

MODOS SEMIÓTICOS EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE HISTORIA: POTENCIAL SEMIÓTICO PARA LA MEDIACIÓN EN EL AULA ESCOLAR

SEMIOTIC MODES IN THE PEDAGOGIC DISCOURSE OF HISTORY: A SEMIOTIC POTENTIAL FOR MEDIATION IN CLASSROOM

LES MODES SÉMIOTIQUES DANS LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE: POTENTIEL SÉMIOTIQUE POUR LA MÉDIATION DANS LA SALLE DE COURS

Dominique Manghi

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Mailing address: El Bosque 1290, Santa Inés, Viña del Mar.

Chile

E-mail: dmanghi@gmail.com

Carolina Badillo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Mailing address: El Bosque 1290, Santa Inés, Viña del Mar.

Chile

E-mail: carolina.badillo.v@gmail.com

Investigación parte del proyecto

Fondecyt 1130684

RESUMEN

El aprendizaje de la historia implica aprender a mirar el pasado de una manera particular, y es en el discurso del aula donde el profesor interactúa con sus estudiantes acercándolos a esta forma de pensar, representar y comunicar el mundo social desde tres dimensiones: tiempo-espacio, causalidad y evidencialidad (Oteiza, 2009). La perspectiva multimodal sobre la comunicación considera el potencial semiótico de los distintos recursos que son entrelazados en el discurso para crear significados en contexto. Esta investigación (Fondecyt 1130684) se lleva a cabo siguiendo un enfoque multimodal, la lingüística sistémica funcional y la teoría de la valoración, para explorar las opciones semióticas de tres estudios de caso: profesores de historia enseñando a sus estudiantes de 1° año de educación secundaria. El corpus está constituido por el registro audiovisual de tres clases introductorias de la misma unidad curricular: la Segunda Guerra Mundial. Luego de un análisis multimodal del discurso, los hallazgos nos indican que los profesores optan por distintas combinaciones de medios y modos semióticos para enseñar el mismo contenido. Respecto del conocimiento disciplinar, el despliegue de mapas, listados y cronologías sobre el pizarrón en interacción con la lengua oral aportan a la construcción de la dimensión temporal y espacial, mientras que recursos visuales, como fotografías y videos, aportan a la evidencialidad. Entre tanto la lengua oral construye el aprendizaje de la causalidad en historia, potenciando la afiliación de los estudiantes a la interpretación propuesta de los procesos históricos. Al mismo tiempo, el recurso lingüístico es el soporte mediante el cual el propio profesor se representa a sí mismo en el discurso pedagógico como un narrador con distintos grados de subjetividad.

Palabras clave: análisis del discurso, discurso pedagógico de la historia, multimodalidad, potencial semiótico, género

ABSTRACT

Learning history involves learning to look to the past in a particular way. In classroom discourse, teachers interact with students bringing them into thinking, representing and communicating social world from three dimensions: time-

157

Received: 2014-08-04 / Accepted: 2015-02-27

DOI: 10.17533/udea.ikala.v20n2a02

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 20, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2015), pp. 157-172, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

space, causality and evidentiality (Oteíza, 2009). The multimodal perspective on communication considers the semiotic potential of the various resources that are intertwined in discourse to create meaning in context. This research (Fondecyt 1130684) is carried out from the multimodal approach, systemic functional linguistics and appraisal theory, to explore the semiotic options of three case studies: three teachers of history in the 1st year of Secondary School. The corpus consists of the audiovisual record of three introductory lessons within the same curriculum unit: World War II. After a multimodal discourse analysis, findings indicate that each teacher chose different combinations of semiotic media and modes to teach the same content. Concerning disciplinary knowledge, the deployment of maps, lists and timelines on the board in interaction with spoken language contribute to the construction of temporal and spatial dimensions, while visual resources, such as photographs and video, contribute to provide evidentiality. On the other hand, oral language learning builds causality in history, promoting student involvement to the proposed interpretation of historical processes. At the same time, the language resource is the support by which the teacher represents himself in the pedagogic discourse as a narrator with varying degrees of subjectivity.

Keywords: discourse analysis, pedagogic discourse of history, multimodality, semiotic potential, genre

RÉSUMÉ

L'apprentissage de l'histoire implique d'apprendre à regarder le passé d'une manière particulière, et c'est dans le discours à la classe où le professeur interagit avec ses étudiants en les amenant à cette forme de pensée, afin de représenter et communiquer le monde social d'après trois dimensions: l'espace-temps, la causalité, et l'évènementiel (Oteíza, 2009). La perspective multimodale sur la communication considère le potentiel sémiotique des différentes ressources entrelacées dans le discours pour créer du sens au contexte. Cette recherche (Fondecyt 1130684) est réalisée à partir de l'approche multimodale, de la linguistique systémique fonctionnelle et de la théorie de la valeur, pour explorer les options sémiotiques de trois études de cas: les professeurs d'histoire enseignant aux étudiants de 1^{ère} année de l'enseignement secondaire. Le corpus se compose de l'enregistrement audiovisuel de trois classes d'initiation de la même unité d'enseignement: La Seconde Guerre Mondiale. Après une analyse du discours multimodal, les résultats indiquent que les enseignants choisissent différentes combinaisons de médias et modes sémiotiques pour apprendre le même contenu.

Le respect du savoir disciplinaire, l'exploitation de cartes, les listes et les chronologies au tableau à interaction avec la langue verbale contribuent à renforcer la dimension temporelle et spatiale, alors que des aides visuelles telles que des photos et des vidéos apportent l'évènement. Tandis que la langue orale construit l'apprentissage de la causalité dans l'histoire, elle améliore l'attachement des étudiants à l'interprétation proposée des processus historiques. Dans le même temps, la ressource linguistique est le soutien par lequel le professeur se construit dans le discours pédagogique comme un narrateur avec divers degrés de subjectivité

Mots-clés: analyse de discours, discours pédagogique de l'histoire, multimodalité, potentiel sémiotique, genres discursifs

Introducción

La enseñanza de la historia en la escuela busca iniciar a los estudiantes en formas de pensar, representar y comunicar el mundo social desde tres dimensiones: tiempo-espacio, causalidad y evidencialidad (Oteiza, 2009). Esto se lleva a cabo mediante los discursos que se intercambian en el aula, espacio entendido como una situación de comunicación (actividades y contenidos, además de relaciones interpersonales) prototípica en la que se intercambian los significados (Christie, 2002). Para abordar el discurso del aula es necesario comprender de manera global los significados que se construyen para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Esto implica reconocer que no sólo se significa mediante la lengua oral o habla, sino que hay variados recursos semióticos a través de los cuales profesores y estudiantes entretejen el discurso pedagógico. La perspectiva multimodal sobre la comunicación y la representación pone en un lugar central el potencial semiótico de los distintos recursos utilizados de manera entrelazada para la enseñanza y el aprendizaje, con los que construye el conocimiento de cada disciplina (Jewitt, 2008; Kress, Jewitt, Ogborn y Tsatsarelis, 2001). Resulta un desafío conocer el potencial semiótico de cada uno de estos recursos en el contexto de la enseñanza de la historia para favorecer su aprendizaje, así como para visibilizar significados que parecen implícitos en el intercambio entre profesores y estudiantes (Kress & Van Leeuwen, 2001; Manghi, 2011).

En esta investigación converge el foco pedagógico con el foco semiótico, asumiendo que gran parte del aprendizaje ocurre a partir de la creación de significado (Kress, 2010; Manghi, 2013) en la interacción en el aula de las clases de historia. El enfoque multimodal y discursivo adoptado permite abordar lo que ocurre en la sala de clases de manera global, considerando el discurso pedagógico como un tejido semiótico construido a partir de los diversos recursos para significar:

los temas de historia (discurso), las estructuras de interacción (géneros) y los diversos artefactos para significar (medios y modos semióticos) (Kress, 2010). Desde el punto de vista de la semiótica social, el objetivo del discurso pedagógico posee una naturaleza retórica y sus significados se construyen en la interacción; sin embargo, son orquestados principalmente por el profesor (Kress *et al.*, 2001). Mientras que desde una mirada pedagógica, el discurso pedagógico corresponde a la mediación que realiza el profesor a través del discurso como práctica social con el fin de favorecer la alfabetización cada vez más avanzada de los aprendices. El abordaje que combina ambas perspectivas nos entrega un panorama más complejo y rico acerca de las prácticas pedagógicas, y más específicamente, las prácticas comunicativas y semióticas del discurso pedagógico, a través de las cuales los profesores acercan a los estudiantes a las formas de comunicación valoradas en la escuela. El presente estudio es parte de una investigación mayor (Fondecyt 1130684) y da cuenta de la descripción multimodal de clases escolares de historia con foco en el potencial para significar de las combinaciones semióticas prototípicas utilizadas por tres profesores para la alfabetización avanzada de sus aprendices.

A continuación se presentan las teorías que fundamentan este estudio: la multimodalidad, según la semiótica social y la lingüística sistémica funcional, y el discurso pedagógico de la historia. Luego se sintetiza la metodología para el análisis multimodal, para continuar con los hallazgos de los tres estudios de caso.

Discurso y Semiosis

Según la semiótica social, cada grupo social ha estabilizado recursos para crear significados con el fin de cubrir sus necesidades de comunicación y representación (Hodge & Kress, 1988). La comunicación se lleva a cabo a partir de sistemas semióticos, entre ellos, la lengua o el idioma, la cual

es el resultado del trabajo de la cultura sobre ella (Halliday, 1982). A partir de esta idea, revisaremos el aporte del enfoque multimodal al análisis del discurso del aula y luego las particularidades del discurso pedagógico de la historia.

Enfoque multimodal.

El enfoque de la multimodalidad aborda la comunicación como un paisaje semiótico complejo, en el cual la lengua —hablada o escrita— toma un estatus diferente dependiendo del contexto semiótico y comunicativo en el cual se pone en juego (Lemke, 1998; Kress, 2010). Concretamente, en el paisaje semiótico del aula, los dibujos, tabla y escritura antes eran considerados un residuo que reiteraba o embellecía los significados construidos lingüísticamente. En cambio en este enfoque, cada modo semiótico posee un potencial semiótico tan poderoso como el de la lengua (Kress & Mavers, 2005) y construye un significado parcial, por lo que resulta importante explorar qué aporta cada modo al significado global.

Para significar, por una parte, cada creador de significado selecciona entre los sistemas materiales de medios o artefactos semióticos disponibles y acordados en su comunidad, como un libro o una pantalla (Hodge & Kress, 1988). Por otra parte, en cada uno de dichos medios semióticos los seres humanos ponemos en juego modos semióticos — las imágenes, la escritura, el habla, los gestos, un video, entre otros— desarrollados en el tiempo como recursos articulados para la representación y que cumplen distintas funciones. Cada uno de ellos ofrece un potencial semiótico o epistémico aprovechado en distinto grado por quienes crean significado, la mayoría de las veces sin tener conciencia de lo que es posible de significar con ellos.

La semiótica social y la lingüística sistémica funcional (en adelante LSF) (Halliday, 1982) son los marcos teóricos que permiten analizar la

semiosis en la interacción, considerando que los seres humanos crean significado llevando a cabo una selección de acuerdo tanto a los medios y modos disponibles, como al contexto situacional y de cultura en los que se encuentran (Malinowsky, 1933) para construir dos tipos de significados: ideacional e interpersonal. El primero se relaciona con la representación de la experiencia —quién hizo qué, cuándo y dónde— mientras que el segundo se relaciona con la comunicación y las relaciones interpersonales —qué se intercambia con el otro y en qué rol—, así como los valores, juicios y afectos que se comunican (Halliday, 1982).

Esta perspectiva nos permite conceptualizar el discurso pedagógico como discursos de enseñanza y aprendizaje que evidencian las opciones de profesores y estudiantes para crear significado en el aula, a partir de los recursos disponibles en ese determinado contexto educativo y momento sociohistórico (Kress, Ogborn y Martins, 1998). En primer lugar, respecto de la enseñanza, el profesor es conceptualizado como un mediador que transforma sus prácticas dinámicamente según las condiciones del entorno (Latour, 2008), ya que pese a la importancia del contexto y su influencia en la regularidad de las opciones, los creadores de significado son agentivos (Kress & Van Leeuwen, 2001), no sólo en la forma de representar los conocimientos de la historia (significados ideacionales), sino que también expresan su evaluación y valoración (significados interpersonales) de la versión de la historia que construyen para los estudiantes. De esta manera, el discurso pedagógico de los profesores va dirigido a los aprendices y busca iniciarlos en el conjunto de conocimientos y en las formas de significarlos (Unsworth, 2001). La enseñanza se concibe como una mediación del docente para acercar progresivamente a los aprendices a la tradición de las disciplinas, ampliando a la vez el repertorio de comportamientos, razonamientos y comunicación de sus aprendices (Manghi, 2013).

En segundo lugar, el aprendizaje, desde la perspectiva de la semiótica social, se encuentra estrechamente relacionado con la semiosis o creación de significados (Kress, 2010) y con la alfabetización de los aprendices. La alfabetización se define aquí, de manera amplia, como el aprendizaje de las convenciones semióticas, que permiten pensar, argumentar, actuar y comunicar para participar en las diferentes actividades sociales, entre ellas las clases escolares que desarrollan el currículo (Manghi, 2013). El aprendizaje en la trayectoria escolar conlleva a aprender progresivamente el discurso de las diferentes ciencias y sus tradiciones epistémicas, las que se caracterizan por usar recursos semióticos y estructuras genéricas cada vez más alejados de la experiencia cotidiana, los cuales no son intuitivos y requieren de la mediación del profesor (Halliday & Martin, 1993).

La alfabetización avanzada, típica de la educación secundaria en historia, demanda que los estudiantes se apropien del cúmulo de conocimientos que la disciplina ha plasmado en el tiempo en diversos artefactos semióticos, como un lenguaje técnico, mapas, esquemas o gráficos, entre otros (Kress & Van Leeuwen, 2001) y que aprendan a pensar históricamente a partir de ellos.

Discurso de la historia en el aula escolar.

El aprendizaje de la historia implica aprender a mirar el pasado de una manera particular, y es en el discurso del aula donde el profesor interactúa con sus estudiantes acercándolos a los tres ejes desde los cuales la disciplina razona, representa y comunica: tiempo-espacio, causalidad y evidencialidad (Oteíza, 2009). Aproximarse al discurso pedagógico de la historia desde la perspectiva de la semiótica social conlleva reconocer que la historia es una disciplina interpretativa y que la representación de los eventos y procesos históricos —aquello que se elige representar y aquello que queda sin ser representado— es el resultado de la interpretación ideológica de quien construye el discurso (Barletta

& Mizuno, 2011; Martin, 2003; Oteíza, 2009). El aprendizaje sobre el pasado está mediando la enseñanza de la historia a través de su discurso, que en su definición amplia y multimodal, lejos de ser una representación inocente del pasado, responde a una construcción deliberada llevada a cabo por quienes tienen el poder de legitimar sus interpretaciones (Oteíza, 2011).

Desde los aportes de la sociología del conocimiento que plantea distintas relaciones entre el conocimiento de una disciplina y el conocedor (Bernstein, 2000; Maton, 2007), el discurso de la historia construye el conocimiento mediante opciones lingüísticas que favorecen presentar a los participantes como abstracciones alejadas del conocimiento cotidiano, es decir, el discurso permite congelar un proceso como “ellos acuerdan una solución” —donde podemos identificar quién hace qué— en algo abstracto como “el acuerdo”. Este recurso semiótico posibilita manejar epistemológicamente el pasado y además le otorga una carga axiológica que refleja la ideología de una perspectiva histórica u otra. Aprender esta mirada constituye un aprendizaje clave para ser un estudiante en la educación secundaria (Martin, Maton & Matruglio, 2010).

Narrar cómo ocurrieron los acontecimientos necesariamente requiere de una posición desde la cual narrar (Martin, 2003) que puede mostrar u ocultar los valores comunicados. Coffin (1997) identifica tres posiciones desde las cuales el propio narrador se construye a sí mismo en el discurso: registrador-interpretador-adjudicador. La voz del registrador en su discurso se muestra a sus interlocutores sin juicio, intentando ser objetivo; la voz del interpretador plantea juicios de habilidad, coraje o suerte, mientras que la voz del adjudicador construye una evaluación moral, una interpretación abiertamente subjetiva. Cada una de estas posiciones construye para los interlocutores historias diferentes con distinta carga axiológica.

Respecto del discurso de la historia y su enseñanza, cabe destacar también el aporte de Oteíza (2006) y Oteíza & Pinto (2011) en función de los estudios a los textos escolares de historia utilizados en escuelas chilenas, en los que describen la voz del narrador como un registrador sin juicio. Las estrategias lingüísticas identificadas contribuyen a evitar la asignación de responsabilidades, a construir eventos sin agencia y grupos homogéneos consensuados en estos discursos oficiales. Ellos corresponden a un repertorio amplio, entre los cuales se encuentra: la impersonalidad, la nominalización, el uso de infinitivos, así como el uso de procesos existenciales y relacionales en cláusulas declarativas para construir hechos conflictivos de manera objetiva.

Los estudios sobre las configuraciones de significado en contextos escolares han proporcionado un valioso análisis de los géneros históricos, a raíz de lo cual se ha desarrollado una metodología para su aproximación (Coffin, 1997; Martin, 2003; Martin & Rose, 2006; Oteíza, 2006; Giudice & Moyano, 2011). Respecto de los géneros históricos que aprenden los estudiantes, Christie y Derewianka (2010) proporcionan una visión panorámica de lo que ocurre en la escuela en el contexto anglosajón, al caracterizar las distintas etapas escolares (básica o primaria y media o secundaria) en relación con la evolución de los géneros solicitados a los aprendices. Su revisión nos indica que los géneros aprendidos por los estudiantes en los primeros años de escolaridad se basan en la temporalidad y en la autobiografía; luego, en la etapa de transición hacia la educación secundaria avanzan hacia la causalidad a través de las explicaciones sobre la historia, sus causas y efectos, y, finalmente, en la enseñanza secundaria apuntan al desarrollo de la argumentación para confrontar posiciones, develando una enseñanza de la historia que tiene por intención que los aprendices tengan una posición interpretativa respecto a los eventos históricos.

En el contexto chileno, la descripción de las clases escolares de historia en la educación secundaria

indica que las clases se desarrollan entrelazando consistentemente diferentes géneros, entre los cuales destacan las explicaciones y los relatos históricos (Manghi, 2013). Es necesario profundizar en los discursos del aula de historia desde la perspectiva multimodal, para avanzar en la comprensión de los potenciales semióticos de cada recurso para las versiones propuestas de esta disciplina.

Metodología

Como se mencionó anteriormente, este estudio se lleva a cabo desde la perspectiva de la semiótica social, la cual, según Van Leeuwen (2005), es una forma de exploración que ofrece preguntas acerca de los significados que se construyen en los diversos contextos sociales, y orienta además sobre formas de aproximarse a las prácticas y a los textos. En nuestro caso, las preguntas tienen que ver con el potencial semiótico de los modos presentes en el discurso escolar de la historia. ¿Qué significados se construyen en el discurso pedagógico y mediante cuáles modos semióticos? ¿Cuál es el aporte de cada modo a la creación de significado para la mediación pedagógica en las clases de historia?

En esta investigación se abordan tres estudios de caso que corresponden a las clases introductorias de tres profesores de historia con sus grupos de estudiantes de primer año de educación secundaria chilena. Si bien los datos de los colegios no funcionan como variables de este estudio, cabe destacar que cada caso corresponde a un establecimiento diferente de la V región (Chile): el primero, colegio particular subvencionado de Quillota al igual que el segundo, de Viña del Mar, ambos con grupos de 35 estudiantes por aula, mientras que el tercero corresponde a un colegio municipal o público, con 20 alumnos en sala, de un sector vulnerable de Viña del Mar. El corpus está constituido por el registro audiovisual de las clases introductorias de la unidad curricular: Segunda Guerra Mundial.

Cabe recordar los conceptos centrales que organizan el análisis: medios, modos y géneros. Los medios semióticos se agrupan en tres grupos

tipo: medios cara a cara, medios impresos y medios tecnológicos o digitales. A su vez, quien crea significados diseña en cada medio a partir de modos semióticos como: el habla, la escritura, las fotos, los esquemas, las caricaturas, los gráficos, entre otros. Para cada uno de los propósitos sociales, la cultura también ha estabilizado configuraciones de significados que conocemos como géneros (Martin & Rose, 2008), en los cuales los creadores de significado combinan medios y modos según sus potencialidades semióticas.

El análisis de las grabaciones audiovisuales implica una segmentación de los videos en géneros para luego transcribir multimodalmente cada género (lengua oral más fotografías que muestran las acciones y la construcción de significados visuales), y poder describirlos a través de un análisis multimodal del discurso (Kress & Van Leeuwen, 2001). Las herramientas heurísticas para explorar el corpus audiovisual corresponden a los significados ideacionales (construcción del tema histórico: quién hizo qué a quién) e interpersonal (construcción de los participantes en la comunicación: quién soy, quién eres para mí, cómo quiero que me veas) (Halliday, 1982) y la noción de potencial semiótico (Bezemer & Kress, 2010), que permite relacionar los significados con la posibilidad de mediación para el aprendizaje. Finalmente, también se utilizan las categorías de compromiso (monoglosia/heteroglosia), actitud (afecto±) y gradación (±fuerza y foco) de la teoría de la valoración (Hood & Martin, 2005) que ha desarrollado elementos para la descripción más detallada de los significados interpersonales y que permite describir la construcción lingüística del narrador en historia y su grado de subjetividad¹.

1 Se entiende la historia como una disciplina que levanta conocimientos en base a la interpretación de quién la construye, sin obviar por ello su rigurosidad gracias al método histórico. Un hecho acaecido es parte de un proceso que será interpretado. Qué contar, qué no contar, cómo contarlo devela opciones y con ello la subjetividad de quien está narrando (Coffin, 1997).

Hallazgos

A continuación se presentan los hallazgos de cada uno de los estudios de caso, organizados en función de los géneros desplegados en la primera clase de la unidad curricular, en la cual los profesores introducen el tema a los estudiantes. Los análisis abarcan tanto la construcción de significados del tema histórico: Segunda Guerra Mundial (significados ideacionales) como la construcción evaluativa de los participantes en la situación de comunicación (significados interpersonales).

Caso 1.

La clase introductoria de la unidad Segunda Guerra Mundial se despliega mediante dos géneros: *el relato histórico y la explicación*. El profesor comienza con el género relato histórico mediante el que representa temporalmente los acontecimientos más significativos del proceso histórico de la Segunda Guerra Mundial (Giudice & Moyano, 2011). Incrustado en el relato encontramos el género explicativo, al inicio y luego al final de la clase.

Con respecto al género principal: relato histórico, éste estructura la clase completa. En él, el profesor, en interacción con los estudiantes, da cuenta de una sucesión de eventos de un proceso histórico, ordenándolos en una línea de tiempo sobre la cual se construye “gran narrativa” (Coffin, 2006; Christie & Derewianka, 2010; Giudice & Moyano, 2011). La interacción cara a cara es el medio principal del relato, pero se destacan también el uso de medios impresos: pizarrón, cuaderno y mapa, y, de manera secundaria, el manual escolar.

P: Mil nueve treinta y seis, mil nueve treinta y nueve, Guerra Civil Española. ¿Quién podría darme una pequeña semblanza de la guerra civil española? Mil novecientos treinta y nueve, se da inicio a la Segunda Guerra Mundial Mil novecientos cuarenta, Italia entra en la guerra E: ¿O sea que Italia no participó al tiro en la guerra?
 P: Es un muy buen tema de estudio, Rodrigo, y todo a quien le interese cuál fue el rol de Italia en ambas guerras; porque no fue protagonista pero sí fue determinante en su entrar y salir en años específicos...
 Mil novecientos cuarenta y uno, Alemania ataca a Grecia, Yugoslavia y la Unión Soviética, la URSS...

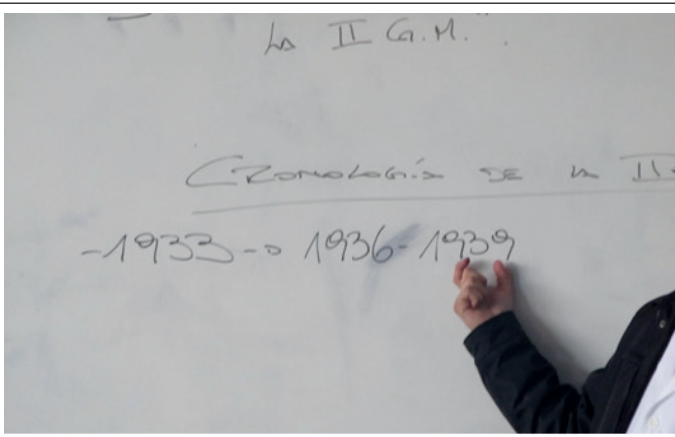


Figura 1. Cronología Desplegada por el Profesor 1 en el Pizarrón Entrelazada con la Lengua Oral

164

Tal como se ve en la figura 1, respecto del análisis discursivo de los significados ideacionales, el profesor construye los procesos históricos del relato histórico de manera lingüística. De manera oral, presenta a los participantes (Alemania, Polonia, Rusia, Francia) en distintos comportamientos (atacar, invadir, expandir derrotar, ceder, entregar), con los cuales construye una taxonomía bélica. Cabe destacar que el relato se desarrolla de manera dialogada; el profesor intercala en su relato procesos comportamentales con existenciales, es decir, muestra los países en acciones bélicas y también les atribuye ciertas características (como: *no fue* protagonista o *fue* determinante), mientras que generalmente las preguntas de los estudiantes se llevan a cabo mediante procesos comportamentales más concretos y cercanos a lo que ellos conocen, como en el ejemplo 1.

1.- ¿O sea que Italia *no participó* al tiro en la guerra?

La presentación de los hechos en el relato histórico mediante procesos comportamentales —una gramática coherente con la experiencia de los estudiantes (Halliday y Martin, 1993)— parece favorecer el diálogo en torno al contenido curricular, es decir, la construcción de significados en el relato histórico es llevada a cabo de manera conjunta, tanto por el profesor como por los estudiantes.

En cuanto al segundo tipo de significados, los interpersonales, la lengua oral utilizada por el profesor permite dirigirse a los estudiantes directamente por su nombre y responder a sus intervenciones acercando la distancia social entre ellos. Al mismo tiempo, el uso de tercera persona impersonal (por ejemplo, “se da inicio”) y de verbos en infinitivo (entrar y salir) construyen una versión objetiva de la cronología presentada, que coinciden con estrategias descritas por Oteiza (2006) para los textos escolares.

Junto a estos significados interpersonales, en este género, el profesor solicita a los estudiantes mirar un mapa del texto escolar, el que funciona como una voz externa o heteroglosia, que reafirma que ese conocimiento no sólo está declarado por él, sino que tiene un sustento en el manual escolar, la fuente secundaria empleada para la dimensión de evidencialidad.

Con respecto al potencial semiótico del pizarrón, éste se hace presente de manera entrelazada a la interacción cara a cara durante toda la clase. El pizarrón ofrece al profesor la posibilidad de registrar de forma visual para sus estudiantes elementos de su discurso oral que desea destacar, dando cohesión a la construcción contingente del texto multimodal. En este caso, la escritura numérica desplegada en el pizarrón da cuenta de las convenciones para representar la temporalidad.

El profesor enseña a leer el despliegue en el pizarrón como una línea de tiempo; los números desplegados en una secuencia lineal horizontal representan una convención social respecto del transcurso del tiempo como una construcción humana.

El segundo género, que estructura el inicio y el final de la clase del caso 1, es la explicación. Tiene un rol muy central que se despliega sólo mediante el medio cara a cara. La explicación en general es utilizada para establecer distintos tipos de relaciones causales entre hechos históricos que se consideran antecedentes y consecuencias o causas y efectos (Martin & Rose, 2008). La explicación es peculiar en este estudio de caso, ya que —más que relacionar eventos específicos— el profesor utiliza el género explicación para visibilizar la racionalidad detrás de la disciplina de la historia. Es por eso que denominaremos esta configuración de significado como *género explicativo metahistórico*.

Al inicio de la clase, el profesor delimita un marco temporal y relaciona fechas anteriores con el fin de destacar la Segunda Guerra Mundial a partir del concepto de proceso, gracias a la potencialidad tipológica de la lengua oral (Lemke, 1997). Al hacer esto, el profesor explicita la noción de causa y de subprocesos para sus estudiantes.

2.- “O sea, es *imposible* entender la Segunda Guerra, si *no conozco o tengo* ideas generales de la Primera, porque son parte de un mismo proceso más amplio, esto sería como un subproceso”.

3.- “Cuando **yo coloco** acá como *inicio* de la cronología, mil novecientos treinta y tres, *no* es que aquí comience esta historia; **entendemos** que la Segunda Guerra Mundial es parte de un proceso más amplio y comienza con la Primera Guerra Mundial y sus causas”.

Tal como vemos en los ejemplos 2 y 3, mediante la lengua oral el profesor hace explícita para los estudiantes la forma de razonar e interpretar de la disciplina, poniendo la causalidad como un

elemento central, que requiere aprender a ubicarse temporalmente como un historiador. Para lograr convencer a sus aprendices de esta forma de ver el pasado —aspecto retórico que en la teoría LSF se denomina afiliación (Martin & Rose, 2008)—, utiliza estrategias interpersonales como el uso de la primera persona singular y plural (“yo coloco acá”, “entendemos”), posicionando a los estudiantes en su mismo punto de vista. Otro recurso lingüístico utilizado es la polaridad negativa (“*no* es que aquí comience la historia”); ésta da cuenta de que hay otra forma de interpretar los hechos (Oteiza, 2009), pero la forma que él presenta es la que corresponde a la manera validada de evaluar el legado histórico. Este último recurso permite al profesor anticipar lo que los estudiantes podrían pensar y mostrar la otra alternativa.

Cuando el género explicativo metahistórico es repetido al cierre de la clase, el profesor relaciona el acontecimiento pasado con el presente a partir de los comentarios de sus estudiantes. Destaca para los aprendices la percepción histórica del tiempo y del espacio y, tal como vemos en el ejemplo 4, explicita que la historia oficial es una interpretación de la cultura dominante.

4.- “Gonzalo pregunta algo súper puntual, **yo** le leí los subtítulos abajo, lo que **entendí** fue lo siguiente: que esto es en realidad lo que pasó, dado que existe una premisa en la historia que es súper real, la historia la escriben los vencedores, ¿cierto? Es evidente preguntar, porque **nos** muestra cómo estos hechos están marcados por la victoria de los aliados, por la victoria de Inglaterra, Francia y los rusos. Si supuestamente, la hubiesen ganado el Eje, Alemania y Japón, **estaríamos escribiendo** otra historia”.

El profesor construye semánticamente la historia como una meta (*los vencedores escriben la historia*) y explicita un agente, orientando a sus estudiantes a preguntarse sobre quién escribe la historia. Para esto vuelve a alinearlos llamándolos por su nombre, utilizando la primera persona singular para construirse en el discurso como un intérprete

de las dudas de sus aprendices y afiliándolos a su punto de vista a través de la tercera persona plural. Para construir el concepto de historia utiliza procesos existenciales y de identificación, con los que presenta la información de manera certera y objetiva, graduando la fuerza de la apreciación de una forma coloquial para reafirmar la afiliación (*súper real*).

Entonces en este género de explicación metahistórica mediante la lengua y su capacidad para construir tipologías de manera objetiva, el profesor construye la noción de historia de dos maneras: la primera, en torno a las ideas de causalidad y temporalidad (proceso, subproceso, inicio de cronología, causas, este año, orden temporal); la segunda definición construye el concepto de historia como una interpretación que es escrita por alguien (premisa, hechos, vencedores, victoria). Al parecer, el énfasis de este profesor se encuentra en ejercitar una pedagogía y una didáctica que haga visibles a sus estudiantes los ejes del pensamiento histórico.

Caso 2.

La clase introductoria del segundo estudio de caso se despliega mediante la sucesión de dos

géneros centrales: *género explicación factorial* — centrado en las causas— y *género relato histórico* (Coffin, 2006). La clase completa se despliega en dos momentos: en el primero el profesor presenta los antecedentes de la Segunda Guerra Mundial, y en el segundo, relata la primera fase de esta guerra. La función de esta combinación de géneros para la introducción parece ser el modelaje de la forma de analizar los acontecimientos en la disciplina, ya que el profesor comienza estableciendo las causas, para luego ordenar un relato en un tiempo y un espacio determinados.

En esta clase se mantienen la misma combinación de medios semióticos: interacción cara a cara y pizarrón como elementos centrales, más cuaderno para los estudiantes y manual escolar de manera secundaria. Sin embargo, para cada género el profesor selecciona modos visuales distintos para representar el conocimiento histórico. Para la explicación de las causas, registra de manera escrita los antecedentes en un listado en el pizarrón, mientras los explica oralmente a los estudiantes. En cambio, para el relato histórico alterna la construcción simultánea de un mapa de Europa y una tabla de doble entrada, con los cuales relaciona el eje espacio y tiempo tanto mediante su dibujo como en su relato oral (figura 2).

166

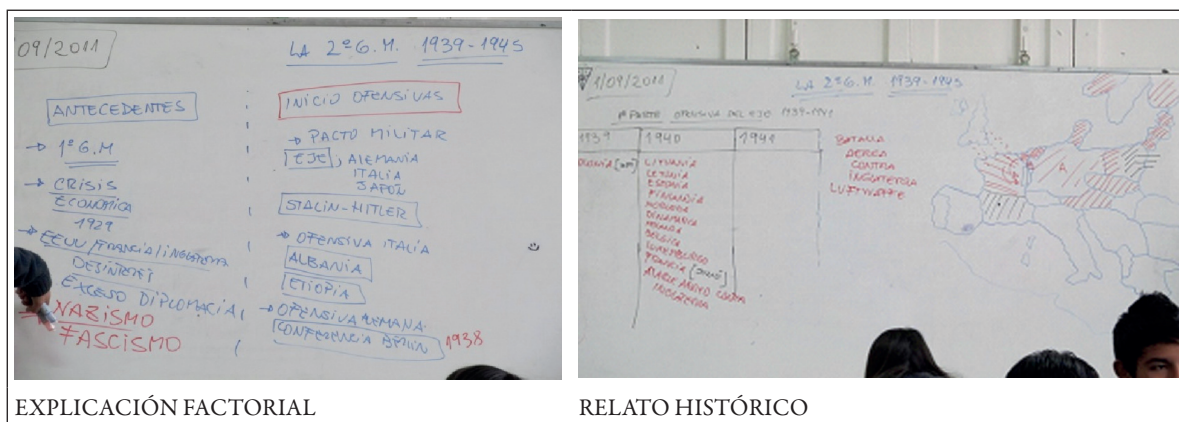


Figura 2. Dos Momentos de Uso del Pizarrón por el Profesor 2: Listados; Tabla y Mapa

El primer género, la explicación factorial, se desarrolla en una modalidad interactiva de

preguntas y respuestas entre el profesor y los estudiantes, construyendo paulatinamente dos

listados escritos de antecedentes que va registrando en el pizarrón con el aporte de sus estudiantes. La construcción de significados históricos en el primer listado presenta las causas estructurales que explicarían el inicio de la Segunda Guerra Mundial (crisis económica, nacismo, fascismo), mientras que el segundo listado muestra las causas más inmediatas que gatillaron este acontecimiento (Stalin-Hitler, ofensiva italiana, conferencia de Berlín).

Respecto de los significados interpersonales, llama la atención que todo el género explicación presenta evaluaciones. Éstas se construyen mediante la lengua oral tanto de manera inscrita como evocada y se caracterizan por presentar los antecedentes de la Segunda Guerra con una ‘carga negativa’. Tal como vemos en el ejemplo 5, el profesor utiliza la intertextualidad y mediante comparaciones recontextualiza un personaje conocido por los estudiantes (Dark Vader), prototipo del tirano, en el escenario histórico de la Segunda Guerra para caracterizar a Hitler y así orientar la interpretación entregando una valoración de la situación.

5.- “es como enfrentarse a *Dark Vader*, tenebroso, todo de negro de plomo, una cosa como bien (expresión facial)... entonces le pregunta el embajador francés a don Adolfo Hitler antes de iniciar la guerra: —sabes que tenemos la información que ustedes están potenciando su industria armamentista, ¿es verdad eso? —Nooo, cómo se le ocurre; nosotros estamos progresando. Alemania, estamos construyendo carreteras, puentes, tenga por certeza y por seguridad que aquí no hay nada oscuro, nada, nada trucho”.

Entre las estrategias para negociar las relaciones interpersonales, el profesor realiza un proceso de afiliación con sus estudiantes mediante el uso de expresiones faciales y términos lingüísticos coloquiales, adjudicando mediante el estilo directo declaraciones a los actores políticos. Cada líder habla de manera directa y es representado como la voz del colectivo, presentando sus

afirmaciones en primera persona plural (nosotros) y construyendo al otro en la posición opuesta mediante un “ustedes”. Mediante la estrategia de la comparación como una realización evocada de un juicio, junto con los adjetivos oscuro y trucho para la apreciación inscrita, el profesor construye una imagen de Hitler como un actor que engaña y miente. Al mismo tiempo manifiesta su posición frente a los acontecimientos históricos.

Tal como se ve en el ejemplo 6, las estrategias para la construcción de los significados interpersonales aparecen de manera repetida y dan cuenta de que la afiliación en la enseñanza de la historia resulta importante. El profesor asume la voz de los ciudadanos franceses de manera directa, incorporando en sus ejemplos conocimiento de sentido común para sus estudiantes, con lo que persigue hacerlos partícipes en el proceso de evaluación de los acontecimientos históricos.

6.- “Bien, aquí hay una suerte de casi caricatura política: resulta los franceses están al lado de los alemanes, ustedes ya bien lo saben: manejan absolutamente bien el mapa de Europa. Los franceses dicen: “—oye, algo están haciendo los alemanes, sabes que yo fui a Alemania el otro día y pasando por el tren me di cuenta que había una gran industria que antes era una industria de lápices y ahora hay una industria de tanques, algo raro están haciendo. —no... cómo van hacer una industria de tanques si el tratado de Versalles dice que no pueden aumentar la industria armamentista”.

En la figura 2 mostrada anteriormente, se puede apreciar el despliegue del segundo género de relato histórico. Recordemos que éste incluía de manera importante el uso del pizarrón, ya que el profesor orquesta una narración oral con la visualización del avance de Hitler en una tabla en el pizarrón sumada a la progresión de los ataques a través de un mapa también en el pizarrón. Una tabla permite representar principalmente el tiempo, mientras que el mapa posibilita representar el espacio y las modificaciones geopolíticas de

las fronteras en el tiempo. La coutilización de modos semióticos en el pizarrón para el relato histórico: tabla, mapa y escritura junto con la lengua oral transforman el relato histórico. El género relato histórico se desarrolla en torno al eje temporal (Coffin, 1997); sin embargo, el tejido multimodal orquestado por el profesor destaca a la vez el eje espacial. De esta manera, los distintos recursos aportan a la construcción de la experiencia o conocimiento histórico, ya que el profesor clasifica temporalmente en la tabla los países invadidos y luego los representa espacialmente en el mapa, entrelazando estos significados escritos en el relato histórico mediante la lengua oral.

Por lo tanto, el relato oral en el caso 2 permite construir los significados históricos como acontecimientos registrándolos en el pizarrón y en el mapa de manera continua en el tiempo. La descripción de esta forma de interacción nos señala que el profesor va entregando significados complejos a sus estudiantes, Primero, a partir del diálogo con los aprendices, escribe un nombre de un país en la tabla y, a continuación, completa el mapa identificando el mismo país cuyo nombre ha sido escrito en la tabla, ahora en una zona que achura en el mapa. De esta manera, identifica el nombre del país (un ejemplo de la categoría países invadidos en determinado periodo de tiempo) con información espacial sobre la contigüidad entre los países y sus límites, así como sus proporciones en cuanto a extensión. Así, construye un significado compuesto por un significado histórico tipológico (de clasificaciones y categorías) y uno topológico (espacial) complejizando los conceptos a partir de los potenciales semióticos de la lengua y de la imagen. El profesor emplea dinámicamente el uso del pizarrón en la interacción cara a cara, haciendo que el conjunto de los tres modos: lengua oral, tabla escrita y dibujo del mapa amplifiquen el significado del relato histórico de la Segunda Guerra Mundial.

Tal como se aprecia en los ejemplos 5 y 6, los significados interpersonales indican que el profesor acoge las observaciones de sus estudiantes, alineándolas a la versión de la historia que les propone. Para esto inscribe la apreciación respecto de los actores de la guerra mediante adjetivos y aumenta la fuerza de ellos mediante el recurso de la repetición. Además, destaca el uso de la tercera persona plural para incluirse en ejemplos cercanos al conocimiento cotidiano y la polaridad negativa para abrir la posibilidad de otras voces en el texto.

A diferencia del profesor 1, el profesor 2 asume una voz de adjudicador (Coffin, 1997) y, a través de la interacción del medio pizarrón en la interacción cara a cara, ofrece una interpretación subjetiva a sus aprendices sobre el acontecimiento histórico, mostrando que éste se construye a través de diversos recursos semióticos que permiten la representación causal, temporal y espacial de la versión valorada culturalmente y la que se espera aprendan sus estudiantes.

Caso 3.

En el caso 3 se desarrolla el género *explicación factorial* e, incrustado en él, el *relato histórico* para introducir el contenido Segunda Guerra Mundial. El profesor inicia la sesión preguntando a los estudiantes por las clases anteriores en busca de los principales sucesos y personajes que influyeron en el desencadenamiento de la Segunda Guerra Mundial para atribuirlos como causas, y proyectar lo que enseñará a continuación. Durante el recuento de sucesos el profesor presenta una voz de registrador, construyendo significados interpersonales que aparentemente están libre de juicios, limitándose a enunciar tipos de gobiernos y sucesos pasados.

7.- “una de las cosas *fundamentales* que *nosotros vamos a aprender* ahora, al estudiar la Segunda Guerra Mundial... Antecedentes, *puede ser* uno de estos gobiernos totalitarios. Los totalitarismos *son* un tipo de gobierno que *se presentaron* tanto en Rusia, Alemania con Hitler, Italia con Mussolini,

España con Franco. Estos tipos de gobierno vienen a apoderarse de las masas. **Va a existir** ahí un poder, una hegemonía, ¿se acuerdan de que **estudiamos** el concepto de hegemonía al principio? Esto **se va a generar**. ¿Ya?”

Tal como se aprecia en el ejemplo 7, el profesor utiliza distintos recursos lingüísticos para establecer relaciones interpersonales con sus aprendices. Mediante la primera persona plural realiza saltos de lo que acontece en el aula (nosotros vamos a aprender, estudiamos) hacia lo que acontece en su explicación histórica. A diferencia de los procesos comportamentales con que construye lo que pasa en el aula, los significados históricos como los antecedentes de la guerra son construidos mediante procesos existenciales (son, se presentaron, va a existir) que le sirven para definirlos y, al mismo tiempo, representarlos de manera estática, impersonal y aparentemente desideologizada. Sin embargo, el proceso mediante el cual define los gobiernos hegemónicos (*vienen a apoderarse*) deja traslucir su postura frente a ellos, valorándolos negativamente.

En el discurso del profesor, se puede reconocer significados interpersonales que dan cuenta de una constante valoración encubierta o inscrita (Hood & Martin, 2005) de los eventos históricos, los cuales son comparados con ejemplos cercanos a la experiencia de los estudiantes, sin mostrar claramente cuál es su postura frente al tema. El ejemplo 8 muestra cómo el profesor compara una situación contemporánea, en la que se discrimina a los perros, con la discriminación hacia los judíos durante la guerra, apelando a una metáfora convencionalizada sin evidenciar consciencia del ejemplo dado.

8: “por ejemplo, shhh, si nosotros estamos en un restaurant no podemos entrar con un perro, ¿por qué? *Por un tema de salud*. En ese caso, no podían entrar *ni perros ni judíos*.”

En relación a los medios y modos trabajados por este profesor, a diferencia de los otros dos, aquí se observa un mayor uso del manual escolar, especialmente para el trabajo de resolución de tareas individuales, que se hace a partir de las actividades planteadas en el manual. Cabe destacar que en la explicación utiliza un medio tecnológico: el video, el cual funciona como fuente primaria, pues, a través de una narración multimodal —combinación de habla e imágenes de la época—, revive los temas más relevantes del conflicto. Este recurso en sí es un relato histórico: intercala la voz de un narrador contemporáneo (voz en *off*) con imágenes reales para construir una secuencia de hechos, es decir, fuentes secundarias con primarias, respectivamente, con las que se construye la evidencialidad. Además de ser un recurso atractivo para los aprendices, el profesor utiliza este video como una voz de autoridad frente a sus estudiantes (heteroglosia), que confirma que esos hechos realmente ocurrieron de la manera como el profesor lo señala.

En cuanto a los significados ideacionales históricos, el video funciona como una suerte de resumen. Por una parte, ofrece una panorámica de los eventos que serán estudiados en las clases siguientes, como el bombardeo a Pearl Harbor y el holocausto que experimentaron los judíos y, por otra parte, facilita que los estudiantes comprendan visualmente las circunstancias en que se desarrolló la guerra —cómo eran las ciudades, las vestimentas, la tecnología de la época—.

Dentro de la explicación, la gestualidad aparece como un recurso recurrente, sobre todo para trabajar la espacialidad. El profesor tiende a explicar la ubicación de los lugares y países involucrados con un mapa imaginario que dibuja con las manos, es decir, define los países lingüística y espacialmente, asumiendo que los estudiantes conocen el mapa de Europa y podrán reconocer las ubicaciones que señala.

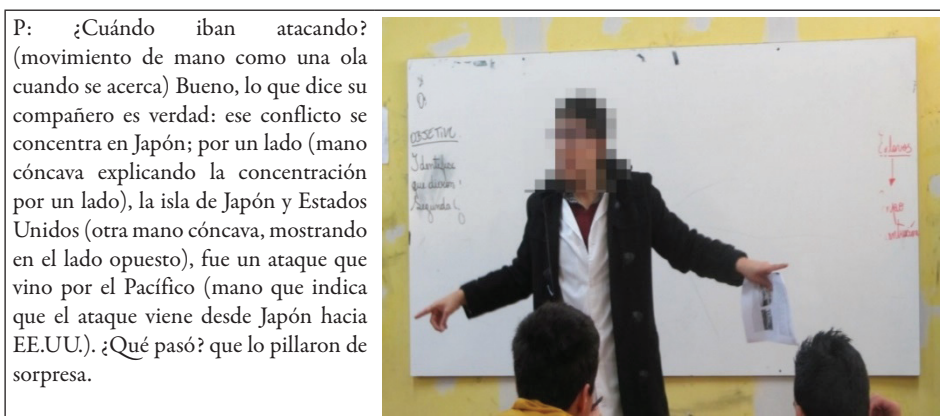


Figura 3. Profesor Utilizando Gestos para Ubicar Espacialmente los Conflictos Bélicos

Conclusiones

La multimodalidad y la semiótica social desafían a reconocer que las diversas interpretaciones se materializan en opciones lingüísticas y semióticas particulares, que en las prácticas pedagógicas llevan a la construcción de historias diferentes (Martin, 2003). En los casos particulares analizados aquí, el contexto escolar y las condiciones semióticas y materiales de éste favorecen la misma combinación de medios para crear significado que estructura las clases introductorias: interacción cara a cara y pizarrón. El discurso de estos profesores aproxima a los estudiantes a las formas de representar el tiempo y el espacio en la disciplina: la línea de tiempo, la clasificación temporal y la construcción de un mapa, en todas estas formas gráficas el pizarrón juega un rol central. La causalidad es construida a partir de la lengua oral y escrita, mientras la evidencialidad aparece en estos casos a partir del uso de mapas, textos escolares y videos.

No obstante, esta semejanza no implica que las opciones de los profesores para orquestar los recursos semióticos en su enseñanza sean las mismas. Estos estudios de caso dan cuenta de tres opciones diferentes para enseñar la historia y de orquestaciones semióticas distintas para textualizarlas, las que se despliegan utilizando dos patrones de significado en común: el género

explicación, ya sea metahistórico o factorial, y el relato histórico.

Entre las particularidades del discurso pedagógico de los profesores de historia observados, destaca un género explicativo no descrito anteriormente por los investigadores, cuyo campo es la metahistoria, a través del cual el profesor utiliza los conceptos de causalidad y de interpretación para enseñar a pensar desde la historia, con el fin de establecer los ejes centrales de la disciplina: causas y efectos en el tiempo. Este género parece cumplir la función de destacar de manera explícita para los aprendices la forma aceptada de razonar según la disciplina de la historia, abriendo las puertas a la comunidad científica mediante el desarrollo de una pedagogía visible (Bernstein, 2000).

En este estudio se observó que los profesores *se construyen a sí mismos* en el discurso como narradores del tipo interpretador, adjudicador y registrador, respectivamente. El primer docente construye un metadiscurso e interpreta la historia que revela a sus estudiantes como un constructo de los vencedores. El segundo profesor modela cómo se explica y relata en la disciplina; junto con esto adopta una posición de adjudicador ofreciendo una versión subjetiva de la historia a sus aprendices. Mientras tanto, el tercer profesor, que corresponde al del colegio público, intenta narrar

la historia desde una posición neutra, tratando de mostrarse como un registrador de los procesos históricos, modelando en los estudiantes una perspectiva que no toma postura frente a hechos históricos, que presenta como objetivos. Estas posturas pedagógicas ofrecen a los aprendices distintas opciones para relacionarse con la historia, con diferentes grados de cercanía que implican a veces solo la posibilidad de escucharla, otras de tomar una postura y otra hasta de considerarse protagonistas de ella.

En todos los casos, el recurso semiótico lengua oral permite establecer las relaciones interpersonales con los estudiantes afiliándolos hacia la interpretación propuesta por los profesores, mientras que el medio pizarrón y los distintos recursos semióticos desplegados en él resultan esenciales para la construcción de los significados históricos. En los tres estudios de caso se puede reconocer el potencial para significar del tradicional medio pizarrón. En este medio impreso, los profesores despliegan diferentes recursos visuales de manera dinámica, flexible y contingente con lo que expresan oralmente. En el caso de la enseñanza de la historia, el potencial semiótico de la cointeracción de lengua oral, listados, tablas, cronologías y mapas multiplica el significado para comprender el acontecimiento histórico enseñado por los profesores.

Según los aportes de la sociología del conocimiento, los profesores de historia deberían lograr que los estudiantes tomaran conciencia de que la historia no se trata solamente de contar relatos, sino más bien de interpretar el pasado de una manera fuera del sentido cotidiano (Bernstein, 2000) para así favorecer una alfabetización avanzada. Para esto es necesario que los profesores tomen conciencia de cómo enseñan a asumir una postura frente a los procesos históricos y de qué manera pueden aprovechar los potenciales para significar de los recursos lingüísticos y visuales prototípicos del aula escolar con el fin de realizar una mediación que facilite el acceso a todos los aprendices a esta forma de entender el mundo.

Referencias

- Barletta, N. & Mizuno, J. (2011). Una propuesta metodológica para la meta reconstrucción histórica. En Oteiza, T. & Pinto, D. (eds.) *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. (pp. 89-128). Santiago: Cuarto Propio.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Londres: Rowan & Littlefield.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2010). Changing text: a social semiotic analysis of textbooks. *Designs for Learning* 3, 1-2.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A functional perspective*. Londres: Continuum.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2010). *School Discourse*. Londres: Continuum.
- Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into Secondary School History. En Christie, Fy Martin, J. (eds.). *Genre and institutions: Social processes in the work place and school*. (pp. 196-230). Londres: Cassell,
- Coffin, C. (2006). Learning the language of school history; the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413-429.
- Giudice, J. & Moyano, E. (2011). Género y formación de ciudadanos: la reconstrucción del periodo 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria. En Oteiza, T. & Pinto, D. (eds.) *En (re) construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. (pp. 205-268). Santiago: Cuarto Propio.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. & Martin, J. (1993). *Writing Science: literacy and discursive power*. Londres: The Falmer Press.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- Hood, S. & Martin, J. (2005). "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso". *Signos*, 38(58), 195-220.
- Jewitt, C. (2008). "Multimodal classroom research". *AERA Review of Research in Education*, 32, 241-267.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.

- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, Londres: Arnold.
- Kress, G., Ogborn J. & Martins, I. (1998). "A satellite view of language". *Language Awareness* 2 (3), 69-89.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The rhetorics of the classroom*. Londres: Continuum.
- Kress, G. & Mavers, D. (2005). "Social semiotics and multimodal texts". En Somekh, B. y Lewin, C. (eds.), *Research methods in the social science*. (pp. 172-193). Londres: Sage.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Buenos Aires: Paidós.
- Lemke, J. (1998). "Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text". En Martin, J. & Veal, R. (eds.) *Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 87-113). Londres: Routledge.
- Malinowsky, B. (1933). *Coral gardens and their magic* (vol. II). Londres: George Allen & Unwin Ltd.
- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos* (22), 3-14.
- Manghi, D. (2013), Representación y comunicación del conocimiento en Educación Media: análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para enseñanza escolar de la historia y de la historia, *Revista ONOMÁZEIN*, 27, 35-52.
- Martin, J. (2003). "Making history, grammar for interpretation". En James Martin y Ruth Wodak (eds.). *Re/reading the past: critical and functional perspectives on time and value*. (pp. 19-57). Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J. & Rose, D. (2006). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum.
- Martin, J. & Rose, D. (eds.). 2008. *Genre relations: mapping culture*. Londres: Equinox.
- Martin, J., Maton, K. & Matruglio, E. (2010). "Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse". *Signos*, 43, 433-463.
- Maton, K. (2007). "Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields". En Christie, F. y Martin, J. (eds.), *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistics and sociological perspective*. (pp. 87-108). Londres: Continuum.
- Oteiza, T. (2006). *Discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis.
- Oteiza, T. (2009a). "Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual". Edición Especial de Ponencias Plenarias y Mesas Redondas del Cuarto Congreso de la Asociación de Lingüística Sistemática Funcional de América Latina. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. número especial, *Delta* 25, 657-664.
- Oteiza, T. (2009b). "Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas". *Signos* 42(70), 219-244.
- Oteiza, T. y Pinto, D. (eds.) (2011). *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago: Editorial Cuarto Propio, 383 pp. ISBN: 978-956-260-000-0.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Londres: Routledge.

How to reference this article: Manghi, D. & Badillo, C. (2015). Modos semióticos en el discurso pedagógico de historia: Potencial semiótico para la mediación en el aula escolar. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(2), 157-172. doi: 10.17533/udea.ikala.v20n2a02