

ARTIGO

**DOSSIÊ ESTUDOS EM SEMIÓTICA SOCIAL NA AMÉRICA LATINA**

**RESEMIOTIZANDO AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS COMO  
RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL, RASTREANDO OS SIGNIFICADOS  
EM CONJUNTOS MULTIMODAIS<sup>1</sup>**

*(Resemiotizing educational practices as individual responsibility, tracing meanings  
in multimodal assemblages)*

*(Resemiotizando prácticas educativas como responsabilidad individual, rastreando  
significados en ensamblajes multimodales)*

Dominique Manghi H.<sup>2</sup>  
*(Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)*

Carolina Badillo Vargas<sup>3</sup>  
*(Universidad de Wollongong, Australia)*

Recebido em: fevereiro de 2021

Aceito em: abril de 2021

DOI: 10.26512/les.v22i1.37236

---

<sup>1</sup> Estudio enmarcado en el proyecto ANID /PIA CIE 160009

<sup>2</sup> Profesora adjunta Escuela de Pedagogía Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, investigadora principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Licenciada en Educación y doctora en Lingüística, forma profesores e investiga en los contextos educativos desde un enfoque multimodal. [dominique.manghi@pucv.cl](mailto:dominique.manghi@pucv.cl)

<sup>3</sup> Licenciada en educación, historia y con mención en ciencias políticas. Actualmente estudiante Ph.D en educación en la Universidad de Wollongong, Australia. Investigando procesos de alfabetización multimodal crítica en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica. [carolina.badillo.v@gmail.com](mailto:carolina.badillo.v@gmail.com)

## RESUMO

*Este artigo investiga duas cadeias semióticas criadas por atores escolares. O objetivo é explorar o movimento de significados nessas cadeias com seus respectivos agenciamentos, parando nos momentos transmodais para descrever suas potencialidades. O corpus é composto por textos multimodais produzidos durante uma pesquisa-ação participativa. As descobertas explicam assembléias semióticas que relacionam os dilemas cotidianos da escola que são ressemiotizados como argumentos científicos por meio da escrita. No primeiro, os profissionais revelam os efeitos do neoliberalismo na educação; no segundo, mostram sua insatisfação com o sistema educacional.*

**Palavras-chave:** *Semiótica social. Multimodalidade. Ressemiotização. Significados. Modos semióticos. Escola pública.*

## ABSTRACT

*This article investigates two chains of semiosis created by schooling actors. The aim is to explore meaning movements in these chains with their respective ensembles, stopping at the transmodal moments to describe their affordances. The corpus is composed of multimodal texts that were produced during participatory action research. The findings show that semiotic ensembles are related to daily dilemmas in school that are resemiotized as scientific arguments through writing. In the first, professionals reveal the effects of neoliberalism in education; in the second, they show their dissatisfaction with the educational system.*

**Keywords:** *Social semiotics. Multimodality. Resemotization. Meanings. Semiotic Modes. Public School*

## RESUMEN

*Este artículo investiga dos cadenas semióticas creadas por actores escolares. El objetivo es explorar el movimiento de significados en dichas cadenas con sus respectivos ensamblajes, deteniéndose en los momentos transmodales para describir sus potencialidades. El corpus está compuesto por textos multimodales producidos durante una investigación acción participativa. Los hallazgos dan cuenta de ensamblajes semióticos que relatan los dilemas cotidianos en la escuela que son resemiotizados como argumentos científicos a través de la escritura. En los primeros, los profesionales revelan efectos del neoliberalismo en educación; en los segundos, muestran su disconformidad con el sistema educativo.*

**Palabras claves:** *Semiótica Social, multimodalidad, resemiotización, significados, modos semióticos, escuela pública.*

## INTRODUCCIÓN

El enfoque multimodal ha permitido ampliar la mirada de los investigadores y de los analistas del discurso hacia los múltiples modos disponibles para crear significados (BEZEMER; JEWITT, 2010). Así se reubica el lugar hegemónico del lenguaje escrito y hablado en un paisaje comunicativo donde aparecen otros recursos semióticos que aportan a la creación de significados. Cada recurso semiótico (medios, modos, géneros) tiene un potencial y posibilidades para significar diferente a los otros, siendo los contextos y circunstancias siempre parte integral de la creación del signo y estando al centro de la teoría Semiótica Social (KRESS, 2010).

La Semiótica Social y su postulado multimodal ha ido avanzando hacia diferentes ámbitos de estudio como una propuesta de abordaje sobre la semiosis y la comunicación, colaborando en la

comprensión de la problematizaciones sociales, desde la formulación de preguntas semióticas. Ahora bien, los estudios semióticos sociales pueden ser diferenciados según donde focalicen su atención, distinguiéndose así tres dimensiones diferentes. Una de estas dimensiones es aquella que se ocupa de analizar los recursos semióticos y sus trayectorias. Otra dimensión es la que aborda el estudio de las prácticas semióticas, es decir, qué hace la gente con los recursos semióticos. Y la última es aquella que investiga los cambios semióticos enfocándose en la exploración y expansión de nuevos recursos semióticos y nuevas prácticas semióticas (VAN LEEUWEN, 2005).

Este artículo se hace cargo de la segunda dimensión en cuanto se enfoca en lo que hacen las personas con los recursos semióticos, asumiendo que el mundo representado en relatos orales es distinto al escrito o al dibujado (KRESS, 2019). Los significados se mueven y fluyen en la sociedad, destacando la naturaleza dinámica de la semiosis, es decir, la movilidad y los posible cambios en la creación del significado. Lo que se comunicó hablando, luego puede aparecer dibujado y a continuación explicado de manera escrita. Gunther Kress en el año 1997 caracterizaba a creadores de significado y la comunicación por ese apetito por el reciclaje semiótico.

En este artículo proponemos centrarnos en ese reciclaje semiótico y proceso de semiosis a través de la teoría de la Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 2010). En este caso, nuestro interés como analistas se centra en las identidades de profesores y otros profesionales de escuelas públicas chilenas creando significados en torno a las escuelas en las que trabajan, de manera sucesiva de acuerdo a la actividad de investigación en la que estaban participando.

El corpus de este estudio está compuesto por textos multimodales registrados en una escuela de invierno del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Eduinclusiva en adelante) desarrollado con profesionales de escuelas públicas chilenas. El objetivo del artículo es explorar el movimiento y cambios de significados en dos cadenas semióticas producidas por equipos de profesionales de escuelas participantes en este evento de investigación. Para eso se utilizan como herramientas heurísticas las preguntas de Kress (2010) sobre las formas de conocer y lo que es posible conocer a partir de la consideración de diferentes ensamblajes semióticos, y la metodología de Newfield (2015) que propone un análisis integrado para el seguimiento en la transformación de significados en cadenas semióticas.

Este artículo comienza con una breve contextualización sobre la educación pública en Chile, para luego desarrollar elementos centrales de la Semiótica Social desde donde se aborda el enfoque multimodal y la idea de la movilidad semiótica. A continuación, se especifica la metodología empleada, se muestra la exploración de textos y cadenas semióticas, y finalmente, se discuten los resultados y principales conclusiones.

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN: EDUCACIÓN PÚBLICA Y POLÍTICAS CONTRADICTORIAS EN CHILE.

Para poder observar los significados producidos por equipos de profesionales de escuelas municipales chilenas es necesario considerar las particularidades del sistema educativo y el actual estado de la educación en el país. Para esto hay que situarnos en los años 80, cuando el Nuevo Management Público llega a Chile como un movimiento que buscó incrementar la eficiencia y eficacia en la gestión de la empresa privada. Conceptos como fiscalización, rendición de cuentas, cumplimiento de indicadores y competencia se trasladaron hacia los diseños de políticas educativas públicas chilenas (CAMPOS; ASCORRA; VALDÉS, 2019). De esta manera, las escuelas que reciben subvención del Estado en la actualidad son supervisadas regularmente para ver cómo cumplen metas, y en base a sus desempeños se premian o castigan, llegando incluso al cierre de ellas (ASSAEL *et al.*, 2014).

Mientras en nuestro país se instalaba este movimiento que se concreta en leyes y normativas, en la década de los noventa se firman convenios con organismos internacionales que plantean inclusión, equidad y calidad en educación. Por una parte, las primeras leyes han contribuido a una alta segregación social en distintos niveles del sistema educativo, en las cuales se ha naturalizado la idea de que el poder adquisitivo familiar logra mejor calidad educativa (SISTO, 2019). Por otra parte, los convenios internacionales se han plasmado en leyes y normativas que exigen sólo a las escuelas que reciben subvención del Estado un trabajo en convivencia e inclusión al interior de cada escuela, sin modificar la lógica segregadora de base.

Entre estas últimas se encuentran, por ejemplo, La Ley de Subvención Preferencial (SEP) del año 2008 mediante la cual se categoriza al estudiante como “vulnerable” para asignar financiamiento estatal especial, focalizando en las carencias socioeconómicas de los/as estudiantes medidas en un índice de vulnerabilidad asignado a las escuelas, esto permite intervenirlas de manera asistencial (INFANTE *et al.*, 2013, PEÑA-OCHOA; BONHOMME, 2018). Más recientemente, la Ley de Inclusión Escolar del año 2016 regula el lucro de administradores privados con dineros del Estado dirigidos a la educación, prohibiendo la selección de estudiantes para ingresar a las escuelas así como asegurando su gratuidad. Sin embargo, pese a que ambas leyes intentan modificar la educación pública, se aplican sin alterar las estructuras neoliberales. Esto implica, ambas leyes mantienen tres elementos: 1) un modelo basado en el mercado y no en el valor de lo público; 2) una arquitectura educacional bajo una lógica de la rendición de cuentas; 3) y la tensión entre la integración y la inclusión educativa (LÓPEZ *et al.*, 2018). De esta manera, las comunidades y los equipos directivos viven el día a día entre políticas contradictorias.

## 2. SEMIÓTICA SOCIAL Y PROCESOS DE SEMIOSIS

De manera cotidiana, los significados son representados y vueltos a representar de diferentes maneras, en distintos soportes materiales, y difundidos en medios, atravesando de un ámbito social a otro. Para la Semiótica Social esto corresponde al fenómeno de la representación y comunicación transmodal, el cual ocurre en paisajes mediáticos y comunicativos (LEMKE, 2009). Por ejemplo, las noticias reportadas son re-elaboradas en la prensa escrita, representadas también en la televisión, en un programa radial, en un tweet. En cada forma de representación se involucra un cambio en el modo. Los modos pueden ser definidos como “recursos semióticos socialmente moldeados y culturalmente dados para significar” (KRESS, 2010, p. 79) tales como el habla, escritura, colores, imágenes. Cada modo se despliega en una materialidad denominada medio semiótico, entre los más comunes están lo audiovisual en la televisión o teléfono celular, lo auditivo en la radio, lo escrito en un pizarrón o cuaderno, entre otros. Este es un rasgo de la comunicación que hoy se hace más evidente debido a la diversidad de medios y modos.

Esto ocurre diariamente en todas las prácticas semióticas y comunicativas, por ejemplo, en el contexto escolar donde los significados se recrean permanentemente en diferentes formas o significantes (STEIN, 2008) o entre una cuento infantil luego re-semiotizado en una película (UNSWORTH, 2015). Cada creador de significados es agente y los signos, tanto los significados como los recursos que los materializan y que hacen evidentes a otros (KRESS, 2019), se van adaptando en el tiempo a las necesidades comunicativas de las comunidades sociales y culturales (HODGE; KRESS, 1988). En esta teoría, los signos se consideran motivados y las representaciones se consideran parciales. En otras palabras, las personas guiadas por un interés escogemos qué representar de la entidad y cómo hacerlo a partir de los recursos semióticos disponibles social y materialmente en ese momento. Si bien la representación es siempre parcial respecto del objeto o fenómeno a representar, a la vez, está completa de significado y funciona como una metáfora reflejo del interés del creador del signo (KRESS, 2010, 2019). El texto se entiende aquí como “una estructura de mensajes o huellas de mensajes que tiene una unidad [...] adscrita socialmente, texto es el objeto material concreto producido en el discurso” (HODGE; KRESS, 1988, p. 7).

El reciclaje de significado tiene sus orígenes en los trabajos pioneros de dialogismo en Bajtin “todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados.” (BAJTIN, 1982, p. 258). Reconsiderando esta cadena desde una perspectiva multimodal, se reconoce que los significados pueden comunicarse a través de diferentes significantes o modos semióticos (KRESS, 2019). Un creador puede comunicar un significado en un momento, por ejemplo, en palabras escritas creando un signo, y ese mismo significado en otro momento lo puede dibujar,

convirtiéndolo en un signo diferente. En esta teoría los significados se relacionan con tres funciones simultáneas: representar, relacionarse con otros y dar coherencia al texto (HALLIDAY, 1978). En cada eslabón de la cadena semiótica, dependiendo del interés del creador de signos, y de los recursos semióticos disponibles social y materialmente, el significado es creado de manera nueva. Es cuando la idea de agencia emerge, recordando uno de los principales objetivos teóricos de la Semiótica Social “reconocer la agencia del actor social y las relaciones sociales/poder entre ellos” (JEWITT *et al.*, 2016, p. 9).

De acuerdo a Kress (2010), la estabilidad del significado no es permanente, el significado está en constante movilidad y cada creador lo fija, es decir, lo estabiliza temporalmente. Cada vez que el o los creadores de significado diseñan, producen y difunden un complejo sígnico, el significado que fluye es fijado en tres formas: material-ontológicamente, institucional-epistemológicamente y socialmente.

La primera fijación está definida por la naturaleza material de los signos. En el trabajo semiótico, al diseñar un signo o combinación de diferentes signos, es decir, complejos sígnicos, el creador de significados utiliza las posibilidades (affordances) y restricciones de cada modo semiótico para significar, las cuales provienen de su naturaleza material y social (KRESS, 2010; BEZEMER KRESS, 2016). En estos complejos sígnicos se ensamblan diferentes modos semióticos, cada uno aporta un significado parcial en el ensamblaje desde su potencial epistemológico (KRESS, 2010), por lo que el significado se multiplica (LEMKE, 1998) o expande (O’HALLORAN, 2011). El ejemplo de Kress (2010) sobre las ruedas del auto en un dibujo infantil dan cuenta del potencial de un signo o los diferentes modos ensamblados por profesores para enseñar en la pizarra (MANGHI; BADILLO, 2015) nos hablan de potenciales parciales que se expanden en un complejo sígnico.

En relación a la segunda fijación del significado, la Semiótica Social ofrece una comprensión filosófica de la idea de discurso desde Foucault, definiendo el discurso como conocimiento moldeado institucionalmente (KRESS, 2014), definido como acción social, específicamente como práctica social (FAIRCLOUGH, 2010; VAN LEEUWEN, 2008). Por ejemplo: desde las instituciones como la iglesia y el Estado se crean discursos hegemónicos como el de los géneros y sus respectivos roles. Uno de estos roles es el de la mujer que ‘naturalmente viene’ para dar a luz otros seres vivos y hacerse cargo del cuidado de ellos. Esta idea de género aparece recurrentemente en las prácticas sociales, desde ámbitos como la biología hasta la psicología, ejemplo de esto: la idea de familia nuclear. Como resultado, se naturaliza la imagen de mujeres haciéndose cargo de hijas e hijos. Una foto o imagen de una mujer cambiando pañales es algo que no entra en cuestionamiento. Se crea así una práctica social desde recursos semióticos infinitos y no problematizados.

Reconocer los rasgos dominantes del mundo social es un prerrequisito de una teoría Semiótica Social. Tanto los entornos como las condiciones y las elecciones son mediadas por los intereses de los miembros de los grupos sociales, de tal manera que sus prácticas, recursos y tecnologías de comunicación responden al desarrollo social, económico y tecnológico, marcados actualmente por la inestabilidad, la instantaneidad y la provisionalidad (KRESS, 2010). Este enfoque nos acerca a comprender las tecnologías de poder y cómo estas impactan en la construcción de subjetividades (FOUCAULT, 1971).

La tercera fijación ocurre socialmente, y tiene que ver con cuáles son las relaciones sociales más aptas para comunicar esos significados. Para Kress (2010) los géneros son la emergencia semiótica de la organización, prácticas e interacciones sociales. Se vinculan con las formas de participar en los eventos experimentados como prácticas reconocibles en los grupos sociales, con relativa regularidad y estabilidad. Apuntan a la organización y a la vez ofrecen estructuras semióticas, las cuales dependiendo del poder en ese entorno social, puede aceptar mayor flexibilidad y dinamismo.

Con el objetivo de seguir profundizando en la comprensión de la movilidad en procesos semióticos, destacaremos otros dos aportes teórico-metodológicos. El primero, es el concepto de resemiotización, planteado por Iedema (2003) como despliegue de prácticas sociales dinámicas que trasladan significados originales a nuevas opciones de semiosis. La resemiotización también puede ser entendida como una herramienta que permite abordar el estudio de la movilidad semiótica focalizando de manera situada “en cómo la creación de significados cambia de contexto a contexto, de un estado de práctica a otra, considerando las dimensiones históricas (espacio-tiempo) del texto” (OOSTENDORP 2018, p. 298), así como también aquellas semióticas, sociales, económicas y políticas (IEDEMA, 2003).

Respecto al segundo aporte a la comprensión de la movilidad semiótica, Newfield (2011) operacionaliza los conceptos relacionados a la representación y la comunicación de significados en procesos de transferencia multimodal. A la base están el concepto de transformación y transducción (KRESS, 2010; BEZEMER; KRESS, 2016), cadena de semiosis (KRESS, 2000; STEIN, 2008) y momento transmodal (NEWFIELD, 2011). Estos trabajos ofrecen un enfoque para rastrear cambios semióticos en cadenas de semiosis.

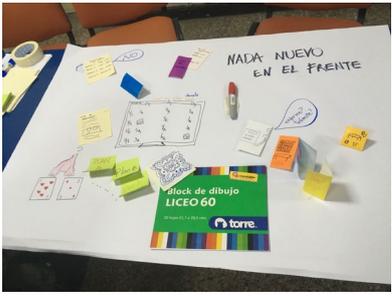
Para la investigadora Denise Newfield (2014) rastrear los cambios semióticos implica trazar rutas a través de las cuales las representaciones migran y mutan, mostrando cómo las ideas se forman, se desarrollan y cambian. Una cadena semiótica transmodal es una cadena de signos o creación de textos en los cuales el significado es materializado en un rango de diferentes textos, unidos por un tema. Cada fijación o momento transmodal involucra la materialización de significados en un modo

diferente al original (NEWFIELD, 2011). En ellos se dan cambios radicales en los recursos lo que impacta en la representación del significado, por tanto altera los discursos y las prácticas sociales (NEWFIELD, 2015). Este trabajo semiótico del creador de significados permite desplegar o llevar a cabo diferentes intereses, adoptando distintas perspectivas en el tema (KRESS, 2000). Es así que las cadenas semióticas y momentos transmodales serán el foco de este estudio.

### 3. METODOLOGÍA

El objetivo de este artículo es explorar el movimiento de significados en dos ejemplos de cadenas semióticas en torno a la temática de problemas educativos en comunidades escolares. El corpus se compone de dos cadenas de textos, con dos momentos transmodales: lo que se habla se representa dibujando y construyendo (momento 1), y luego escribiendo y graficando (momento 2). Para este estudio, cada cadena contempla dos textos diseñados y producidos secuencialmente por un grupo de profesionales (profesores, psicólogos y trabajadores sociales) de dos escuelas públicas de la ciudad de Viña del Mar (OMS y CM), en diferentes etapas de una investigación acción participativa, motivados por consignas de los investigadores (Tabla N°1).

**Tabla 1- Corpus multimodal, dos cadenas semióticas compuestas por dos textos cada una.**

GÉNERO DISCURSIVO	CADENA 1 Escuela 1 OMS	CADENA 2 Escuela 2 CM
<p><b>TEXTO 1</b> momento transmodal 1</p> <p>CARTOGRAFÍA SOCIAL</p>	 <p>Fuente: Eduinclusiva</p>	 <p>Fuente: Eduinclusiva</p>
<p>CONTEXTO DE DISEÑO, PRODUCCIÓN Y DISEMINACIÓN</p>	<p>Los investigadores solicitan a cada equipo escolar que produzcan artesanalmente una cartografía social. La tarea indica: “identifica y grafica la problemática actual de tu escuela. Para esto disponen de materiales como papeles, colores, plumones, pegamento, etc.” El producto tridimensional se presentó ante otras escuelas.</p>	

<p><b>TEXTO 2</b> momento transmodal 2</p> <p><b>POSTER CIENTÍFICO</b></p>	<p>El legítimo discurso de nuestra Escuela de Cerro: aproximaciones desde la Investigación acción. Escuela Técnica Profesional "Dr. Oscar Marín Socías"</p> <p><b>NUESTRA ESCUELA</b> Nuestro establecimiento, con 51 años de historia, se emplaza en el sector de Forestal Alto en Villa del Mar, atendiendo a estudiantes con un alto índice de vulnerabilidad.</p> <p><b>FUNDAMENTACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</b> En los últimos años los resultados académicos de las mediciones estandarizadas en nuestra escuela han descendido, lo que nos pone en un nivel de insatisfactorio. Esta categorización creemos que no evalúa otros factores trascendentales en nuestro contexto, por lo tanto, la investigación va dirigida a reconocer cómo otros factores, no medibles en estos instrumentos, hacen de nuestra escuela una comunidad donde priman factores de aprendizaje distintos y que nos motivan a quedarnos a trabajar en esta escuela en particular.</p> <p><b>METODOLOGÍAS UTILIZADAS/ POR UTILIZAR</b> Investigación-acción la que nos permite identificar las razones de por qué nos mantenemos en esta Escuela y llevar a cabo acciones concretas a partir de los datos. El levantamiento de datos se realizará a través de propuestas.</p> <p><b>AVANCES / RESULTADOS PRELIMINARES</b> Nuestros avances: Comprender el problema a identificar rutas posibles de acción. Perfilar la pregunta a través de discusiones entre colegas. Establecer la estrategia de recogida de datos.</p> <p><b>DISCUSIONES / APRENDIZAJES IDENTIFICADOS POR EL EQUIPO</b> La tensión entre el discurso oficial y nuestro discurso como institución deslegitimada por otros. Cuestionamiento del sentido de las evaluaciones estandarizadas en contexto de alta vulnerabilidad. La necesidad de generar un modelo con sustento teórico a partir de la investigación que se transforme en una propuesta en común. La urgencia de saber qué pensamos como escuela para lograr organización y dar respaldo a las decisiones.</p> <p>Integrantes: Rossana González, Elizabeth Johnson, Dulcinea García, Luis Hidalgo, José Luis Araya</p> <p></p> <p>Fuente: Eduinclusiva</p>	<p>Desde 1978 el establecimiento es clasificado como Escuela D-209 y en 1981 se incorpora en lo que actualmente es la "Escuela Inklusiva". Cuenta con 60 docentes además de 35 docentes de la Educación para un equipo multidisciplinario que responde a Ciencias, Psicología, Trabajo Social, Filosofía, Pedagogía, Fonología y Terapia Ocupacional.</p> <p><b>¿Cómo influye la discapacidad en el aprendizaje?</b> El rol de la familia es determinante en la recepción de los contenidos. Los docentes no se limitan a la enseñanza de la materia, sino que se enfocan en el aprendizaje de la vida. En este proceso, se otorgan los recursos de apoyo que los estudiantes necesitan. Los docentes de educación han sido quienes más han trabajado en la adaptación de los contenidos de enseñanza. El rol de la familia es determinante en el proceso, creando condiciones que le permitan al estudiante tener el enfoque en sus estudios. Sobre la mejor manera de este proceso, el rol de la familia es determinante en el proceso de los docentes.</p> <p>La discriminación en sus diferentes grados, transcurre desde el momento del nacimiento del niño hasta el momento de la muerte. Desde el momento del nacimiento del niño, hasta los momentos de la vida adulta, los docentes que afectan a la salud mental del profesor. Estos últimos traumas se producen por una interpretación subjetiva, desproporcionada y traumática de esas situaciones de tensión que existen en todo trabajo, pero que se ven potenciadas en la educación.</p> <p><b>VISION</b> Nos proponemos entregar una educación que promueva en la institución, el desarrollo de la voluntad, el desarrollo de un espíritu crítico y el perfeccionamiento de la sensibilidad, con el propósito que en el futuro sean impulsores del bienestar a través de la verdad, la justicia y la solidaridad. Formamos personas responsables y conscientes de su propio desarrollo.</p> <p>Argumentación circunstancial accedida a la pregunta investigativa. La insatisfacción y atropello en la realización de las clases por parte de los docentes es una muestra de aspectos motivacionales laborales. Una concreción directa, bajo resultados en los niveles de logro y aprendizaje del alumno.</p> <p><b>MISION</b> Crear las condiciones para que nuestra alumnía pueda encontrarse con su vocación humana, con su dignidad y trascendencia. Nos adherimos a una Educación Integral fundamentada en una visión filosófica humanista, constructivista, pluralista, promoviendo valores como responsabilidad, respeto, seguridad en el futuro, autonomía, proactiva, autenticidad y respeto a la diversidad.</p> <p>"Nunca se habla de los problemas de motivación de los propios docentes y, mucho menos, de lo poco que los alumnos motivan a sus profesores".</p> <p>Convenios con el estado: Ley de Inclusión ↔ Ley de Aislá Segura</p> <p></p> <p>Fuente: Eduinclusiva</p>
<p><b>CONTEXTO DE DISEÑO, PRODUCCIÓN Y DISEMINACIÓN</b></p>	<p>Cada equipo de profesionales reconfigura la problemática identificada en un problema a investigar, en base a un formato digital dado. El póster científico resultante se envía por correo electrónico y se muestra en soporte papel a otras escuelas.</p>	

La recolección de estos textos multimodales se lleva a cabo a partir de una aproximación etnográfica, que implicó estar presente en la conversación durante su creación colectiva y cuenta con las autorizaciones éticas respectivas. Los significados se fijan en un primer momento en el género cartografía social -herramienta de investigación participativa - y en el segundo momento en un póster científico- formato para difundir conocimiento científico.

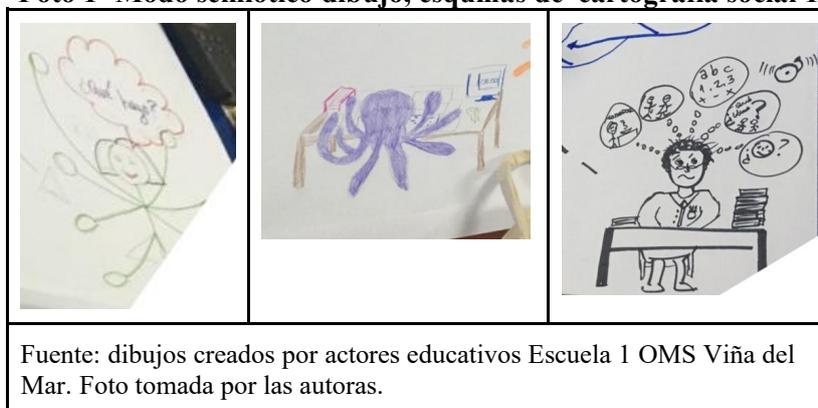
El corpus se explora mediante un análisis integrado que focaliza primero en cada texto y luego en la cadena semiótica como proceso (NEWFIELD, 2015). En este artículo profundizamos en la primera fijación de significado: los modos semióticos. Las preguntas de Kress (2010) funcionan como herramientas heurísticas para analizar los textos: ¿en qué modos los creadores significan y qué les permite significar? Además nos preguntamos ¿qué significado falta si no estuviera un modo semiótico en particular en este ensamblaje?

A continuación se muestran algunos de los hallazgos de la exploración desarrollando primero la cadena 1 y luego la cadena 2, centrados en las posibilidades de los modos.

#### 4. HALLAZGOS: ENSAMBLAJES MODALES Y PROBLEMAS EDUCATIVOS.

**CADENA 1:** En relación al texto 1 (Tabla 1), en esta cartografía los actores educativos de la escuela 1 combinan diferentes modos semióticos para representar el trabajo individual en un contexto de exceso de gestión escolar. Para esto despliegan dibujos, colores, globos de pensamiento y escritura que mediante líneas conectoras vinculan a los objetos (dos celulares, un reloj y llaves) y una maqueta de papel dispuestos en el centro. De este texto 1, exploramos los dibujos en las esquinas para llegar a los ensamblajes modales con objetos en tres dimensiones y la escritura del centro (Foto 1).

**Foto 1- Modo semiótico dibujo, esquinas de cartografía social 1**



Respecto de los dibujos, los profesionales de la escuela 1 se representan a sí mismos en distintas esquinas, los escritorios dan contexto administrativo a la narrativa sobre su trabajo (Foto 1). Mediante este modo semiótico muestran lo que hacen, sienten y piensan a la vez. Al representarse con ocho brazos o como un pulpo trabajador frente al computador nos hablan de las exigencias simultáneas a las cuales responden, lo que les resta rasgos humanos a sus acciones. Los creadores comunican cómo se sienten mientras trabajan: un pulpo que trabaja de espaldas concentrado, así como una persona en blanco y negro con su delantal institucional mostrando su rostro preocupado, una cara sonriente que demuestra ansiedad al pensar ¿Qué hago? Para representar lo que piensan ensamblan dibujos con escritura. Solo en pensamientos aparecen otros representados. La narración muestra un trabajo individual, en soledad, que los mantiene ocupados, preocupados y ansiosos.

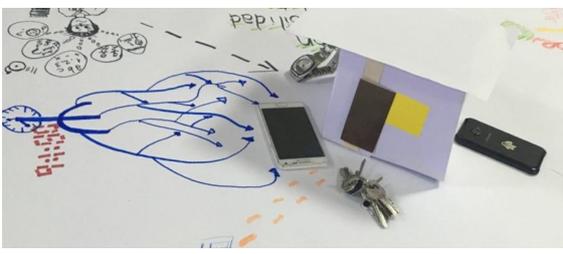
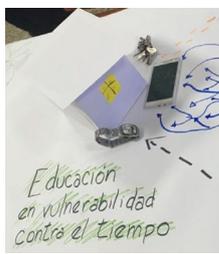
Respecto del ensamblaje al centro del texto, nos enfocaremos en aquellos con objetos y con escritura, ambos recursos funcionan de manera simbólica. Tal como muestra la Foto 3, a los diseñadores no les basta con dibujar el tiempo de manera abstracta a partir de un reloj y números digitales o de un timbre sonoro en la pared, que avisa al trabajador que el tiempo se acabó. Optan por incorporar objetos: celulares y reloj que tienen a mano. Esto implica dejar de usarlos funcionalmente,

y transformarlos transitoriamente en objetos a contemplar, símbolos del tiempo, que destacan en este ensamblaje por su naturaleza, tamaño y tridimensionalidad. El trabajo en la escuela 1 es urgente, los objetos dan realismo al tiempo omnipresente en el trabajo. Mediante la escritura se enfatiza aún más “contra el tiempo”.

Los creadores no dibujan una vivienda sino que la construyen en 3D con papel. El tamaño y materialidad amplifican su carácter frágil. Fijan dicha fragilidad material mediante la escritura como concepto de vulnerabilidad: “Educación en vulnerabilidad contra el tiempo” (Foto 4). De esta manera, los profesionales desaparecen de esta parte del complejo sígnico, vivienda y frase escrita incluyen sólo conceptos abstractos centrales al ensamblaje.

**Foto 3- Ensamblaje central: dibujos, objetos y maqueta**

**Foto 4- Ensamblaje maqueta/ escritura**

	
<p>Fuente: ensamblajes creados actores educativos Escuela 1 OMS Viña del Mar. Foto tomada por las autoras.</p>	<p>Fuente: ensamblajes creados por actores educativos Escuela 1. Foto tomada por las autoras.</p>

Este trabajo semiótico realizado manual y artesanalmente posibilita representaciones simultáneas y conectadas. Así muestran el exceso dibujando muchos brazos, ramas/flechas, pensamientos, papeles acumulados en el escritorio, etc. Además interrelacionan los signos que componen el complejo, dibujando huellas y flechas discontinuas entre ellos. Este complejo sígnico narra las acciones, emociones y pensamientos de trabajadores sobrepasados y aislados pero ‘conectados’ por el tiempo y el contexto.

En cuanto al texto 2, el póster científico, como segundo momento transmodal da continuidad a la problemática de la cartografía, y enmarcada en este nuevo género, los creadores utilizan principalmente escritura distribuida en diferentes recuadros para desarrollar la idea de la desvalorización de la labor educativa. En este póster se identifican directamente en la autoría del texto, es decir, sus nombres individuales abajo en letra pequeña. Se representan como escuela, con nombre y sector, y la primera persona plural y el “nuestra escuela” los muestra como representantes de la comunidad educativa distinguiendo a los estudiantes “de alta vulnerabilidad”. Los argumentos científicos se centran en los resultados de pruebas estandarizadas que han decaído y la clasificación de escuela “de nivel insatisfactorio”. El relato aparece distribuido en los recuadros mediante lenguaje

científico que nominaliza, ocultando a los responsables: “cuestionamiento a evaluaciones estandarizadas”; “nuestra institución es deslegitimada por otros”. Los creadores se representan así mismos “creemos, no refleja otros factores”, “¿qué pensamos como escuela?” y aparecen protagónicamente como colectivo que plantea la legitimidad de su quehacer y comunidad.

La cadena semiótica 1 muestra la transformación de varias entidades desde una representación más narrativa hacia una conceptual en la cual los profesionales ya no se representan aislados sino como comunidad. Más que acciones dibujadas, ahora son procesos cognitivos escritos los que mueven a los actores sociales, por lo que ya no son protagonistas de un trabajo en exceso sino que son sujetos de evaluación negativa y categorizaciones de otros. El dilema individual escrito de la cartografía: ¿qué hago? se resemiotiza como una pregunta colectiva en este género póster científico, como un ¿por qué “estamos y nos mantenemos trabajando en la escuela?”, posibilitando a los creadores tomar distancia del presente para mirar al futuro.

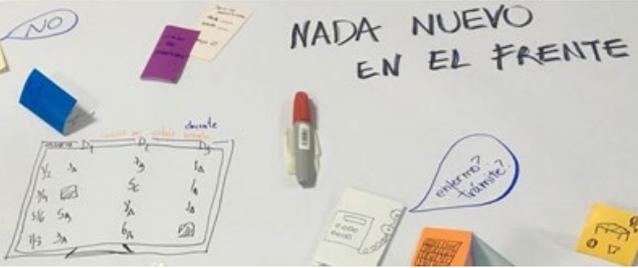
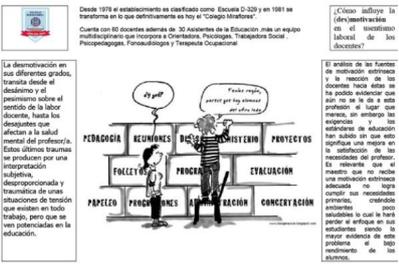
**CADENA 2:** En la cadena 2 texto 1, la cartografía social presenta como problema central la situación que provoca la ausencia de docentes a trabajar en las escuelas. Dibujos, escritura, colores y objetos tridimensionales fueron diseñados para funcionar en conexión con otros, lo cual presenta una diversidad de potencialidades y posibilidades al analizar los ensamblajes que narran el problema identificado.

Una forma de ‘leer’ esta narración mayormente visual, es a través de un seguimiento en la conexión entre los distintos modos diseñados y los ensamblajes multimodales que se producen entre ellos. El potencial del dibujo permite fijar el significado de situaciones profundamente abstractas cómo los muestra la Foto 5. Da inicio al relato el dibujo de un ser humano, que es representado por el color rosa de su piel de tronco y brazos, tiene un signo de interrogación en lugar de una cabeza y dos manos frente a las cartas de azar. Este ensamblaje entre dibujo, signo de interrogación y colores, se conecta con otros dos. Primero con las notas adhesivas y escritura que enumeran del plan A al plan Z. La nota adhesiva es comprendida como un objeto utilizado en las oficinas, que simboliza aquello emergente que requiere ser recordado, pero a la vez tiene un carácter descartable y no duradero. Segundo, el ser que juega a las cartas se conecta con la representación dibujada de un pizarrón o tablero, un elemento común en las escuelas públicas. En este caso, el pizarrón gráfica los cursos informando visual y cuantitativamente cuáles grupos cuentan y cuáles no con profesores ese día. Es decir, dónde hay que aplicar los planes de contingencias, que el jugador de cartas ya está barajando.

<b>Foto 5- dibujo y notas adhesivas, potencial de abstracción</b>	<b>Foto 6- ensamblaje dibujo y objeto</b>	<b>Foto 7- ensamblaje con papeles doblados, dibujo y escritura.</b>
		
<p>Fuente: ensamblaje creados por actores educativos Escuela 1 OMS Viña del Mar. Foto tomada por las autoras.</p>	<p>Fuente: ensamblaje creado por actores educativos Escuela 1 OMS Viña del Mar. Foto tomada por las autoras.</p>	<p>Fuente: ensamblaje creados por actores educativos Escuela 1 OMS Viña del Mar. Foto tomada por las autoras.</p>

La Foto 6 continúa con el relato de las acciones que se desencadenan a partir de la ausencia de profesores. Un dibujo de un mandala en una nota adhesiva sobrepuesto en un objeto escolar block de dibujos, representa una de las respuestas de contingencia ante clases sin profesores: si los estudiantes no cuentan con profesor, entonces colorean mandalas. La Foto 7 presenta un dibujo de un teléfono que se conecta a un globo de conversación, en el que se escriben dos palabras, cada una finalizada con signo de interrogación: “enfermo?” “trámite?” La escritura permite fijar las razones dadas telefónicamente por otros no presentes en la cartografía, los profesores. El ensamblaje se complementa con cartulinas de colores dobladas que se elevan tridimensionalmente, en las cuales los dibujos muestran espacios escolares, la escritura CRA indica, por ejemplo, el centro de recursos o biblioteca.

Finalmente, la Foto 8 muestra la frase escrita: “NADA NUEVO EN EL FRENTE”, en mayúscula, conectada a un objeto real que es un marcador de pizarra, una de las herramientas tradicionales de un profesor en el aula. La escritura, las mayúsculas y el tamaño del mensaje a diferencia de los otros ensamblajes semióticos, posibilita representar cómo los actores de la educación resumen metafóricamente uno de sus actuales problemas: la escuela como un campo de batalla, donde es necesario ‘barajar’ diferentes posibles respuestas de contingencia ante la situación cotidiana de la ausencia laboral de los docentes.

<p style="text-align: center;"><b>Foto 8- Escritura en cartografía social 2</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>Foto 9 - imagen en póster científico 2</b></p> 
<p>Fuente: ensamblaje creado por actores educativos Escuela 1 OMS Viña del Mar. Foto tomada por las autoras.</p>	<p>Fuente: póster creado por actores educativos Escuela 1 OMS Viña del Mar. Foto tomada por las autoras</p>

Al igual que en la primera cadena, el texto 2 póster científico, los creadores de significados utilizan principalmente escritura distribuida en diferentes recuadros de textos, esta vez organizados alrededor de un dibujo digital (Foto 9) en blanco y negro. La imagen representa dos personas que espían tras un gran muro construido de ladrillos. Los globos de conversación posibilitan fijar la conversación mediante escritura: uno pregunta “y qué?” ante lo que el segundo personaje que está sobre una silla para asomarse al muro, le responde: “tenías razón, parece que hay alumnos del otro lado.” La escritura de una palabra en cada ladrillo: reuniones, evaluación, papeleo, entre otras, convierte a este muro en la burocracia que metafóricamente impide ver a los estudiantes.

El modo verbal-escrito fija el tema central como ausentismo docente. Así la escritura permite incorporar conceptos abstractos como desmotivación, junto con estados de ánimo: pesimismo, agobio, desánimo, cansancio, poniendo el foco en el desarrollo de enfermedades mentales por parte de los profesores. Los creadores del poster, mediante el uso de nominalizaciones para explicar las causas del problema, lo despersonalizan y estandarizan. Sin el ensamblaje multimodal entre escritura y el dibujo habría una ausencia de descripción del escenario laboral mencionado por el modo verbal-escrito. Los autores se identifican además en la imagen del escudo escolar así como en la descripción escrita donde se determinan mediante los roles como miembros de la comunidad, La misión filosófica humanista enmarcan la problemática abstracta tensionada por momentos puntuales, en los cuales profesores y alumnos aparecen representados mediante la escritura como sujetos de des/motivación y a la vez de respeto.

En esta cadena se produce una resemiotización en la creación de significados al transformar la narración de la cartografía social en una entidad conceptual como el ausentismo laboral-docente como idea principal en esta cadena semiótica. Los objetos escolares cotidianos ya no están

representados en el segundo momento transmodal, ahora los protagonistas son conceptos abstractos y cognitivos también cotidianos en la vida escolar actual.

## CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio desarrolla dos dimensiones del análisis del discurso. Por un lado, se ha aplicado una metodología de análisis al estudio de la movilidad de significados en procesos de semiosis, en base al planteamiento teórico de la fijación de significados, análisis de ensamblajes multimodales, cambios transmodales en cadenas semióticas y resemiotización. Por otro lado, y cómo resultado del análisis centrado en los momentos transmodales, no sólo es posible explorar las potencialidades y posibilidades semióticas de los modos y sus ensamblajes, sino que a partir de la consideración de prácticas sociales representadas en los modos, se aporta a preguntas sociales que abordan la comprensión de cómo se construyen los significados en contexto educativo chileno desde sus propios actores sociales.

Respecto a la primera dimensión, la transposición y reconstitución del significado a través de los modos produce diferentes perspectivas en y sobre el mundo (KRESS, 2019). Las cadenas semióticas de este corpus incluyen una primera representación tri/bidimensional de sus escuelas y las problemáticas, que luego es re-creada en un formato científico en un contexto de investigación participativa en educación. Por una parte, los complejos sígnicos de este estudio señalan que los creadores de significado en un primer momento transmodal eligen los dibujos para narrar lo que hacen y piensan, los objetos para simbolizar la cotidianeidad, la escritura para conceptualizar y diversas representaciones gráficas para conectar entidades. La combinación de estos recursos manufacturados colectivamente sobre el papel, potencia la idea de lo simultáneo y excesivo en la escuela 1, y la idea de lo estratégico, en la escuela 2. En el segundo momento transmodal, es principalmente la escritura genérica la cual permite re-conocer la problemática identificada dejando de lado acciones y objetos cotidianos para centrarse en causas y efectos. Por otra parte, la participación más flexible en la cartografía social como género abre la posibilidad al diseño y producción de distintos modos y ensamblajes que representan holísticamente y de manera narrativa cómo viven los trabajadores de la educación el problema identificado. Mientras que el póster científico más rígido, demanda utilizar de manera obligatoria la escritura, despersonalizando el problema y reformulándolo como desvalorización en un caso y ausentismo laboral en el otro. Por tanto, el significado es reconfigurado tanto a partir de los modos semióticos como de las formas de participar que ofrece el género.

Respecto de la segunda dimensión, cada texto multimodal corresponde a un momento de fijación del significado en un fluir semiótico que nos informa sobre el interés de los profesionales de las escuelas y sus posiciones sociales (KRESS, 2019) como creadores de complejos sígnicos que construyen un discurso educativo y social. Las narraciones de las cartografías muestran que el trabajo en la escuela radica en responsabilidades individuales, coherente con el discurso neoliberal. En la escuela 1 la responsabilidad de los profesionales de la escuela se extiende hacia el contexto vulnerable en el que se encuentra, dándole sentido al quehacer educativo reflejando el discurso de las políticas públicas chilenas las cuales acuñan el concepto de vulnerabilidad, y además sobre-responsabilizan a los actores educativos de poner fin a la segregación social. En la escuela 2 la responsabilidad de los directivos entra en disputa con la de los docentes, mostrando lo indispensable que son cada uno de ellos en el actual sistema escolar centrado en metas y logro de estándares.

El interés y la agencia de ambos grupos de profesionales de la educación muestra su desacuerdo con la situación actual, evidenciando en cada cadena grietas en el sistema educativo y su forma de gestión. En la primera cadena los creadores se posicionan desde emociones negativas en el quehacer diario y apelan al discurso de la investigación científica para ser legitimados. En la segunda cadena su posición social de luchadores estrategias los lleva a denunciar los efectos en su salud mental desde el discurso psicológico. Ambos grupos de profesionales están disconformes con las prácticas sociales del contexto educativo y muestran claramente el impacto de las medidas neoliberales en la conformación de sus identidades como actores escolares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSAÉL, J. *et al.* Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*. Valdivia, Chile, v. 40, n. 2, p. 07-26, 2014.
- BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno editores, 1982.
- BEZEMER, J.; JEWITT, C. *Multimodal analysis: key issues. Research methods in linguistics*. Londres: Continuum, 2010.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, Learning and Communication. A social semiotic frame*. London & New York: Routledge, 2016.
- CAMPOS, F., ASCORRA, P.; VALDES, R. ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la educación*. Santiago, 51, p. 53-84, 2019.
- FOUCAULT, M. Orders of discourse. *Social Science Information*. Londres, v. 10, n. 2, p. 7-30, 1971.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Second edition. Routledge Taylor & Francis Group. 2010

- HALLIDAY, M. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londres: Hodder Arnold, 1978.
- HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.
- IEDEMA, R. Multimodality Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as a Multisemiotic Practice. *Visual Communication*. Londres, v. 2, n. 1, p. 29-57, 2003.
- INFANTE, M., MATUS, C.; PAULSEN, A.; SALAZAR, A.; VIZCARRA, R. Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*. Santiago, n. 27, p. 281-308, 2013.
- JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. *Introducing Multimodality*. London: Routledge, 2016.
- KRESS, G. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge, 2010.
- KRESS, G. 'Design: The rhetorical work of shaping the semiotic world'. In: A. ARCHER & D. NEWFIELD (Eds.), *Multimodal Approaches to Research and Pedagogy: Recognition, Resources, and Access*. London: Routledge, 2014. p. 131-52.
- KRESS, G. Transposing meaning: translation in a multimodal semiotic landscape. In: MONICA BORJA, ÁNGELES CARRERES, MARÍA NORIEGA-SÁNCHEZ, & MARCUS TOMALIN (Eds.) *Translation and Multimodality: Beyond Words*. Londres: Routledge, 2019. p. 24-48.
- LEMKE, J. 'Multimodality, identity, and time'. In: JEWITT, C. (Ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, 2009. p. 140-150.
- LÓPEZ, V., et al. Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Arizona, v. 26, n. 157, p. 1-22, 2018.
- MANGHI, D.; BADILLO, C. Modos Semióticos en el Discurso Pedagógico de Historia: Potencial Semiótico para la Mediación en el Aula Escolar. *Colombia: Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*. Bogota, v. 20, n. 2, p. 157-172, 2015.
- NEWFIELD, D. The semiotic mobility of literacy: four analytical approaches. In: ROWSELL J. & PAHL, K. (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies*. London: Routledge, 2015. p. 267-281.
- NEWFIELD, D. Transformation, transduction and the transmodal moment. In: JEWITT, C. (Ed.) *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2014. p. 110-114.
- NEWFIELD, D. From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and critique*. Londres, v. 10, n. 1, p. 81-94, 2011.
- PEÑA-OCHOA, M.; BONHOMME, A. Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*. Valparaíso, v. 17, n. 2, p. 139-150, 2018.
- O'HALLORAN, K. Multimodal discourse analysis. In: HYLAND, K.; PALTRIDGE, B. (Eds) *The Bloomsbury companion to discourse analysis*. Londres: Bloomsbury, 2011. p. 120-137.
- OOSTENDORP, M. Extending resemitisation: time, space and body in discursive representation. *Social Semiotics*. Londres, v. 28 n. 3, p. 297-314, 2018.
- STEIN, P. *Multimodal pedagogies in diverse classrooms*. Londres: Routledge, 2008.
- SISTO, V. Inclusión "a la chilena": la inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Arizona v. 27, n. 23, p. 1-20, 2019.

UNSWORTH, L. Persuasive narratives: Evaluative images in picture books and animated movies. *Visual communication*. Londres, v. 14, n. 1, p. 73-96, 2015.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: University Press, 2008.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. Routledge Taylor & Francis Group, 2005.