



Ensamblajes multimodales sobre el sentido de lo educativo: voces de estudiantes en un taller sobre viajes intergalácticos¹

Multimodal coupling on the meaning of education: Students' voices in a workshop on intergalactic travel

GERARDO GODOY-ECHIBURÚ

ORCID: 0000-0002-2960-3548
Pontificia U. Católica de Valparaíso
Chile

YORKA RODRÍGUEZ-AHUMADA

ORCID: 0009-0008-1507-6573
Pontificia U. Católica de Valparaíso
Chile

CARLA FARDELLA CISTERNA

ORCID: 0000-0001-8936-2435
Universidad Andrés Bello
Chile

AINARA MORENO-GONZÁLEZ

ORCID: 0000-0002-8183-5434
Universitat de Barcelona
España

Recibido: 16 de diciembre de 2024 | Aceptado: 2 de marzo de 2025

DOI: 10.35956/v.26.n1.2026.p.67-92

RESUMEN

En este artículo se discute sobre el sentido de la educación a través del diseño semiótico de jóvenes entre 12 a 17 años en contexto chileno. Los y las jóvenes participan en un taller en el que producen una nave espacial prediseñada, siguiendo instrucciones como dibujar, escribir, recortar o utilizar el material que deseen para imaginar el desarrollo de un sistema educativo en un planeta lejano. Los resultados de este taller se analizan desde una perspectiva multimodal y a partir de los ensambles discursivos. En términos visuales los datos dan cuenta de dos grandes grupos de producción semiótica: *naturaleza y conceptos/valores*. En términos verbales, los y las estudiantes valoran de forma positiva y afectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje. En conclusión, los y las estudiantes (en este corpus) diseñan el sentido de lo educativo desde el valor de la naturaleza y desde las relaciones interpersonales y comunitarias que emergen en la escuela.

PALABRAS CLAVE: *Multimodalidad. Ensamblés. Sentido. Educación. Taller investigativo. Investigación cualitativa.*

RESUMO

Este artigo discute o significado da educação por meio do design semiótico de jovens de 12 a 17 anos em um contexto chileno. Os jovens participam de um workshop em que produzem uma nave espacial pré-projetada, com a instrução de desenhar, escrever, recortar ou usar qualquer material que desejem para imaginar o desenvolvimento de um sistema educacional em um planeta distante. Os resultados desse workshop são analisados sob a perspectiva multimodal e por meio de montagens discursivas. Em termos visuais, os dados mostram dois grupos principais de produção semiótica: natureza e conceitos/valores. Em termos verbais, os alunos apresentam avaliações positivas e afetivas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Concluindo, os alunos (nesse corpus) concebem o significado da educação a partir do valor da natureza e das relações interpessoais e comunitárias que surgem na escola.

PALAVRAS CHAVE: *Multimodalidade. Montagens. Significado. Educação. Workshop de pesquisa. Pesquisa qualitativa.*

1 El presente estudio se enmarca en el proyecto de investigación SCIA ANID CIE160009.

ABSTRACT

This article explores the meaning of education through the semiotic design of young people aged 12 to 17 in a Chilean context. The participants engage in a workshop where they create a pre-designed spaceship, instructed to draw, write, cut out, or use any materials they choose to envision the development of an educational system on a distant planet. The workshop results are analyzed from a multimodal perspective and from a discursive-coupling perspective. In visual terms, the data reveal two primary categories of semiotic production: nature and concepts/values. Verbal feedback from the students indicates a positive, emotional appreciation for the teaching and learning process. In conclusion, students in this study construct the meaning of education based on the value of nature and the interpersonal and community relationships that arise at school.

KEYWORDS: *Multimodality. Coupling. Meaning. Education. Investigative workshop. Qualitative research.*

Introducción

Durante la última década, hemos sido testigos de una creciente incertidumbre en diversos ámbitos sociales, lo que desafía conceptos fundamentales de lo que se entiende por modernidad. Históricamente, la modernidad se ha sostenido en pilares como la razón, la confianza en las instituciones y la idea de progreso (Castells 1997; Castoriadis 2007; Brinkley 2014). Todos estos valores se han puesto en cuestión y se ha relevado la denominada “modernidad líquida” (Bauman 2002), lo que favorece una percepción de incertidumbre mayor en la sociedad contemporánea. En este contexto de incertidumbre, la fragmentación de la modernidad tal y como la conocíamos hasta el momento resulta particularmente relevante en el ámbito educativo, pues sus pilares fundamentales, mencionados anteriormente, también han ido perdiendo fuerza y relevancia en estos espacios. Además, las crisis actuales en los ámbitos ecológicos, políticos, bélicos y socio-higiénicos, exacerbadas por la pandemia del COVID-19, han puesto en tensión el sentido del proyecto educativo, evidenciando aspectos como el aumento del ausentismo escolar, la interrupción de trayectorias educativas y las expulsiones y deserción del sistema escolar.

En el contexto chileno, lo anterior se refleja en las cifras del Ministerio de Educación de Chile, que muestran un aumento de la desvinculación escolar tras la pandemia, que llega al 1,66% del total del alumnado del país que se desvinculó del sistema educativo en el 2023 (Rios 2023; Rau 2023). Asimismo, esta interrupción de las trayectorias educativas ha conllevado el aumento del desempleo juvenil, haciendo de la inserción de los y las jóvenes al mercado laboral un desafío tanto nacional como global (Marginean 2014; Ghoshray et al. 2016; Liotti 2020; Sumberg et al. 2021; Mardones 2023).

Sumado a lo anterior, en el 2024 se entregaron los resultados del Congreso Pedagógico Curricular (Mineduc, 2024). El Congreso Pedagógico Curricular fue un proceso participativo promovido por el Ministerio de Educación de Chile y la Oficina Regional Multisectorial de la UNESCO en Santiago, para que las comunidades educativas y la ciudadanía en general, pudieran aportar en la construcción de acuerdos que orienten las políticas educativas futuras (Mineduc, 2024). En este proceso se discutió sobre tres preguntas eje: 1. ¿Qué aprender?; 2. ¿Cómo aprender?; 3. ¿Cuándo y dónde aprender?

Los resultados a estas preguntas son, a nuestro juicio, muy instrumentales, relevando aspectos funcionales para el acceso al trabajo y/o a la universidad. Pensamos que esto ocurre por la carencia de una pregunta que aborde el sentido de lo educativo. Es en este contexto que surge el presente estudio, que se pregunta: ¿qué sentido tiene la educación contemporánea para los y las estudiantes?; ¿cómo imaginan/desean, los y las estudiantes, la educación en el futuro?

En el contexto de este artículo pensamos que hay un proceso de transformación de los sentidos sobre la educación, en vista de que cualitativamente esta sigue siendo muy relevante para la vida de los y las estudiantes (Manghi 2017). Esto implica preguntarse por los modos de explorar el sentido que se le da a la escuela, sobre todo en contextos territoriales locales. Para este efecto, hemos diseñado un taller para explorar los sentidos que atribuyen los y las estudiantes a la educación, que combina el diseño de objetos, imágenes y producción verbal. Por tanto, este artículo se propone el objetivo de: explorar la construcción de significado sobre el sentido de lo educativo desde los ensambles multimodales en un taller investigativo.

2. El sentido de lo educativo y sus disputas

En el contexto contemporáneo, la escuela parece estar sobrepasada por los cambios culturales y sociales (Hevia 2006; Caro-Samada y Millan-Ghisleri 2024), siendo incapaz de abordar la diversidad de necesidades educativas presentes en sus respectivos contextos. Además, a la escuela se le atribuyen responsabilidades adicionales que, en muchos casos, la familia y la sociedad han dejado de asumir (Flores 2001). Por lo cual, se le exige sistemáticamente contar con una estructura más flexible y en constante actualización para ofrecer respuesta a todos estos cambios. Esta demanda constante a la escuela, entre otros elementos culturales, produce una crisis de sentido de esta y, por tanto, también de sus participantes (Neut-Aguayo et al. 2019).

La crisis de sentido en el contexto educativo chileno se sostiene en el discurso público y académico, atribuyéndolo a problemas estructurales, como los bajos resultados académicos, la mercantilización y la inequidad dentro del sistema educativo. Sin embargo, Neut-Aguayo et al. (2019) cuestionan esta visión al argumentar que, más que una crisis de sentido se trata de una pluralidad de sentidos en torno a la educación. Esta pluralidad sugiere que los sentidos atribuidos a la experiencia educativa no son homogéneos ni pasivos. Por el contrario, son construidos activamente por los propios actores educativos (estudiantes, docentes y comunidades educativas), quienes dan forma al sentido de la educación en función de sus experiencias personales y sociales (Neut-Aguayo et al. 2019).

Desde esta perspectiva, el sentido de la educación se convierte en una construcción dinámica y diversa que refleja la interacción de los actores con sus contextos específicos. Así, emerge una diversidad de interpretaciones que responden a realidades subjetivas de cada individuo dentro del sistema educativo. Esta multiplicidad de sentidos evidencia que los actores educativos, especialmente estudiantes y docentes, generan y adaptan significados de acuerdo con sus propias experiencias y necesidades, desafiando así la idea de una crisis de sentido uniforme y proponiendo una visión más rica y compleja del tema en cuestión (Neut-Aguayo et al. 2019). Este enfoque nos invita a concebir el futuro, vinculado al sentido que le damos al presente, no como una única posibilidad, sino como un abanico de futuros posibles, que reflejan las diversas experiencias y expectativas de los actores educativos.

Es evidente que no podemos desvincular el sentido de la educación del proyecto de la juventud, y por ello, es necesario comprender la noción de futuro. En este sentido, el futuro está enmarcado por representaciones sociales de una realidad, individual o colectiva, relacionadas con su viabilidad (Santisteban 2006). De esta forma, la concepción de futuro se encuentra vinculada a las posibilidades de cada individuo para imaginar y pensar perspectivas de cambio y continuidad (Anguera & Santisteban 2012). En esta línea, los autores Pink et al. (2020), nos invitan a pensar el futuro no como algo lejano, sino como una alteridad del presente. De esta forma, el futuro se convierte en simultáneamente imaginable y desconocido, reconociendo lo desconocido o lo incierto como un camino hacia formas especulativas de conocimiento, donde imaginar futuros alternativos permite explorar nuevos sentidos y posibilidades para la educación. Concibiendo el futuro no como una única posibilidad, sino como un abanico de futuros posibles, que reflejan diversas experiencias y expectativas de los actores educativos, tal y como apuntaban Neut-Aguayo et al. (2019). Además, reconocer e imaginar futuros alternativos representa una práctica importante de transformación educativa y constituye una vía para abordar las inequidades presentes en la educación (DeJaeghere 2019).

Si vinculamos la noción de futuro con el sentido de la educación, surge la idea de proyectos de vida, que se presenta como un elemento clave para comprender cómo los jóvenes construyen sentidos y propósitos. Esta noción permite a la juventud estructurar una dirección en sus vidas, conectando su crecimiento individual con la colectividad (Braggio y Silva 2023). Esto contribuye a mitigar la indiferencia y a fortalecer su sentido de pertinencia y participación en la sociedad. Los proyectos de vida representan, entonces, no solo un objetivo personal, sino también un ejercicio de construcción de sentido que puede ofrecer alternativas frente a las inequidades y limitaciones de los sistemas educativos convencionales. Al proponer un horizonte de posibilidades diversas y multidimensionales, estos permiten a la juventud replantear su relación con la educación e imaginar espacios educativos más inclusivos y participativos.

Si bien la mayoría de los estudios sobre el futuro están orientados a la comprensión de las crisis socioambientales, también es importante reconocer que la incertidumbre afecta profundamente, como ya se ha expuesto, al proyecto educativo y a la participación de los y las jóvenes en él (Anguera 2011). Esto último se debe a que las percepciones juveniles son especialmente relevantes en este contexto, ya que son ellos y ellas quienes enfrentarán, moldearán y establecerán potenciales de acción, desafíos y oportunidades para el mañana (Adam y Groves 2007). La perspectiva teórico-analítica que hemos tomado para abordar esta problemática es la de la Semiótica Social desde una perspectiva multimodal y tomando elementos de la LSF, particularmente la afiliación discursiva desde los ensambles de IDEACIÓN/VALORACIÓN.

3. Semiótica Social y Estudios del discurso multimodales

La Semiótica Social corresponde a una perspectiva teórica sobre la construcción y negociación de significados en la esfera social (Hodge y Kress 1988). Esta perspectiva tiene sus raíces en Halliday (1994) y ha propiciado un potente desarrollo de la multimodalidad. En palabras de van Leeuwen (2005), la semiótica permite realizar ciertas actividades que pueden ser de tres tipos: 1. la recolección de documentos y recursos semióticos; 2. investigar como estos recursos son usados en su contexto histórico, social e institucional; 3. contribuir al descubrimiento y desarrollo de nuevos recursos semióticos y nuevos usos de estos.

La Semiótica Social se enmarca en una mirada multimodal del lenguaje. Esta mirada multimodal valora la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y confluir en un mismo evento comunicativo (Manghi 2012). Desde una perspectiva multimodal podemos distinguir materialmente entre “medios” y “modos” (Kress y Van Leeuwen 2021). Los *modos* corresponden a sistemas de representación y comunicación que presentan características específicas y reglas propias de su uso. Los modos incluyen elementos como el lenguaje escrito y oral, así como la imagen, el gesto, el sonido y el color, entre otros. Un ejemplo de esto es el texto de un libro o la imagen de una pintura. Por otro lado, los *medios* son los canales o herramientas a través de los cuales los modos se expresan y se transmiten. Los medios incluyen los materiales y tecnologías que se utilizan para la comunicación y representación. Algunos ejemplos de esto pueden ser que una pizarra (medio) que contiene texto escrito (modo), o una pantalla de televisión (medio) que muestra un video (modo visual y auditivo). En conclusión, los *modos* son los sistemas semióticos que usamos para crear significado, mientras que los *medios* son las plataformas o herramientas que usamos para transmitir esos significados.

Estos medios y modos aplican también para la elaboración de procedimientos de producción de corpus, como es el caso de este artículo. En este artículo encontraremos modos visuales y verbales-escritos los cuales analizaremos desde la gramática visual (Kress y van Leeuwen 2021). La gramática visual se fundamenta en la Semiótica Social y tomando elementos de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday 1994) una de las cuales es la perspectiva metafuncional de la construcción de significado: ideacional (construcción de experiencia); interpersonal (intersubjetividad); textual (organización de textos coherente).

En la gramática visual la función ideacional se realiza a través de dos tipos de representación: 1. narrativa; 2. conceptual. La narración visual muestra dos entidades que pueden mostrarse vinculadas por un proceso de interacción en el cual una de ellas realiza una acción que recae sobre la otra. Mientras que la conceptualización visual tiene que ver con representaciones estáticas, sin personas en interacción. Las conceptualizaciones visuales pueden ser analíticas en aquellas representaciones que describen objetos en términos de las partes que los componen; pueden ser clasificatorias cuando los objetos pueden ser representados como elementos integrantes de una clasificación, o pueden ser simbólicas cuando las imágenes apuntan a qué significan, o qué son los participantes (Kress y van Leeuwen 2021).

En cuanto a la gramática visual para la comunicación de la metafunción interpersonal, esta se realiza a partir las interpretaciones sociales respecto de los significados, y que en esta propuesta se representa a través de cinco formas visuales de establecer las relaciones: 1. contacto; 2. distancia social; 3. perspectiva; 4. Modalización; 5. vector.

En relación con el *contacto* este aspecto se refiere a la relación entre el personaje representado y el lector de la imagen; esta puede aludir a una petición o demanda (personaje de frente al lector lo involucra estableciendo contacto visual y le solicita información); o a una oferta de información (personaje en posición diagonal o lateral solo entrega información al observador).

En cuanto a la *distancia social*, o cuán próxima se establece la relación interpersonal, esta puede ser de intimidad (representación muy cercana o en primer plano), relación social (distancia media) y relación impersonal (personajes representados en la lejanía). La *perspectiva* tiene que ver cómo representamos las relaciones de poder de manera visual; estas pueden ser frontal (personaje a la misma altura del lector, simetría de poder), oblicua (personaje levemente más arriba o abajo que el punto de vista del lector, diferencia de poder) o vertical (ya sea el lector o el personaje en la posición alta observando desde la altura al otro, uno en relación de poder sobre el otro).

La *modalización* tiene que ver con el grado de veracidad y a quién es atribuida la responsabilidad de la representación. El autor del ensamblaje multimodal puede optar por una representación naturalística (fotos o pinturas que apelan a “lo real”), una representación científica (mapas, gráficos, líneas de tiempo, dando veracidad a lo representado atribuyendo la autoría a la ciencia) y una representación abstracta o sensorial (en la cual se da cuenta de una postura personal).

El *vector* es lo que dinamiza el espacio visual de una imagen, siendo la línea de energía o contacto que atraviesa una imagen. Existen dos tipos de vectores: 1. la línea de mirada del espectador o camino de lectura; 2. las líneas de fuerza representadas en el espacio (miradas, acciones, movimientos de figuras representadas o de fuerzas naturales) (Altamirano et. al. 2012).

Teniendo en cuenta todas estas herramientas multimodales para el análisis visual, además, en el contexto de este artículo se trabajan aspectos verbales del corpus. Para trabajar con estos aspectos verbales en combinación con los visuales, se toma el posicionamiento desde la afiliación discursiva (Zappavigna y Dreyfus 2020).

4. Ensamblés

La Lingüística Sistémico Funcional ofrece herramientas teórico-metodológicas productivas para los estudios del discurso. Algunas características relevantes de la teoría consisten en:

1. Un fuerte vínculo entre el *contexto* y el discurso.
2. Una orientación hacia la *funcionalidad del lenguaje*.
3. Una interpretación del lenguaje como *sistema semiótico*.

Este conjunto de características permite relacionar el lenguaje, el contexto cultural y contexto inmediato en donde se desenvuelve lingüísticamente un enunciado. La dimensión funcional del lenguaje se expresa en la hipótesis metafuncional, que plantea que toda expresión lingüística está configurada por 3 funciones básicas: la metafunción ideacional (para representar la experiencia); la metafunción interpersonal (para la interacción y relaciones intersubjetivas); la metafunción textual (para organizar el significado en textos coherentes) (Halliday y Matthiessen 2014). En este capítulo nos focalizaremos en la metafunción interpersonal a nivel del estrato semántico-discursivo a través del sistema de VALORACIÓN y en la ideación a través del sistema de IDEACIÓN particularmente los ítems léxicos de entidades valoradas.

El sistema de VALORACIÓN permite dar cuenta de los recursos lingüísticos utilizados por escritores-hablaantes para expresar, negociar y exponer sus posicionamientos intersubjetivos (Martin y White 2005). Este sistema se nutre de recursos lingüísticos específicos, como son las proyecciones verbales y mentales, la modalidad y la concesión. Los recursos lingüísticos pueden utilizarse para dar cuenta de los posibles espacios de negociación que ofrece un texto determinado (Martin y Rose 2007; Martin 2021). El sistema de VALORACIÓN se conforma por tres ámbitos semánticos: la ACTITUD, el COMPROMISO y la GRADACIÓN (Martin y White 2005; Oteíza y Pinuer 2019).

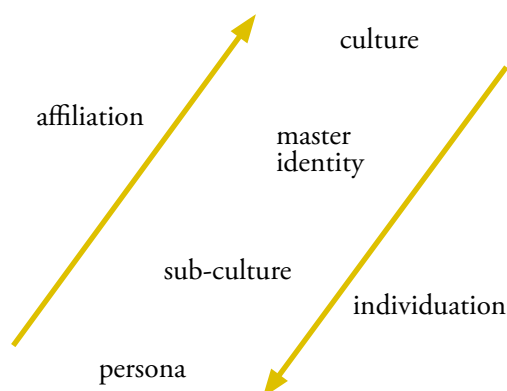
El sistema de IDEACIÓN da cuenta de las relaciones léxicas entre las personas, cosas, procesos, lugares y cualidades que construyen el campo de un texto. Dentro del sistema de IDEACIÓN se pueden identificar tres conjuntos de relaciones léxicas: las relaciones taxonómicas, las relaciones nucleares y la secuencia de actividades (Martin 1992, 2021; Martin y Rose 2007). Este artículo se centra en relaciones léxicas que producen taxonomías, en particular en las entidades valoradas por la participante, de modo que configuran patrones de ensambles discursivos.

El uso del sistema de VALORACIÓN, junto con el de IDEACIÓN, se vincula en este trabajo con los procesos de afiliación discursiva. La afiliación corresponde a una clina o escala que puede ir desde la persona hasta la cultura (afiliación) o desde la cultura hasta la persona (individuación/distribución). Esta clina permite reconocer los límites de una identidad determinada en un contexto particular y como se asocia una identidad determinada a un grupo o comunidad en particular (Zappavigna y Dreyfus 2020). En este orden, la clina de afiliación-individuación permite ver como los y las estudiantes se afilian a ciertos valores y anhelos tanto en su dimensión verbal como visual. En la *Figura 1* se puede apreciar la relación entre *afiliación e individuación*.

En el proceso de afiliación e individuación se genera a través de *vínculos* [*bond*], los cuales operan a través de un *ensamble* [*coupling*] entre experiencias y evaluaciones. Este tipo de *ensamble* denominado *vínculo*, permite dar cuenta de la afiliación de un sujeto en una comunidad, y su dife-

FIGURA 1

Individuación y afiliación (Martin 2010: 24)



renciación de esta como individuo particular. El proceso de afiliación e individuación configura un posicionamiento intersubjetivo a través de los patrones que se presentan en el discurso. En el caso de los patrones recurrentes de ensambles, se les denomina *síndromes* (Martin 2016). Los síndromes configuran un posicionamiento subjetivo en el sentido de la clina de individuación, en donde desde un marco institucional/comunitario se produce a un sujeto discursivo determinado. A su vez, el sujeto se hace parte de la comunidad que lo produce, se afilia, a través de un proceso *performativo*, lo cual permite que se construya una identidad (Bednarek 2010). En este artículo se presentan los ensambles verbales de VALORACIÓN-IDEACIÓN y los ensambles multimodales. A continuación, se presenta el diseño metodológico.

5. Metodología

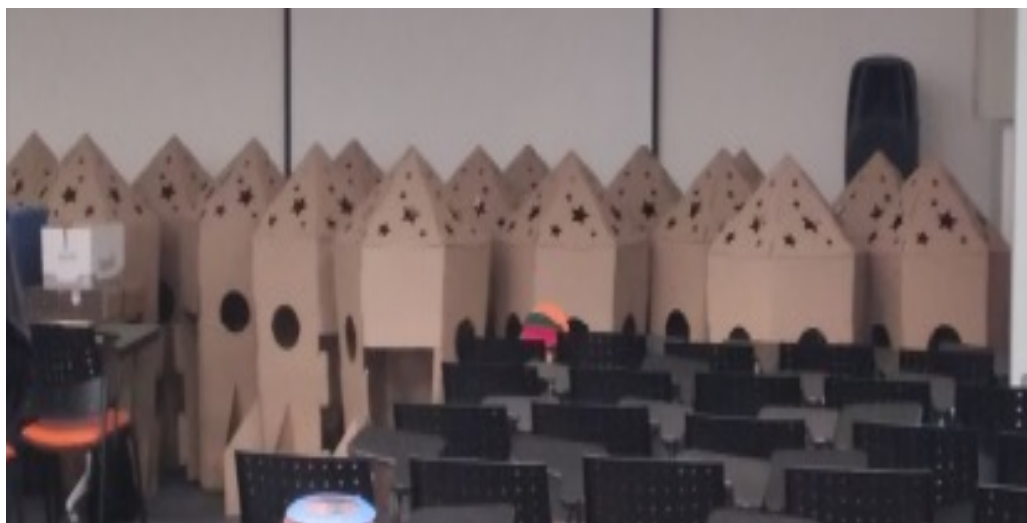
La investigación se enmarca en un diseño cualitativo (Denzin e Yvonna 2012; Flick 2015; Flores 2009) a través de un taller reflexivo realizado con un grupo de estudiantes de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile. De estas regiones provenían 13 escuelas que estuvieron presentes en la actividad, de las cuales participaron de 3 a 4 jóvenes de 12 a 17 años.

El taller en cuestión consistía en diseñar una nave espacial de cartón (prediseñada), que los y las estudiantes debían acondicionar mediante dibujos, recortes, pinturas, textos o cualquier material que quisieran utilizar para apoyar a un planeta lejano que requería ayuda para desarrollar su propio sistema educativo. Este era un taller lúdico en donde los y las estudiantes se personificaban en el contexto de un viaje interestelar. El taller tenía el propósito de explorar los sentidos de la educación y los anhelos de sus actores, por lo que se diseñó una historia centrada en otros mundos posibles.

En el marco del desarrollo de la actividad los y las estudiantes debían preguntarse ¿Cuál es el propósito de la educación? ¿Cuál me gustaría que fuera el propósito de la educación? Además, los grupos de estudiantes debían escribir en una guía sus respuestas a las siguientes preguntas: ¿Quiénes van en la nave?, ¿y por qué?; ¿Qué objetos esenciales tendríamos que llevar para el viaje?; ¿Qué valores son importantes en la creación de un nuevo sistema educativo?; ¿Qué le advertirías a las y los

FIGURA 2

Naves pre-diseñadas para la ejecución del taller



habitantes del planeta visitado a partir de su experiencia en el planeta tierra?; ¿Qué le compartirías a las y los habitantes del planeta visitado a partir de su experiencia en el planeta tierra?; ¿Qué significa aprender en este otro planeta?, ¿y enseñar?. De todas estas preguntas trabajamos en este artículo con una de ellas: ¿Qué significa aprender en otro planeta? ¿y enseñar? Esta pregunta fue seleccionada porque apunta directamente al problema de investigación abordado en este artículo vinculado al sentido de la educación.

Los datos visuales fueron analizados desde la gramática del diseño visual (Kress y van Leeuwen 2021) y los datos verbales desde los sistemas de IDEACIÓN y VALORACIÓN presentados como ensambles discursivos (Zappavigna 2021).

FIGURA 3

Representación de ensamble discursivo



Teniendo en cuenta este diseño metodológico se presenta el análisis y resultados en la sección siguiente.

6. Análisis y discusión

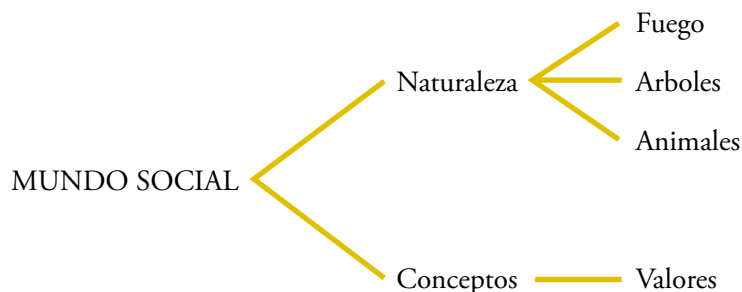
Los resultados en este artículo están organizados en tres partes. La primera parte es la dimensión de imágenes en donde se presentan diversas perspectivas del diseño que realizaron los y las estudiantes sobre la nave espacial. En esta parte se presentan dibujos y conceptos que fueron trazados y coloreados en la figura de la nave. La segunda parte es el modo escrito, en donde los y las estudiantes debieron escribir en una hoja sus respuestas a las 6 preguntas que fueron descritas en la metodología. La tercera parte corresponde a una sistematización de los patrones de ensambles en conjunto con una discusión de los datos.

6.1. La Nave

Respecto al corpus de imagen este corresponde al diseño de naves espaciales de cartón que fueron realizadas con la instrucción de “apoyar a otro planeta en su manera de ser educados”. En el marco de esta consigna, se aprecia que sistemáticamente emergen los siguientes tópicos asociados al diseño de la nave espacial: naturaleza; conceptos. Estos dos tópicos se dividen en subcategorías, en el caso de naturaleza en: fuego, árboles y animales. En el caso de conceptos, se especifica el concepto de: valores. A continuación, en la figura 1 se presenta una esquematización de estos resultados que denominamos el “mundo social” de esta actividad.

FIGURA 4

Mundo social de las “naves”



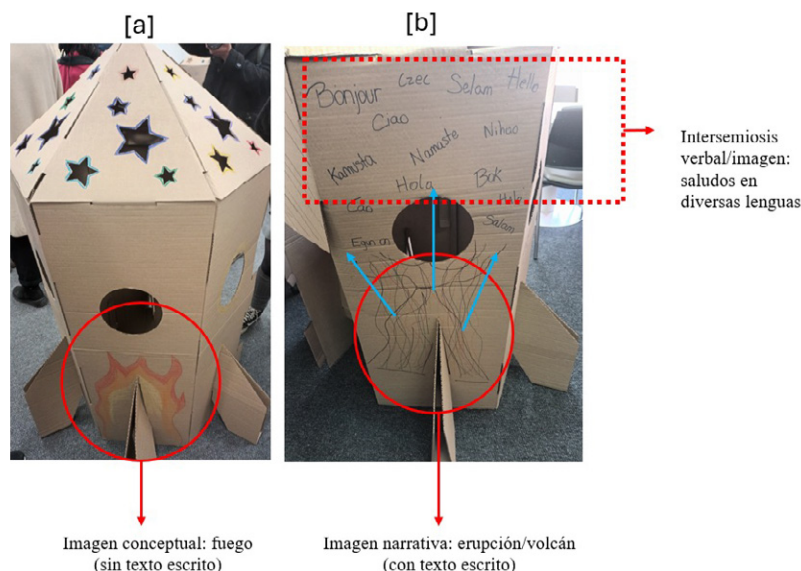
En la primera dimensión, la de “naturaleza”, podemos apreciar los siguientes diseños: fuego, árboles y animales. Respecto al fuego tenemos los siguientes ejemplos.

Este grupo de estudiantes destacó el fuego como un elemento relevante en su diseño.

En la figura [a] vemos una imagen conceptual y naturalística, es decir, una imagen que busca parecerse a la realidad que representa. Por otro lado, en la imagen [b] se aprecia una de carácter narrativa, lo que implica la existencia de diversas entidades interactuando. La entidad principal es un volcán que es representado con elementos icónicos, como el cráter y la lava/fuego/humo que sale de él. Esta lava/fuego/humo funciona como vector hacia las palabras que están escritas en la parte superior. Los vectores del dibujo interactúan con la palabra escrita lo que configura una orquestación semiótica de modos escritos e imagen. Las palabras escritas constituyen saludos en diversas lenguas lo que interpretamos como un aspecto a la respuesta sobre la instrucción dada, un encuentro con seres de otros planetas, dando énfasis a la dimensión comunicativa de este encuentro ficticio.

EJEMPLO 1

Fuego

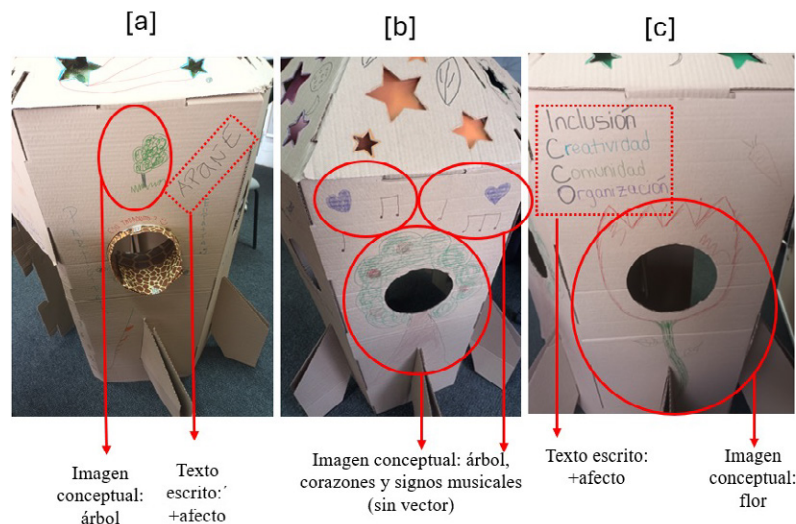


Estos grupos de estudiantes han dado un énfasis relevante a la fuerza del fuego como un elemento para compartir y para llevar a otro planeta, ya sea por los aspectos prácticos o simbólicos del mismo. El fuego se destaca como un elemento funcional que se utilizará en el viaje imaginario de los estudiantes hacia un nuevo planeta. Además, la aparición de elementos léxicos aporta a la interpretación instrumental del fuego, siendo palabras que podrían usarse o conocerse por los extraterrestres. Es decir, un primer paso en este encuentro con seres de otros planetas es la comunicación.

En el ejemplo 2 vemos la aparición del reino vegetal, dibujos de árboles y de una flor. Estos dibujos son acompañados por elementos léxicos que tiñen afectivamente el diseño del dibujo.

EJEMPLO 2

Árboles

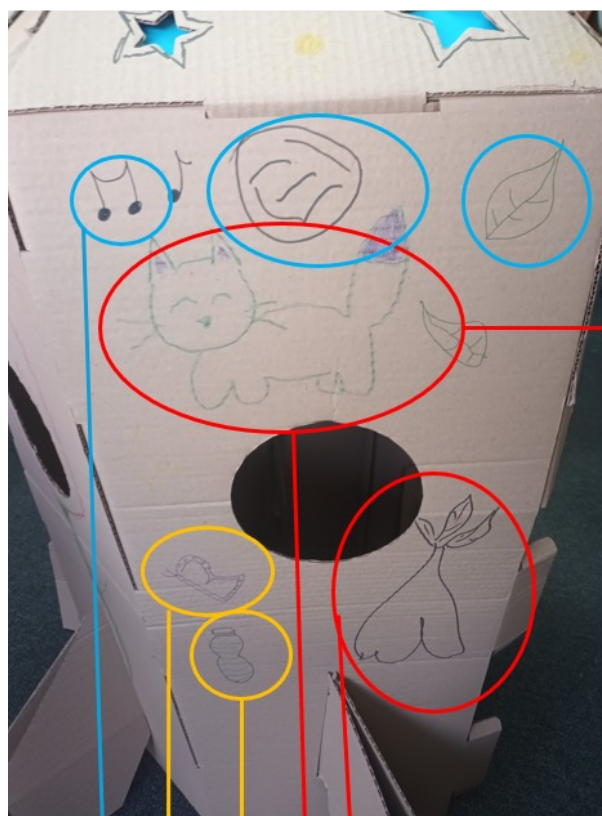


En estos ejemplos se aprecian imágenes conceptuales sin presencia de vectores que configuren una narrativa específica. En el caso de la imagen [a][b] y [c] se aprecian figuras en el centro de la estructura de la nave espacial que dan cuenta de un árbol en [a][b] y una flor en [c]. Esta decisión de diseño por parte de los y las participantes le da un foco de relevancia al dibujo y se puede apreciar como éste es acompañado de modalizadores que dan cuenta de afectos determinados. En el caso de [a] está la expresión “apañe” mientras que en [c] tenemos “inclusión”, “creatividad”, “comunidad” y “organización”. Ambos casos resaltan afectos positivos de forma verbal y nominalizados. En el caso de la figura [b] presenta una aproximación afectiva no por el léxico, sino que, por imagen, a través del dibujo de corazones y figuras musicales asociados a actividades positivas por parte de los y las estudiantes.

Esta sistematización de diseños visuales da cuenta de una relación muy positiva de los y las estudiantes con elementos de la naturaleza representados a través de los dibujos. El dibujo por sí solo no compone un posicionamiento afectivo, pero este siempre está acompañado de un elemento que permite interpretar un color emocional determinado, ya sean elementos léxicos o visuales. De tal modo que, se representa una relación directa entre el bienestar de los y las estudiantes con estas figuras naturalísticas. Algo similar ocurre con el ejemplo a través de los animales.

EJEMPLO 3

Animales



Contacto: demanda
Distancia social: relación social
Perspectiva: frontal
Modalización: naturalístico

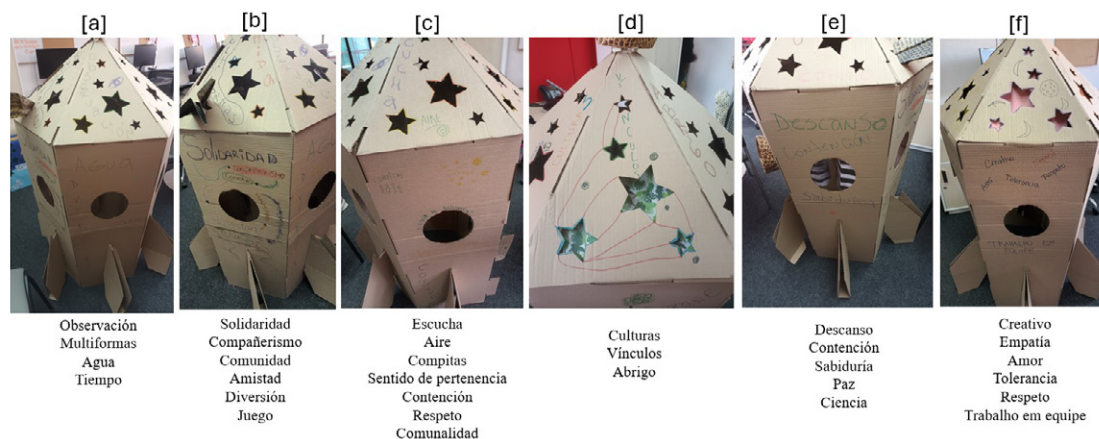
Imágenes conceptuales/ simbólicas

En este ejemplo se aprecian diversas instancias semióticas que están segmentadas en círculos de diversos colores para cada ítem. Todas las imágenes son en términos ideacionales conceptuales simbólicas. En color rojo está la imagen central que se encuentra fuertemente focalizada, y que constituye un gato en contacto de demanda a través de una perspectiva frontal (cara). Además, en la parte inferior también indicada en un círculo rojo aparece la figura de una planta, la cual se encuentra a la altura del cuadrante inferior de la imagen. Por otro lado, en círculos amarillos, se aprecia una mariposa y una botella de agua. Consideramos que estos diseños dan cuenta de elementos esenciales para los y las estudiantes, que se configuran por elementos de la naturaleza como son los insectos (mariposa), una planta, una hoja, agua (botella). Además, emergen diseños vinculados a los pasatiempos como son la música y una pelota (en celeste en la parte superior), estos dos últimos dibujos en términos interpersonales están en modalidad sensorial ya que dan cuenta del posicionamiento de los diseñadores de estos. El gato es el único elemento propiamente expresivo en esta orquestación semiótica, tiene sus ojos dibujados como si sonriera y su cola activa. A propósito de las conversaciones de los y las estudiantes en el contexto del taller, consideramos que el gato constituye la representación de una mascota, que opera como modalizador afectivo, y que resulta fundamental para el viaje que, metafóricamente abordarán los y las estudiantes en el taller.

Finalmente, otros aspectos relevantes son las conceptualizaciones que se levantaron en el contexto de la actividad. Existen significados que se representaron de forma escrita y que se vinculan con los diseños en imagen. A continuación, en el ejemplo 4 se aprecian estos conceptos

EJEMPLO 4

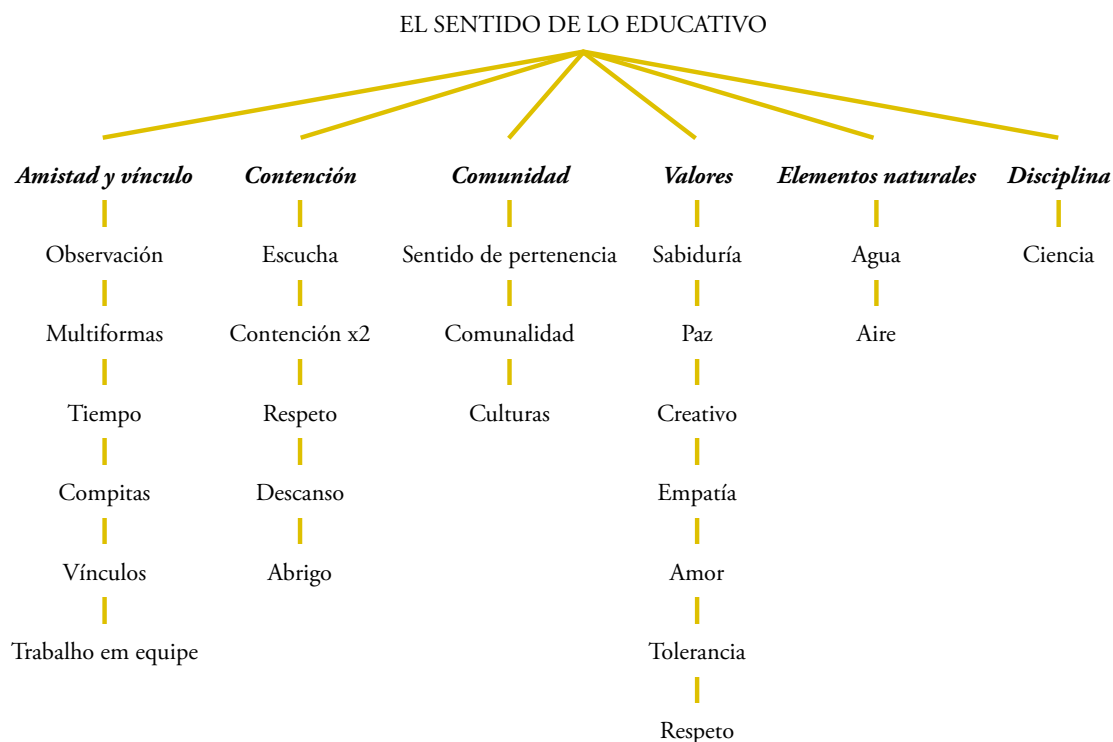
Conceptos/valores



En este ejemplo se da cuenta de los conceptos que destacan los y las estudiantes. Algunas de las palabras que pusieron por escrito están conectadas con líneas o dibujos para intentar unificarlos, como son el caso de las imágenes [b] y [d] los cuales constituyen vectores que relacionan en el caso de [d] la palabra “vínculos” con las estrellas que son parte de la estructura de la nave. A su vez, en el caso de [b] los vectores permiten hacer una relación directa y unificada entre las palabras escritas en la nave, las cuales comparten un campo semántico vinculado a valores prosociales de vínculo y de juego. A continuación, en la figura 2 se aprecian las diferentes subcategorías del sentido de lo educativo representado léxicamente.

FIGURA 5

El sentido de lo educativo



En general, los conceptos que aparecen en las naves son elementos prosociales relacionados con el encuentro de la comunidad educativa y más específicamente los y las estudiantes. La mayoría de los conceptos y palabras que aparecen por escrito en el cuerpo de la nave corresponden a un campo semántico vinculado a la “Amistad y vínculo”, “Contención” y “Valores”. Consideramos relevantes estos tres grupos porque expresan un deseo afectivo por parte de los y las estudiantes en el contexto educativo. Esto se expresa en la amistad y los vínculos que permiten un espacio de contención determinado y que su vez se relaciona con los valores demandados como “paz”, “empatía”, “amor”, “tolerancia”, “respeto”. Consideramos que estos valores a su vez aportan a la categoría de “Comunidad” ya que son requeridos para construir un “Sentido de pertenencia”, “Comunalidad” y “Cultura”. A continuación, se profundizará en la dimensión escrita del taller realizado, utilizando las herramientas de la afiliación discursiva.

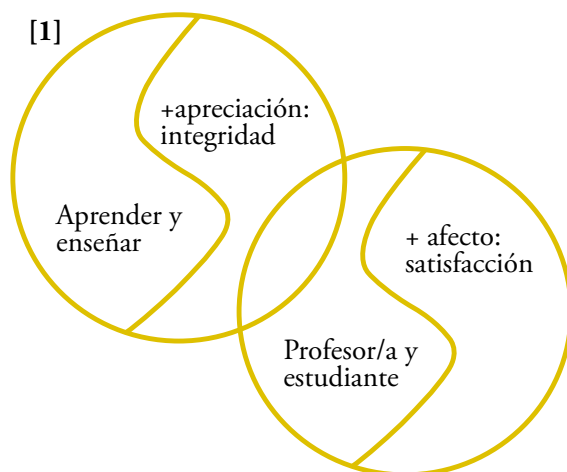
6.2. ¿Qué significa aprender en otro planeta? ¿y enseñar?

En la dimensión de lenguaje verbal, abordaremos la pregunta de “¿Qué significa aprender en este otro planeta? ¿y enseñar?” Ya que consideramos es la pregunta que expresa de forma más explícita el sentido de la educación de los y las estudiantes. Como se indicó en la metodología cada uno de estos ejemplos corresponde a la respuesta de una de las comunidades educativas participantes en el taller. La primera respuesta da cuenta de significados afectivos, como se indica en el ejemplo 1.

EJEMPLO 5

Amor recíproco

Acto de [1]**amor recíproco** [+va apreciación: integridad/+va afecto: satisfacción]

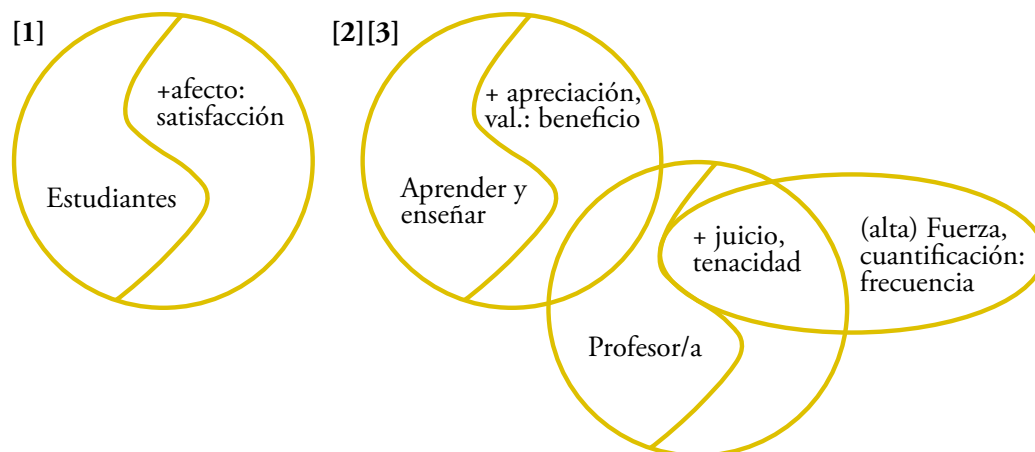


En este ejemplo se destaca la instancia valorativa de “amor recíproco” la cual vincula al aprender y enseñar con una carga que hemos interpretado como ética. Esta instancia, además de valorar las acciones de aprender y enseñar desde una narrativa hegemonícamente positiva, implícitamente valoran a los que enseñan y aprenden, es decir a profesores/as y estudiantes. Esta valoración a actores humanos activa al sistema de afectos por satisfacción. En conclusión, la respuesta da énfasis a lo ético y afectivo en el sentido de lo educativo. Por otro lado, en el ejemplo 2 se pueden apreciar otras características de este sentido.

EJEMPLO 6

Disfrutar e innovar

Aprender cosas nuevas cada día de ellos “presentopianos” y de nosotros. Enseñar para vivir el momento y [1]**disfrutar** [+va afecto: satisfacción]. Se debe [2]**innovar** [+va apreciación, valuación: beneficio/+va juicio, capacidad: cognitiva] todos los días para fomentar la [3]**creatividad** [+va apreciación, composición: complejidad/+va juicio: tenacidad].



Las instancias destacadas como valorativas corresponden en este ejemplo a procesos mentales, como son “disfrutar” e “innovar”. En la instancia [1] son los estudiantes los que se evalúan a través de un afecto positivo de satisfacción “disfrutar”, en donde el gatillador del afecto es el “enseñar”. Por otro lado, en las instancias [2] y [3] se valoran 2 entidades simultáneamente: aprender y enseñar, así como a profesor/a. En el primer caso es una apreciación positiva de beneficio y complejidad, mientras que en el segundo un juicio positivo de tenacidad gradado con fuerza de frecuencia “todos los días”. En este último caso son los y las profesores/as las que deben desarrollar la innovación y la creatividad de los y las estudiantes, construyendo una expectativa sobre los y las docentes y simultáneamente poniéndolos/as en un rol relevante en el contexto escolar. En el siguiente ejemplo se aprecia una dimensión del aprendizaje desde la convivencia.

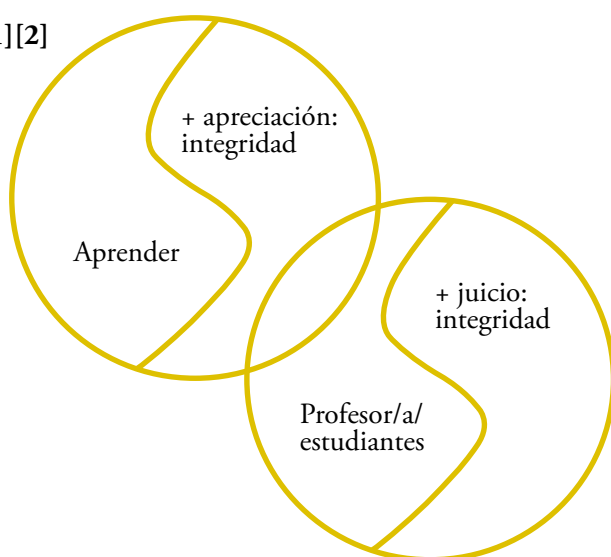
EJEMPLO 7

Compartir realidades

Aprender significa [1]**compartir realidades** [+va apreciación: integridad/ +va juicio: integridad]

[2]**convivir juntos** [+va apreciación: integridad/ +va juicio: integridad]

[1][2]



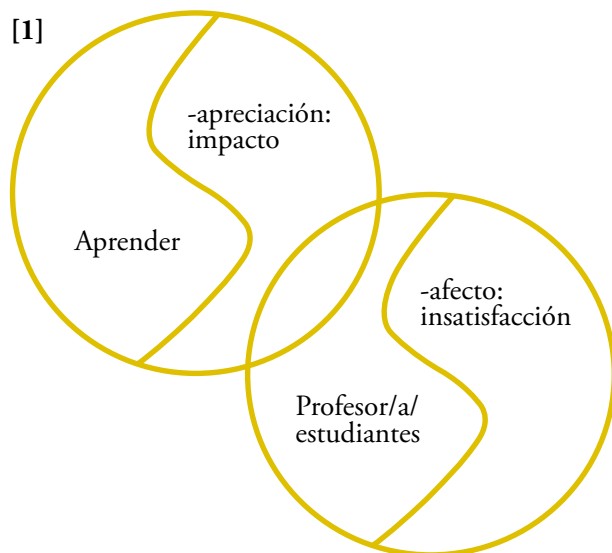
En estas dos instancias valorativas se ensamblan dos entidades: “aprender” y “profesores/as y estudiantes”. El aprender se evalúa con apreciación positiva de integridad instanciado como “compartir realidades”. Interpretamos esta instancia como integridad positiva principalmente por la información del co-texto, la cual satura en términos éticos y valóricos las acciones de los y las docentes en conjunto con los y las estudiantes, así “compartir” y “convivir” son acciones cargadas positivamente. Por esta misma razón se ensambla la entidad con “profesores/as y estudiantes” puesto que son estos los que “comparten las realidades” y “conviven juntos” instanciando un juicio positivo de integridad. Por otro lado, una instancia que exalta una dimensión más negativa del aprendizaje se expresa en el ejemplo 4.

EJEMPLO 8

Monotonía

[1]**Monotonía** [-va apreciación: impacto/ -va afecto: insatisfacción]

[1]



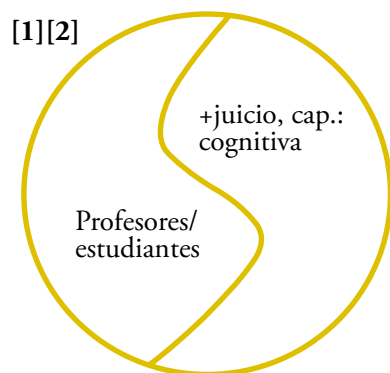
Este ejemplo escueto, da cuenta nuevamente de un ensamble de entidades, la acción de “aprender” y “Profesor/a y estudiantes”. La expresión “monotonía” expresa una apreciación negativa de impacto que simultáneamente de forma evocada produce un afecto negativo de insatisfacción en profesores y estudiantes. Finalmente, el ejemplo 5.

EJEMPLO 9

Comprender

Significa [1]**comprender** [+va juicio, capacidad: cognitiva] en los habitantes y que ellos nos [2]**comprendan** [+va juicio, capacidad: cognitiva] a nosotros

[1][2]



Este ejemplo se instancia un proceso mental que se valora como un juicio positivo cognitivo sobre profesores y estudiantes. Esta valoración y estas entidades dan cuenta de la relevancia de entenderse

mutuamente en el contexto del encuentro imaginario con seres de otro planeta, pero ciertamente también, con las propias comunidades educativas.

Queremos destacar en esta sección la aparición de dos categorías que se puede apreciar claramente a través de los ensambles: actividades y actores. Las actividades se expresan a través de procesos que se cargan valorativamente vinculados a la acción de enseñar y aprender, mientras que los actores remiten a los y las profesores juntos a los y las estudiantes. En este sentido, se configura un modo muy tradicional de comprender el aprendizaje y la enseñanza, destacando una relación bidireccional entre estudiantes y profesores. A continuación se profundiza en estos aspectos a través de la sistematización de todos los datos.

6.3. El sentido de lo educativo: una discusión

En esta sección se integran las dos dimensiones del análisis para formular algunas interpretaciones generales. Respecto al análisis visual, se aprecian dos grandes grupos: *naturaleza* y *conceptos/valores*. La categoría de naturaleza es construida a partir de las imágenes de animales, árboles/plantas y fenómenos naturales que se diseñaron en la nave. Estos dibujos se relacionan con aspectos positivos de carácter social expresados de forma léxica, como, por ejemplo, el “apañe” y la “organización”, las cuales configuran un tenor positivo de las imágenes diseñadas por los y las estudiantes. Pensamos que la presencia de elementos de la naturaleza da cuenta de un ámbito en el que los y las estudiantes pueden posicionarse de forma más estable respecto a su propio contexto social. En este sentido, este imaginario de la naturaleza-ecología se va configurando como un proto-relato respecto al sentido de los tiempos actuales, así como el sentido de lo educativo. De esta forma, la educación se realiza en un entorno “natural” que constituye un espacio de continuidad en un entorno social fuertemente cambiante y marcado por la incertidumbre.

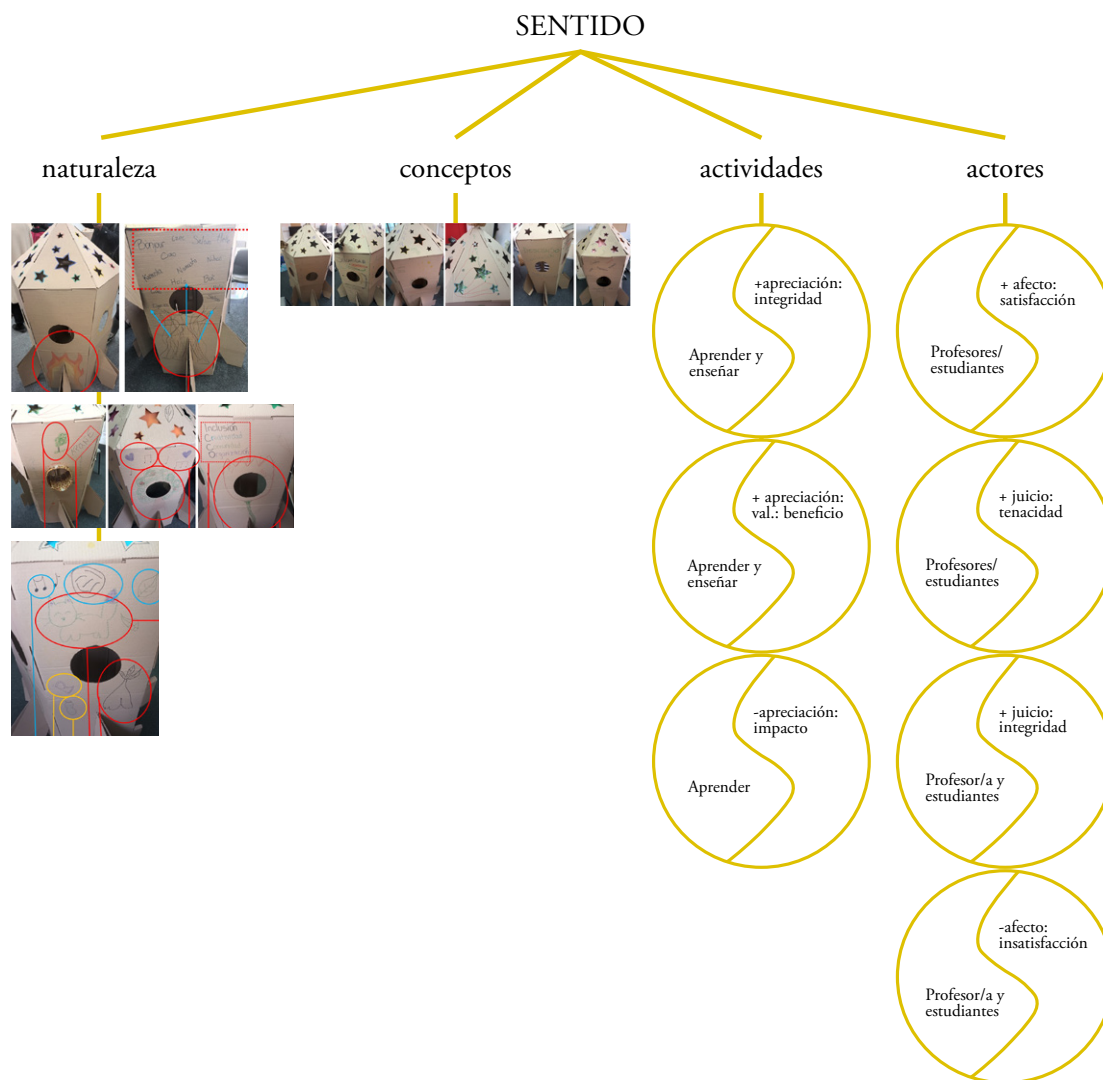
Además, la categoría de conceptos/valores está marcada por una contención afectiva que permite la existencia de un grupo determinado (los estudiantes) que a su vez participan en el contexto escolar y que requieren el ejercicio de una serie de valores como la “sabiduría”, “empatía”, “tolerancia”, “respeto” para mantener este grupo que otorga contención. A su vez, los significados en el diseño de las naves se construyen orquestados en relaciones de imagen e instancias léxicas. Estas instancias léxicas tienen una carga afectiva que aportan a modalizar la orquestación semiótica de modo tal de que, sistemáticamente se le otorga un sentido positivo.

Respecto a la dimensión verbal del análisis, se destacan valoraciones de apreciación positiva de integridad sobre el fenómeno educativo, el cual tiende a presentarse “moralizado”. Esta moralización se expresa en tipos de relaciones que son comprensivas y que permiten mantener el vínculo de enseñanza-aprendizaje como son “amor recíproco”, “compartir realidades”, “convivir juntos”. Estas instancias a su vez se ensamblan con afectos positivos de satisfacción respecto a los y las estudiantes que son los sintientes de estas instancias (los/as que comparten, conviven, aman recíprocamente). Además, los actores “estudiantes” y “profesores” son valorados sistemáticamente de forma positiva, esto a través de juicio de capacidad cognitiva como en “innovar”, “creatividad” y de integridad, como en “compartir realidades” y “convivir juntos”.

Todos estos diferentes aspectos que configuran el significado diseñado por los estudiantes en el marco del taller, es representado en la siguiente figura:

FIGURA 6

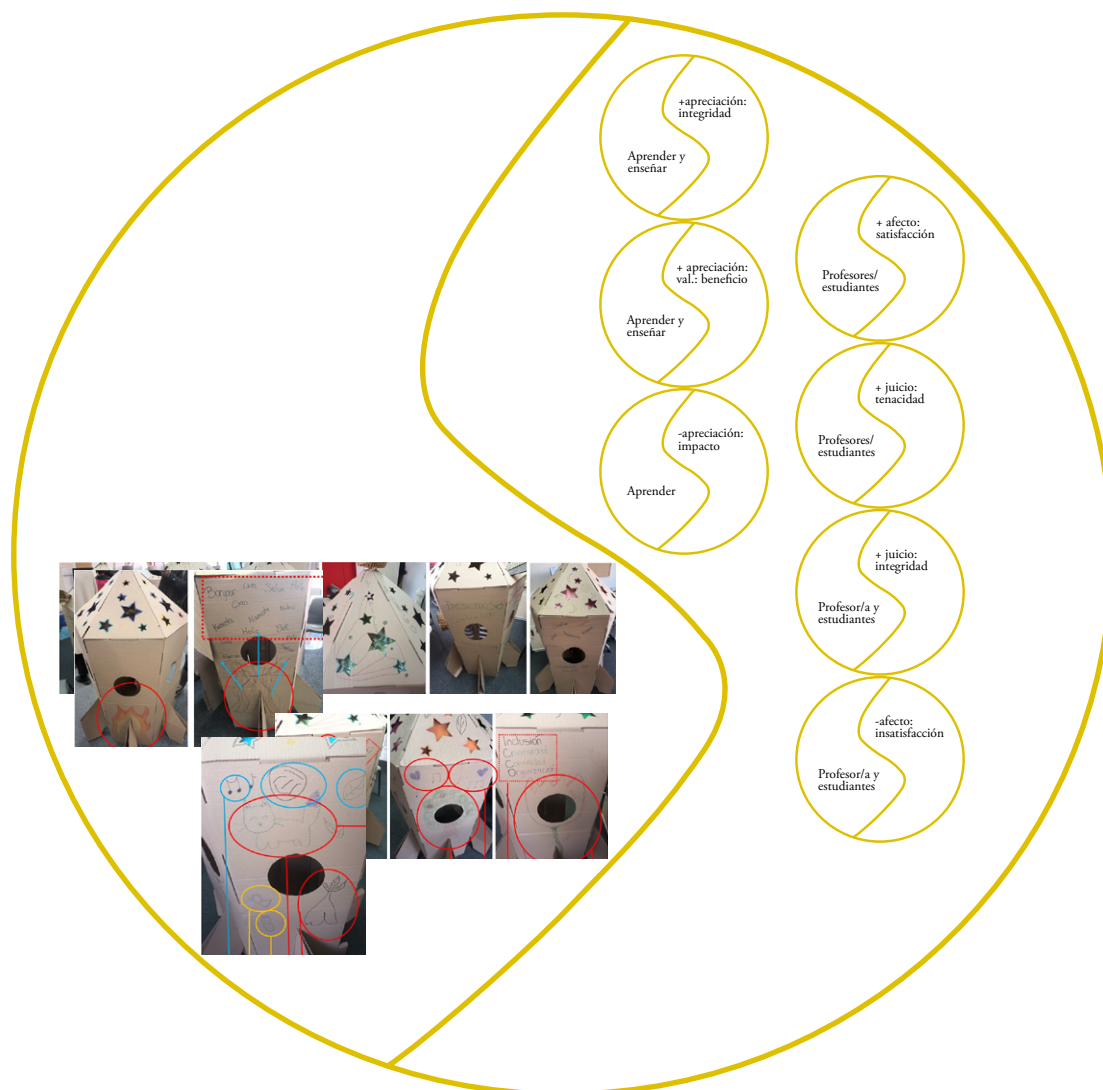
Sistematización orquestación



La figura 6 constituye una sistematización de los datos analizados, lo cual podemos categorizar como una orquestación semiótica que se configura por la demanda de una actividad determinada. En este contexto, la actividad se focaliza en los sentidos de la educación y esta orquestación se constituye por diseños de imágenes y expresiones léxicas, pero además, está construido por la demanda de escritura que se le solicita a los y las participantes. La demanda de escritura corresponde a la pregunta ¿Qué significa aprender en este otro planeta? ¿y enseñar? A la cual los y las estudiantes respondieron por escrito. En esta respuesta se destacaron en términos generales, actividades y actores que realizan esas acciones que configuran la orquestación del evento, el cual releva a los y las docentes y los y las estudiantes. La figura 6 es una propuesta de sistematización de los datos, sin embargo, estimamos que el sentido, en términos de su diseño semiótico, emerge en su orquestación completa, como se muestra en el macro-ensamble semiótico de la figura 7:

FIGURA 7

Macro-ensamble semiótico



Esta figura busca dar cuenta de la complejidad de la configuración de significado en el contexto de la actividad ejecutada por los y las estudiantes. Pretendemos de tal manera, dar cuenta de que el “sentido de lo educativo” se configura en la complejidad que le corresponde, integrando elementos multimodales que incluyen lenguaje verbal, dibujos, colores, y elementos tridimensionales (la nave).

Conclusiones

En este artículo se ha explorado la construcción de significado sobre el sentido de lo educativo a partir de los ensambles multimodales de jóvenes estudiantes en Chile. La aproximación multimodal del discurso ha sido relevante para explorar el sentido de lo educativo, en vista de la complejidad de la demanda que se les formula a los y las estudiantes. Al poder diseñar ellos y ellas mismos sus re-

presentaciones del sentido a través del diseño visual y escrito, se despliega un mayor potencial y una mayor diversidad de significados. Esto permite ver diversas aristas sobre la conexión entre sentido y futuro, lo cual es relevante en términos de pensar proyecciones de la educación. De esta manera, la naturaleza y los afectos que favorecen lo común constituyen elementos transversales en el diseño semiótico de los y las participantes, cuestión que podría incidir en las lecturas sobre los resultados del Congreso Pedagógico Curricular, en el sentido de pensar otros caminos complementarios para imaginar la educación chilena.

Por otro lado, los y las estudiantes valoran de forma positiva y afectiva a los profesores y/o profesoras en conjunto con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto da cuenta de una mayor flexibilidad de los participantes al responder la demanda del taller a través de modos visuales, en contraste a la respuesta en modo escrito, que se orienta hacia respuestas más normativas, en el sentido de lo que es más común en el contexto escolar.

Consideramos extremadamente relevante abrir espacios de participación de las comunidades escolares en la investigación, sobre todo a través de la acción de los y las estudiantes. En este sentido, consideramos un desafío y proyección, explorar los sentidos de la educación en otros contextos posibles, con un espectro mayor de participantes de las comunidades escolares y con otras preguntas que profundicen y expandan la pluralidad de sentidos posibles sobre la educación.

Referencias

- ALTAMIRANO, P., GODOY, G., MANGHI, D., y SOTO, G. 2014. Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 263-280.
- ANGUERA, C., y SANTISTEBAN, A. 2012. El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. En N. De Alba, F. F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 391-400). Díada.
- ANGUERA, C. 2011. Una investigació sobre les representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària. En PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, pp. 93-101.
- ADAM, B. y GROVES, C. 2007. *Future matters: Action, knowledge, ethics*. Brill.
- BAUMAN, Z. 2002. *Philosophy*. Fondo de Cultura Económica.
- BINKLEY, S. 2014. *Happiness as Enterprise: An Essay on Neoliberal Life*. SUNY Press.
- BRAGGIO, A. K., & SILVA, R. 2023. El proyecto de vida en la Nueva Escuela Secundaria. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), e023041. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>.
- BEDNAREK, M. 2010. Corpus Linguistics and Systemic Functional Linguistics: Interpersonal Meaning, Identity and Bonding in Popular Culture. En BEDNAREK, M. y MARTIN, J. R. (Eds.) *New*

Discourse on Language Functional Perspectives on Multimodality, Identity, and Affiliation. London/ New York: Continuum, 237-266.

CASTELLS, M. 1997. *La era de la información. La sociedad red*. Alianza Editorial.

CASTORIADIS, C. 2007. *El avance de la Insignificación*. Eudeba.

CARO SAMADA, C., & MILLÁN GHISLERI, E. 2024. Jóvenes profesionales resilientes ante la vulnerabilidad: una alternativa a la adolescencia líquida. En SÁNCHEZ PÉREZ, F. ESTEBAN BARA & FUENTES GÓMEZ-CALCERRADA, J. L. (Eds.), *Ideas y propuestas para pensar la universidad en tiempos de incertidumbre* (1ª ed., pp. 83-86). Editorial Octaedro.

DEJAEGHERE, J. 2019. A capability pedagogy for excluded youth: Fostering recognition and imagining alternative futures. *Education, Citizenship and Social Justice* 16(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1746197919886859>.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. 2012. Introducción general: La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En DENZIN N. K. & LINCOLN Y. S. (Eds.), *Manual de investigación cualitativa: Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43–116). Gedisa.

FLICK, U. 2015. *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

FLORES, R. 2009. *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

FLORES, L. 2001. El sentido de la educación y las transformaciones antropológicas del mundo moderno. Primera aproximación al fenómeno de la violencia en el contexto escolar. *Pensamiento Educativo*, 28(1), 105-128.

GHOSHAY, A., ORDÓÑEZ, J., & SALA, H. 2016. Euro, crisis and unemployment: Youth patterns, youth policies?. *Economic Modelling*, 58, 442-453. DOI: 10.1016/j.econmod.2016.05.017.

HODGE, R. & KRESS, G. 1988. *Social Semiotics*. Polity Press.

HALLIDAY, M. A. K. 1994. *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado* (1a.ed). Fondo de Cultura Económica.

HALLIDAY, M. A. K., & MATTHIESSEN, C. M. I. M. 2014. *Halliday's introduction to functional grammar* (Fourth edition). Routledge.

HEVIA, R. 2006. Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Revista PRELAC*, 2, 70-75. Recuperado desde <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/frente-a-la-crisis-de-sentido-una-pedagogia-de-la-confianza.pdf>.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. 2021. *Reading images: The grammar of visual design* (Third edition). Routledge.

LIOTTI, G. 2020. Labour market flexibility, economic crisis and youth unemployment in Italy. *Structural Change and Economic Dynamics*, 54, 150-162. DOI: 10.1016/j.strueco.2020.04.011.

- MANGHI, D. (ed.). 2017. La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman. Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- MANGHI, D. 2012. La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *DiálogosEducativos*, 4-15.
- MARTIN, J. R., & WHITE, P. R. R. 2007. *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- MARTIN, J. R., & ROSE, D. 2013. *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2nd edition). Bloomsbury.
- MARTIN, J. R. 2021. Discourse Semantics. En THOMPSON, G., BOWCHER, W., FONTAINE, L. & SCHÖNTHAL, D. (eds.): *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Cambridge University Press, 358-381.
- MARTIN, J. R. 1992. *English text: System and structure*. John Benjamins Pub. Co.
- MARTIN, J. R. 2016. Revisiting field: Specialized knowledge in secondary school science and humanities discourse. *Onomazein, Número especial SFL*, 111-148.
- MARTIN, J.R. 2010. Semantic Variation -Modelling Realisation, Instantiation and Individuation in Social Semiosis. En BEDNAREK, M. & MARTIN, J. R. (Eds.) *New Discourse on Language Functional Perspectives on Multimodality, Identity, and Affiliation*. Continuum, 1-34.
- MARGINEAN, S. 2014. Youth unemployment in Romania: Post-crisis challenges. *Procedia Economics and Finance*, 16, 613-620. DOI: 10.1016/S2212-5671(14)00848-X.
- MARDONES, G. 2023. Situación actual del trabajo juvenil en Chile. Recuperado de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/35672/1/Minuta_118_23_Trabajo_juvenil_en_Chile.pdf.
- MINEDUC. 2024. Congreso Pedagógico y Curricular Informe Técnico de Resultados. Ministerio de Educación de Chile.
- NEUT-AGUAYO, P., RIVERA-VARGAS, P., & MIÑO-PUIGCERCÓS, R. 2019. El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 151-168. DOI: 10.4067/S0718-07052019000100151.
- OTEÍZA, T. y PINUER, C. 2019. Sistema de VALORACIÓN como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2). 207-229. DOI: 10.15443/RL2918.
- PINK, S., AKAMA, Y., & FERGUSON, A. 2017. Researching future as an alterity of the present. En SALAZAR, J. F., PINK, S., IRVING, A. & SJÖBERG, J. (Eds.), *Anthropologies and futures: Researching emerging and uncertain worlds* (pp. 133-150). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003084570>.

RAU, T. 2023. Radiografía al mercado laboral chileno post Covid 19: ¿Resiliencia perdida?. Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de [Investigacion_Tomas_Rau.pdf](#).

Rios, V. 2023. Mineduc presenta las cifras oficiales de asistencia y desvinculación 2023. Ministerio de educación. <https://www.mineduc.cl/mineduc-presenta-las-cifras-oficiales-de-asistencia-y-desvinculacion-2023-y-avances-en-las-medidas-para-la-reactivacion-educativa/>.

SUMBERG, J., FOX, L., FLYNN, J., MADER, P., & OOSTEROM, M. 2021. Africa's "youth employment" crisis is actually a "missing jobs" crisis. *Development Policy Review*, 39(1), 621-643. DOI:10.1111/dpr.12528.

SANTIESTEBAN, A. 2006. Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique. *Le Cartable de Clio*, 6, 77-90.

VAN LEEUWEN, T. 2005. *Introducing social semiotics*. Routledge.

ZAPPAVIGNA, M., & DREYFUS, S. (Eds.). 2020. *Discourses of hope and reconciliation: On J. R. Martin's contribution to systemic functional linguistics*. Bloomsbury Academic, Bloomsbury Publishing Plc.

GERARDO GODOY-ECHIBURÚ es profesor de Educación Especial y doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investiga sobre prácticas educativas y estudios críticos del discurso sobre la resignificación del cuerpo y las experiencias vitales. Actualmente es investigador en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva SCIA ANID CIE160009 PUCV.

Correo electrónico: gerardo.godoy@pucv.cl

CARLA FARDELLA CISTERNA es doctora en Psicología Social y Máster en investigación en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Se ha desempeñado como académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente es profesora titular de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello e investigadora principal de la línea “Familias y escuelas” del Centro Eduinclusiva.

Correo electrónico: carla.fardella@unab.cl

YORKA RODRÍGUEZ-AHUMADA es antropóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha desempeñado en el área educativa abordando temáticas de inclusión, interculturalidad y formación inicial docente. Actualmente, trabaja en Elige Educar como encargada de operación y formación en bienestar docente en Formación Inicial Docente.

Correo electrónico: ycrodriguez@uc.cl

AINARA MORENO-GONZÁLEZ es investigadora predoctoral FPI del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona y doctorando del programa Educación y Sociedad en la misma universidad. Graduado en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona y máster en Intervenciones Sociales y Educativas por la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación ESBRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2021SGR00686).

Correo electrónico: ainara.moreno@ub.edu

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Este artículo fue desarrollado por el autor Gerardo Godoy Echiburú, Carla Fardella Cisterna, Yorka Rodríguez Ahumada y Ainara Moreno González. El diseño y la recopilación de datos fueron realizados por Gerardo Godoy Echiburú y Yorka Rodríguez Ahumada. Todos los autores colaboraron en la interpretación de los resultados, redacción y revisión del artículo.