), 433-457.
- Bednarek, M. (2009). Language patterns and attitude. *Functions of Language*, 16(2), 165-192. <https://doi.org/10.1075/fol.16.2.01bed>
- Benke, G., y Wodak, R. (2003). The discursive construction of individual memories. How Austrian "Wehrmacht" soldiers remember WWII. En J. R. Martin y R. Wodak (Eds.), *Re/reading the past. Critical and functional perspectives on time and Value* (pp. 115-138). Amsterdam: Benjamins.
- Beyer, H., Eyzaguirre, S., Figueroa, N., Hernando, A., Gallego, F., y Ochoa, F. (2016). Consideraciones para el nuevo sistema de postulación y admisión a establecimientos educacionales en Chile. *Revista de Políticas Públicas*, año 11(89), 1-19.
- Bourdieu, P. (1994). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Castro, R. (2017). Revisión y análisis documental para estado del arte: imaginarios sociales sobre inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 183-297.
- Charaudeau, P. (2005). El discurso mediático. Legitimidad, credibilidad y captación. En A. Harvey (Comp.), *En torno al discurso* (pp. 311-316). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Coffin, C. (2002). The voices of history: Theorizing the interpersonal semantics of historical discourses. *Text & Talk*, 22(4), 503-528. <http://dx.doi.org/doi:10.1515/text.2002.020>.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. Londres/Nueva York: Continuum.
- Consejo Nacional de Televisión. (2017). *La valoración de las audiencias de la franja electoral*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (Coord.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Economou, D. (2009). *Photos in the news: Appraisal analysis of visual semiosis and verbal-visual intersemiosis* (tesis de doctorado). Sídney: University of Sydney (Australia).
- Economou, D. (2014). Telling a different story. Stance in verbal-visual displays in the news. En E. Djonov y S. Zhao (Eds.), *Critical multimodal studies of popular discourse* (pp. 181-201). Nueva York y Londres: Routledge.
- Eyzaguirre, S. (2016). Tres factores claves para desmunicipalizar la educación pública. *Puntos de Referencia*, (430), 1-16.
- Fair, H. (2019). Análisis político del discurso e investigación empírica: herramientas teóricas y estrategias metodológicas para estudiar identidades y procesos políticos desde América Latina. *Ciencia Política*, 14(27), 47-90. <https://doi.org/10.15446/cp.v14n27.73323>
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Londres: Routledge.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de Pedagogía*, (308), 24-29.
- Guillier, A. (2017). *Programa de gobierno de Alejandro Guillier Álvarez. Nuestras ideas para Chile. Principales acciones, iniciativas y proyectos*. [https://www.servel.cl/wp-content/uploads/2017/09/Programa\\_Alejandro\\_Guillier\\_Alvarez.pdf](https://www.servel.cl/wp-content/uploads/2017/09/Programa_Alejandro_Guillier_Alvarez.pdf)
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M., y Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Londres: Hodder Arnold.
- Hodge, R., y Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Infante, M., Matus, C., y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143-163. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>.

- Infante, M., y Matus, C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability and Society*, 24(4), 437-445. <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Jewitt, C., Bezemer, J., y O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Londres: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Liu, Y., y O'Halloran, K. (2009). Intersemiotic texture: Analyzing cohesive devices between language and images. *Social Semiotics*, 19(4), 367-380. <https://doi.org/10.1080/10350330903361059>
- Manghi, D. (2013). Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos*, 46(82), 236-247. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200004>
- Manghi, D., y Haas, V. (2015). Uso de imágenes en clases de ciencias sociales y ciencias naturales: enseñando a través del potencial semiótico visual. *Enunciación*, 20(2), 248-260. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a06>
- Martin, J. (2003). Introduction. *Text*, 23(2), 171-181.
- Martin, J., y White, P. (2005). *The language of evaluation*. Hampshire: Palgrave.
- Mendizábal, N. (2009). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Buenos Aires: Gedisa.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Política Nacional de Educación Especial*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Ministerio del Interior de Chile (2018). Ley 18700. Ley orgánica constitucional sobre votaciones y escrutinios (6 de septiembre). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30082>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). Ley 20845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (8 de junio). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- O'Halloran, K. (2004). *Multimodal discourse analysis. Systemic functional perspectives*. Londres: Continnum.
- O'Halloran, K. (2011). Multimodal discourse analysis. En K. Hyland y B. Smith (Eds.), *Multimodal studies. Exploring issues and domains* (pp. 120-137). Nueva York y Londres: Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Oteiza, T., y Pinuer, C. (2012). Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad*, 6(2), 418-446.
- Oteiza, T., y Pinuer, C. (2013). Recontextualización diacrónica del pasado reciente chileno: desafíos para un análisis discursivo de la negociación de prosodias valorativa. En N. Pardo, D. García, T. Oteiza y M. Asqueta (Comp.), *Estudios del discurso en América Latina. Homenaje a Anamaria Harvey* (pp. 727-749). Bogotá: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED).
- Oteiza, T., y Pinuer, C. (2016). Des/legitimación de las memorias históricas: valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. *Revista Signos*, 49(92), 377-402. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000300006>
- Piñera, S. (2017). *Presidente Piñera. Tiempos mejores. Principales acciones, iniciativas y proyectos*. [https://www.servel.cl/wp-content/uploads/2017/05/Bases\\_Programa\\_de\\_Gobierno\\_Sebastian\\_Pinera\\_Inscripcion\\_de\\_Primarias.pdf](https://www.servel.cl/wp-content/uploads/2017/05/Bases_Programa_de_Gobierno_Sebastian_Pinera_Inscripcion_de_Primarias.pdf)
- Plá, S. (2015). Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. *Sinéctica*, (44), 1-19.
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la Chilena". La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Slee, R. (2014). Discourses of inclusion and exclusion: Darwing wider margins. *Power and Education*, 6(1), 7-17. <https://doi.org/10.2304/power.2014.6.1.7>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Nueva York: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. Oxford: University Press.
- Vásquez-Rocca, L. (2018). Desafíos para el desarrollo de una competencia multimodal disciplinar. El caso del gé-

- nero Informe de Política Monetaria (IPOM). *Revista Signa*, 27, 1095-1123. <https://doi.org/10.5944/signa.vol27.2018.21857>
- White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.
- Wittmann, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 33-54. <https://doi.org/10.1177/1741143207084059>
- Wodak, R. (2011). La historia en construcción/La construcción de la historia. La "Wehrmacht alemana" en los recuerdos colectivos e individuales de Austria. *Discurso & Sociedad*, 5(1), 160-195.
- Wodak, R., De Cillia, R., Reisigl, M., y Liebhart, K. (2009). *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wodak, R., De Cillia, R., y Reisigl, M. (1999). The discursive construction of national identities. *Discourse and Society*, 10(2), 149-173. <https://doi.org/10.1177/0957926599010002002>

**How to reference this article:** Baeza Duffy, P., Vásquez-Rocca, L., y Manghi H., D. (2020). Construcción discursiva multimodal de la educación inclusiva por parte los dos candidatos presidenciales más votados en las elecciones de Chile 2017. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 93-112, <http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a07>