

Análisis discursivo de *Orientaciones para la Inclusión de las Personas LGBTI en el Sistema Educativo*¹

Discourse analysis of *Guidelines for the Inclusion of LGBTI People in the Educational System*

Gerardo Sebastián Godoy-Echiburú² y Giselle Francis Melo-Letelier³

Resumen

El 2017 el Ministerio de Educación chileno emite el documento *Orientaciones para la Inclusión de las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en el Sistema Educativo Chileno*. Esto configura formalmente un tipo de sujeto de inclusión: el estudiante LGBTI. Este artículo analiza las *Orientaciones*, en el marco de los Estudios Críticos del Discurso (Fairclough, 2003) que entienden el discurso como un elemento fundamental en la práctica social. El texto es analizado utilizando la Lingüística Sistémico Funcional y el sistema de VALORACIÓN (Martin & White, 2005; Oteiza, 2017). Esta investigación cualitativa tiene como objetivo identificar los patrones valorativos del texto oficial ‘*Orientaciones para la inclusión de las personas LGBTI en el sistema educativo chileno*’ y relacionarlos con las prácticas sociales que se propician. Los resultados destacan que a los adultos se les atribuyen valoraciones respecto a su integridad sobre los/as estudiantes LGBTI, y una ausencia de conocimiento sobre ellos, lo cual se aprecia a través de JUICIO negativos de Capacidad. Por otra parte, las valoraciones de los niños/as y jóvenes que se expresan con JUICIO de Integridad positiva y de Capacidad negativa, configuran un participante con responsabilidad, pero inexperto. A partir del análisis a través del posicionamiento valorativo, podemos plantear que la documentación oficial genera un nuevo sujeto a incluir, a través de patrones valorativos específicos: estudiante (+) Capacidad/ (+) Integridad. A su vez, se propone que el proceso de inclusión sea generado por los/as estudiantes, disminuyendo la participación de los/as adultos/as y los factores sociales que propician la exclusión.

Palabras claves: Estudios Críticos del Discurso, VALORACIÓN, LGBTI, inclusión

1 Investigación enmarcada en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso PIA CONICYT 160009

2 Magíster en Lingüística, investigador Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. E-mail: gerardo.godoy@pucv.cl

3 Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales, investigadora Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Profesora de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. E-mail: giselle.melo@pucv.cl

Abstract

In 2017, the Chilean Ministry of Education launched Circular N°0768 on rights for trans students in schools. This paperwork was followed by the official document called *Guidelines for Inclusion of Lesbians, Gays, Bisexuals, Trans and Intersex people in the Chilean Educational System*. This document formally constructs a particular subject of inclusion in school settings regarding LGBTI students. This study analyses the text *Guidelines* through Critical Discourse Studies (Fairclough, 2003) that understand discourse as a fundamental element in social practices. The text has been analysed using Systemic Functional Linguistic and the APPRAISAL system (Martin & White, 2005; Oteíza, 2017). This qualitative research aims to identify the evaluative patterns of the official text *Guidelines* and relate them to the social practices that are therein encouraged. The findings highlight that adults in the *Guidelines* are valued discursively with high integrity but with low capacity regarding their relationship with LGTBI students at schools, which is expressed through negative JUDGEMENT of Capacity. By contrast, students whose evaluations convey positive Integrity JUDGEMENT and Negative Capacity, are considered responsible but inexperienced participants. The publication of this official document constructs a new inclusion individual through specific evaluative patterns: student (+) Capacity/ (+) Integrity. In turn, it is proposed that the inclusion process be generated by the students, reducing adults' participation and other excluding social factors.

Keywords: Critical Discourse Studies, APPRAISAL, LGBTI, inclusion

1. Introducción

La educación en Chile tiene como uno de sus desafíos fundamentales atender a la diversidad de los estudiantes en todas sus dimensiones (MINEDUC, 2009). Parte de esta diversidad corresponde a las/los estudiantes caracterizados como lesbianas, gays, trans, bisexuales, intersexuales (en adelante LGBTI) (UNESCO, 2017) las y los cuales -entre otros roles- se presentan como sujetos específicos de inclusión escolar (Rojas, Fernández, Astudillo, Stefoni, Salinas y Valdebenito, 2019).

El paso de las personas LGBTI por los contextos educativos se ha caracterizado por una sistemática discriminación (Guzmán y Guzmán, 2016). Por tal razón, organizaciones como TranSítar (OutRight Action International, 2016), Todo Mejora (2017) y Movilh (2016) han promovido la capacitación de profesionales de la educación, junto con el desarrollo de una mayor conciencia sobre el respeto a la diversidad. En mayo del año 2017 desde el Ministerio de Educación chileno [MINEDUC] se emite la Circular N° 0768 (Superintendencia de Educación, 2017) sobre Derechos de niñas, niños y estudiantes *trans* en el ámbito de la educación, acompañada de un documento que orienta respecto de la inclusión de personas LGBTI en contextos educativos (MINEDUC, 2017).

El documento *Orientaciones para la inclusión de las personas LGBTI en el sistema educativo chileno* (en adelante *Orientaciones*) (MINEDUC, 2017) dirige algunas prácticas como el uso de baños y la expresión de género de los estudiantes. Además, plantea una serie de actitudes y acciones que son necesarias considerar para abordar de modo inclusivo a los estudiantes LGBTI. Son estas actitudes las que develan un posicionamiento ideológico respecto al sujeto incluido (Graham & Slee, 2008) que emerge de los documentos y las competencias o requerimientos que necesita la escuela y comunidad en la relación con los y las estudiantes LGBTI, que son parte de esta misma comunidad educativa.

Orientaciones constituye un texto que configura una postura ideológica respecto al sujeto a incluir. Este escrito posee un campo de producción y circulación en torno al contexto escolar, el cual a su vez tiene consecuencias en el espacio social, produciendo un tipo de sujeto determinado (Foucault, 2012, 2014). Por esta razón, resulta relevante abordar este documento de manera multidimensional (Fairclough, 2013), a través del *texto, práctica discursiva y práctica sociocultural*, vinculando explícitamente el lenguaje con las prácticas sociales que propicia, enmarcando este trabajo en el área de los Estudios Críticos del Discurso (en adelante ECD) (Wodak y Meyer, 2015; Fairclough, 2013).

El posicionamiento desde los ECD requiere de herramientas teórico metodológicas para el análisis de los textos, para lo cual se utiliza la arquitectura teórica de la Lingüística Sistemática Funcional (en adelante LSF), a nivel semántico discursivo empleando los recursos del sistema de VALORACIÓN (Martin y White, 2005; Oteiza, 2017). El uso del sistema de VALORACIÓN posibilita dar cuenta de las actitudes presentadas en el texto y el posicionamiento ideológico que expresa el documento oficial de *Orientaciones*.

En consecuencia, este artículo tiene como objetivos **identificar** los patrones valorativos del texto oficial *Orientaciones* y **relacionar** los patrones valorativos con las prácticas sociales que se propician en este grupo de estudiantes como sujetos de inclusión. A continuación, se presenta el marco conceptual de este artículo explicando el contexto de los estudiantes LGBTI en Chile para, posteriormente, abordar los ECD y la LSF para finalizar con el sistema de VALORACIÓN. Finalmente, se presenta el diseño metodológico y el análisis con su respectiva discusión y conclusiones.

2. Marco conceptual

2.1. Sujetos de inclusión LGBTI

El año 2016 se promulgó en Chile la Ley de Inclusión (MINEDUC, 2015) que ha servido de escenario para plantear, desde la oficialidad, acciones que permitan aceptar la diversidad en las escuelas públicas. La aceptación de la diversidad en los sistemas educativos se enmarca en un contexto político que, en el caso de Chile, se plantea bajo una mirada neoliberal (Oliva, 2010) y se desarrollan una serie de acciones concordantes con este posicionamiento (Infante, Matus y Vizcarra, 2011). En este sentido, la producción de leyes y documentos oficiales respecto a educación y a diversidad poseen un posicionamiento político (Infante, Matus y Vizcarra, 2011). Siguiendo la tesis de Foucault (2009; 2014), el posicionamiento político de estas leyes y documentos oficiales es de carácter productivo, es decir, construyen un modo de ser, o una identidad a través de diversas estrategias, como por ejemplo, el etiquetamiento y la clasificación de criterios de inclusión/exclusión. La noción de sujeto incluido/excluido, se genera entre otros factores, mediante mecanismos de producción y gestión enmarcadas en instituciones específicas (Foucault, 2009; Ball, 2019), como la judicial y la educativa junto a la producción de leyes o normativas.

En este artículo se considera específicamente la producción del sujeto/estudiante LGBTI, entendiendo que el género, la identidad y la orientación sexual son construcciones sociales (Preciado, 2014; Butler, 2007). Por tanto, se considera relevante la gestión político-social que se realiza sobre las personas LGBTI, a través de los mecanismos institucionales, como las prácticas y discursos legales, mediáticos y educativos que producen ciertos modos de ser y de percibir la identidad (Platero y Ortega, 2017).

En cuanto al contexto educativo, la premisa de educar sin distinción de etnia, clase social y género y la necesidad de una sociedad integrada, con mayor inclusión y justicia social (MINEDUC, 2017) ha movilizó el debate en la sociedad chilena contemporánea relevando demandas para grupos minoritarios históricamente excluidos y discriminados en diferentes espacios (Rojas et al., 2019). Concretamente, las escuelas han sido y son las demandadas a liderar el proceso de incluir y visibilizar la diversidad de la sociedad. Debido a lo expuesto anteriormente, las instituciones formales, representadas en el Ministerio de Educación y en la Superintendencia de Educación, han levantado una circular sobre Derechos de niños, niñas y estudiantes trans en el ámbito de la educación (2017) y un documento que acompaña a la circular, las Orientaciones para la inclusión de personas LGBTI en el sistema educativo chileno (MINEDUC, 2017). Dicha documentación implica un mandato y está dirigida a sostenedores, directores y directoras de los establecimientos que reciben financiamiento del Estado chileno.

Resulta relevante abordar el posicionamiento ideológico de las Orientaciones por dos razones principales. La primera es que dichas orientaciones reúnen tres espacios de discusión o problematización: el espacio de las instituciones formales⁴, el de las instituciones no formales⁵ y el de las comunidades educativas⁶, reconociendo la problemática de desconocimiento frente a los y las estudiantes LGBTI. La segunda razón es que el documento entrega acciones concretas para enfrentar la problemática del desconocimiento de las y los profesores y de todos los adultos, niños, niñas y jóvenes que componen las comunidades educativas en torno a los y las estudiantes LGBTI (Cisternas, Court, Herrera y Olazo, 2017).

El documento de *Orientaciones* toma un posicionamiento político que puede reforzar la idea de etiquetas para las personas incluidas, ya que proporciona funciones a los actores dentro de las comunidades educativas, además de valorar actitudes y acciones. Por lo anterior, es que se realiza un acercamiento a este documento desde los ECD enmarcado en la LSF de modo tal de presentar los posicionamientos expresados desde el campo social y el discursivo.

2.2. Estudios críticos del discurso

En este artículo se utiliza la perspectiva de los ECD. Fairclough (2003) plantea que el lenguaje es una parte irreductible de la vida social, el cual está dialécticamente interconectado con otros elementos sociales. La interconexión implica que el análisis de lo social y su consecuente investigación, siempre deben tener en cuenta el lenguaje. Esto significa que una productiva forma de hacer investigación social es a través del enfoque en el lenguaje, usando algún tipo de análisis del discurso (Fairclough, 2003; 2013).

El marco discursivo y crítico que envuelve a la orientación teórica de Fairclough (2003, 2013), se puede expresar en tres dimensiones de análisis del lenguaje en diferentes prácticas

4 Se declara en la página 9 del documento que las orientaciones fueron construidas en conjunto con el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); y profesionales del Ministerio de Educación y de la Superintendencia de Educación.

5 Se declara en la página 9 del documento que las orientaciones fueron construidas con la participación de niños, niñas y estudiantes trans; madres, padres y apoderados; organizaciones de la sociedad civil de personas LGBTI.

6 Se declara en la página 9 del documento que las orientaciones fueron construidas con la participación de equipos de establecimientos educacionales y con académicos.

sociales. Estas dimensiones corresponden a: 1. Texto (documento, instanciación del discurso), 2. Práctica discursiva (dónde se desenvuelve el texto: escuela-ministerio) y 3. Práctica sociocultural (contexto social donde operan discurso y texto: estudiantes LGBTI en la escuela). Estas tres dimensiones sirven como perspectivas para observar el fenómeno discursivo desde diferentes puntos de vista: texto/descripción, práctica discursiva/interpretación y práctica sociocultural/explicación.

El vínculo entre las dimensiones de texto, práctica discursiva y práctica sociocultural, permiten observar cómo se construye un posicionamiento ideológico a través del uso del lenguaje, el cual finalmente configura una ideología (Fairclough, 2013). La ideología en términos de Fairclough (2003,1992) se entiende como un proceso de naturalización de prácticas sociales, en donde existe la posibilidad de mantener o cambiar relaciones de poder, dominación y explotación. En este artículo se presta atención a la ideología como proceso de subjetivación enmarcado en una práctica sociocultural, que se produce y circula en una práctica discursiva y que se expresa y construye simultáneamente a través del texto. Por tanto, el texto posee el potencial de mostrar el posicionamiento ideológico que se configura en una práctica social. En este trabajo, el texto es analizado a través del sistema de VALORACIÓN el cual se enmarca en la LSF (Martin y Rose, 2007; Oteiza, 2017).

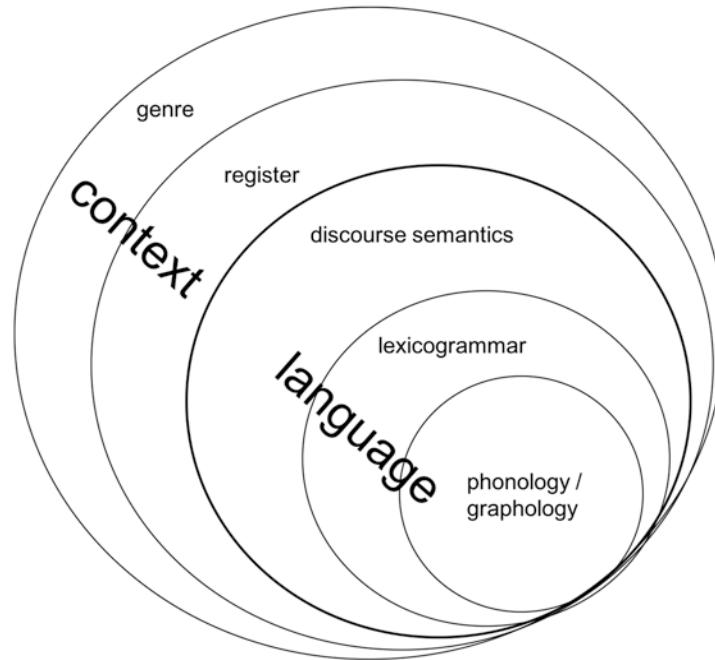
2.4. Lingüística Sistémico Funcional

La LSF es un cuerpo teórico y metodológico que constituye una herramienta relevante y productiva para los ECD. La relevancia y productividad de la teoría radica en su modo de abordaje de los **contextos** donde los discursos emergen, los **sistemas** semióticos que estos discursos constituyen, y la **función social** de los mismos (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen 2014; Ngo & Unsworth, 2015; Oteiza, 2017).

Respecto al **contexto**, éste se entiende de manera superviniente (Martin, 2016) es decir, como parte del sistema lingüístico, no externo o complementario a éste. Tal perspectiva del contexto permite vincular directamente un problema social con su abordaje desde un texto determinado. Esta manera de entender el contexto, a su vez, se relaciona con la interpretación del lenguaje como un **sistema** de opciones (Halliday 2013), en donde una cultura o situación determinada ofrece una serie de opciones semióticas. Finalmente, Halliday (1994) propone una interpretación del lenguaje desde tres **funciones**, las cuales son denominadas metafunciones: ideacional, interpersonal y textual. La metafunción ideacional, dividida en experiencial y lógica, permite evidenciar el flujo de la experiencia en el lenguaje; la metafunción interpersonal permite evidenciar los intercambios de significado y la interacción; mientras que la metafunción textual organiza los textos en unidades coherentes.

Otro aspecto relevante de la arquitectura teórica de la LSF, que se vincula con los tres elementos descritos previamente, es la representación del lenguaje en estratos (Zappavigna y Martin, 2018). Como se ilustra en la Figura 1, los estratos del lenguaje se organizan desde un nivel más concreto a uno más abstracto, estos son: *fonético-grafológico*, *léxico-gramatical*, *semántico-discursivo*, *registro* y *género* (Zappavigna y Martin, 2018). Estos estratos a su vez, se relacionan mutuamente mediante la *realización* (Martin 2014), lo cual se expresa a través de la co-ocurrencia de elementos jerarquizados o metaredundancia (Lemke 1993).

Figura 1: Estratos del lenguaje (Zappavigna y Martin, 2018, p. 31)

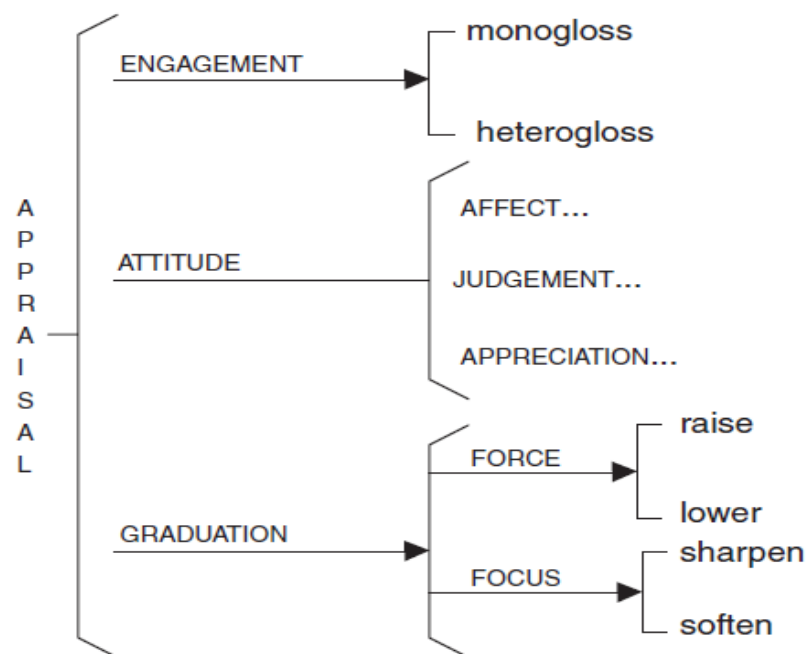


El abordaje de las *Orientaciones* se da a nivel semántico discursivo y poniendo el foco en la metafunción interpersonal. Dentro del estrato semántico discursivo, se trabaja con el sistema de VALORACIÓN, teniendo en cuenta, como se dijo previamente, el vínculo entre los estratos contextuales y gramaticales. A continuación, se presenta el sistema de VALORACIÓN.

2.4.1. El posicionamiento intersubjetivo: VALORACIÓN

El sistema de VALORACIÓN se hace cargo de los recursos lingüísticos por medio de los cuales los escritores/hablantes expresan, negocian y naturalizan ciertas posiciones intersubjetivas y en última instancia, ideológicas (Martin & White, 2005). El modelo se ocupa particularmente del lenguaje o la expresión lingüística, valorando la actitud, la emoción, y el conjunto de recursos que explícita o implícitamente posicionan de manera interpersonal las propuestas y proposiciones textuales de los escritores/hablantes (Martin & White, 2005; Oteiza, 2017).

En la Figura 2 se aprecia que la valoración es un sistema conformado por tres ámbitos semánticos que a su vez configuran sistemas específicos a medida que se avanza en *delicadeza* – especificidad-, estos sistemas son la ACTITUD, el COMPROMISO y la GRADACIÓN (Martin & White, 2005).

Figura 2: Red de sistema de VALORACIÓN tomado de (Martin & White, 2005, p.38)

La ACTITUD se divide a su vez en tres ámbitos semánticos que conforman el sistema, estos son el AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN. El AFECTO se encarga de registrar los sentimientos como positivos o negativos, indicando una disposición emocional hacia personas, cosas, situaciones o eventos, estos pueden ser realizados como Felicidad/Infelicidad, Seguridad/Inseguridad, Satisfacción/Insatisfacción, Inclinación/Desinclinación (Martin & White, 2005; Oteíza, 2017).

El juicio corresponde a la institucionalización de las emociones, como, por ejemplo, las normas o leyes del cómo deben comportarse los sujetos. En términos generales, la valoración del comportamiento social puede dividirse en dos criterios propios del sistema de JUICIO: Estima Social y Sanción Social (Martin & White, 2005; Oteíza, 2017). La Estima y Sanción Social permiten evaluar la conducta en tanto moralidad o inmoralidad, legalidad o ilegalidad, aceptable o inaceptable, normal o anormal, etc. La Estima Social se subdivide en tres categorías, (1) Normalidad –que tan normal es una persona o su conducta-, (2) Capacidad –que tan competente es un sujeto-, y finalmente (3) Tenacidad –que tan decidida es una persona-. Del mismo modo, la Sanción Social se divide en: (1) Veracidad –que tan verdadero- e (2) Integridad –que tan ética o moral es la conducta de un sujeto-.

El tercer sistema de la ACTITUD es el sistema de APRECIACIÓN, el cual apunta hacia los significados que consideran evaluaciones de ‘cosas’ o fenómenos naturales (Martin & White, 2005; Oteíza, 2017). La APRECIACIÓN se organiza alrededor de tres dimensiones, la Reacción, la Composición y la Valuación. En el caso de la Reacción, esta permite apreciar cuanta atención atrae un proceso, objeto o texto que está siendo evaluado, sumado a la manera en que este está impactando en el discurso. En consecuencia, la Reacción se divide en valores de Impacto y Calidad. La Composición se relaciona con la percepción de las proporciones y los detalles, a partir de las sub-categorías de Balance y Complejidad, es decir, que tan equilibrado es un elemento o que tan simple o complejo. Finalmente, la Valuación hace referencia a la importancia

social de lo que se está evaluando (Martin & White, 2005; Oteíza, 2017). Sumado a las categorías descritas de APRECIACIÓN, se utiliza la propuesta de Oteíza y Pinuer (2012), la cual agrega la posibilidad de valorar un evento o institución con Integridad, Impacto, Conflictividad, Poder (Oteíza, 2018). Estas categorías propuestas por Oteíza y Pinuer (2012) permiten abordar de manera más amplia las valoraciones atribuidas a entidades no humanas, parte de las cuales operan en el corpus de este artículo.

El análisis de la actitud debe estar siempre vinculado a su situación contextual y debe ser siempre prosódico, es decir, deben considerarse los patrones que se expresan en un texto. Sumado a esto, es necesario tener en cuenta que las valoraciones pueden ser *inscritas* (explícitas) o *evocadas* (implícitas) (Martin & White, 2005; Ngo & Unsworth, 2015; Oteíza, 2017).

El segundo subsistema que se utilizará en esta investigación es el de GRADACIÓN. La gradación es un ámbito semántico de escala que permite observar la forma en que los hablantes/escritores intensifican o disminuyen la fuerza de lo que enuncian o, por otro lado, agudizan o desdibujan el foco de ciertos enunciados (Martin & White, 2005; Oteíza, 2017). Las variables de gradación se denominan Fuerza y Foco, las cuales se valoran en una escala de intensidad baja/alta. La GRADACIÓN aporta matices sobre la subjetividad discursiva, apoyando en mayor o menor medida las opciones que el hablante instancia en términos actitudinales. Sumado a lo anterior, la gradación en sí misma también puede ser valorativa, a partir de la reiteración a lo largo del texto que se expresa a través de sus prosodias valorativas (Hood, 2010).

El tercer subsistema corresponde al compromiso, este subsistema evidencia los posicionamientos respecto a los puntos de vista de los hablantes/escritores, reconociendo o ignorando los otros puntos de vista que se ponen en juego, de tal modo que se negocian las propias posturas dentro un marco de opciones posibles (Martin & White, 2005). El COMPROMISO se divide en dos categorías, la monoglosia, en donde el discurso se representa como un punto de vista único, y la heteroglosia, en donde el discurso se abre a diversos puntos de vista, ya sea a través de una expansión dialógica o una contracción dialógica (Martin & White, 2005; Oteíza, 2012). Luego de presentar algunos aspectos teóricos relevantes respecto a los estudiantes LGBTI, los ECD, LSF y finalmente el sistema de valoración, a continuación se presenta el diseño metodológico de este artículo, junto con la presentación del corpus y criterios de análisis.

3. Metodología

Esta investigación se enmarca en un paradigma cualitativo y tiene como objetivos **identificar** los patrones valorativos del texto oficial *Orientaciones* y **relacionar** los patrones valorativos con las prácticas sociales que se propician en este grupo de estudiantes como sujetos de inclusión. El tipo de investigación se enmarca en el análisis de documentos (Flick, 2004), específicamente, se analiza una sección del documento “Orientaciones generado por el Ministerio de Educación Chileno, siendo publicado el año 2017.

El documento analizado se organiza en cuatro grandes apartados. El primero hace referencia al Marco Normativo; el segundo a definiciones básicas; el tercero a las sugerencias para resguardar los derechos de las personas LGBTI y, finalmente, en el cuarto apartado se presentan actividades que invitan a la reflexión. Nuestra investigación se centra principalmente en el apartado tres donde aparecen las sugerencias a las personas adultas junto a los y las compañeras de personas LGBTI.

El análisis del texto se realiza utilizando las herramientas del sistema de VALORACIÓN a través de los subsistemas de ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN. En términos de la segmentación del corpus, esta se realiza a partir de los temas abordados en el documento de las *Orientaciones* y luego a partir de los ítems de cada tema, los cuales se analizaron en la siguiente matriz propuesta por Oteiza y Pinuer (2012) que se ilustra en la Figura 3.

Figura 3: Matriz de análisis valorativo (Oteiza y Pinuer, 2012)

| Qué y quiénes son evaluados | Discurso analizado | Cómo son evaluados | Nivel de gradación de las valoraciones | Por quién son evaluados (fuente u origen de la valoración) |
|--|---|--|--|--|
| Profesores/profesionales Diversidad sexual y género | ...para [1] desarrollar competencias respecto al [2] desafío que demanda abordar la diversidad sexual y de género | [1] (-va) JUICIO, Estima Social: Capacidad (ins) [2] (+va) APRECIACIÓN: Valuación (evo) [la dificultad] | _____ | (Orientaciones) Monoglosia |

A su vez, el corpus analizado en la matriz propuesta, se codifica de la siguiente manera. La entidad discursiva valorada de forma inscrita estará **subrayada y en negrita**, mientras que la valorada de forma evocada, estará **subrayado, en negrita y cursiva**. La GRADACIÓN se representará en el caso de la Fuerza con **subrayado**, mientras que, en el caso de Foco, se marca con **subrayado y cursiva**. La instanciación de la valoración en los ejemplos se indicará con un número entre corchetes [1], el cual a su vez estará indicado en el tipo de valoración en la tabla de análisis. A continuación, se presentan el análisis y discusión del texto.

4. Análisis y discusión

El análisis y discusión constituye las valoraciones a los adultos/profesionales y los estudiantes/niños y niñas dentro del documento de las *Orientaciones*. A lo largo de la presentación del análisis, se comienza con ejemplos de las valoraciones particulares, para posteriormente mostrar los patrones valorativos de las mismas. Finalmente, se presenta un abordaje desde la relación de los patrones con el fenómeno social analizado.

4.1. Adultos/profesionales y el saber que no se tiene

En la formalidad del documento de *Orientaciones* se pueden observar modos de expresión respecto al posicionamiento del que apoya y el que es apoyado, dicho de otro modo, el que incluye y el que es incluido. En este sentido, el adulto cumple un rol fundamental, siendo él quien ejerce la acción de apoyo por sobre el estudiante. Este ejercicio constituye una aplicación institucional tradicional respecto al adulto sobre el estudiante y forma una identidad en torno a ambos, lo cual se abordará a continuación.

Los profesionales, entre ellos las y los profesores, se presentan a lo largo de todas las sugerencias como las y los encargados de resguardar a los estudiantes LGBTI en contexto escolar. Para ello, es necesario desarrollar habilidades o capacidades, una de las cuales podemos apreciar en el ej. 1.

Ej. 1.

“...Incluir, dentro del plan de gestión o plan de mejora educativa, capacitaciones para el personal docente y otros profesionales para [1]**desarrollar competencias** respecto al [2]**desafío** que demanda abordar la diversidad sexual y de género...”

Tabla 1: Valoración de competencias profesionales

| ¿Qué se evalúa? | Cómo se evalúa |
|----------------------------------|---|
| Profesores/ profesionales | [1] (-va) JUICIO, Estima Social: Capacidad (ins) |
| Diversidad sexual y de género | [2] (+va) APRECIACIÓN: Valuación (evo) [la dificultad] |

A lo largo del documento, y como se indica en la Tabla 1, los profesores son valorados discursivamente con JUICIOS negativos de Capacidad, deben “desarrollar” una habilidad determinada, habilidad que, se asume, no se posee o que es insuficiente. Cabe mencionar que prototípicamente se instancia la capacidad de los profesionales con la dificultad que implica abordar la diversidad sexual en el contexto escolar “...el **desafío** que demanda abordar la diversidad sexual...”, generando así una causalidad entre la capacidad esperada y la dificultad existente.

En coordinación con los JUICIOS de Capacidad negativos, contrastan los posicionamientos respecto a la capacidad moral de los docentes, en donde la o el profesor, a pesar de “no saber” o valorarse discursivamente como “sin capacidad” debe mostrar una alta competencia moral, lo cual podemos ver ejemplificado a continuación.

Ej. 2.

“...Entrevistar a niños, niñas y estudiantes que soliciten acompañamiento, o que usted considere necesario acompañar, por algún motivo asociado a la diversidad sexual y de género (identidad de género, orientación sexual, entre otros). Para ello es clave [1] **dejar los prejuicios de lado**, mostrando una [2] **actitud acogedora**, escuchando con [3] **respeto** las historias de vida y todo lo que sus niños, niñas y estudiantes deseen contarle...”

Tabla 2: Valoración de integridad en profesores

| ¿Qué se evalúa? | Cómo se evalúa |
|-----------------|---|
| Profesor | [1] (-va) JUICIO, Estima Social: Integridad (evo) [tiene prejuicios] |
| | [2/3] (+va) JUICIO, Estima Social: Integridad (ins) |

En la Tabla 2, podemos apreciar como la o el docente es presentado como un sujeto con prejuicios, activando así el sistema de JUICIOS de Integridad negativa, contrastando esto con la proyección de las acciones que se esperan del o la docente, que este sea “acogedor”, “respetuoso”. A su vez, la expresión “dejar los prejuicios de lado” es graduada con fuerza alta, dando mayor relevancia a esta actitud de los profesionales e impregnando el resto de las valoraciones de este ejemplo.

Por otra parte, esta integridad que se atribuye como necesaria en el profesional que se desempeña en el contexto educativo se contrasta de manera importante al posicionar a la persona adulta, como el “sujeto ayudador”, lo cual podemos apreciar en el ejemplo 3.

Ej. 3.

“...Acudir a algún adulto con [1] **conocimiento** en inclusión de personas LGBTI, para consultar e informarse...”

“...Acudir a algún adulto con [2] **conocimiento** en inclusión de personas LGBTI si eres testigo o [3] **víctima de acoso** por parte de algún miembro de la comunidad educativa...”

“...visibilizar situaciones [4] **discriminatorias** hacia algún niño, niña o estudiante...”

Tabla 3: Valoración de competencia profesional y afectos

| ¿Qué se evalúa? | Cómo se evalúa |
|-----------------|--|
| Profesor | [1/2] (+va) JUICIO, Estima Social: Capacidad (íns) |
| Estudiantes | [3/4] (-va) AFECTO: Inseguridad (evo) [producen inseguridad] { Gatillador: abusador/ Sentidor: estudiante } encubierto |

En la Tabla 3, resulta interesante la instanciación de los JUICIOS de Capacidad para valorar una característica del Actor “adulto”. La característica que debe tener el adulto es “[tener] conocimiento”, sin embargo, se expresa a lo largo del manual que los adultos carecen o poseen de forma insuficiente los conocimientos respecto a la comunidad LGBTI. Esto a su vez, muestra una consecuencia de malestar o inseguridad en los estudiantes, es decir, si eres “...**víctima de acoso**...” o de situaciones “...**discriminatorias**...” se debe pedir ayuda, de tal manera que, los AFECTOS negativos de Inseguridad, recaen sobre los estudiantes, proyectando una modalidad irrealis de los afectos, es decir, una inseguridad que podría ocurrir en el futuro.

En términos de las voces que se presentan en el documento analizado respecto a los y las profesionales, se organizan de manera principalmente monoglósica, a través de procesos materiales y cláusulas declarativas, como “incluir.../entrevistar.../acudir...”. Esta representación de las voces refuerza las valoraciones presentadas y aporta a la categorización de los actores que aparecen en las Orientaciones, posibilitando una única interpretación posible de los mismos.

El adulto, representado por los profesionales en la escuela, pero con particular énfasis en los docentes, es el encargado de dar apoyos a los estudiantes a través de un conocimiento que, a partir del análisis del documento, éste no posee. Se construye así la idea de un adulto con valor moral para ayudar pero que no sabe cómo.

4.2. Niño/a o joven moral y sus tensiones

Respecto a los niños, niñas y jóvenes que aparecen valorados en las *Orientaciones*, a estos se les atribuye una mayor participación y responsabilidad en el apoyo y resolución de los conflictos respecto a la discriminación de personas de la comunidad LGBTI en la escuela. Este modo de

representar a los niños/estudiantes en el discurso de las Orientaciones contrasta con la falta de capacidad que se asume poseen los adultos que los apoyan. A continuación, algunos ejemplos.

Ej. 4.

Participar [1] **activa** y [2] **responsablemente** en el centro de alumnos y en los espacios garantizados por la comunidad educativa, en que se abordan estos temas

Ej.5.

Ser [3] **acogedor** y un aliado de aquellas personas que se acercan a ti para confidenciarte lo que les pasa, [4] **respetar** sus tiempos, y [5] **transmíteles seguridad** y [6] **confianza**

Tabla 4: Integridad de los estudiantes

| ¿Qué se evalúa? | Cómo se evalúa |
|-----------------|--|
| Estudiantes | [1/2] (+va) JUICIO, Sanción Social: Integridad (ins) |
| | [3/4/5/6] (+va) JUICIO, Sanción Social: Integridad (ins) |

Como se muestra en los ejemplos anteriores y en la Tabla 4, la demanda de una conducta ejemplar se aprecia en la activación de JUICIOS de Integridad. Estos JUICIOS se instancian como adjetivos y como adverbio del proceso “participar”, lo cual nos muestra cómo se caracteriza las acciones esperables para los estudiantes. En el ej. 5, vemos la instanciación de un proceso relacional con el adjetivo “...acogedor...” ([el estudiante debe] ser acogedor) describiendo así una característica esencial del estudiante. Sumado a esto, los procesos comportamentales “...respetar...” y “...transmitir...” operan como mandato de la conducta y característica del estudiante, es decir, el estudiante debe tener un alto estatus moral que responde a la solución de los problemas que se le presentan.

Otro elemento relevante constituye las apreciaciones respecto a actividades o conocimientos que deben tener los y las estudiantes. Así como se sugiere acudir a adultos responsables cuando un estudiante tenga un problema determinado, se sugieren ciertos recursos de aprendizaje, los cuales también se cargan de una característica esperada.

Ej. 6.

“...Asegurar el uso de un lenguaje [1] **inclusivo** y evita el lenguaje [2] **ofensivo** que pueda dañar o hacer sentir mal a otros...”

Ej. 7.

“...Promover actividades que fomenten la información [3] **segura** y [4] **responsable** sobre el tema...”

Ej. 8.

“...Educar sobre la diversidad sexual y de género a través de organizaciones internacionales que trabajan de manera [5] **seria** y [6] **responsable** en la promoción y respeto de los derechos humanos de todas las personas...”

Tabla 5: Apreciación e integridad

| ¿Qué se evalúa? | Cómo se evalúa |
|-----------------|----------------|
|-----------------|----------------|

| | |
|------------------------------|---|
| Lenguaje | [1] (+va) APRECIACIÓN: Integridad (ins) |
| | [2] (-va) APRECIACIÓN: Integridad (ins) |
| Información | [3/4] (+va) APRECIACIÓN: Integridad (ins) |
| Organizaciones (que eduquen) | [5/6] (+va) APRECIACIÓN: Integridad (ins) |

El documento, como se ilustra en los ejemplos y en Tabla 5, está saturado de valoraciones de APRECIACIÓN por Integridad que se instancian como adjetivos o características respecto al lenguaje, la información y las instituciones que deben usarse para resolver los problemas que emerjan en la convivencia relacionados con los y las estudiantes LGBTI. La tensión existente entre el saber y no saber de los adultos de la escuela y las instituciones educativas, los modos de expresión y las fuentes de información, configura un espacio escolar sin la capacidad para resolver las problemáticas emergentes, además de producir adultos de los cuales se espera una capacidad de resolución y un determinado conocimiento del cual carecen.

En términos de las voces de los estudiantes, se representan de igual forma que en el caso de los profesionales, de manera monoglósica, a través de procesos materiales “asegurar/promover/educar” y un proceso relacional como “[estudiante debe] ser acogedor y un aliado...”. En el caso del proceso relacional, se muestra una modalidad más imperativa respecto al resto del documento. Nuevamente, se refuerzan las valoraciones al cerrar las posibilidades dialógicas y se categorizan a los actores, en este caso a los estudiantes.

4.3. Patrones valorativos y estudiantes LGBTI

El conflicto presentado en la sección anterior, puede expresarse a través de la comparación de las valoraciones implicadas en torno a los profesores de las escuelas, los estudiantes y las acciones que deben realizar.

Tabla 6: Patrones valorativos

| ¿A quién o qué se evalúa? | | | |
|---|---|--|--|
| Profesores | | Estudiante | Cosas que se deben hacer |
| JUICIO, Estima Social: Capacidad | JUICIO, Estima Social: Integridad | JUICIO, Sanción Social: Integridad | APRECIACIÓN: Integridad |
| (-va) “...profesionales para desarrollar competencias... ” | (-va) “...es clave dejar los prejuicios de lado... ” | (+va) “... responsablemente... ” | (+va) “...lenguaje inclusivo... ” |
| (+va) “...adulto con conocimiento... ” | (+va) “...mostrando una actitud acogedora... ” | (+va) “...ser acogedor... ” | (-va) “...lenguaje ofensivo... ” |
| (+va) “...adulto con conocimiento... ” | (+va) “...escuchando con respeto las historias de vida...” | (+va) “... respetar sus tiempos...” | (+va) “...información segura y responsable sobre el tema...” |

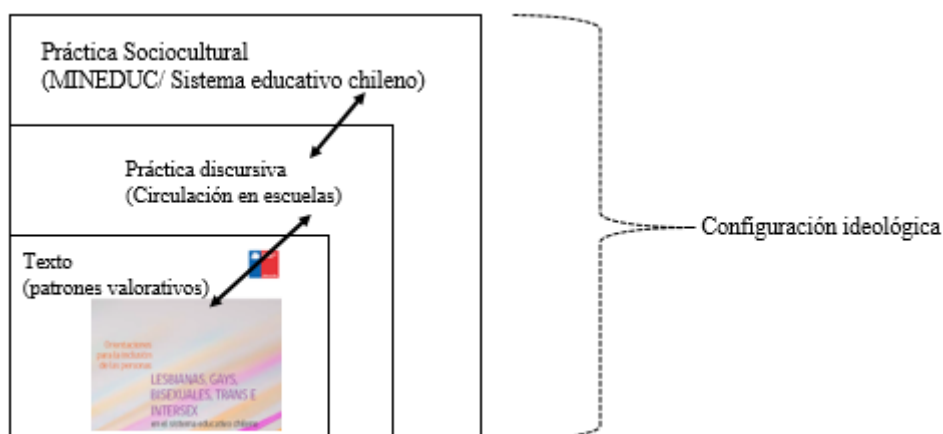
| | | | |
|---|--|---|---------------------------------|
| (-va) “...Solicitar <u>capacitación</u> o <u>apoyo</u> para abordar...” | (+va) “...diálogo <u>respetuoso</u> ...” | (+va) “...transmíteles <u>seguridad</u> y | (+va) “...manera <u>seria</u> y |
| | (+va) “...y <u>protegidos</u> ...” | <u>confianza</u> ...” | <u>responsable</u> ...” |

Como se aprecia en la Tabla 6, las valoraciones respecto a los docentes se saturan activando el sistema de JUICIO de Capacidad y de Integridad, es decir, se presenta un profesor que debería tener un conocimiento determinado, pero que no lo tiene y se pone un especial énfasis en la integridad moral de las y los docentes y profesionales. Es decir, se espera a partir de la lectura de los protocolos para estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTI que sean conocedores del tópico y además juiciosos en términos morales o actitudinales, poniendo como base, que ninguna de las dos características está presente en los profesionales que trabajarían en las escuelas.

En contraste, las y los estudiantes son representados valorativamente desde lo esperado en su comportamiento moral: deben ser responsables y acogedores, y no se presenta como una habilidad a desarrollar como en el caso de los adultos de la escuela. Esta tensión entre la falta de capacidad de los adultos y la integridad moral de los estudiantes produce, a partir del análisis en este artículo, una responsabilización de los estudiantes sobre las dificultades que generalmente son instauradas por las y los adultos.

Estos patrones valorativos, permiten observar el despliegue del discurso en las Orientaciones, presentando un posicionamiento sobre los actores que operan en el marco escolar. Este posicionamiento, configura una postura ideológica sobre los estudiantes LGBTI, los profesores y la creación de un nuevo sujeto a incluir en el contexto escolar. Este posicionamiento ideológico se expresa en que los profesionales no poseen la capacidad para incluir a los estudiantes categorizados como LGBTI y simultáneamente, se configura a los estudiantes como sujetos de cuidado de los adultos y como sujetos responsables de incluir a los compañeros LGBTI. A su vez, los patrones valorativos funcionan por medio de las dimensiones discursivas, las cuales se aprecian en la figura 4.

Figura 4: Multidimensionalidad del discurso (Elaboración propia)



La tensión respecto a los profesionales sin una habilidad determinada y los estudiantes como sujetos de cuidado y responsables del proceso de inclusión de sus compañeros/as LGTBI se operativiza a través de la multidimensionalidad del discurso. Esta operativización comunica la dimensión del texto en las *Orientaciones*, con el espacio de producción y circulación del documento, en este caso el contexto escolar, el cual es gestionado por el Ministerio de Educación chileno como práctica sociocultural. Esta práctica sociocultural permite un mayor o menor dialogo con las agrupaciones de defensa y desarrollo de derechos para personas LGTBI. Por tanto, en el texto se representa un posicionamiento ideológico, no solo respecto a los estudiantes LGBTI, sino también al proceso de inclusión de estos sujetos, los que deben ser parte de una gestión individual a través del conocimiento de los actores adultos de la escuela y en relación a la disposición de los estudiantes a incluir a compañeros LGBTI.

5. Conclusiones

La elaboración del documento de las Orientaciones para la inclusión de las personas LGBTI en el sistema educativo chileno ha surgido como consecuencia de una serie de acciones sociales, las cuales se encarnan en la dinámica escolar. Las Orientaciones gestionan los modos de comportamiento respecto a los estudiantes LGBTI y la comunidad escolar en general; por tanto, el discurso que configura este documento constituye un posicionamiento político.

La tensión que emerge entre adultos que no saben cómo lidiar con los estudiantes y los estudiantes que deben tener una determinada capacidad moral/ética para propiciar los procesos de inclusión educativa, genera desafíos respecto a cómo entender los procesos de inclusión de estudiantes LGBTI. En el contexto de las Orientaciones, los estudiantes son quienes deben ser agentivos respecto a la educación de los adultos, de tal manera que los y las estudiantes se valoran con (+) Capacidad y (+) Integridad, mientras los profesionales –adultos- se valoran con (–) Capacidad, a pesar de ser a quienes se debe solicitar el apoyo. Sumado a lo anterior, la representación de las voces de los actores se presenta de manera monoglosica, lo cual favorece la representación valorativa respecto a los procedimientos que debe realizar cada actor social en la escuela.

Las Orientaciones constituyen un avance en el proceso educativo de la comunidad escolar y social para abordar la diversidad de cada uno de sus participantes. A su vez, las Orientaciones intentan producir maneras de favorecer una mejor experiencia escolar y vital hacia los y las estudiantes. Sin embargo, resulta de igual relevancia la atención al modo en que se producen estas estrategias que orientan comportamientos, roles, posicionamientos y evaluaciones respecto a los actores que participan en las escuelas.

En términos de proyección del análisis respecto a los y las estudiantes LGBTI, resulta interesante abordar los nuevos mecanismos de producción de identidad y de prácticas sociales. Uno de estos mecanismos es el proceso de discusión de la Ley de Identidad de Género y el cómo se van representar a sus participantes, qué roles van a tomar en el proceso de transición y qué instituciones van a tener mayor legitimidad en los discursos. El análisis del discurso y particularmente los ECD constituyen una herramienta para abordar las transformaciones en el modo de entender la diversidad y los procesos de institucionalización de ésta; del mismo modo, la LSF como teoría y como herramienta de análisis de los textos, ofrece la posibilidad de explorar nuevos usos de la misma en diversos documentos, sujetos, prácticas y contextos que pueden ser o son relacionados con minorías o disidencias sociales.

Bibliografía

- Ball, S. (2019). A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning. *Power and Education*, 11(2) 132–144.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cisternas, F., Court, C., Herrera, F. y Olazo, D. (2017). *Representaciones sociales de los docentes de primer ciclo de educación básica sobre estudiantes en transición de género* (Tesis de pregrado). Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis*. En *The Routledge Handbook of discourse analysis*, 9-20, ed. Gee, P. & Handford, M. London: Routledge.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2014). *Historia de la sexualidad*. Vol.1 Voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fundación Todo Mejora. (2017). *Enseñando diversidad. Manual de apoyo a profesores, tutores y apoderados para enseñar sobre diversidad, orientación sexual e identidad y expresión de género a niños y adolescentes entre 9 y 12 años*. Santiago, Chile.
- Godoy, C. (2015). La ley de identidad de género y la construcción de identidades trans. *Quaderns de psicología*, 17(3), 111-121. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1288>
- Graham, L., & Slee, R. An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Guzmán, N., & Guzmán, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200006>
- Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social la interpretación social del lenguaje y del significado*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (2013). Meaning as choice. En L. Fontaine, T. Bartlett y G. O'Grady (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: exploring choice* (pp. 15-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar*. (Fourth edition). New York: Routledge.
- Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. New York: Palgrave Macmillan.
- Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2) 143-163
- Lemke, J.L. (1993). *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis
- Martin, J.R. & White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martin, J.R. y Rose, D. 2007. *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London/New York: Continuum.
- Martin, J.R. (2014). Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistic*, 1(3), 1-24.

- Martin, J. (2016). "One of Three Traditions: Genre, Functional Linguistics, and the "Sydney School". En Artemeva, N. & A. Freedman (Eds.) (2016). *Genre around the globe: beyond the three traditions* (pp. 31-77). Edmonton, AB: Trafford.
- MOVILH. (2016). *XV Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile (Hechos 2016)*. Santiago, Chile: MOVILH.
- Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC. (2017). *Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Disponible en: <https://www.supereduc.cl/prensa/mineduc-y-superintendencia-lanzan-orientaciones-y-circular-para-resguardar-el-derecho-a-la-educacion-de-ninos-ninas-y-jovenes-trans/>
- Ministerio de Educación de Chile – MINEDUC. (12 de septiembre del 2009). Establece la Ley General de Educación. [Ley 20.370 del 2009]
- Ministerio de Educación de Chile – MINEDUC. (8 de junio del 2015). Ley núm. 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. [Ley 20.845 del 2015].
- Ngo, T. & Unsworth, L. (2015). Reworking the appraisal framework in ESL research: refining attitude resources. *Functional Linguistics*, 2(1), 2-24. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40554-015-0013-x>
- Oliva, M.A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista brasileira de educação*. 15(44) 311-328. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782010000200008>
- Oteíza, T. & Pinuer, C. (2012). Prosodia valorativa: Construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad*, 6(2), 418-446.
- Oteíza, T. (2017). The appraisal framework and discourse analysis. En Bartlett, T. & Grady, G.O. (Eds.). (2017) *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. pp. 457-472. New York: Routledge.
- Oteíza, T. (2018). Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, 12(1), 112- 160.
- OutRight Action International. (2016). *Cartografía de derechos trans en Chile*. Nueva York, U.S.A.
- Platero, R.L. y Ortega, E. (2017). *Investigación sociológica sobre las personas transexuales y sus experiencias familiares*. Transexualia. Madrid, España.
- Preciado, B. (2014). *Testo Yonqui Sexo, Drogas y Biopolítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.3>
- Superintendencia de Educación. (2017). Circular Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación. N° 0768. Disponible en <https://www.supereduc.cl/prensa/mineduc-y-superintendencia-lanzan-orientaciones-y-circular-para-resguardar-el-derecho-a-la-educacion-de-ninos-ninas-y-jovenes-trans/>
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Abiertamente: Respuestas del sector educación a la violencia basada en la orientación sexual e identidad/ expresión de género*. Paris: UNESCO.

Wodak, R. y M. Meyer (2015). *Methods of Critical Discourse Studies* (3rd edition). London and Washington D.C.: Sage.

Zappavigna, M. y Martin, J.R. (2018). *Discourse and diversionary justice an analysis of youth justice conferencing*. Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan