

Construcción discursiva de la resignificación del rol mediador de los paradocentes y auxiliares: un estudio de caso en tres colegios públicos chilenos¹

Discursive construction of the resignification of educational assistants: a case study in three Chilean public schools

Patricia Baeza Duffy

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

ONOMÁZEIN 50 (diciembre de 2020): 24-46

DOI: 10.7764/onomazein.50.01

ISSN: 0718-5758



Patricia Baeza Duffy: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. | E-mail: patricia.baeza@pucv.cl

Fecha de recepción: octubre de 2018

Fecha de aceptación: marzo de 2019

Resumen

Enmarcado en una investigación mayor sobre *Prácticas educativas y procesos inclusivos*, el objetivo de este estudio es caracterizar la construcción discursiva de las nuevas funciones mediadoras asumidas por dos tipos de asistentes de la educación: los paradocentes y los auxiliares, de acuerdo con las necesidades en diferentes contextos. El análisis presentado en esta investigación está basado en una perspectiva intersubjetiva y crítica, que está enmarcada en la lingüística sistémico-funcional e integra el *modelo de la valoración* y los *estudios críticos del discurso*. La metodología de análisis es cualitativa. El corpus está constituido por entrevistas grabadas a cinco asistentes de la educación (tres paradocentes y dos auxiliares) de tres colegios públicos chilenos. Los resultados, por un lado, muestran las nuevas funciones asumidas por paradocentes y auxiliares como mediadores, contenedores y escuchas cercanos (confidentes y consejeros); por otro lado, los hallazgos evidencian la resignificación del rol mediador de estos asistentes de la educación desde una visión más tradicional de disciplina ciega en cumplimiento del reglamento hacia una figura cercana que logra respeto y autoridad, hecho que le permite mantener con los estudiantes una relación más afectiva, dialogante e inclusiva. Finalmente, los resultados muestran que la construcción discursiva de las nuevas funciones mediadoras asumidas por paradocentes y los auxiliares es realizada a través de prosodias evaluativas que legitiman o deslegitiman diversos actores sociales, procesos y eventos escolares, por medio de diferentes estrategias (ej., ocultamiento, humanización), así como a través de macroestrategias de transformación.

Palabras clave: construcción discursiva; rol mediador; paradocentes y auxiliares; prosodias valorativas; des/legitimación; macroestrategias de transformación.

Abstract

Framed in a major research on *educational practices* and *inclusive processes*, this study aims to characterize the discursive construction of the new mediating functions assumed by two types of educational assistants according to the needs in different contexts. The analysis

1 Esta publicación está enmarcada en el Proyecto CONICYT PIA 160009. Se agradece a esta institución y a los colegios participantes en el proyecto por apoyar esta investigación.

presented in this research is based on an intersubjective and critical perspective, which is framed in the systemic-functional linguistics and integrates the *appraisal model* and *critical discourse studies*. The methodology is qualitative. The corpus consists of recorded interviews conducted with five educational assistants from three public Chilean schools. The results, on the one hand, show the new functions assumed by the educational assistants as mediators, containers and close listeners (confidants and counselors); on the other hand, the findings show the resignification of the mediating role of these educational assistants from a more traditional vision of blind discipline in compliance with the regulation towards a close figure that achieves respect and authority, a fact that allows them to maintain a more affective, dialogic and inclusive relationship with students. Finally, the results show that the discursive construction of the new mediating functions assumed by the educational assistant is carried out through evaluative prosodies that legitimize or delegitimize various social actors, processes and school events, through different strategies (i.e. concealment, humanization), as well as through macrotransformation strategies.

Keywords: discursive construction; mediating role; educational assistant; evaluative prosodies; de/legitimation; macrotransformation strategies.

1. Introducción

Este artículo se enmarca en el contexto sociohistórico correspondiente a la Ley de Inclusión Escolar Chilena (Ley N° 20.845) promulgada el año 2015 e implementada progresivamente. En ese sentido, la negociación de significados en distintas esferas sociales en relación al proyecto educativo para el país se ha visto afectada por la contingencia respecto de la implementación de esta política pública en educación.

De manera particular, la ley chilena intenta implementar la inclusión educativa enfocada en tres puntos relacionados con el acceso a la educación pública y su financiamiento: la no selección de estudiantes para su ingreso a las escuelas, el fin al lucro de los sostenedores que administran los dineros estatales y la gratuidad para los estudiantes que asisten a estas escuelas. 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. Esta puede interpretarse desde distintos enfoques: por una parte, desde la lógica de mercado de la educación pública a proveedores privados (Sisto, 2018), perspectiva enmarcada en un posicionamiento conservador neoliberal y naturalizado en la sociedad actual; por otra parte, desde una perspectiva más crítica que intenta resignificar la inclusión educativa, como un desafío para dismantelar la exclusión en la educación (Slee, 2013).

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

Este posicionamiento ideológico está en consonancia, por un lado, con la concepción de *inclusión educativa* en los términos planteados por Messiou, Ainscow y otros (2016), es decir, como un proceso, un trabajo constante en el seno de las escuelas por aprender a vivir entre sujetos diversos y diferentes desde una perspectiva de respeto y dignificación. Para los mencionados autores, la inclusión requiere la identificación y la eliminación de barreras materiales y simbólicas². Finalmente, los autores plantean la necesidad de culturas inclusivas, es decir, una escuela inclusiva es aquella que cuenta con una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante para todos y cada uno de sus miembros. Por otro lado, Damianidou y Phtiaka (2018) consideran que la inclusión en las escuelas requiere de personal que se detenga a mirar más a la persona que a los problemas de los estudiantes.

2 Según Messiou, Ainscow y otros (2016), las *barreras* son las creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican y que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, generan exclusión, marginación, fracaso.

El presente estudio concuerda con la concepción de *inclusión educativa* planteada por los autores mencionados en el párrafo anterior, ya que ellos profundizan más allá de la definición planteada por la Ley de Inclusión Chilena. Sin embargo, se considera necesario destacar que, como en toda comunidad educacional, existe un posicionamiento político, una gestión de poder (Foucault, 1993), en la que directivos y profesores tienen la *hegemonía* (Fairclough, 2014; Albarez, 2017); en tanto, otros actores sociales, como los paradocentes y auxiliares (tipos especiales de asistentes de la educación, en los términos explicados en el marco teórico, sección 2.2), se mantienen más ocultos o invisibilizados.

Este estudio se posiciona desde un enfoque valorativo crítico que permite explorar la resignificación del rol mediador de los mencionados asistentes de la educación, función en construcción observada durante la etnografía llevada a cabo durante diez semanas en diferentes colegios públicos chilenos. Esta transformación de roles llamó la atención de los etnógrafos, quienes realizaron entrevistas para profundizar sobre este cambio desde la perspectiva misma de los propios paradocentes y auxiliares de aseo.

Interesa develar cómo se significa el fenómeno de la mediación a partir del análisis de los signos construidos en las entrevistas realizadas a tres paradocentes y a dos auxiliares pertenecientes a tres colegios públicos chilenos de Viña del Mar y de Alto Hospicio.

En ese contexto, este artículo tiene por objetivo caracterizar la construcción discursiva de las funciones mediadoras asumidas por dos tipos de asistentes de la educación: los paradocentes y los auxiliares, de acuerdo con las necesidades en diferentes contextos.

Para responder a este objetivo, en primer lugar, se presenta el marco analítico. Este comprende los siguientes apartados: (a) escuela: inclusión en contexto neoliberal; (b) paradocentes y auxiliares de aseo, dos tipos especiales de asistentes de la educación; (c) perspectiva teórico integrada: *modelo de la valoración y estudios críticos del discurso*. La exploración de las prosodias valorativas, codificadas discursivamente en evaluaciones, permite analizar la construcción de diferentes perspectivas sobre el rol mediador de los mencionados asistentes de la educación.

En segundo lugar, se explica la metodología, que comprende la recolección de datos y el procesamiento de los mismos. En tercer lugar, se realiza el análisis discursivo de las entrevistas en lo que respecta específicamente a la resignificación del rol mediador de paradocentes y auxiliares de aseo, según la perspectiva de los informantes. Finalmente, se resumen los resultados y se presentan las conclusiones.

2. Marco teórico

2.1. Escuela: inclusión en un contexto neoliberal

El incremento cultural, lingüístico y el desarrollo de la diversidad de las comunidades educativas hoy demandan aproximaciones más inclusivas a la escuela (Florian,

2012: 275). Sin embargo, esas demandas tropiezan con múltiples obstáculos que dificultan esa inclusión.

Diversas y actualizadas investigaciones han puesto el foco en la situación crítica vivenciada por la escuela de hoy. Tal es el caso de Acuña, Assaél y otros (2014), quienes analizan el modo en que se traducen los discursos de política educativa en la vida cotidiana de dos escuelas municipales chilenas. Los mencionados investigadores utilizan como camino de análisis la metáfora de “la escuela como un cuerpo enfermo” (2014: 46) y concluyen que los discursos de mejora de eficacia escolar y de rendición de cuentas se subordinan al discurso de la educación como bien de mercado.

En concordancia con la citada “metáfora del cuerpo enfermo”, por su parte, Precht (2015) se pregunta *¿qué le duele a la escuela?* La misma investigadora declara que el dolor radica en una escuela “desbordada por la inestabilidad y el malestar inmovilizador” (Precht, 2015: 22). Por ende, para transitar hacia mejores posibilidades, propone desnaturalizar la escuela de modo que esta se convierta en un espacio abierto al mundo y no centrado en sí mismo.

Adscribiendo al posicionamiento explicado en el párrafo anterior, en este artículo se postula la urgencia de lograr una transformación del *status quo* (De Cillia, Reisigl y otros, 2015) mediante prácticas educativas formativas y creativas, situadas en un contexto espacio-temporal y en un entorno geográfico y social (Saldarriaga, 2016). Como se explicó anteriormente, este trabajo se centra específicamente en el cambio en el rol mediador³ de paradocentes y auxiliares, de quienes se da cuenta en el acápite siguiente.

2.2. Paradocentes y auxiliares: dos tipos de asistentes de la educación

Para una mejor comprensión de sus roles y funciones, en este estudio se define *asistentes de la educación*, en los términos planteados por la Gestión y Dirección Escolar de Calidad (Estatuto Docente, 1997: 3)⁴, como “un grupo heterogéneo de personas que trabajan en los establecimientos educacionales y forman parte de la comunidad educativa; abarcan desde servicios auxiliares menores hasta *profesionales*”. Estos últimos cuentan con un título profesional que puede corresponder a áreas de salud, social u otras.

También entre los asistentes de la educación figuran los *paradocentes*, quienes cuentan con licencia de enseñanza media o título de técnico y/o administrativo. Son las personas

3 En este artículo se define *mediación* en los términos planteados por Wertsch (2002), no centrada en las funciones cognitivas y comunicativas sino también influenciada por el poder y la autoridad. La *mediación* implicaría la introducción de nuevas herramientas culturales que transformen la acción (173).

4 Este documento es la fuente de todas las funciones de los asistentes de la educación planteadas en este artículo.

que asumen actividades de nivel técnico y administrativo complementarias a la labor educativa del profesor.

Sus funciones son: (a) realizar tareas administrativas de atención al público, organización de documentación, elaboración de documentación, registros varios; (b) asistir al docente en el desarrollo de clases, actividades de aprendizaje en terreno, comedor escolar, patios escolares, baños, portería; (c) colaborar en eventos y ceremonias; (d) apoyar en la elaboración de material didáctico; (e) administrar los recursos y requerimientos que le sean asignados, salas de apoyo pedagógico, fotocopias u otros; (f) asesorar a los docentes en los aspectos técnicos de computación, biblioteca u otras especialidades; (g) asumir tareas de control y monitoreo: atrasos, asistencias, etc.; (h) apoyar en trabajo en sala de clases en ausencia de profesores, orientados y guiados por el jefe de UTP (Unidad Técnico Pedagógica) y/o inspector general; (i) realizar tareas asignadas fuera del establecimiento; (j) informar a sus superiores situaciones irregulares para la búsqueda de soluciones.

Finalmente, el *servicio de auxiliares menores* está conformado por personas que cuentan con licencia de educación media y que desarrollan labores de cuidado, mantención y limpieza.

Para el análisis de la construcción discursiva de los entrevistados sobre el rol mediador de los paradocentes y auxiliares, se utiliza una perspectiva teórica integrada en los términos explicados en la sección siguiente.

2.3. Perspectiva teórica integrada: modelo de valoración y estudios críticos del discurso

Las diferentes formas discursivas muestran las diversas maneras en que los entrevistados dan sentido a sus propios roles como mediadores escolares de acuerdo con sus experiencias e ideologías en torno al contexto educativo en el que se desempeñan.

El análisis de las entrevistas se lleva a cabo desde una perspectiva teórica y metodológica que integra el *modelo de la valoración* (Martin y White, 2005; Martin y Rose, 2007; Bednarek, 2009; Hood, 2010; Oteiza, 2016) y los *estudios críticos del discurso* (Van Leeuwen, 2008; Fairclough, 2014; De Cillia, Reisigl y otros, 2015).

El lenguaje juega un papel crucial en la construcción de subjetividades e intersubjetividades de una realidad social, tal como lo plantea el *modelo de la valoración*, en los términos que se explican a continuación.

Por una parte, los tres sistemas principales del modelo de evaluación, *ACTITUD*, *GRADUACIÓN* y *COMPROMISO*, proporcionan herramientas para interpretar el valor de la experiencia social, construir intersubjetividad en el discurso, gestionar las relaciones interpersonales y adoptar posturas de alineación o no alineación con otros, a través de las cuales se negocian diferentes significados.

Además de los tres sistemas mencionados, se recurre a dos categorías de AFECTO, a partir de los dos tipos de emoción concebidos por Bednarek (2009): 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 una manera directa, una respuesta emocional del que siente (por ejemplo, “sentí mucha tristeza”), mientras que los recursos encubiertos de AFECTO sólo indirectamente indican una respuesta emocional similar (por ejemplo, “Ese tiempo era triste”, es decir, se refiere a una época que causa tristeza).

Con respecto al subsistema de APRECIACIÓN, en este estudio se utiliza la red semántica para la evaluación de eventos, situaciones y procesos, de acuerdo con la elaboración de Oteíza y Pinuer (Oteíza, 2016), quienes proponen cuatro dimensiones de análisis: *Poder, Conflicto, Valoración* positiva o negativa e *Integridad*.

Además, se consideran también dos tipos de voces de autor: la *voz del recopilador* (al describir hechos con ciertos detalles) y la *voz del evaluador* (Martin, 2003; Coffin, 2006), como estrategias retóricas que crean diversos niveles de COMPROMISO adoptados por los informantes sobre sus propios roles como mediadores. De este modo, los entrevistados muestran diversas posiciones ideológicas, hecho que vincula el *modelo de la valoración* con los *estudios críticos del discurso* (en adelante, ECD).

Estos analizan críticamente los discursos y géneros hegemónicos que están vinculados con las desigualdades, las injusticias y la opresión en la sociedad contemporánea (Van Leeuwen, 2008). Los ECD permiten comprender cómo se construyen discursivamente los valores y las ideologías (Fairclough, 2014)⁵ y cómo los hechos históricos se recontextualizan. Desde la perspectiva de Foucault (1993), implica detenerse en el discurso y la relación entre política y la microfísica del poder y analizar el estatus de los signos que circulan en la sociedad.

Estos dos enfoques epistémicos complementarios —*estudios críticos del discurso* y *modelo de la valoración*— consideran al lenguaje como una práctica social para la creación de significados, lo que implica también una relación dialéctica entre el discurso y los contextos sociales (Voloshinov, 2009; Fairclough, 2014; De Cillia, Reisigl y otros, 2015).

5 Para Fairclough (2014: 46), el discurso juega un papel clave en la representación ideológica de los acontecimientos y de los actores sociales, entendiendo las ideologías como “formas de representar aspectos del mundo que contribuyen a constituir, reproducir y transformar las relaciones sociales de poder y dominación”. En otras palabras, Fairclough explica cómo las prácticas sociales se realizan discursivamente, cómo los participantes interpretan sus mundos de muchas y diversas formas, cómo narran y explican eventos y acciones pasadas y presentes, cómo reflexivamente tratan de cambiar aspectos de tales mundos, cómo justifican las acciones y propuestas políticas, cómo los significados ideológicos son mediados y recontextualizados y cómo legitiman prácticas y sistemas, según sus ideologías.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto se realiza un análisis crítico del discurso de los significados intersubjetivos, configurados como *prosodias valorativas*, las que colaboran para legitimar o deslegitimar diferentes actores sociales, procesos y eventos, de acuerdo con las posturas ideológicas de los informantes de la investigación, teniendo también en cuenta las circunstancias temporales y espaciales en las que están ancladas sus propias experiencias.

El concepto de *estrategia* denota un plan más o menos preciso adoptado para lograr un cierto objetivo político, psicológico o de otro tipo. El estrategia trata de anticipar todos aquellos factores que pueden tener un impacto en sus acciones (Wodak, 2015). Esta lingüista reconoce que su interpretación de la estrategia deriva de la noción de Pierre Bordieu (Wodak, 2015: 49)⁶. En este estudio se analizan las estrategias, en los términos planteados por De Cillia, Reisigl y otros (2015), así como también todas aquellas que emerjan del corpus.

3. Metodología

3.1. Corpus

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, el método de análisis de este estudio es cualitativo (Angouri, 2010; Denzin y Lincoln, 2012) y el diseño es flexible (Mendizábal, 2009). El corpus está conformado por entrevistas en profundidad, semiestructuradas y grabadas sólo con audio, a cinco asistentes de la educación (tres paradocentes y dos miembros del personal responsable de servicios auxiliares menores), de acuerdo con el detalle que figura en la tabla 1, donde se puede observar que los informantes se identifican con letra y número: A1, A2 (auxiliares), P1, P2, P3 (paradocentes).

TABLA 1

Elaboración propia (P = Paradocente; A = Auxiliar)

PARADOCENTES (3)	AUXILIARES (2)
P1 (Viña)	A1 (Viña)
P2 (Alto Hospicio)	A2 (Viña)
P3 (Viña)	

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

El presente estudio está inserto en una investigación mayor que comprende una aproximación etnográfica en nueve colegios públicos de diferentes regiones de Chile. Sin embargo, en este artículo sólo se considerarán paradocentes y personal responsable de servicios auxiliares menores. Como se explicó en la introducción, el criterio que determinó esta selección fue la resignificación del rol mediador observado en ellos (durante la etnografía llevada a cabo en los colegios durante diez semanas) como un elemento en construcción paulatina en el ámbito escolar tanto de Viña del Mar como de Alto Hospicio, cuyo significado fue profundizado a través de entrevistas realizadas por los mismos etnógrafos.

3.2. Procesamiento de datos

La transcripción de las entrevistas es realizada por los mismos etnógrafos con el propósito de familiarizarse más profundamente con los recursos utilizados por los informantes en la construcción discursiva de sus propios posicionamientos.

La unidad de análisis es el complejo de cláusulas⁷, compuesto por fragmentos de entrevistas que incluyen los datos más significativos en cuanto a información detallada y en términos de evaluaciones.

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

En la segunda fase analítica, de naturaleza descriptivo-interpretativa, como herramientas heurísticas se consideran las *prosodias valorativas* (Martin y White, 2005; Hood, 2010; Oteíza, 2016). Se integran y se analizan las *prosodias valorativas* y el funcionamiento de estas como *estrategias de legitimación o deslegitimación*. En esta fase se trasciende el plano lingüístico y se incorporan las diferentes manifestaciones ideológicas del fenómeno social de las prácticas escolares analizadas, usando las siguientes herramientas analíticas: *estrategias discursivas de legitimación y deslegitimación* de actores, procesos y eventos históricos (Van Leeuwen, 2008; De Cillia, Reisigl y otros, 2015); *macroestrategias* de transformación (De Cillia, Reisigl y otros, 2015; Baeza, 2017).

Por otra parte, en la fase interpretativa se analiza el cambio de significados del rol de los asistentes de la educación con el fin de visibilizar variadas formas de transformar las prácticas tradicionales hacia un posicionamiento diferente de su función mediadora.

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

4. Análisis y discusión de los resultados

4.1. Perfil de los estudiantes y sus familias

En esta sección del artículo se analizarán las entrevistas realizadas durante la etnografía a cinco diferentes asistentes de la educación de los colegios observados en Viña del Mar y en Alto Hospicio.

En primer lugar, se muestra una contextualización del ambiente de ambos establecimientos educacionales, en cuanto al perfil de los estudiantes y sus familias, desde la perspectiva de los entrevistados, con el objeto de lograr una mejor comprensión de los significados construidos discursivamente por los informantes de dichos colegios. Un elemento común a todos ellos es la perspectiva neoliberal que prima en estos establecimientos educacionales pese a la distancia geográfica por pertenecer a diferentes regiones de Chile. A este hecho se suma la presencia de estudiantes con necesidades comunes en los colegios que forman parte de este estudio, tal como se observa en el ejemplo 1.

Ejemplo 1⁸:

Son niños de **riesgo** social, son todos niños **vulnerables**, tienen familias **disfuncionales**. Tengo apoderados que son **muy preocupados**, **excesivamente preocupados** pero tengo el otro grupo que no, nada, **cero** apoyo en la casa tanto en el ámbito académico como en el ámbito de aseo personal nada, **cero**, **cero**, no hay caso. Es un trabajo **bien**, **bien duro**. (P2)

P2 evalúa a través de un juicio negativo inscrito de Sanción Social, Integridad (“riesgo social”, “vulnerables”, “disfuncionales”) tanto a los estudiantes como a sus familias. A la vez, la informante, a través de una conjunción contraargumentativa (“pero”), expresa su evaluación de contraexpectación al aludir a los dos tipos de padres presentes en su colegio. La entrevistada evalúa al grupo comprometido con la institución escolar por medio de un juicio positivo inscrito de Sanción Social, Integridad (“preocupados”), intensificado por Fuerza, a través de la repetición del adverbio de cantidad “muy”. Por el contrario, la paradocente evalúa negativamente al otro grupo de padres a través de la repetición de polaridades negativas (“no”, “nada”) y cuantificadores (“cero”).

8 Las marcas de notación en los ejemplos son las siguientes:
Evaluaciones inscritas: en negrita y subrayada. Ej. **cariño**
Evaluaciones evocadas: en negrita y cursiva. Ej. **responsabilidad**
GRADACIÓN, Fuerza (minúsculas subrayadas). Ej. **muy**
Polaridad negativa: no
Conjunción contraargumentativa: pero

Finalmente, P2 sintetiza su valoración a través de una APRECIACIÓN inscrita de Impacto negativo (“bien, bien duro”) en relación con el trabajo realizado con los estudiantes y sus familias, caracterizado por los diferentes obstáculos y dificultades que enumera a lo largo de la entrevista. La informante gradúa su evaluación por Fuerza: Intensificación, a través de la repetición del adverbio “bien”, con el objeto de remarcar el enorme desafío que implica trabajar en un ambiente en el que muchos padres carecen totalmente de compromiso con respecto a la educación de sus hijos.

Las valoraciones de P2, perteneciente a un colegio de Alto Hospicio, son coincidentes con las de P1, paradocente de un colegio de Viña del Mar, como se percibe en el ejemplo 2.

Ejemplo 2:

Los niños [no] tienen [ninguna] meta y los apoderados [tampoco], [No] hay motivación. Los apoderados jóvenes en esta época son muy **cómodos**. Uno de los desafíos fue lograr que los niños se respetaran porque al comienzo se trataban bastante mal. [No] son **malos** niños [pero] en su casa [no] les ponen límites. (P1)

P1 evalúa negativamente a los estudiantes y a sus padres a través de polaridades negativas (“no”, “tampoco”) y de JUICIOS inscritos de Sanción Social de Integridad (“muy cómodos”, “bastante mal”), graduados por Fuerza: Intensificación (“muy”, “bastante”). A la vez, por medio de una conjunción contraargumentativa (“pero”), la informante expresa su evaluación de contraexpectativa al destacar que la naturaleza de los niños es buena pero su descontrol proviene de la carencia de límites por parte de sus padres.

Esta valoración de P1 tiene directa relación con la falta de responsabilidad parental evaluada negativamente por P2, lo que permite constatar que, pese a las diferencias geográficas, el contexto de vulnerabilidad de los estudiantes y sus familias es similar, desde la mirada de ambas paradocentes. Esta situación es corroborada por P3, también paradocente de Viña del Mar, como se ve en el ejemplo 3.

Ejemplo 3:

Hay niños bastante inestables, explosivos y agresivos y uno debe tratar eso con pinzas. Nosotros tenemos que hacer que se sientan **felices**, que se sientan **queridos**. Hay mucho niño que anda buscando el **cariño**. Hablamos de empatizar, simplemente una **compañía**, un **apoyo**, una **caricia**. (P3)

Por su parte, P3 también evalúa negativamente a los estudiantes a través de un JUICIO inscrito de Sanción Social, de Integridad (“inestables, explosivos, agresivos”), graduado por Fuerza: Intensificación (“bastante”). Si bien primeramente el informante utiliza el pronombre indefinido “uno” para generalizar la experiencia, en los términos planteados por Fonte y Williamson (2011), sin embargo, de inmediato, P3 hace uso de la primera persona plural, el “nosotros

inclusivo” (Fonte y Williamson, 2011), para asumir el compromiso, expresado deónticamente (“tenemos que hacer”), de proporcionar afecto a los estudiantes carenciados.

El informante evalúa la necesidad de cambio de actitud hacia los alumnos a través de una expresión de AFECTO inscrito positivo encubierto de Felicidad (“felices”, “queridos”, “cariño”, “compañía”, “apoyo”, “caricia”). Por medio de esta *saturación* valorativa (Martin y White, 2005), este entrevistado asume la voz del *evaluador* (Coffin, 2006) como estrategia retórica que muestra su posicionamiento ideológico y su alto nivel de COMPROMISO en su rol de mediador, a través de una relación más afectuosa.

Esta transformación es una constante que puede observarse en los resultados obtenidos del análisis de los datos, como se podrá apreciar en la siguiente sección.

4.2. Estrategias transformadoras de los informantes

El perfil de los niños anteriormente descrito es corroborado por A1, auxiliar de un colegio de Viña del Mar, como se ve en el ejemplo 4.

Ejemplo 4:

Los niños son muy inquietos, muy desordenados pero ellos necesitan el cariño de los padres. Yo con los niños no tengo ningún problema. Los niños me cuentan sus cosas, sus problemas. Yo tengo que apoyarlos porque son bien respetuosos conmigo. (A1)

La entrevistada caracteriza a los niños a través de un doble JUICIO negativo de Estima Social, Tenacidad (“inquietos”, “desordenados”), graduado por Fuerza: Intensificación (“muy”). Además, a través de la contraexpectativa, instanciada por la conjunción contraargumentativa “pero”, la informante explica la actitud negativa de los niños por su carencia afectiva. Esta es expresada a través de una evaluación de AFECTO positivo encubierto de Felicidad (“cariño”), como respuesta a la falta de cariño de los alumnos.

También la entrevistada contrasta ese perfil negativo de los alumnos (“muy inquietos, muy desordenados”) con su propia experiencia con ellos. La doble polaridad negativa (“no”, “ningún”) es un recurso utilizado por la informante para destacar su cercanía con los estudiantes, desde su posicionamiento de responsable del aseo del colegio. La construcción discursiva de la entrevistada muestra su vínculo cercano y respetuoso con los alumnos, caracterizado por el AFECTO positivo, basado en la confianza (“me cuentan sus cosas, sus problemas”). La forma deóntica (“tengo que apoyarlos”) construye su compromiso personal explicado por medio de una evaluación de JUICIO positivo de Estima Social, Integridad (“respetuosos”), graduado por Fuerza: Intensificación (“muy”). Ese compromiso no es simplemente una responsabilidad laboral sino una respuesta afectiva.

La perspectiva de A1, tal como fue explicada en los párrafos anteriores, es compartida también por P1, paradoscente del otro colegio de Viña del Mar donde se realizó la etnografía. La

informante explica la clave para lograr la empatía con los niños, la que marca su diferencia con los profesores del colegio, como es posible observar en el ejemplo 5.

Ejemplo 5:

Es harta **responsabilidad**. Los profesores acá faltan mucho. Para lograr la disciplina tienes que comprender al niño y entenderlo. Acá los profesores faltan mucho; además el profesor es sólo materia, calificaciones, está muy estresado, ya no conversa con el niño, no le pregunta ¿cómo estás?, ¿cómo te fue en la casa? ¿qué almorzaste? La fórmula, en primer lugar, es ser **amigo** del niño. Las niñas que llegaban atrasadas empezaron a llegar más temprano porque yo como que las **refugiaba**, les ofrecía una tacita de té, un cafecito en las mañanas y ellas **se abrían**, me contaban sus cosas y ahora po', las niñas están afuera y **agradecen** eso, de que uno las escuche, les diga "Hola, mijito, un **besito, un abrazo** o buenos días". Entonces ya le lograba sacar así como una **sonrisita**. Ir a cuidarlos a la sala es como ir a la guerra y para mantenerlos me pongo a contarles cuentos, canciones porque para mí los niños aprenden jugando. Por ejemplo, el juego del ahorcado. Es **mejor** que la guía entre comillas que dejan los profes. (P1)

A través de una APRECIACIÓN evocada, intensificada por Fuerza ("harta") y caracterizada por la forma impersonal de tercera persona ("es harta responsabilidad"), la entrevistada evalúa negativamente su tarea de cuidar a los estudiantes debido a la ausencia de los profesores. Este hecho negativo se agrava, en el caso de los auxiliares, por tener que afrontar la responsabilidad de cuidar cursos, careciendo de la formación especial para ello en algunos casos, como idioma extranjero, por ejemplo.

La construcción narrativa de la informante se detiene en una descripción más minuciosa de las estrategias que ella utiliza para asumir esa responsabilidad. Dichas estrategias son explicitadas a través de evaluaciones de AFECTO positivo de cariño ("amigo", "besito", "abrazo", "sonrisita"), graduadas en algunos casos a través de diminutivos ("besito", "sonrisita") para destacar mejor el valor afectivo de sus palabras y actos hacia los estudiantes.

De esa manera, los alumnos y la informante co-construyen un ambiente de confianza ("se abrían" = "confidencian" hechos o sentimientos personales). Nuevamente el valor deóntico ("tienes que comprender al niño y entenderlo") es utilizado por la entrevistada a fin de explicar una obligación que es básica para lograr la cercanía con los estudiantes y mejorar la relación con ellos.

La *voz de evaluadora* de la informante destaca que esta forma de relación interpersonal, basada en el afecto, la comprensión y la confianza, marca la diferencia entre su proceder y el de los profesores, quienes mantienen un vínculo más lejano y no tan dialógico con sus estudiantes. Esta actitud es explicada por P1 por la situación misma experimentada por los profesores; la explicación se basa en una evaluación del trabajo del profesor, expresada a través de un AFECTO

inscrito, negativo, de Inseguridad (“muy estresados”), graduado por Fuerza: Intensificación (“muy”). De esta manera, la informante evalúa negativamente el trabajo de los profesores vinculado sólo con la parte académica, lo que les hace descuidar la cercanía personal y el diálogo con los estudiantes. En forma evocada, la entrevistada se posiciona en una perspectiva más afectiva en oposición a la de los profesores, más preocupados por los contenidos y notas que por las vivencias internas o sentimientos de sus alumnos.

Desde este posicionamiento y debido a su no formación como docente, P1 utiliza como estrategia de acercamiento a los estudiantes los juegos, en lugar de las guías de los profesores ausentes, para mantener la disciplina. La paradocente adopta esta estrategia no para que los estudiantes aprendan sino para controlar.

En este sentido, la construcción discursiva de la informante durante la entrevista revela estrategias invisibilizadas en un sistema normalizado dentro del contexto escolar, donde la entrevistada, entre otros roles, debe cuidar los cursos con profesores ausentes y aplicar guías sobre temáticas imposibles de desarrollar por carecer de la preparación suficiente. Sin embargo, la proactividad de algunos actores sociales de la escuela, como la entrevistada, permite visibilizar estrategias, agradecidas por los estudiantes por ser creadas por la propia informante para responder a las necesidades generadas por las ausencias docentes.

Esta perspectiva proactiva también se observa en A2, tal como se percibe en el ejemplo 6.

Ejemplo 6:

Además cuando ellos quieren comer algo yo les compro enfrente pero si ensucian el baño, yo les hago limpiar con un pañito pa’ que vayan aprendiendo. Los cabros aquí a uno lo respetan, lo respetan, lo respetan harto, a mí por lo menos me respetan harto, yo no tengo nada que decir, me respetan harto los chiquillos. (A2)

El informante utiliza otra estrategia: el trueque de favores, otro hecho invisibilizado dentro del colegio, dado a conocer gracias a las entrevistas realizadas durante la etnografía en los establecimientos educacionales que forman parte de esta investigación.

El análisis del ejemplo 6 permite observar que el entrevistado realiza una evaluación en relación con la actitud de los estudiantes. Los evalúa a través de un juicio inscrito positivo de Sanción Social, de Integridad (“respetan”), intensificado por Fuerza (“harto”). Es digno destacar que el respeto al que alude primero lo refiere a un “uno”, como una estrategia pragmática de generalizar la experiencia. Sin embargo, en un segundo momento, el informante personaliza esa vivencia utilizando la primera persona (“me respetan”, “a mí me respetan”) e intensificando por Fuerza: Repetición, con el objeto de reforzar la actitud positiva de los estudiantes, quienes responden con respeto a la confianza y cercanía lograda por el informante a través de sus diferentes estrategias, fruto de su proactividad y de su autoridad frente a los niños.

En síntesis, A2 y P1 coinciden en que se encuentran en una relación de poder con respecto a los estudiantes; frente a ellos son autoridad y desde ese posicionamiento utilizan estrategias creadas por ellos mismos, lo que marca la diferencia entre estos asistentes de la educación y los profesores, tal como se ve en el ejemplo 5 y también en el siguiente ejemplo 7:

Ejemplo 7:

Uno pasa en el patio; los profes no están, están metidos siempre en su sala. Ellos están metidos siempre en su sala. (A2)

La polaridad negativa (“no”) se suma a la intensificación por Fuerza: repetición (“ellos están metidos siempre en su sala”) en la evaluación de A2 respecto de los profesores, cuya actitud de encierro contrasta con la de los actores sociales como él, que permanecen constantemente en espacios abiertos, como el patio en contacto con los estudiantes. Este punto de vista coincide con la construcción discursiva de P1 al afirmar que los profesores están preocupados de los contenidos y las notas sin mantener una actitud cercana y dialógica con sus alumnos. En ambos informantes ese posicionamiento distinto marca la diferencia entre los docentes y quienes trabajan en otros espacios del colegio más allá del umbral de la sala de clases.

Esta perspectiva diferente y compartida por los dos entrevistados favorece un vínculo más cercano que les permite ganar la confianza y el respeto de los estudiantes, tal como ambos afirman: “son bien respetuosos conmigo” (A1); “a mí me respetan” (A2). Estos juicios inscritos positivos de Sanción Social, Integridad coinciden con la valoración realizada por P2, paradocente de Alto Hospicio, como se advierte en el ejemplo 8.

Ejemplo 8:

Me gusta mucho mi trabajo porque me respetan mucho. El mayor desafío es crear un vínculo con los niños aunque al principio cuesta. Tratar con los niños y con los papás al principio es difícil, es difícil porque a veces los papás tienen su genio, a veces uno les dice algo y se enojan. Peró ahora ya no, incluso se han dado cuenta de que yo me lo estoy jugando al cien por ciento por los chicos. He logrado reducir el número de accidentados a través de los juegos. Así se mantienen entretenidos y tranquilos y no corren por el patio ni se accidentan. Quiero harto a los chicos. Los chicos, igual me quieren. Me gusta mucho lo que estoy haciendo. Antes yo era auxiliar de aseo peró después estudié para Inspectora y ahora hice un curso de mediación con resolución de conflicto para poder entender a los chicos. El curso no me lo gestionó el colegio sino yo misma. Yo ando por todos lados, con todos los niños. Por eso, es el cariño que me toman. Hay que ayudar a los niños porque a veces los papás tienen muchos problemas. Sí, aquí ayudamos mucho. (P2)

P2 realiza dos evaluaciones contrarias. Por un lado, evalúa positivamente su trabajo graduando por medio de Fuerza: Intensificación, al repetir el adverbio de cantidad “mucho” para des-

tacar su satisfacción laboral. Por otro lado, la informante evalúa los inicios de su trabajo a través de una APRECIACIÓN inscrita de Impacto negativo (“cuesta”, “difícil”).

Es posible observar en esta entrevista la trayectoria de la informante desde su posicionamiento de auxiliar al de paradoscente, gracias a su actitud proactiva que la convierte en mediadora a través de los juegos y la resolución de conflictos. Estas estrategias coinciden con los informantes previamente analizados, ya que la base de su proceder es el apoyo a los estudiantes (“los papás tienen muchos problemas”), lo que genera una relación evaluada a través de AFECTO inscrito positivo, manifiesto, Felicidad (“cariño”). A veces el sentimiento es graduado para intensificar (“quiero hartó”).

Este sentimiento conduce a P2 a ejercer una práctica educativa típica del colegio en el que se desempeña: el apadrinamiento, como se observa en el ejemplo 9.

Ejemplo 9:

Igual yo tengo dos ahijados. Eran chicos que querían suspender, que querían echar. Se arrancaban de la sala y yo tenía que hacerme cargo. Yo veo todo desde la puerta de la sala para afuera. Ellos tenían **problemas terribles** y yo les dije: “Miren, yo voy a ser su madrina. Cuenten conmigo para todo”. Y hablé con las mamás y las mamás, **felices**. Hoy ayudé a hacer la tarea a uno de mis ahijados y él me dijo: “Tía, si no hubiera sido por tu ayuda.....”. Acá se les ve a todos por igual y a los niños que tienen problemas se les ayuda más. Me gusta el colegio porque están pendientes de todo. (P2)

P2 evalúa la situación vivida por los posibles ahijados a través de una APRECIACIÓN inscrita de Impacto negativo, instanciada como si fuera un solo ítem léxico (“problemas terribles”). A la vez, la entrevistada valora positivamente el apoyo brindado por el colegio a esos estudiantes y lo hace graduando por Fuerza, a través de la repetición de cuantificador “todo”, destacando así el espíritu inclusivo del establecimiento educacional en el que se desempeña (“acá se les ve a todos por igual”, “están pendiente de todo”).

La informante construye discursivamente su posicionamiento a favor del apoyo inclusivo de los estudiantes también a través de recursos de *inserción*, es decir, en estilo directo incorpora sus propias palabras dirigidas a sus estudiantes (“Miren yo voy a ser su madrina. Cuenten conmigo para todo”), como así también las voces de ellos (“Tía, si no hubiera sido por tu ayuda....”). La *inserción* se suma a la evaluación de AFECTO inscrito, positivo, Felicidad (“felices”) de las madres de los estudiantes. La combinación de ambos recursos conforma *prosodias valorativas* que muestran el alto grado de COMPROMISO de P2, quien tiende durante la entrevista a utilizar un lenguaje muy valorativo con los propios estudiantes cuando ellos se le acercan, como se observa en el ejemplo 10.

Ejemplo 10:

Venga, mi **amorcito**. No tiene que ser agresivo. Usted sabe que va a perder. Sí, antes esta-

llaba, mi niño. Ahora ya no estalla. Se sabe controlar. Mi **amor**, tiene que hacer la tarea. A ver una **risita** a la tía, a ver una **risita** a la tía. (P2)

P2 mantiene una actitud heteroglósica y dialógica con su estudiante, expresada a través de un lenguaje altamente valorativo de AFECTO inscrito, positivo, Felicidad (“amorcito”, “amor”), combinado con posesivos afectuosos (“mi niño”) y diminutivos afectivos intensificados por repetición (“una risita”, “una risita”). De esta manera, a través de una *prosodia valorativa saturada*, la informante manifiesta su compromiso basado en una relación cercana, cariñosa y, a la vez, transformadora, como puede percibirse en las palabras de P2 cuando destaca el avance de su estudiante por medio de un JUICIO inscrito positivo de Estima Social, Capacidad (“antes estallaba mi niño”, “ahora ya no estalla, se sabe controlar”).

En síntesis, P2 coincide con los demás auxiliares y paradocentes analizados en que la base de la transformación de la situación de los niños con problemas radica en un vínculo cariñoso y confiado. Este tipo de relación genera nuevas estrategias que marcan la diferencia con el rol tradicional asignado a los inspectores, como es posible observar en el ejemplo 11.

Ejemplo 11:

Ahora los Inspectores no pueden ser **estrictos**. Tenís que ponerte siempre en el lugar del niño porque todos fuimos niños y no todos fuimos **santitos**. Entonces yo me pongo en el lugar de ellos y los entiendo pero cuando se ponen **atrevidos** no me gusta, no lo tolero porque ni a mi hijo se lo aguanto. Entonces les hablo hasta que entienden. Por ser como soy, por ser **natural**, me llevo **bien** con todos, con los niños y los papás. (A4)

P2 evalúa positivamente su vínculo con los estudiantes y sus padres, a través de un JUICIO inscrito de Estima Social, Capacidad, ya que su actitud le permite asumir una función mediadora, contenedora, resignificando así el rol de los inspectores escolares desde una visión más tradicional de disciplina ciega en cumplimiento del reglamento (“ahora los inspectores no pueden ser estrictos”) hacia una figura más cercana, dialogante e inclusiva (“tenís que ponerme siempre en el lugar del niño”, “entonces les hablo hasta que entienden”).

5. Conclusiones

Como se explicó en la introducción, este trabajo busca visibilizar a los paradocentes y auxiliares de aseo en sus funciones en paulatina construcción dentro del contexto neoliberal de los colegios en los que se desempeñan.

Del análisis de las entrevistas realizadas se desprende una nueva función como contenedores y escuchas cercanos (confidentes y consejeros). La construcción discursiva de las nuevas funciones mediadoras asumidas por paradocentes y los auxiliares es realizada a través de diversos recursos valorativos, entre los que predomina el AFECTO, utilizado en dos sentidos.

Se trata de una valoración positiva cuando los informantes hacen referencia a sus propias actitudes de cercanía a los estudiantes y de la respuesta afectuosa de estos hacia ellos (“cariño”, “compañía”, “apoyo”, “caricia”, “amigo”, “besito”, “abrazo”, “sonrisita”, “mi amorcito”). En cambio, el AFECTO negativo permite evaluar la situación de estrés de los profesores.

A estas manifestaciones de las voces de evaluadores de los entrevistados se suman los JUICIOS negativos propios de las valoraciones que los informantes hacen de los niños (“vulnerables”, “bastante inestables, explosivos y agresivos”, “inquietos, desordenados”) y de los apoderados (“muy cómodos”). A estos se oponen los JUICIOS positivos referentes a los niños (“muy respetuosos”) y a los padres comprometidos con la educación de sus hijos.

Las escasas APRECIACIONES presentes en las entrevistas sirven para evaluar la situación difícil dentro de la escuela debido al contexto vulnerable en el que los alumnos están insertos (“difícil”, “cuesta”, “problemas terribles”).

La mayor parte de las valoraciones aparecen graduadas por Fuerza, Intensificación (“muy” o repetición: “difícil, difícil”; “mucho, mucho”) con el objeto de reforzar las expresiones de AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN respecto de otros actores sociales de la escuela o de situaciones que se dan al interior o al exterior de esta.

Las valoraciones mencionadas sumadas a recursos de inserción (“Tía, si no hubiera sido por tu ayuda”), polaridades negativas (“no”), contraargumentaciones (“pero”) conforman *prosodias valorativas*, en algunos casos, *saturadas* (ej., acumulación de expresiones de AFECTO como los mencionados más arriba).

Las *prosodias valorativas* funcionan como estrategias de legitimación o deslegitimación. En cuanto a los actores sociales, procesos y circunstancias, los niños son legitimados por su respeto y deslegitimados por su agresividad. Algunos padres son legitimados por su compromiso, en tanto otros son deslegitimados por su desidia. Los profesores son legitimados en su función académica y deslegitimados en cuanto a su labor formativa en los patios, por ejemplo. El proceso de formación de los niños es deslegitimado por la falta de límites en las familias y por la agresividad en la escuela. Las circunstancias adversas en la escuela son deslegitimadas, en tanto que las de cercanía y diálogo de los asistentes de la educación con los estudiantes son legitimadas. Este interjuego de legitimaciones y deslegitimaciones habla de un mundo escolar en el que aún prima una perspectiva neoliberal. Sin embargo, las nuevas funciones en construcción de los entrevistados muestran que la transformación es posible para llegar a conformar comunidades más inclusivas.

Las estrategias de legitimación y deslegitimación encontradas en el corpus son las siguientes:

1. 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 (Wodak, 2015). En este estudio el *ocultamiento* se observa como una estrategia utilizada por muchos padres y apoderados en relación con situaciones familiares o problemáticas personales que, en varios casos, son ignoradas por la escuela pero que al ser conocidas permiten a los asistentes de la educación explicar algunas actitudes adoptadas por los estudiantes.

2. La *humanización* se refiere a la protección o cuidado preventivo de posibles riesgos, daños o problemas (Baeza, 2017). Los informantes recurren a esta estrategia de legitimación asociada a la protección y solidaridad de ellos y de otros actores sociales de la comunidad escolar con respecto a los estudiantes con mayor cantidad de problemas.
3. La *desacreditación* es una estrategia utilizada para deslegitimar a otros (Wodak, 2015). En este estudio se deslegitiman a los padres y apoderados no comprometidos, como así también las faltas de respeto por parte de estos y/o de sus hijos.
4. El *compromiso ético (evidencia)* es una estrategia utilizada por los informantes que tratan de revertir una situación (Baeza, 2017). En el estudio que se informa, los asistentes de la educación tratan de revertir el rol tradicional de los paradocentes y auxiliares y transformarlo en una función mediadora vinculada directamente con una relación más cercana y dialógica con los estudiantes y sus familias.
5. La *autoridad personal* es investida a una persona por su estatus o su rol en una institución (Van Leeuwen, 2008). En esta investigación, los asistentes de la educación son respetados por los estudiantes y sus padres por su labor de cercanía y colaboración con ellos.

Las *estrategias de legitimación o de deslegitimación* son utilizadas como *macroestrategias de transformación del status quo* de significados (De Cillia, Reisigl y otros, 2015) con respecto al rol mediador de paradocentes y auxiliares. Etnografías y entrevistas han permitido observar que los citados asistentes de la educación parecen estar ubicados en un lugar intermedio desde donde observan a estudiantes y apoderados, por un lado, y a profesores, por otro. Desde una aparente neutralidad, ejercen un poder que puede ser orientado en favor de la comunidad escolar.

Es posible observar la resignificación de dicho rol desde una visión más tradicional de disciplina ciega en cumplimiento del reglamento (Núñez y otros, 2010) hacia una figura cercana que logra respeto y autoridad como actor educativo gracias al conocimiento del contexto de los alumnos, hecho que le permite mantener con ellos una relación más afectiva, dialogante e inclusiva (Slee, 2013), que favorece la polifonía de voces e incorpora nuevos puntos de vista (Terigi, 2014) y nuevas miradas (Gentili, 2001).

Este posicionamiento permite replantear las definiciones explicadas al inicio de este trabajo. Por un lado, la actitud de los paradocentes y auxiliares responde más a la concepción de *inclusión educativa* de Messiou, Ainscow y otros (2016) como un proceso que favorece una comunidad escolar acogedora y a la definición de Damianidou y Phtiaka (2018) que se inclina por la

preocupación por la persona misma más que por sus problemas. Por otro lado, la aplicación de la Ley de Inclusión ha generado etnografías como las de este estudio, las que han favorecido la visibilización de actores sociales, como los paradoscentes y auxiliares, invisibilizados por las comunidades escolares a través de la historia previa a la promulgación e implementación de la ley. Este nuevo rol de los asistentes de la educación mencionados muestra la necesidad de ampliar la definición de *inclusión escolar* planteada por la nueva ley chilena.

En conclusión, el estudio muestra que, a través de actitudes cariñosas, juegos, ayuda en las tareas, apadrinamiento y otras estrategias variadas, paradoscentes y auxiliares tienden puentes para crear una comunidad más inclusiva, cuyo carácter de acogida es construido discursivamente por los informantes como prácticas que buscan la transformación de la escuela, a fin de romper con el *status quo* reinante por muchos años.

6. Bibliografía citada

ACUÑA, Felipe, Jenny ASSAEL y otros, 2014: “La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis”, *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad* 13 (1), 46-55.

ALBAREZ, Natalia, 2016: “El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política”, *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos* 15, 150-160.

ANGOURI, Jo, 2010: “Quantitative, qualitative or both? Combining methods in linguistic research” en Nigel EDLEY y Lisa LITOSSELITI (eds.): *Contemplating interviews and focus groups*, Londres: Continuum, 29-48.

BAEZA, Patricia, 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, Monika, 2009: “Language patterns and ATTITUDE”, *Functions of Language* 16(2), 165-192.

COFFIN, Caroline, 2006: *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*, London, New York: Continuum.

DAMIANIDOU, Eleni, y Helen PHTIAKA, 2018: “Implementing inclusion in disabling settings: the role of teachers’ attitudes and practices”, *International Journal of Inclusive Education* 22 (10), 1078-1092.

DE CILLIA, Rudolf, Martin REISIGL y otros, 2015: “La construcción discursiva de las identidades nacionales”, *Discurso y Sociedad* 10 (2), 149-173.

DENZIN, Norman, y Yovanna LINCOLN (coords.), 2012: *Manual de Investigación Cualitativa*, Barcelona: Gedisa.

Estatuto Docente de Chile, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman, 2014: *Language and Power*, London: Longman.

FLORIAN, Lani, 2012: "Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project", *Journal of Teacher Education* 63 (4), 275-285.

FORTE, Irene, y Rodney WILLIAMSON, 2011: "Hacia una redefinición de la deixis personal en el español oral. Un estudio convencional" en Lars FANT y Anamaría HARVEY (eds.): *El diálogo oral en el mundo hispanohablante*, Madrid/Frankfurt: Vervuert/Iberoamericana, 67-94.

FOUCAULT, Michel, 1993: *Microfísica del Poder*, Madrid: La Piqueta.

GENTILI, Pablo, 2001: "Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar", *Cuadernos de Pedagogía* 308, 24-29.

HALLIDAY, Michael, y Christian MATTHIESSEN, 2004: *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.

HOOD, Sue, 2010: *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*, New York: Palgrave Macmillan.

Ley de Inclusión Escolar Chilena HEW_20845.

MARTIN, Jim, 2003: "Introduction", *Text* 23 (2), 171-181.

MARTIN, Jim, y Peter WHITE, 2005: *The Language of Evaluation*, Hampshire: Palgrave.

MARTIN, Jim, y David ROSE, 2007: *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*, London/ New York: Continuum.

MENDIZÁBAL, Iván, 2009: "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa" en Irene VASILACHIS (coord.): *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Gedisa, 65-105.

MESSIOU, Kyriaki, Mel AINSCOW y otros, 2016: "Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity", *School Effectiveness and School Improvement* 27 (1), 45-61.

NÚÑEZ, Ivan, José WEINSTEIN y Gonzalo MUÑOZ, 2010: “¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la Historia de la Dirección escolar en Chile”, *Perspectivas. Individuo y Sociedad* 9 (2), 53-81.

OTEIZA, Teresa, 2016: “Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena”, *Revista Signos* 49 (92), 377-402.

PRECHT, Andrea, 2015: “¿Qué le duele a la escuela? Problematicando el bienestar de docentes y apoderados” en Viviana NOGUÉS y Andrea PRECHT (eds.): *Nuevas formas de relación en la escuela: Reflexionar y transformar*, Santiago de Chile: UTS Universidad Santo Tomás, 19-28.

SALDARRIAGA, Oscar, 2016: “La ‘escuela estallada’: diálogo entre dos nociones de *práctica pedagógica*”, *Mem. Soc.* 20 (41), 10-20.

SISTO, Vicente, 2018: “Inclusión ‘a la Chilena’. La Inclusión Escolar en un context de políticas neoliberales avanzadas”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 26 (X), 1-29.

SLEE, Roger, 2013: “Howe do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?”, *International Journal of Inclusive Education* 17 (8), 895-907.

TERIGI, Flavia, 2014: “La inclusión como problema de las políticas educativas” en María del Carmen FEIJOO y Margarita POGGI (coords.): *Educación y políticas sociales, Sinergias para la inclusión*, Buenos Aires: Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación.

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

VOLOSHINOV, Valentín, 2009: *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires: Godot.

WERTSCH, James, 2002: *Voices of collective remembering*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

WODAK, Ruth, 2015: *The Politics of Fear. What Right-Wing Populist Dicourses Mean*, London: SAGE Publications Ltd.