

Capítulo 2

¿Con qué mirada abordar el aula? El Enfoque sociocultural y semiótico social como aporte a la pedagogía

Dominique Manghi⁷

En las últimas décadas, la formación pedagógica inicial y continua ha sido permeada por dos orientaciones muy poderosas, dos vertientes de la psicología. La mirada cognitiva del aprendizaje y el constructivismo para la enseñanza. En este capítulo pretendemos hacer visible algunas ideas con las que generalmente miramos el aula para cuestionarlas y proponer otra mirada para interpretar lo que ocurre en la interacción de la sala de clases. Comenzaremos con revisar de manera crítica algunos de los supuestos de la vertiente cognitiva y de la vertiente constructivista.

Respecto de la mirada cognitiva, la más generalizada y que ha impactado en el ámbito pedagógico es aquella mirada de las ciencias cognitivas que asemeja el funcionamiento de la mente humana a la de un computador. Tanto en la formación inicial las y los profesores más jóvenes, como en las capacitaciones, diplomados y formación continua en general, las y los profesores con más experiencia, hemos aprendido algunas ideas aceptadas respecto del aprendizaje. Por ejemplo, que el aprendizaje ocurre en la mente de cada individuo y tiene que ver con sus procesos cognitivos (atención, memoria, codificación y decodificación, procesamiento e input, output, entre otros) así como con los tipos de conocimiento que ese individuo pone en juego: su conocimiento de mundo o enciclopédico, su conocimiento previo respecto de sus experiencias, etc.

Este modelo plantea un sujeto cognitivo, esto es, un sujeto que conoce a través de un mecanismo procesador de información, constituido por un procesador central y una serie de procesadores para tareas específicas almacenados en la memoria que procesan información de carácter simbólico, representacional según ciertas reglas. El problema es que cuando los paradigmas dominan un campo disciplinar no explicitan sus supuestos teóricos ontológicos y epistemológicos, naturalizándo-

⁷ Dominique Manghi H. es profesora de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, investigadora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE160009.

se como la única forma de entender, en este caso, al sujeto (Sixto, 2006).

La llamada metáfora del computador o paradigma del procesamiento de la información corresponde al primer paradigma de las ciencias cognitivas (en este momento han desarrollado un tercer paradigma⁸) y si bien no fue pensada para la pedagogía, la hemos importado para explicar nuestras preguntas respecto del aprendizaje y ha tenido fuertes influencias en nuestro quehacer en el aula.

Esta forma de entender el aprendizaje busca explicar lo que pasa en la mente de cada ser humano mientras procesa información y para que esta explicación resulte, requerimos de aceptar determinados puntos de partida. Algunas de estas premisas incluyen:

- el aprendizaje ocurre en la mente del individuo y queda almacenado en su memoria como conocimiento nuevo;
- el procesamiento de la información se lleva a cabo de manera individual;
- no se consideran otros aspectos en este proceso como la afectividad, la vivencia corporal, la interacción y comunicación con los que están alrededor;
- se entiende el aprendizaje universal: todos procesamos de una misma manera, de una manera ideal;
- se asume el aprendizaje en abstracto: no importa dónde esté el sujeto, de qué contexto proviene, en qué actividad se encuentra ni con quién interactúa en ese momento, el procesamiento ocurre siempre de la misma manera;
- se asume que hay un producto o aprendizaje esperado de ese procesamiento sin considerar las múltiples posibilidades de interpretación, ellas pasarían a ser consideradas errores o trastornos en el procesamiento.

Este ha sido y será, probablemente, por unos años más el paradigma dominante que está orientando la mejora en el aprendizaje y en la enseñanza. Ha servido para mirar universalmente y en abstracto los aprendizajes y a las y los aprendices a nivel nacional e internacional, nivelando lo que se espera de ellos, independientemente de cualquier tipo de factor. Cualquier posibilidad de divergencia es considerada patológica, y se intenta volver la desviación (y al desviado) a la norma ideal. Descansa en la idea de que quien se distancia de la norma o promedio debe lograr alcanzar a sus pares a través de su propio esfuerzo, y el de su familia, con apoyos especializa-

⁸ Según Varela (1988) las ciencias cognitivas han avanzado por diferentes paradigmas, los dos primeros basados en el problema de la representación de la experiencia en la mente: el procesamiento de la información y luego el conexionismo, mientras que el tercer paradigma concibe la mente-cuerpo y se centra en la experiencia humana propiamente tal o enacción.

dos. Es un enfoque muy coherente con la visión homogeneizadora de la educación.

Si miramos lo que acontece en el aula, esta perspectiva nos puede ofrecer algunas respuestas de lo que ocurre en la mente de las y los estudiantes, así como de las y los profesores, pero siempre de manera individualista (el aprendizaje es de cada uno) y estandarizada (se espera de todos lo mismo, al mismo tiempo). Esta información no nos entrega necesariamente herramientas para comprender lo que pasa de manera más contextualizada en nuestras aulas chilenas y más sensible a lo que ocurre en cada comunidad y sus preocupaciones locales.

Tal como nos indica Baquero (2012) la lección cosechada de los últimos veinte años indica que se ha dirigido la enseñanza a los aspectos cognitivos del aprendizaje, separando mente de cuerpo y perdiendo de vista el aspecto "vivencial" y situado de los mismos, sin alcanzar un aprendizaje y alfabetización digna. Quienes han sido mayormente perjudicados al asumir estas premisas han sido sobre todo los escolares de sectores más populares, a quienes -bajo esta mirada- privamos de oportunidades de aprendizaje y de desarrollo.

En relación al constructivismo como orientación psicológica para la enseñanza, autores como Rose y Martín (2012) lo clasifican como una de las tendencias educativas progresistas en educación. Esto debería ser una influencia positiva para la educación, ya que se deriva de los principios del mismo Vigotsky considerado constructivista por su énfasis en el sujeto y su relación como constructor de la cultura, también de Piaget quien plantea que el sujeto que se desarrolla lo hace en la medida que construye representaciones mentales de diferente naturaleza. Así mismo caben aquí teorías como la de los investigadores chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela. En estas el constructivismo se considera radical, ya que propone que nada preexiste al sujeto, sino que todo lo construye en la medida en que se vivencia o enactúa. *enactúa*

En oposición al positivismo (el conocimiento está allí, hay que apropiárselo) el constructivismo asume que cada uno construye conocimiento; es por esto que se promueve dejar la clase expositiva frontal para privilegiar las clases participativas, donde el profesor promueva la construcción de significados en interacción con sus estudiantes. Estos supuestos llevados al contexto educativo, han sido malinterpretados y simplificados. De la observación de aula los autores identifican algunas de estas simplificaciones bastante generalizadas:

- Dado que cada aprendiz construye su conocimiento como verdadero, cualquier respuesta es correcta;
- En la escuela, todos -independientemente de sus oportunidades socio culturales- están igualmente preparados para redescubrir y reconstruir el currículo escolar de manera autónoma;

- El profesor no necesita hacer nada especial, solamente preguntar a los estudiantes para que ellos construyan el conocimiento;
- No es necesario poner el foco en las acciones del profesor, ya que el foco se pone exclusivamente en el aprendiz.

Rose y Martin (2012) enfatizan que los profesores, en nuestro afán de fomentar la construcción de saberes por parte de cada estudiante, en vez de preparar el entorno (como plantean Piaget y Montessori) perdemos un tiempo valioso de nuestra clase en esperar las respuestas correctas a las preguntas que dirigimos al grupo, al modo de una adivinanza. A este tipo de interacción en el aula le denominan pedagogía invisible. Esta pedagogía se vuelve invisible ya que los profesores no haríamos nada para intencionar o mediar en el aprendizaje de nuestros estudiantes. En vez de facilitar que descubran los principios subyacentes a la cosmovisión del mundo que enseñamos, pareciera que ocultamos los principios y criterios que podrían dar sentido a aquello que las y los estudiantes aprenden. Esto podría relacionarse principalmente a dos malinterpretaciones del enfoque constructivista en el contexto educativo.

La primera malinterpretación es que no se diferencia entre el aprendizaje que se inicia a partir del propio sujeto (aprendemos todo el tiempo) y aquel motivado por otros de manera externa. En el contexto escolar se espera que el aprendizaje emerja naturalmente en cada aprendiz como algo que ocurrirá por inercia⁹. No obstante, en la escuela el entorno para el aprendizaje es diseñado y motivado por otros –el currículo, los profesores, el manual escolar– y esto hace que lo que se espera que aprendan los estudiantes sea algo específico, lo que además condiciona las prácticas de enseñanza y evaluación (Bezemer y Kress, 2016).

Los autores constructivistas señalan que el aprendizaje escolar es más bien un proceso en el cual el sujeto se incorpora a una práctica cultural compleja, participando en ella y perteneciendo a la comunidad que lo recibe (Rogoff, 1997). Dicha participación escolar preparada por los profesores, se lleva a cabo a través del uso de herramientas como mediadores semióticos, es decir, los sistemas de signos como el lenguaje oral, la escritura, la notación algebraica, los mapas entre otros, son productos socioculturales que se emplean en el proceso de comunicación y que influyen en la manera de pensar y actuar. Cada persona que usa estas herramientas se empapa de su cultura. *cultura*

La vivencia de la escolarización hace que los aprendices se constituyan de un modo particular, porque la actividad escolar requiere del uso de dichas herramientas se-

⁹ De hecho, es así, aprendemos todo el tiempo, de manera natural en la interacción con otros. Pero eso que aprendemos no necesariamente es lo que los adultos y los profesores –los encargados de enseñar en general– esperan que aprendamos.

pedagogía invisible

2a malinterpretación

Mediadores Semióticos

mióticas
Este pur
aportan
mente u

La segun
tivismo
dejando
tervenció
pensar q
no es ne
de apren
2011). El
solo basa
de de un
aprendiza
interacció
nes socio

El segund
sería que
ríamos de
de otro m
están cons
yos pedag
llándose. P

Si ponemo
Por una pa
de nuestro
la interacci
de favorece
de sus estu
cas, los pro
nibles para
metidamen
enmarcan e
de los sujet

En consec
distorsión e
ponía camb
pos de una y

mióticas en actividades de uso abstracto o descontextualizado (Baquero, 2012). Este punto es importante ya que permite considerar que las prácticas escolares aportan a la definición de trayectos específicos de desarrollo y no potencian meramente un desarrollo natural.

La segunda malinterpretación tiene que ver con suponer que desde el constructivismo cualquier respuesta entregada por los aprendices puede ser "correcta", dejando de ser importante la manera en que se enseña o retroalimenta su intervención. Podemos distinguir dos efectos de esta simplificación. La primera es pensar que en la interacción el foco está en el aprendiz y, por lo tanto, concluir que no es necesaria la discusión sobre la enseñanza del profesor y las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que le brindamos a los estudiantes (Rose y Martin, 2011). El constructivismo requiere reconocer a un sujeto situado que aprende no solo basado en sus capacidades individuales, sino más bien su aprendizaje depende de una red compleja de relaciones entre sujeto y situación (Baquero, 2012). El aprendizaje potencial de cada niño, niña y joven dependerá de las situaciones de interacción y de las actividades en la que el sujeto actúe, así como de las condiciones socioculturales que también influyen en dichas interacciones. *A depend de Interac*

El segundo efecto de quedar conformes con las respuestas de las y los estudiantes, sería que ellos podrían devolver cualquier respuesta a nuestras preguntas y dejaríamos de prestar atención a ellas. Las respuestas de los estudiantes (verbales o de otro modalidad) son señales de su aprendizaje (Kress, 2010), nos indican cómo están construyendo sus conceptos, cómo están significando y cuáles son los apoyos pedagógicos y desafíos que requieren para continuar aprendiendo y desarrollándose. Por ende, requieren de toda nuestra atención.

Si ponemos estas ideas en un contexto pedagógico encontramos nuevos desafíos. Por una parte, en este enfoque los profesores requerimos aún más de un análisis de nuestro propio quehacer como promotor de las actividades de aprendizaje y de la interacción. El análisis de nuestro quehacer pedagógico debe estar en función de favorecer oportunidades ricas, que potencien el desarrollo de todos y cada uno de sus estudiantes. Pero, por otra parte, más allá de nuestras acciones pedagógicas, los profesores no somos los únicos responsables de las oportunidades disponibles para el niño, niña o joven. Los profesores podemos desarrollar muy comprometidamente nuestro quehacer pedagógico, pero esas oportunidades también se enmarcan en lo que la sociedad está ofreciendo y garantizando a todos y cada uno de los sujetos en desarrollo.

En consecuencia, los malos entendidos y simplificaciones están produciendo una distorsión en nuestro rol e identidad ante la sociedad. La idea constructivista suponía cambiar desde un conocedor y transmisor positivista de conocimiento en pos de una y un profesor facilitador atento a la orientación de construcción de sig-

nificados individuales y grupales en el aula (Richardson, 2003) considerando que además esto ocurre de manera diferente con cada grupo de aprendices. Debido a los malos entendidos ya mencionados, algunos reducen el problema a un contexto de aula, atribuyéndole solo a las y los profesores la responsabilidad de la brecha entre grupos sociales más aventajados y más desaventajados.

¿Es justo invisibilizar los factores económicos, sociales y políticos de las comunidades de las cuales se aprende y enseñan los conocimientos? ¿Son el enfoque cognitivo y el constructivismo mal interpretado las únicas maneras de entender el aprendizaje? Como ha de suponerse, hay formas alternativas de comprender lo que pasa en el aula, pero todas ellas necesitan que compartamos puntos de partida diferentes a los mencionados.

Les proponemos entender el aprendizaje desde un enfoque sociocultural y semiótico. A continuación explicaremos cada una de estas teorías y su potencial aporte a la comprensión de la enseñanza y aprendizaje en el aula.

Aprendizaje sociocultural y semiótico

Actualmente, uno de los desafíos más importantes de las teorías del aprendizaje consiste en superar el paradigma dominante que iguala el aprendizaje a un producto de un proceso abstracto e individual, para poder avanzar hacia una concepción del aprendizaje como un proceso situado y colectivo (Candela et al., 2009). No es necesario inventar una respuesta nueva a este desafío, ya existen algunas propuestas que aportan a esta concepción, por ejemplo, la psicología sociocultural (Vigotsky, 1995; Rogoff, 1993; Cubero et al., 2008) y la semiótica social (Halliday, 1982, Hodge y Kress, 1988; Kress, 2010; Bezemer y Kress, 2016). En ambas teorías se destaca el rol de la interacción y de la creación de significados o semiosis en el aprendizaje del ser humano.

En este capítulo destacaremos las premisas que nos ayudarán a entender el aprendizaje de manera situada y colectiva. Los supuestos teóricos o premisas corresponden a aquellas ideas que no siempre explicitamos pero que funcionan como los *lentes* que siempre tenemos puestos para mirar la realidad. Dichos lentes los hemos ido construyendo durante nuestra relación con el aprendizaje escolar y la enseñanza —desde nuestra vivencia como escolares, luego como estudiantes de pedagogía y ahora como profesores— y ya no nos damos cuenta de que los tenemos siempre puestos para interpretar y orientar nuestras decisiones pedagógicas.

Por eso, primero hemos revisado algunas ideas sobre el cognitivismo y el constructivismo y ahora les proponemos pensar la interacción de aula desde otros supuestos. Revisaremos algunos conceptos de las dos teorías sociales mencionadas y a partir de allí propondremos supuestos teóricos que orientarán el resto del libro.

→ de
manera
situada
& colectiva

Curso de
signos
& otros medios
de acción
interna
Scribner

Comer
la psic
A part
una na
nesis)
cual la
de sign
Con re
desarro
que es
Las y lo
otros in
explícit
vés de l
generar
res. De
mirarem

1. E
2. La

Los ser
aprender
ción, par
dad cons
habla, las
Las herra
decir, por
cual part
sentes en
subjetivo
pensamie
interna o
(Wertsch,
ambas su

Comenzaremos con una de las teorías que más conocemos los profesores, esta es la **psicología sociocultural** propuesta originalmente por Vigotsky,

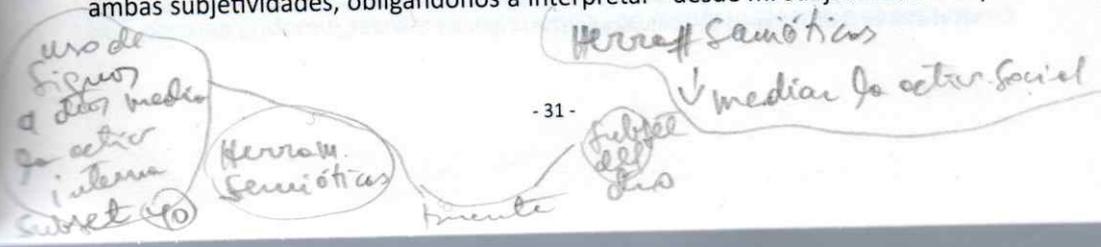
A partir de las ideas de Vigotsky acordaremos que el aprendizaje humano tiene una naturaleza social y cultural. Es decir, el desarrollo humano individual (ontogénesis) está integrado al desarrollo socio-histórico de su especie (filogénesis), en el cual la interacción entre sujetos (actividad intersubjetiva) y la actividad de creación de significado (o semiosis) tienen un rol central (Wells, 1999; Mercer, 1995).

Con respecto a la interacción, la manera social en que el ser humano aprende y desarrolla habilidades, no depende solamente de sus esfuerzos individuales, sino que es producto de formas culturales situadas de interacción social (Säljö, 2009). Las y los niños, participan en las actividades de su comunidad involucrándose con otros individuos en procesos de colaboración rutinarios y tácitos o en ocasiones explícitos (Rogoff, 1993). Es decir, el aprendizaje no ocurre en abstracto sino a través de la participación en actividades intersubjetivas a partir de las cuales puede generar nuevas comprensiones. Esto es válido también para las actividades escolares. De estas primeras ideas rescataremos los primeros dos supuestos con los que miraremos lo que sucede en el aula:

1. El aprendizaje ocurre de manera colectiva, con otros, ya que aprendemos con y de los demás y sus subjetividades. Este proceso permanente —a diferentes ritmos y de diferentes maneras— permite internalizar la experiencia como conocimiento individual.
2. Las personas aprendemos en actividades sociales concretas, en rutinas de colaboración y formas culturales de participación.

Los seres humanos somos esencialmente criaturas sociales y comunicativas que aprendemos de otros moldeando nuestras acciones y pensamientos en la interacción, participando en actividades intersubjetivas. El sujeto que vivencia la actividad construye significado a través del empleo de herramientas semióticas como el habla, las imágenes, los gestos, los símbolos matemáticos, etc.

Las herramientas para significar son mediadoras hacia afuera y hacia adentro. Es decir, por una parte, las herramientas semióticas median la actividad social en la cual participan las personas (personas completas: cuerpo y mente). Están presentes en toda actividad en la que se pone en juego perspectivas diferentes; —mi subjetividad y la subjetividad de otro—, permitiendo coordinar nuestras acciones y pensamientos. Por otra parte, dicho uso de los signos con otros media la actividad interna o psicológica de cada persona movilizándolo su conocimiento y emociones (Wertsch, 1998). Las herramientas semióticas permiten construir un puente entre ambas subjetividades, obligándonos a interpretar —desde mi subjetividad— lo que



A Mercer
Interacción

el otro me quiere expresar¹⁰. Esta transformación social e interna –participando con otros y a la vez movilizando lo que conocemos y sentimos– es aprendizaje (Kress, 2010).

A partir de esta reflexión agregamos tres supuestos más:

3. **En esta perspectiva el aprendizaje se vivencia. En cada vivencia personal (con cuerpo completo, no solo la mente), integramos los aspectos cognitivos y los emocionales al participar con otros. Por lo tanto, si la vivencia de cada persona es diferente, subjetiva, el aprendizaje también lo es.**
4. **En cada vivencia interactuamos con otros e intercambiamos significados usando herramientas culturales. Con dichos instrumentos semióticos somos capaces de expresar e interpretar significados. La comunicación como intercambio de significados es central en el aprendizaje.**
5. **Vivenciamos el aprendizaje en actividades que ocurren en la interacción con otros y en la intersubjetividad (mi subjetividad y la subjetividad del otro). La vivencia se internaliza transformando al sujeto que aprende.**

Tal como señala Baquero (2012) la actividad intersubjetiva y la actividad semiótica (o de creación de significado) están estrechamente vinculadas en el desarrollo del sujeto, tanto en su desarrollo temprano y la adquisición del habla como en la apropiación de instrumentos semióticos.

Todas las herramientas semióticas son productos culturales, del consenso de las comunidades y responden a sus necesidades. Por eso, dichas herramientas son más que solo códigos estáticos. Es más útil pensar en ellas como tecnologías culturales, que tal como los martillos o los libros, también los idiomas y los gestos, se van modificando en el tiempo al servicio de los requerimientos comunicativos de cada comunidad. Entre estos últimos destaca la escritura, los sistemas de la ciencia, el arte, la música o la matemática. Todos estos los encontramos tanto en nuestras prácticas cotidianas, así como también, de manera intencionada, en el contexto escolar.

Reconocemos que tanto las herramientas semióticas como escritura, dibujos, números son productos culturales, así como también las actividades, entre ellas aquellas que como profesores proponemos a las niñas, niños y jóvenes como los dictados, trabajos de mesa, disertaciones, trabajos grupales, etc. Este reconocimiento implica asumir dos aspectos: primero, si son convenciones culturales los

¹⁰ Desde la retórica, se plantea que cuando nos comunicamos nos acercamos al otro con un propósito y a la vez con una idea respecto de quién es mi audiencia y qué conozco sobre ella. Pensamos en el otro en cada instancia de comunicación.

estudiantes r
gundo, espec
nidad o grup
actividades q

De aquí extra

6. Las he
tos cul
sensua
las con

A continuación
mentan las id

La semiótica,
signos y signif
de la Semiótica
usados por las

¿Cómo se rela
psicología soci

Hay varias rela
cuanto a que r
bidos en nuest
ces. Éstas tien
y la visibilidad

Primero que na
ficamos cream
la relación con
Respecto al pri
comunicamos c
a los demás, nu
mundo. Este as
sores nos comu
y la propia, ace
como una verda

En cuanto al si
cualquier recurs
pre representar
quién, dónde, e
otra persona po

estudiantes no las aprenderán naturalmente, requieren de nuestra mediación. Segundo, especialmente en el caso de las actividades, si fueron creadas por la comunidad o grupo social y cultural, podemos modificarlas, adaptarlas o crear nuevas actividades que favorezcan la transformación que buscamos.

De aquí extraemos el siguiente supuesto:

- 6. Las herramientas semióticas y las actividades intersubjetivas son productos culturales. Eso implica que son dinámicas, sus modificaciones son consensuadas por las mismas personas para responder a las necesidades de las comunidades que las emplean.**

A continuación, revisaremos algunos aportes de la Semiótica Social, que complementan las ideas de Vigotsky.

La semiótica, palabra que suena muy complicada, es la disciplina que estudia los signos y significados que creamos los seres humanos para comunicarnos. La teoría de la Semiótica Social propone que los signos son productos culturales, creados y usados por las comunidades de acuerdo a sus necesidades comunicativas.

¿Cómo se relaciona esta idea con lo que ocurre en el aula? ¿Y con las ideas de la psicología sociocultural?

Hay varias relaciones que nos ayudan a clarificar la mirada semiótica al aula, en cuanto a que reconoce un par de aspectos que como profesores pasan desapercibidos en nuestras prácticas pedagógicas y en la interacción con nuestros aprendices. Éstas tienen que ver con los tipos de significados que construimos en el aula, y la visibilidad que tienen.

Primero que nada, la teoría de la Semiótica Social plantea que cada vez que significamos creamos dos tipos de significado al mismo tiempo: uno interpersonal o de la relación con los otros; y uno representacional o sobre las ideas y experiencia.

Respecto al primer tipo de significado: el interpersonal o interactivo, cuando nos comunicamos con otros hacemos evidente cómo nos vemos a nosotros mismos y a los demás, nuestros valores, afectos, juicios y opiniones respecto a los otros y al mundo. Este aspecto ha sido invisibilizado, pero es importante cuando los profesores nos comunicamos en el aula: cómo construyo la imagen de mis estudiantes y la propia, acepto o no sus identidades y subjetividades, presento lo que enseño como una verdad absoluta o doy pie a otras interpretaciones, etc.

En cuanto al significado representacional, cuando nos comunicamos mediante cualquier recurso (palabras habladas, escritas, dibujos, música, entre otros) siempre representamos algo en relación con otra cosa; un qué, un cómo, cuándo, con quién, dónde, etc. Por ejemplo, si ponemos atención a los significados creados por otra persona podemos recrear su experiencia con respecto al tema que representa

a través de algún recurso. Si llevamos esta premisa a lo que pasa en el aula, cada vez que nos comunicamos profesoras/profesores y estudiantes representamos los temas de nuestra experiencia personal y aquellos temas del currículo: lo que hay que aprender, y los contenidos que estamos enseñando y aprendiendo.

Los significados interpersonales resultan tan importantes como los representacionales, son como dos capas distintas del diálogo –o monólogo– que intercambiamos en el aula y que, si estamos de acuerdo en los supuestos intersubjetivos y semióticos vigotskianos, ambos estarían construyendo la vivencia del aprendizaje.

Los significados interpersonales se construyen en la interacción y en ellos nos mostramos como personas y como profesoras/profesores; y construimos a las y los estudiantes, a la vez que nuestros aprendices hacen lo mismo. En ellos plasmamos nuestras actitudes, afectos y valores, por eso se vuelve importante la manera en que establecemos las relaciones interpersonales con nuestros estudiantes.

Agregamos las primeras ideas de esta teoría a las ya planteadas:

7. Cuando nos comunicamos con otros siempre representamos nuestras ideas y experiencias, además al mismo tiempo construimos relaciones interpersonales. Ambos significados construyen la vivencia del aprendizaje.
8. Los significados interpersonales, entre ellos los juicios, valores, afectividad y actitudes, dan cuenta de nuestra subjetividad. En la interacción con otros, dichos significados entran en un juego intersubjetivo y semiótico. De esta manera se teje una densa red de significados en el que se da el aprendizaje.

La Semiótica Social pone a la comunicación al mismo nivel de importancia que al aprendizaje, ya que ambos se llevan a cabo a través de la creación de significados. Además cuestiona la simplicidad del esquema de comunicación EMISOR-MENSAJE-RECEPTOR¹¹ ya que promueve una interpretación lineal de los fenómenos comunicativos, simplificando tanto a las personas que se comunican como a los significados que se intercambian. Esta idea tradicional asume, por un lado, la comunicación en el aula como un monólogo y, por otro, que los que se comunica es objetivo (no considera los significados interpersonales).

En este libro reconocemos que las personas que se comunican son complejas, al igual que los significados subjetivos que construyen. El modelo de transmisión de información señala que el mensaje transmitido por el emisor es decodificable por

¹¹ El conocido esquema de EMISOR-MENSAJE-RECEPTOR corresponde a la teoría de la información (Shannon, 1948) planteada durante la Guerra Fría para avanzar tecnológicamente con los primeros computadores. No fue pensada para explicar la comunicación humana, ni menos la comunicación en educación.

*Si puede
interpersonales
se construyen
en la
interacción*

cualquier
sonal al p

Si llevamo
sión de inf
comunicar"
de nuestro
Así, la con
enseñanza
recepción
están lejos
complejiza

Entre los s
algunos au
tendidos c
Dichas ens
cuela y a la
A esta inter
identidad y
significados
comunica.

En cuanto a
pero es par
la semiótica
dinámica, e
mos en el ro
de comunica
a nuestros e
interacción

En ese senti
nificados est
mos con nue
la formación
dos supuest
reaprender:

9. Como
cream
yendo

cualquiera que domine el mismo código. Ni emisor ni receptor aportan algo personal al proceso.

Si llevamos este modelo de comunicación al aula, esta se asume como transmisión de información y supone que al compartir un código lingüístico podemos "comunicar" un mensaje (principalmente contenido curricular) para que cualquiera de nuestros estudiantes lo decodifique, obteniendo una respuesta sin diferencia. Así, la comunicación es homologada al proceso de enseñanza y aprendizaje: la enseñanza corresponde a la emisión de mensajes mientras que el aprendizaje a la recepción de éstos. No obstante, la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje están lejos de ser procesos explícitos y objetivos, ya que la naturaleza humana complejiza el intercambio de significados.

Entre los significados más "invisibles", destacan aquellos interpersonales, lo que algunos autores han definido como currículo oculto (Jackson, 1992). Estos son entendidos como aquellas enseñanzas no intencionadas en la interacción escolar. Dichas enseñanzas implícitas serían parte de la socialización y adaptación a la escuela y a la sociedad, en momentos históricos, económicos y políticos particulares. A esta interesante noción, la teoría Semiótica Social agrega dos ideas: primero, la identidad y subjetividad desde la que cada uno se comunica y pone en común los significados al otro; y segundo, el lugar de poder desde el que se encuentra quien comunica.

En cuanto a esta última, la palabra *poder* a veces nos parece un poco agresiva, pero es parte de la visibilización que busca esta teoría. Dado que esta vertiente de la semiótica tiene una naturaleza social, se basa en que hay una estructura social dinámica, en la cual adoptamos lugares de poder, como por ejemplo, cuando estamos en el rol de profesoras/profesores. Desde este lugar social, tenemos el poder de comunicar significados imponiendo nuestro punto de vista, nuestras ideologías a nuestros estudiantes. Esto es parte del currículo oculto que construimos en la interacción en el aula.

En ese sentido vale la pena preguntarnos como profesoras/profesores ¿qué significados estamos construyendo de manera no intencionada cuando interactuamos con nuestros estudiantes en el aula? ¿Qué valor le damos a este aspecto en la formación de personas, en la formación de aprendices? Destacamos entonces dos supuestos más desde la Semiótica Social, que complementa nuestras ideas a re aprender:

9. **Como profesoras y profesores estamos en un lugar de poder desde el cual creamos significado, muchas veces de manera no intencionada, construyendo un currículo oculto y revelando una cierta ideología.**

10. Los significados ocultos que enseñamos toman sentido en cada aula, cada escuela y de acuerdo a cada sociedad, en determinado momento histórico, económico y político.

Quienes nos comunicamos somos seres humanos pertenecientes a comunidades que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos. Cada persona es única. Por lo tanto, profesor y estudiante aportamos desde nuestra interpretación personal, negociando el sentido de lo comunicado y construyendo un significado subjetivo.

Además, el código o más bien los recursos comunicativos¹², son sensibles a las necesidades e intereses de quienes se comunican. Desde la Semiótica Social, los recursos para crear significados son un producto cultural que se estabiliza por un tiempo de acuerdo a las necesidades de las comunidades para construir tanto las relaciones interpersonales (juicios, valores, actitudes) como la experiencia y conocimiento respecto del mundo interno y externo (Halliday, 1982).

Los significados que se intercambian traspasan lo explícito y van más allá de las palabras. Quienes se comunican en determinadas comunidades tienen que aprender a interpretar los significados de acuerdo a ciertas reglas implícitas en la cultura, ciertos juegos del lenguaje (Wittgenstein, 2016), y esto ocurre también dentro de cada aula escolar.

En este sentido aquí ponemos atención a la comunicación considerando todos los recursos puestos en marcha para la creación de significados, es decir, profesoras, profesores y estudiantes nos comunicamos combinando una variedad de recursos para significar. En la sala es común que combinemos gestos, prosodia, expresión corporal junto con lengua oral simultáneamente a la construcción de significados en el pizarrón y cuaderno a través de escritura y dibujos, por ejemplo. Si estamos de acuerdo en que todos estos recursos aportan significado a la comunicación en el aula, entonces hablamos de un enfoque multimodal, e incluso un aprendizaje multimodal, en otras palabras, que se construye a partir de múltiples modos de significar.

11. En el aula conviven múltiples recursos para la creación de significados, cada uno de ellos es construido a partir de una herramienta semiótica, y aporta un significado parcial al significado global.

12. Las y los profesores enseñamos usando una combinación de recursos,

¹² El concepto de código apela a un conjunto de signos estáticos, los cuales usamos para comunicarnos. Mientras que la noción de recurso comunicativo se refiere a un conjunto de signos dinámicos (relaciones entre significados y distintas formas materiales como palabra hablada, escrita o fotografía) con el cual recreamos significados cada vez de manera distinta.

Hasta a
zaje, in
termina
significa
más ge
impacto

El apren
ficación
Resulta
cuando
guiremo
motiva a

La prime
siempre
que apre
en realid
tantemen
permane
pretación

La segun
de otro, q
un period
encuentra
aprendiza
do, en fun
interpreta
aprende c

La escolar
dizaje, inte
específica
señadas co
semióticos

¹³ La multimi
lidan todo
gestos u o

mientras que los estudiantes aprenden a partir de ellos, ambos procesos son multimodales¹³.

Hasta aquí, hemos revisados supuestos que redefinen las nociones de aprendizaje, interacción, subjetividad, significados, diferencias de poder y recursos. Para terminar la construcción de esta mirada con la que abordaremos el análisis de los significados construidos en la interacción de aula, distinguiremos algunas premisas más generales respecto del aprendizaje, a los distintos niveles involucrados y al impacto esperado de dichos aprendizajes.

El aprendizaje no ocurre solo dentro del aula, es un proceso constante de significación que no se restringe a este espacio y la interacción que allí se desarrolla. Resulta importante rescatar la idea de que aprendemos en todo momento, no solo cuando estamos en el colegio con un profesor que nos enseña. En general, distinguiremos dos rutas al aprendizaje, que se diferencian en función de quien inicia o motiva aprender (Bezemer y Kress, 2016).

La primera ruta es iniciada por la propia persona que aprende y su interés. No siempre aprendemos lo que las y los profesores –o adultos en general– esperan que aprendamos. A veces decimos: “mis estudiantes no se interesan en aprender”, en realidad, niños, niñas, jóvenes y nosotros mismos estamos aprendiendo constantemente, guiados por nuestro propio interés. Ésta ruta al aprendizaje ocurre permanentemente, en diferentes espacios e interacciones y siempre implica interpretación y/o creación de significados.

La segunda ruta corresponde a oportunidades de aprendizaje generadas a partir de otro, quien diseña el ambiente para que un determinado aprendizaje ocurra, en un periodo de tiempo específico (Bezemer y Kress, 2016). En este último caso se encuentra el aprendizaje escolar. Las y los profesores diseñamos oportunidades de aprendizaje para nuestras y nuestros estudiantes, en un tiempo y espacio delimitado, en función de los contenidos curriculares. En dichos diseños de aprendizaje la interpretación y creación de significado está siempre involucrada, tanto para quien aprende como para quien enseña.

La escolarización como un periodo de la vida que implica ambas rutas de aprendizaje, intercambio de significados y la vivencia de ser escolar, influye de manera específica en el desarrollo de las y los aprendices. Las actividades escolares diseñadas como oportunidades de aprendizaje requieren del uso de instrumentos semióticos específicos de manera abstracta y descontextualizada (Baquero, 2012)

¹³ La multimodalidad corresponde a la perspectiva respecto a los signos culturales, en donde se validan todos los recursos para producir significados, ya sean estos el lenguaje verbal, las imágenes, gestos u otros.

y esto transforma las identidades de los aprendices (Kress, 2010). La interacción en el aula escolar se desarrolla en torno al currículo como selección de saberes culturales, mediado por las formas de enseñar de las y los profesores y de resignificar dichos conocimientos junto con las y los aprendices (Castedo, 2010).

A partir de estas últimas reflexiones agregamos dos supuestos más:

13. Reconocemos dos rutas al aprendizaje: aquellas iniciadas por el propio aprendiz y su interés; y aquellas iniciadas por otros quienes diseñan el entorno para que se produzca un determinado aprendizaje.

14. El aprendizaje escolar al que generalmente ponemos atención es aquel que se espera ocurra producto del diseño de las y los profesores en torno al currículo, a través del uso abstracto de herramientas semióticas. Sin embargo, la escolarización como vivencia es más compleja, hay otros aprendizajes que también ocurren en el contexto escolar.

Como profesoras y profesores, buscamos que nuestro trabajo pedagógico transforme a nuestros estudiantes. El aprendizaje que ocurre en el aula –tanto el que diseñamos y evaluamos, como aquel que es iniciado por los propios aprendices– busca la alfabetización de nuestros estudiantes, en cualquier contexto educativo. La alfabetización la entendemos de manera metafórica, más allá de solo el dominio del alfabeto, sino de todos los recursos que les permitan actuar e influir en la sociedad. No estar alfabetizados implica no contar con las herramientas semióticas y los conocimientos y significados que puedo construir a partir de ellas, por lo tanto, quedar excluido de situaciones sociales y culturales. La transformación de la que hablamos no es solo a nivel personal. Más bien, al modo de Paulo Freire, nos referimos a un cambio a nivel social como efecto del aprendizaje y de la creación de significados, es decir, la alfabetización semiótica.

15. El aprendizaje y la vivencia escolar conllevan una transformación personal, que tiene efectos a nivel social. Las y los profesores tenemos una responsabilidad con la sociedad para que dicha transformación personal ocurra.

Más allá de la responsabilidad social que asumimos las y los profesores, la vivencia de la escolarización es mirada desde las políticas públicas de manera aséptica. Por una parte, se espera que todas y todos los estudiantes del país solo por el hecho de asistir a la escuela, aprendan lo mismo: –construyan los mismos significados–. Por otra parte, se espera que todas y todos las y los profesores enseñemos alcanzando los mismos resultados, independientemente del desafío sociocultural que enfrentamos en nuestras escuelas y de cómo nos afecten las demandas de las políticas públicas en nuestro quehacer (que por cierto no torturan a profesores de colegios

particulares). Dado este supuesto, se miden y comparan los aprendizajes escolares a nivel nacional.

No obstante, la perspectiva sociocultural considera que las prácticas escolares también son producidas históricamente. Es decir, lo que se enseña y lo que se aprende en el aula se comprende y a la vez colabora en la construcción de lo que ocurre en la sociedad a nivel global, no solo en lo educativo, sino que en lo económico, lo político, el poder y la ideología en la cual nos encontramos inmersos (Richardson, 2003). Esto implica visibilizar una postura ideológica detrás no solo de dichas prácticas escolares que parecen ocurrir desvinculadas de lo que pasa en el resto del país, sino también hacer visible la construcción social de lo que se espera como efecto del aprendizaje en relación a la movilidad social (Street, 1984).

Las y los profesores tenemos un papel importante, pero no somos los únicos responsables de que esos aprendizajes abstractos y descontextualizados cumplan la promesa de un cambio social y una mejora en la calidad de vida de quienes se desarrollan y aprenden en el contexto escolar. Tal como acusaba la canción de Los Prisioneros en los años ochenta respecto de la educación pública en Chile, para que el paso por la escuela no sea solo doce años de jugar a que el futuro cambiará al salir del colegio, se requiere de cambios a nivel político, económico y social.

16. Lo que ocurre en el aula a nivel micro no es ahistórico ni descontextualizado sino que refleja y a la vez construye lo que ocurre en la sociedad a nivel macro.

En nuestro caso, al observar el aprendizaje, la construcción de significados y la vivencia de estar en el aula, nos obligó a tomar conciencia de nuestra labor como profesoras y profesores, y de nuestras acciones a nivel pedagógico y educativo. La responsabilidad social nos lleva a estar mirando permanentemente lo que hacemos y cómo hacerlo mejor, porque estamos conscientes de que impactamos en la vida de nuestras y nuestros aprendices. Este impacto en sus trayectorias de vida es aún más importante cuando hablamos de escuelas públicas vulnerables –y vulneradas–, como las de nuestro estudio de caso. Tenemos que formar y enseñar bien, considerando las vivencias y contextos socioculturales de nuestras y nuestros estudiantes para que las oportunidades de aprendizaje que podamos favorecer les interesen y hagan sentido, para que la vivencia escolar permita “leer el mundo” más allá del aula.

Estos supuestos son los que orientan la interpretación de la interacción en el aula de los cursos y clases observadas que mostraremos en los siguientes capítulos. La interpretación de microsegmentos de interacción de aula se lleva a cabo en el contexto macro de la sociedad chilena hoy y en el contexto educativo particular, que las y los profesores reconocen como *enseñar en la otra Viña*.