

Estudio de caso sobre una experiencia de alfabetización multimodal crítica a través del cine¹

Experimenting with critical multimodal literacy through cinema: A case study

Patricia Baeza Duffy²

patricia.baeza@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Carolina Badillo³

carolina.badillo.v@gmail.com

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

RESUMEN - Este estudio cualitativo da cuenta de la mediación de una profesora de Historia para la alfabetización multimodal crítica en un taller de cine escolar realizado en una escuela pública chilena. Desde esta perspectiva teórico-metodológica, el taller de cine fue concebido como un espacio multimodal compuesto por *macrogéneros curriculares*, según la concepción de Christie, desde la Lingüística Educativa. Cada película es considerada como un recurso semiótico, el cual recontextualiza y resignifica los contenidos curriculares. La metodología se basa en la triangulación del discurso disciplinar, la mediación docente y la construcción valorativa realizada en el taller de cine. Los resultados informan acerca de algunas estrategias de mediación tales como: la identificación de actores, procesos y eventos históricos a través de la *pedagogía de la pregunta*, según la concepción de Freire; el desempaquetamiento y empaquetamiento de conceptos muy abstractos; el despliegue de recursos verbales orales y escritos, de gestos *deícticos* e *ilustradores* y de recursos semióticos tales como el mapa, el PowerPoint y la película en sí misma. De la experiencia de este taller de cine es posible concluir que la profesora de Historia entreteje patrones de significado para mediar en la alfabetización de los estudiantes a través de las estrategias mencionadas. Además, se concluye que las películas tienen un valioso potencial semiótico y epistémico para el desarrollo de una alfabetización multimodal crítica, en combinación con otros recursos semióticos a fin de crear significados en contexto.

Palabras claves: cine, alfabetización multimodal crítica, mediación.

ABSTRACT - This qualitative study reports the mediation performed by a History teacher and aimed at developing critical multimodal literacy in students participating in a film workshop at a Chilean public school. From this theoretical-methodological perspective, the film workshop was conceived as a multimodal space comprised of *curriculum macrogenres*, according to Christie's conception from Educational Linguistics. Each film was considered a semiotic resource, which recontextualizes and resignifies curriculum contents. The methodology was based on the triangulation of disciplinary discourse, teaching mediation, and value construction performed in the film workshop. The results showed some strategies of teaching mediation, such as the identification of actors, processes and historical events through the *pedagogy of the question*, according to Freire's conception; the unpacking and packaging of highly abstract concepts; the deployment of verbal and written verbal resources, *deictic* and *illustrative* gestures, and semiotic resources such as the map, the PowerPoint and the film itself. From the experience of this film workshop, a possible conclusion is that the History teacher weaves patterns of meaning to mediate the literacy process of the students through the mentioned strategies. In addition, the films seen during the film workshop have a significant semiotic and epistemic potential for the development of critical multimodal literacy in combination with other semiotic resources in order to create meaning in context.

Keywords: cinema, multimodal critical literacy, mediation.

¹ Esta publicación está enmarcada en el Proyecto CIE 160009 del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se agradece sinceramente el apoyo tanto del Centro como de la Universidad.

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Campus Sausalito, Av. El Bosque, 1290, Santa Inés, Viña del Mar, Chile.

³ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Campus Sausalito, Av. El Bosque, 1290, Santa Inés, Viña del Mar, Chile.

Introducción

Este proyecto se enmarca dentro de la Lingüística Educacional (Christie, 2002) y la Semiótica Educacional (Unsworth, 2008), ya que la construcción disciplinar observada es interpretada no sólo desde una perspectiva semiótica, sino desde una mirada pedagógica donde la construcción de significados se vincula con el aprendizaje de los estudiantes y con la mediación del profesora.

En los últimos años la Lingüística Educacional ha asumido la existencia de variadas maneras de crear significado al interior de la escuela. Este hecho se vincula con la necesidad de que el estudiante domine un amplio repertorio de herramientas comunicativas, lingüísticas y semióticas (Manghi, 2013a). El aprendizaje de las diversas formas de representación y comunicación dentro de la escuela se ha denominado *alfabetizaciones o literacidades múltiples* (New London Group, 2000). Desde la perspectiva de la semiótica social, el aprendizaje de la comunicación constituye una parte de un proceso más amplio vinculado con las múltiples maneras de crear significado construidas a través del tiempo por diferentes grupos sociales, entre ellos, los disciplinares como la Historia, en la que se enmarca la investigación de la que se da cuenta en este artículo.

La enseñanza de la Historia en la escuela tiene como objetivo iniciar a los estudiantes en formas de pensar, representar y comunicar el mundo social desde tres dimensiones: espacio-tiempo, causalidad y evidencialidad (Oteiza, 2009, p. 223). Esta alfabetización se concreta a través del intercambio de discursos y de significados (Christie, 2002). Los especialistas de Historia, al igual que en otras disciplinas, seleccionan y combinan permanentemente diferentes recursos semióticos para satisfacer las necesidades de representación y comunicación de los miembros del grupo disciplinar (Kress y van Leeuwen, 2006; Kress, 2010). El aprendizaje de este repertorio de formas de representar y comunicar significados es un requisito para el reconocimiento como miembro de una comunidad disciplinar (Lave y Wenger, 1991). En el contexto escolar, para lograr dicha aceptación en sus clases, los estudiantes aprenden formas específicas de construir significado en las diferentes disciplinas por medio de la interacción con los profesores especialistas de cada área. En el caso específico de Historia, la alfabetización requiere el aprendizaje de prácticas semióticas tales como analizar críticamente documentos escritos, películas, expresar ideas oralmente o por escrito, construir e interpretar líneas de tiempo, mapas y símbolos (Manghi *et al.*, 2016). El profesor especializado en historia debe enseñar no sólo los contenidos curriculares sino también el discurso disciplinario (Bernstein, 1990), es decir, las diferentes formas de representar y comunicar la disciplina a fin de habilitar a los estudiantes para una participación activa y crítica en

las distintas actividades sociales (Kress, 2010). En este sentido, las diversas formas de mediación docente son cruciales para lograr dicho objetivo.

En Latinoamérica, el estudio de los géneros, la *recontextualización* y la *resemiotización* en los manuales y en las clases de ciencias y de historia, como así también la mediación para las *alfabetizaciones* múltiples (New London Group, 2000) han sido abordados, entre otros, por Achugar *et al.*, 2011, 2014; Barletta y Mizuno, 2011; Giudice, 2013; Moyano, 2010, 2013; Giudice y Moyano, 2011; Manghi, 2013a, 2013b; Chamorro y Moss, 2011; Oteiza, 2006; Oteiza y Pinuer, 2012, 2013; Oteiza *et al.*, 2015. Todas estas investigaciones se enfocan en la relevancia asignada a la descripción de la mediación docente para ayudar a los estudiantes a desempaquetar y reempaquetar nuevamente los conceptos más abstractos y alejados del sentido común (Matruglio *et al.*, 2013). El objetivo de esta práctica social reside en evitar un aprendizaje memorístico y favorecer la construcción del conocimiento a través de una pedagogía explícita y de la configuración de significados por medio de diferentes opciones semióticas. De esta manera, se abren espacios a procesos de alfabetizaciones multimodales, los cuales no son confinados sólo a la esfera del lenguaje oral o escrito. Por lo tanto, redefinir la alfabetización significa tener en consideración el papel de las imágenes, así como el de otros modos para significar (Unsworth, 2006).

De aquí deriva la importancia de definir dos conceptos centrales en este estudio que están vinculados entre sí: *alfabetización multimodal crítica* y *alfabetización concientizadora*. La *alfabetización multimodal crítica* es definida en los términos planteados por Djonov y Zhao (2014) como el entendimiento del rol que los diferentes recursos semióticos y su interacción multimodal juega en la promoción del cambio social. Este concepto se vincula con el de *alfabetización concientizadora*, en el doble sentido en que es concebida por Freire (2015). Por una parte, tanto educador como educando aprenden sobre la base de sus experiencias y necesidades; por otra parte, el avance en los nuevos aprendizajes puede ser visto como un acto de emancipación, en cuanto enseñar y aprender es un ejercicio pedagógico que trasciende la reproducción de los contenidos y que favorece la construcción de conocimientos diversos desde los nuevos tejidos sociales que se dan entre quienes aprenden. En otras palabras, la *alfabetización multimodal crítica* debe ser *concientizadora* para alcanzar su objetivo de cambio social. Una forma de lograrlo es a través del uso reflexivo del concepto la *pregunta pedagógica* como herramienta de aprendizaje (Freire, 2015) que favorece el cuestionamiento del conocimiento; los procesos de aprendizaje autónomo; el rol del estudiante como creador de significados, mediado por el profesor y en relación con sus pares.

En un contexto educativo así concebido, cada película es considerada como un artefacto multimodal que

favorece el aprendizaje en una era caracterizada por un espacio virtual en aumento, medios mixtos y nuevos patrones comunicativos (Kress y Selander, 2012; Jewit, 2008).

Por ende, considerando todo lo expuesto hasta el momento, esta investigación de corte cualitativo se propone como objetivo: *dar cuenta de la mediación de una profesora de Historia para la alfabetización multimodal crítica en un taller de cine escolar realizado en una escuela pública chilena*. Se parte del supuesto de que el cine encierra un alto potencial semiótico y epistémico que permite desarrollar la *alfabetización multimodal crítica* en los términos planteados por Djonov y Zhao (2014).

Basados en el supuesto mencionado y para el logro del objetivo propuesto, surgen las siguientes preguntas de investigación a las que se intentará dar respuesta durante el estudio: (i) ¿Qué actores sociales, procesos, eventos, circunstancias espacio-temporales identifican los estudiantes en la película? ¿Cómo media la profesora para el logro de dicha identificación? (ii) ¿Cómo es usado el lenguaje por la profesora y los estudiantes para construir significados? ¿Qué prosodias valorativas son desplegadas por ellos en la construcción de significados? (iii) ¿Cómo son legitimados o deslegitimados ciertos actores, procesos y eventos por la profesora y los estudiantes?

Para responder a estas preguntas, el foco de este estudio se centra en el análisis del corpus conformado por tres sesiones videograbadas del taller de cine donde se trabajaron fragmentos de la película: *Hitler y el ascenso del mal* (Duguay, 2003).

Para lograr el objetivo planteado, el presente trabajo se sustenta en una perspectiva teórico-metodológica integradora que armoniza los aportes del *Modelo de la Valoración* (Martin y White, 2005; Oteiza *et al.*, 2015; Oteiza y Pinuer, 2012, 2016a, 2016b) y el enfoque multimodal (Kress y van Leeuwen, 2006; Kress, 2010; Manghi, 2012, 2013a, 2013b; Manghi *et al.*, 2016).

De las tres regiones semánticas del *Modelo de la Valoración* (ACTITUD, COMPROMISO, GRADACIÓN) sólo se utilizaron las categorías analíticas de en profundidad la ACTITUD y algunas formas de GRADACIÓN que predominan en el corpus. Para el análisis de la ACTITUD se consideraron las categorías de AFECTO y JUICIO propuestas por Martin y White (2005) y las categorías del Subsistema de APRECIACIÓN según la reformulación de Oteiza y Pinuer (2012). En el marco teórico se definirán las categorías analíticas utilizadas para el análisis del corpus.

Este artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se hace referencia al marco teórico del estudio que se reporta; después, se sintetiza la metodología para el análisis; por último, se presentan los resultados de este estudio de caso, para finalizar con una reflexión sobre el trabajo presentado y las orientaciones futuras del mismo.

Marco teórico

Esta sección comprende dos partes. En la primera, se explican las categorías del *Modelo de la Valoración* utilizadas en el análisis del corpus. En la segunda parte, se definen las categorías del *Enfoque Multimodal* consideradas en dicho análisis.

Modelo de la Valoración

El análisis de los significados creados en el taller de cine se enmarca en la mirada semiótico-social de la realidad tal como la concibe la Lingüística Sistemática Funcional. Para Halliday (2014) las elecciones de significados están organizadas en tres componentes principales. La *metafunción ideacional* se relaciona con la organización del mundo que nos rodea. La *metafunción interpersonal* se asocia con el uso del lenguaje para el intercambio de significados con las personas con las que se interactúa. La *metafunción textual* tiene que ver con la organización de los significados ideativos e interpersonales en textos que son coherentes y relevantes.

A partir de este paradigma funcionalista, en los términos planteados por Halliday (2014) y explicados en el párrafo anterior, surge otro paradigma epistémico: el *Modelo de la Valoración*, el que corresponde a un desarrollo posterior y complementario de la metafunción interpersonal. Esta perspectiva teórico-metodológica provee una descripción y explicación de los caminos en que el lenguaje es usado para evaluar la experiencia social (Martin y White, 2005), para construir intersubjetividad en el discurso, para sostener relaciones interpersonales y para adoptar posiciones de des/alineamiento con otros.

Para el *Modelo de la Valoración*, según Martin y White (2005), los recursos evaluativos pueden dividirse en tres grandes sistemas semánticos: la ACTITUD, el COMPROMISO, también denominado *Involucramiento*, y la GRADACIÓN. Como se explicó en la introducción, en este trabajo sólo se analizan la ACTITUD y la GRADACIÓN. El sistema de ACTITUD incluye los significados por los cuales los hablantes o productores de textos atribuyen un valor o una evaluación intersubjetiva. La ACTITUD está relacionada tanto con respuestas emocionales como con sistemas de valores determinados por la cultura. Se refiere a la evaluación de la conducta de las personas, a las normas que deben seguir o no y a la evaluación de objetos, procesos y entidades. Dentro de este sistema, existen tres subsistemas: JUICIO, AFECTO y APRECIACIÓN. El AFECTO es la caracterización de los fenómenos en relación con las emociones; se refiere a la expresión de sentimientos positivos o negativos. Estos pueden ser de: Felicidad, Seguridad, Satisfacción o sus contrarios: Infelicidad, Inseguridad, Insatisfacción. El JUICIO es la evaluación de personas con respecto a nor-

mas sociales institucionalizadas. Los juicios pueden ser de “Estima social” o de “Sanción social”. La APRECIACIÓN tiene que ver con la evaluación de los objetos, procesos, constructos o textos en función de principios estéticos así como de otros sistemas de valor social. Sin embargo, en el presente estudio no ES considerado el subsistema de APRECIACIÓN en los términos planteados por Martin y White (2005). En su lugar, se recurre a la red semántica de APRECIACIÓN para la evaluación de eventos, situaciones y procesos históricos (sociales, políticos y/o económicos), de acuerdo con la reformulación planteada por Oteiza y Pinuer (2012).

Los mencionados autores consideran que los actores históricos, tanto individuales como colectivos, pueden ser evaluados a partir de los subsistemas semánticos de AFECTO y JUICIO y sus categorías, tal como se presentan actualmente en el Sistema ACTITUD. Sin embargo, los eventos, procesos y circunstancias de los discursos históricos necesitan otras categorías con el propósito de dar una explicación más clara de realidades históricas y complejas que no aluden a una entidad semiótica específica o a un fenómeno natural. En consecuencia, Oteiza y Pinuer (2012, p. 418) proponen cuatro categorías: *Conflicto*, *Poder*, *Integridad* e *Impacto* de la manera que se explican a continuación.

La categoría de *Conflicto* se relaciona con la tensión social, la oposición ideológica, la contradicción entre los valores. Esta categoría implica la manifestación de un problema social, político y /o económico que puede expresarse con diferentes grados de radicalismo; además, esta categoría está asociada con la acción e

influencia de grupos poderosos y dominantes. El *Poder social* puede entenderse como el control que un grupo o una organización hacen sobre las acciones y la capacidad de tomar sus propias decisiones de otro grupo, limitando su libertad de acción e influenciando sus conocimientos, actitudes o sus ideologías. La *Integridad* se refiere a evaluaciones morales o legales y sigue, en términos generales, la orientación de Martin y White (2005) para evaluar el comportamiento humano. Sin embargo, en esta formulación, es una categoría que se aplica a los procesos históricos, eventos y situaciones. Por último, la categoría de *Impacto* se refiere a una dimensión semántica que se considera en el sistema de APRECIACIÓN de Martin y White (2005), aunque en el diseño de Oteiza y Pinuer tiene el significado de la importancia y valor social dado a los acontecimientos históricos, procesos o situaciones en el discurso. Es crucial destacar que estas cuatro categorías trabajan en forma combinada como evaluaciones inscritas o evocadas con las que los autores construyen estrategias discursivas de legitimación o de-legitimación histórica en sus discursos.

El sistema de GRADACIÓN, tal como lo conciben Martin y White (2005), se vincula con el hecho de que las emociones pueden ser aumentadas o disminuidas en el discurso. De esta manera, es posible intensificar los significados (Fuerza), o es posible ‘agudizar’ o ‘suavizar’ los límites categoriales de un fenómeno experiencial (Foco) usando expresiones como “un tipo de” o “como que”. En el presente estudio se consideran sólo las categorías de Fuerza que son las únicas que predominan en el corpus de la investigación.

La Figura 1 muestra los tres sistemas (ACTITUD, COMPROMISO Y GRADUACIÓN) en que son categorizados los recursos evaluativos.

La Tabla 1 sintetiza algunos ejemplos de diferentes tipos de AFECTO, de acuerdo con Martin y White (2005).

La Tabla 2 muestra algunos ejemplos de los diferentes tipos de JUICIO: Estima Social y Sanción Social, como lo proponen Martin y White (2005).

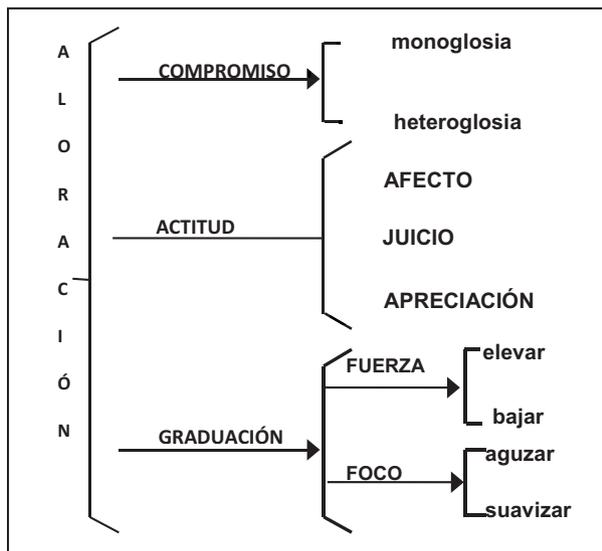


Figura 1. Tres sistemas del *Modelo de la Valoración*.
Figure 1. Three systems of the *Model of Appraisal*.

Fonte: Martin y White, 2005, p. 38.

Tabla 1. Tipos de AFECTO.

Table 1. Types of AFFECT.

Actitud	Subcategoría	Positivo	Negativo
AFECTO	In/felicidad	Alegría	Tristeza
AFECTO	In/seguridad	Confianza	Ansiedad
AFECTO	In/satisfacción	Satisfacción	Furia
AFECTO	No/inclinación	Añoranza	Miedo

Fonte: Basada en Martin y White, 2005, p. 48-51.

Tabla 2. Tipos de JUICIO.
Table 2. Types of JUDGMENT.

ESTIMA SOCIAL	Positivo	Negativo
Normalidad	<i>Afortunado, estable</i>	<i>Desafortunado, errático</i>
Capacidad	<i>Vigoroso</i>	<i>Débil</i>
Tenacidad	<i>Heroico</i>	<i>Impaciente</i>
SANCIÓN SOCIAL	Positivo	Negativo
Veracidad	<i>Honesto</i>	<i>Deshonesto</i>
Integridad	<i>Respetuoso</i>	<i>Arrogante</i>

Fonte: Basada en Martin y White, 2005, p. 53.

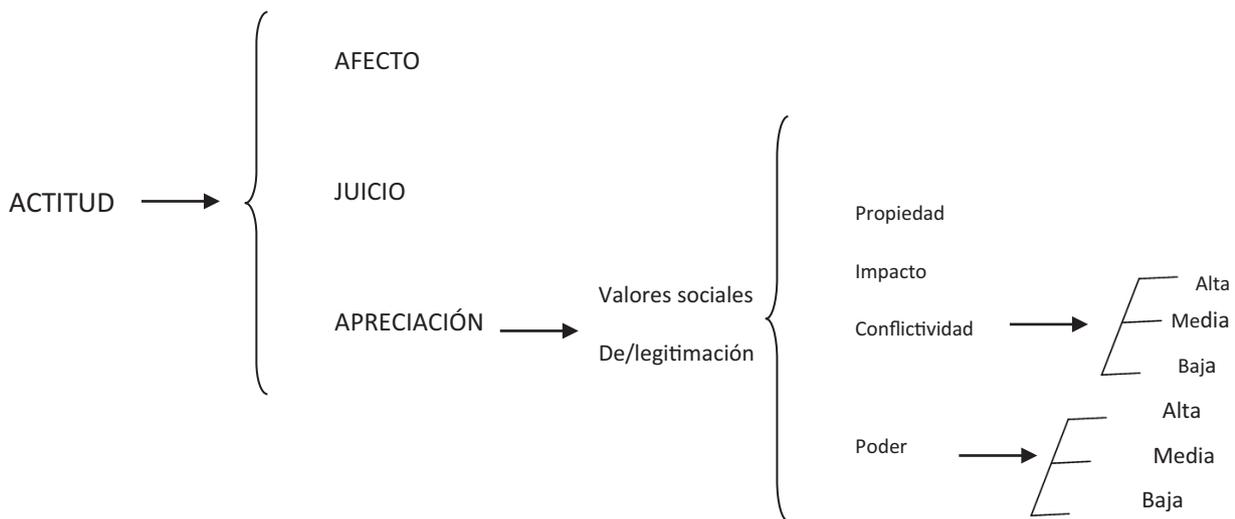


Figura 2. Red de APRECIACIÓN para las evaluaciones de eventos y procesos históricos.
Figure 2. Network of APPRECIATION for evaluating events and historical processes.

Fonte: Oteiza y Pinuer, 2012.

El siguiente diagrama ilustra las nuevas categorías propuestas por Oteiza y Pinuer (2012) que son consideradas en el análisis de este estudio.

Enfoque multimodal

Durante el taller de cine la profesora realiza su mediación combinando diferentes medios y modos semióticos. Para desarrollar el análisis multimodal del discurso en el corpus de esta investigación se consideran los siguientes conceptos:

Medios semióticos o artefactos semióticos: se refieren a las tecnologías para la representación y comunicación

desarrolladas por los seres humanos y su cultura. Kress y van Leeuwen (2006) diferencian tres tipos de medios: el medio cara a cara (ej. La interacción en el taller de cine entre profesora y estudiantes), el medio impreso (ej. La guía de trabajo utilizada durante el taller de cine) y el medio electrónico (ej. El Power point y las películas vistas durante el taller de cine). Kress (2001) considera que la orquestación de distintos medios puede encontrarse en una misma situación comunicativa. Tal es lo que sucede en el taller de cine, como se advierte por los ejemplos dados.

Modos o recursos semióticos: son los recursos para crear significado y sus convenciones. En el caso del

taller de cine los modos son: la oralidad, la escritura, los esquemas, la línea de tiempo, el mapa, los gestos (Mc Neil, 2000)⁴ en la película. Los modos se combinan en los diferentes medios. Ej, se puede encontrar un mapa (modo) en un Power Point (medio).

Los resultados de esta investigación presentan los medios semióticos utilizados por la profesora de Historia en el taller de cine. Excepto el medio cara a cara, el resto de los medios impresos y electrónicos son considerados semióticos en este estudio. En el análisis se alterna la

presentación de medios y modos semióticos con la construcción de prosodias valorativas. La Tabla 3 sintetiza los medios semióticos y los modos o recursos semióticos identificados en el taller de cine.

Un elemento clave de las pedagogías multialfabetizadoras críticas es acompañar a los aprendientes a desarrollar la consciencia sobre la relación entre el discurso y los contextos socio-históricos, políticos y culturales. En el taller de cine la profesora de Historia combina recursos audiovisuales y verbales para construir significado monomodalmente o intersemióticamente, según se percibe en los distintos ejemplos presentados en el análisis. En la negociación

Tabla 3. Artefactos multimodales del el taller de cine.

Table 3. Multimodal devices in the film workshop.

Despliegue del macro género curricular	Artefactos multimodales en el taller de cine
Introducción	<p style="text-align: center;">Tipo de Medio: <i>Impreso</i> Medio: Pizarrón</p> <p>Modos: ficha técnica de la película que se mantiene durante la proyección del film.</p> <p style="text-align: center;">Medio: Soporte tipo papel (Guía de aprendizaje) Modos: Tablas de análisis de escenas para la construcción de preguntas.</p> <p style="text-align: center;">Tipo de Medio: <i>Cara a Cara</i> Medio: discurso oral del profesor Los Modos: Prosodia, oral, gesto, deixis, escritura.</p>
Desarrollo	<p style="text-align: center;">Tipo de Medio: <i>Proyección digital</i> Medio: PowerPoint Modos: Fotografías, imágenes, dibujos, mapas.</p> <p style="text-align: center;">Medio: Película Modos: voz, gestos, proxemia, entre otros.</p> <p style="text-align: center;">Tipo de Medio: <i>Impreso</i> Medio: Soporte tipo papel (Guía de aprendizaje) Modos: Tablas de análisis de escenas para la construcción de preguntas.</p>
Conclusión	<p style="text-align: center;">Tipo de Medio: <i>Cara a Cara</i> Medio: Interacción dialógica (profesora y estudiantes) Modos: Prosodia, oral, gesto, deixis, escritura. (Estudiantes guiados por el profesor intervienen con la finalidad de presentar, verbalmente ante sus compañeros, sus preguntas-problemas en relación a la película</p> <p style="text-align: center;">Tipo de Medio: <i>Impreso</i> Medio: Pizarrón. Los modos: Escritura (el profesor escribe las preguntas más destacadas formuladas por los estudiantes).</p>

⁴ En este estudio se consideran dos tipos de gestos presentes en el corpus analizado. Por un lado, se consideran los gestos *ilustradores* que son aquellos que acompañan, complementan y enriquecen el discurso verbal. Por otro lado, se tienen en cuenta los gestos *delictivos* que sirven para mostrar algo o a alguien.

intersubjetiva de significados que se crean durante el taller de cine, los recursos multimodales instancian posicionamientos ideológicos. Por esta razón, Kress y van Leeuwen (2006) sostiene que el análisis de la comunicación visual debería ser una parte importante de las disciplinas críticas, ya que las imágenes son vistas como lenguaje que puede ser usado para representar poder y estatus en la interacción social contemporánea. Así lo concibe también la profesora de Historia durante el taller de cine.

Cada sesión de dicho taller es considerada como un *macrogénero curricular*. Esa unidad mayor de significado está conformada por las diferentes sesiones del taller; cada una de estas constituye un *género curricular*, en los términos planteados por Christie (2002)⁵.

Finalmente, es importante destacar que cada sesión intenta desarrollar la *intertextualidad* (Fairclough, 2010, 2013; Wodak, 2011; Achugar, 2008; Oteiza, 2014). Esta implica concebir los discursos como prácticas, explorar cómo circulan y cómo son interpretados los textos en un contexto socio-histórico específico. De este modo, es posible analizar cómo dialogan los textos y así lograr diferentes perspectivas de lectura (Martín y Rose, 2007). Esta es una de las estrategias utilizadas por la profesora al mediar el conocimiento durante el taller de cine; al combinar diferentes medios y modos, la docente motiva a los estudiantes para una construcción creativa y autónoma de preguntas y de significados a partir de las películas y otras fuentes históricas.

Metodología

Contextualización y diseño del taller

El diseño de las sesiones del taller intenta responder al desafío de cómo mediar para explotar el potencial

semiótico y epistémico del cine en un liceo chileno municipalizado con un 80% porcentaje de vulnerabilidad social⁶. El taller busca hacerse cargo de la mediación del concepto de *Hegemonía*⁷ (Gramsci, 2014, p. 197)⁸, que desde el currículo de la enseñanza de la Historia atraviesa todos los niveles, desde séptimo básico hasta cuarto medio. Desde el punto de vista procedimental, cada sesión se organiza en tres momentos importantes:

Primer momento:

Al inicio se contextualiza la película mediante la presentación de una ficha técnica de la misma, como se puede ver en la Tabla 4.

En la segunda fase de este primer momento, la profesora realiza su mediación, modelando la actividad de aprendizaje: “Creando preguntas, a partir de problemas”, cuya base es la pedagogía de la pregunta (Freire, 2015).

Segundo momento:

La mayor parte de la sesión es ocupada por el visionado de los fragmentos de la película.

Tercer momento:

En los quince minutos finales, los estudiantes deben verbalizar y exponer los problemas que han reconocido en la película, los que son retomados a la sesión siguiente. Los problemas son planteados a través de la pedagogía de la pregunta (Freire, 2015). Los estudiantes trabajan completando una guía de trabajo que incluye diferentes criterios inherentes a la Historia, como se observa en la Tabla 5.

Tabla 4. Ejemplo de Ficha Técnica de la película.

Table 4. Example of the film’s infobox.

Película	Nacionalidad	Director	Año	Época	Lugar	Temática
Hitler: El ascenso del Mal	Canadá	Christian Duguay	2003	Siglo XX	Alemania	Segunda Guerra Mundial

Fuente: Elaboración propia.

⁵ A partir de las ideas de género y discurso pedagógico, Christie (2002) propone que en el aula se crean unidades semánticas particulares que se despliegan en la interacción dentro de la sala de clase. En el contexto escolar se pueden establecer unidades mayores de significado correspondientes al desarrollo de una unidad curricular completa a lo largo de varias sesiones de clase. Esas unidades de significado son denominadas *macrogéneros curriculares* (Christie, 2002) y están conformadas por diferentes clases, cada una de las cuales tiene significado en sí misma y constituye un *género curricular*.

⁶ Según Informe del Ministerio de Educación de Chile (2014).

⁷ Este es uno de los conceptos claves de la Historia. Fue seleccionado entre muchos otros, como Estado, líderes carismáticos, economía de guerra, etc. también presentes en las películas visionadas en el taller.

⁸ Según Gramsci, en su reeditado recientemente *Cuaderno de la cárcel* (2014, p. 197), la *hegemonía* existe cuando la clase dominante no sólo es capaz de obligar a una clase social subordinada a que satisfaga sus intereses, renunciando a su identidad y a su cultura grupal, sino que también la primera ejerce control total en las formas de relación y producción de la segunda y el resto de la sociedad.

Tabla 5. Ejemplo de una guía de trabajo basada en criterios de la Historia.
Table 5. Example of a work guide based on in History criteria.

Momentos, Escenas de la película	¿Cuál es el problema?	¿Cuál es la pregunta?	Clasificación
T	T	T	Actor Social
T	T	T	Evento Histórico
T	T	T	Proceso Histórico

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Fragmentos de la película observados durante el taller de cine.
Table 6. Fragments of the movie seen during the film workshop.

Clase 1	Antesala al ascenso de Hitler, nacimiento de los partidos políticos	9:12 38:11
Clase 2	Hitler cae a la cárcel y su popularidad asciende	1:05 1:27
	Hitler consolida su ascenso a nivel legal e institucional con la quema del Parlamento	2:35 2:42

Fuente: Elaboración propia.

Esta guía de aprendizaje que acompaña al estudiante durante el visionado de las películas está diseñada sobre la base de criterios disciplinarios, específicamente en relación a tres dimensiones del conocimiento de la Historia: actor social, evento histórico y proceso histórico. El objetivo de aprendizaje es desarrollar un pensamiento crítico a través de la selección de escenas que contengan potenciales problemas que inviten a los estudiantes a la elaboración de preguntas. Estas deben responder a tres criterios propios del pensamiento histórico (causa, desarrollo y consecuencia), específicamente en el análisis de procesos históricos, es decir, por qué algo ocurrió, de qué manera acaeció y cuáles son sus consecuencias.

El corpus

Tal como se explicitó en la introducción, en este artículo se presentará sólo un estudio de caso: el trabajo realizado a partir del visionado de la película *Hitler y el ascenso del mal*.

Como se trata de una investigación cualitativa, la riqueza de los datos es privilegiada sobre la cantidad de los mismos; la saturación fue elegida por sobre la extensión; la triangulación de los datos y las teorías interpretativas permiten lograr un riguroso control de calidad. La triangulación es realizada mediante el empleo de diversas fuentes de evidencia que conforman el corpus:

- (i) Los fragmentos de la película observados en cada clase como lo muestra la Tabla 6.
- (ii) Tres clases videograbadas.

Análisis de los datos

El análisis sigue tres fases. La primera es descriptiva y comprende la instanciación de significados valorativos por medio de la combinación de diferentes modos y medios semióticos (Martin y White, 2005; Oteiza y Pinuer, 2012; Kress y van Leeuwen, 2006; van Leeuwen, 2008; Manghi, 2012, 2013b; Manghi *et al.*, 2016). En la segunda fase analítica, de naturaleza interpretativa, se integran los resultados de la primera fase de análisis de las distintas formas de evidencias que conforman el corpus y se establecen las estrategias verbales y visuales de legitimación y deslegitimación de actores, procesos y eventos (Oteiza y Pinuer, 2012). La fase final se centra en el análisis intertextual de los significados ideológicos (Fairclough, 2010; Oteiza y Pinuer, 2012).

Análisis y discusión

En esta sección se muestran los hallazgos de las interacciones entre la profesora de Historia con cuatro años de experiencia y los estudiantes de un colegio chileno municipalizado de escasos recursos. A través de pregun-

tas guiadas, la docente realiza la mediación para que los alumnos logren desempaquetar los conceptos claves que figuran en la guía y que están escritos en la pizarra: actor social, proceso y evento, como es posible observar en el Ejemplo 1:

P: Como estamos leyendo cine pero necesitamos el mismo vocabulario que en otros textos, les pregunto antes de empezar a ver la película: ¿qué es un actor social? ¿cuándo estoy frente a un actor social en una película que en este caso va a ser nuestra fuente de estudio?

E1: Un individuo.

P: Ya, vamos anotando. Individuo o conjunto de personas que van actuando según sus intereses (*la profesora repite tres veces la definición*). Pero en esta película, al igual que en un libro, nos vamos a encontrar con un proceso histórico. Consulto: ¿qué es un proceso histórico?

E: Algo que pasó durante la historia.

P: Ya, algo que pasó... ¿alguien podría complementar con algo más?

E2: Por mucho tiempo.

P: Muy bien, Cristian. Algo que pasó en la Historia pero por mucho tiempo. Entonces podríamos ir armando la idea. Como un conjunto de acontecimientos o hechos que duran a lo largo del tiempo. Por lo tanto, como la pizarra se me acaba ustedes vayan anotando. Yo solo voy a alcanzar a dibujar la idea complementaria.

A medida que los estudiantes intervienen, la profesora escribe en la pizarra las definiciones de los conceptos a analizar después del visionado de la película. A la vez, solicita a los estudiantes que escriban las definiciones en sus guías con la finalidad de recordar el nuevo vocabulario.



Figura 3. Profesora construye conceptos con sus estudiantes.

Figure 3. Teacher builds up concepts with her students.

Para lograr una mayor clarificación del concepto “proceso histórico”, la profesora acompaña su escritura y su verbalización con un gesto *ilustrador* (Mc Neil, 2000), en el que enriquece su expresión verbal abriendo los brazos para indicar un período de tiempo, como se observa en la Figura 4.

Finalmente, para reforzar el concepto “proceso” como “algo que pasó durante un período”, dibuja una línea de tiempo en la pizarra. De esta manera, la profesora abre un espacio para la construcción de conceptos claves a problematizar; la docente media utilizando tres recursos multimodales: la escritura en la pizarra, a medida que los estudiantes participan; el gesto manual ilustrativo y el dibujo en la pizarra.

A fin de lograr una mejor comprensión de los partidos políticos existentes en la época de Hitler, como se observa en el Ejemplo 2, la profesora hace referencia a elementos composicionales de la película para favorecer la construcción de ejemplos concretos respecto de los conceptos mencionados en los párrafos anteriores:

P: ¿Contra quién era el discurso de Hitler en la cervecería?

E1: Los judíos.

E2: Los rojos.

P: Perfecto pero ¿quiénes son los rojos?

E3: ¡Los comunistas!

P: Bien, y los comunistas ¿a quién corresponden?

E4: A los partidos.

P: La película trabaja algo no menor; es el nacimiento de los partidos políticos que hasta el día de hoy organizan las repúblicas del lado de occidente. ¿Cómo nacen los partidos políticos en la cervecería? Al principio nadie pescaba a Hitler, lo vimos, pero por el tema de la oratoria y lo bien que comenzó a hablar, empezó a convocar y convocar personas.

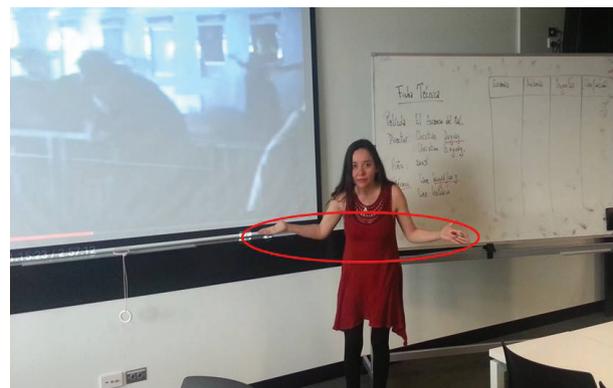


Figura 4. Gesto ilustrativo de la profesora para indicar un período de tiempo.

Figure 4. Teacher's illustrative gesture to indicate a time frame.

Aquí aparece otra concepción de la mediación, como intermediación entre el discurso de la película y los estudiantes. La profesora muestra la utilización de expresiones coloquiales chilenas, tales como “nadie pescaba a Hitler”, equivalente a “nadie estaba interesado en él ni en su ideología”. La polaridad negativa “nadie” permite a la docente evaluar negativamente a Hitler. Sin embargo, ella misma utiliza la conjunción contra argumentativa “pero” a fin de destacar que la oratoria hitleriana permitió una evaluación positiva del líder. Esta valoración es expresada a través de un JUICIO inscrito de Estima Social de Capacidad (“lo bien que comenzó a hablar”). De esta manera, la docente facilita la comprensión de los estudiantes del proceso de ascenso de Hitler gracias al poder de convencimiento demostrado en la cervecería *Bürgerbräukeller* de *München*; tras este hecho, Hitler intenta una insurrección, conocida como el *Putsch de München*; debido a su fracaso es condenado a cinco años de prisión. Durante su estancia en la cárcel redacta la primera parte de su libro *Mi lucha* (*Mein Kampf*), en el cual expone su ideología junto con elementos autobiográficos. La profesora hace mención a esta obra cuando dice: “En la cárcel él escribió un libro que se llama *Mi Lucha* que muestra muy bien y que refleja muy bien la idolología nazi”. La docente evalúa positivamente la obra literaria de Hitler a través de una APRECIACIÓN positiva inscrita de Valuación graduada por Fuerza: Intensificación (“muestra muy bien, refleja muy bien la ideología nazi”). De este modo, la mediación de la profesora, al establecer el vínculo entre la película y el libro, familiariza a los estudiantes con otras fuentes que dialogan entre sí y favorece la construcción intertextual de la evidencia recontextualizada.

En esta interacción, la mediación siempre tiene como base las preguntas, a partir de las cuales los estudiantes construyen ideacionalmente los actores sociales contra los que hablaba Hitler a través de diferentes co-referentes (Montolío, 2001, p. 142)⁹, tales como “los rojos” y “los comunistas”. Es importante destacar que el color no es sólo un elemento compositivo en la película sino que permite indicar a qué partido pertenecen los distintos militantes. Esta idea se refuerza al analizar la escena en que Hitler como Canciller habla a los diputados, como es posible leer en Ejemplo 3:

P: ¿Recuerdan la escena cuando Hitler estaba hablando a los senadores y diputados? ¿Se dieron cuenta de los colores distintos de las personas a las que estaba hablando? ¿En qué lado estaban sentados los del color amarillo?

E1: Para la derecha.

P: ¿Y los que no seguían a Hitler?

E2: Izquierda.

P: Como ustedes dijeron, estaban sentados a la derecha de Hitler, a diferencia de la oposición. Que eso nunca se les olvide, porque es algo que se da a lo largo de la Historia, desde la Revolución Francesa. Aquellos que están con el gobierno y tienen un carácter más autoritario mantienen una relación con la derecha.

El intercambio verbal entre la profesora y los estudiantes construye ideacionalmente los partidos cuyos distintivos constituyen imágenes conceptuales simbólicas; los que aparecen a la derecha tienen símbolos amarillos; en cambio, los izquierdistas utilizan distintivos rojos en sus brazos, como es posible ver en la Figura 5.

La mediación de la profesora no sólo favorece la identificación de la polarización ideológica mediante el intercambio verbal sino también señalando en la imagen, a través de un gesto *deictico* (Mc Neill, 2000), los distintivos rojos de los comunistas. La imagen refuerza lo expresado verbalmente por la película y reiterado por los estudiantes y por la profesora, quien a través de nuevas preguntas logra que los estudiantes identifiquen otros símbolos presentes en las dos escenas previas (Figuras 6 y 7): el himno y la esvástica.

Como parte de su mediación, la profesora expande la identificación ideológica ya lograda transfiriendo lo observado en la obra fílmica a una constante histórica: el apoyo de los gobiernos autoritarios por la derecha. La docente busca el alineamiento de los estudiantes con esta idea a través del imperativo y del uso de la polaridad negativa (“nunca se les olvide”), que le permite, por un lado, explicitar este hecho repetido a lo largo de la historia y, por otro, despertar en los estudiantes la conciencia de esta alianza de la derecha con el autoritarismo. Esta forma



Figura 5. Hitler habla a los diputados.

Figure 5. Hitler speaks to the deputies.

⁹ *Correferencia*, como término lingüístico, es la referencia al mismo ente externo de dos o más expresiones lingüísticas en el mismo texto (Montolío, 2001, p. 142).



Figura 6. Escena en que cantan el himno.
Figure 6. Scene in which they sing the himn.



Figura 7. Escena en la que se ve la esvástica.
Figure 7. Scene in which the swastica is seen.

de gobierno queda explícita en la película cuando dice: “Hitler a través de un discurso declara que libertad de asociación, de expresión y prensa quedan temporalmente suspendidas. [...] El derecho a promulgar leyes pasa del Presidente al Canciller”. La profesora parafrasea el texto fílmico como se observa en el Ejemplo 4:

P: Hitler prohibió la prensa, permitió sólo un partido, manejó la economía, dictó leyes. Todo lo hacía el líder carismático de Hitler. Esto es lo que da el pase gol a Hitler y lo deja con todo el poder y el mando de Alemania.

La mediación de la profesora incluye una expresión coloquial (“da el pase gol a Hitler”) con el objeto de desempaquetar los procesos materiales (“prohibió la prensa”, “manejó la economía”, “dictó leyes”) que condujeron a Hitler a la cima, para acentuar la jugada maestra que el líder realizó para quedarse con el poder legalmente. La docente utiliza el cuantificador “todo” para enfatizar la fuerza ilimitada adquirida por Hitler quien, abusando de ese poder, instaura el genocidio, como se expresa en el Ejemplo 5:

P: ¿Alguien sabe qué significa genocidio? A propósito, es posible relacionar este concepto con alguien que murió el fin de semana pasado en Chile.
E1: Manuel Contreras.
E2: Parece que estubo en el Golpe de Estado.
P: ¿Dónde? ¿Qué Golpe de Estado?
E2: En Chile, el Golpe de Estado de Pinochet.
P: ¿Podría hacerse un símil entre Contreras y Hitler? ¿Qué relación hay entre ambos? Entonces, ¿qué creen ustedes que significa genocidio?

E3: Mataron a muchas personas.

P: ¿Por qué mataron a muchas personas?

E3: Se querían tomar el país.

P: Aclaremos un poquito más la idea. Acá mucha gente murió por tener diferentes ideas. Entonces, vamos a tratar de definir genocidio. Anoten: “Es la persecución y muerte de un pueblo o grupo, es decir, se persigue, se encarcela, se tortura por motivos étnicos, en el caso de Hitler, o políticos, en el caso de Pinochet”.

En este ejemplo se puede constatar la construcción intertextual de la evidencia recontextualizada. El símil colabora en la mediación realizada por la profesora para desempaquetar el concepto de *genocidio*. Este es negociado por los estudiantes y la docente, quien expande el horizonte, partiendo de un hecho próximo en el tiempo y en el espacio (la muerte de Contreras) para hacer la transferencia a Hitler y su gobierno dictatorial. El ejercicio de activación de la memoria local y de la historia cercana a los estudiantes propicia la construcción de significados vinculados con una historia más lejana contextualizada en diferentes circunstancias espacio-temporales¹⁰ y evaluada negativamente durante el taller como se ve en el Ejemplo 6:

E1: ¿Por qué maltrataban a los judíos?

P: Yo tengo derecho a tener un nombre. ¿Se los reconocía por el nombre? No tenían nombre, tenían números.

E1: Ni siquiera educación.

P: ¿A los niños se los educaba?

E1: No.

¹⁰ De este modo se desarrolla la *extrapolación*, definida en este estudio en los términos planteados por Lima y Ribó (2016, p. 47), es decir, como una habilidad propia de la Historia, que forma parte del pensamiento superior y crítico propio. *Extrapolar* significa emplear la información contenida en la serie histórica para formular un pronóstico para una determinada variable.

P: Se les hacía trabajar. Entonces, a los judíos no sólo se los maltrataba, se los mataba. Consulto, ¿Qué problema hay acá?

E2: Violación de los Derechos Humanos.

En este ejemplo la profesora y los estudiantes construyen nuevos significados vinculados con Hitler y la violación de los Derechos Humanos cometidos durante su gobierno. Ese proceso sistemático es evaluado negativamente a través de una APRECIACIÓN inscrita de alto *Poder e Impacto* negativo (Oteiza y Pinuer, 2012). La combinación de estas categorías evaluativas permite construir la estrategia de *Descrédito*¹¹ para deslegitimar la violación de los Derechos Humanos cometida durante el gobierno hitleriano, a cuyos campos de concentración se hace alusión en el Ejemplo 7:

P: Al comienzo los principales campos de concentración estaban en Polonia. ¿Por qué creen que estaban allí y no en Alemania? Alemania, Polonia (*La profesora nombra los dos países mientras los marca en el mapa al mismo tiempo*).

E1: No venía tan bien tenerlos en Alemania sino más bien retirados.

P: Muy buena respuesta, Jean Pierre. Entonces, anoten: 1º de septiembre de 1939, el primer país que Hitler invade es Polonia. 1941, mayor expansión de los campos de concentración.

En este ejemplo se construyen significados interpersonales e ideacionales en forma conjunta. En cuanto

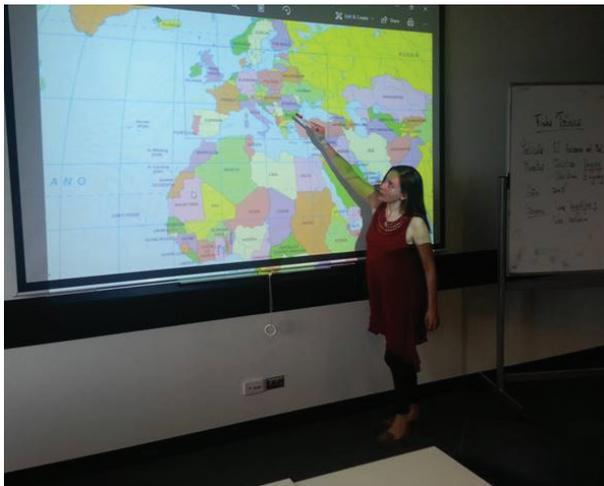


Figura 8. Mapa.
Figure 8. Map.

a los primeros, la lengua oral utilizada por la profesora permite dirigirse a los estudiantes directamente por su nombre y responder a sus intervenciones acercando la distancia social entre ellos. Por otra parte, el potencial semiótico del mapa (Figura 8) favorece la mediación para la construcción de significados ideacionales sobre las circunstancias temporales y espaciales de los campos de concentración. Al final de la clase la profesora profundiza en la explicación geopolítica señalando el interés de los alemanes en llegar a Noruega por el hierro tan necesario para construir armamentos durante una guerra. En esta sesión la explicación histórica se instancia a través del despliegue de diferentes recursos semióticos, tales como la lengua oral y escrita, el mapa y el Power Point (Figura 9) utilizado en paralelo con el mapa para mediar la ubicación en espacio y tiempo de los campos de concentración. También simultáneamente son utilizadas la pizarra (Figura 10) y la guía (Figura 11).

La profesora diseña la pizarra emulando los cuadrantes que contiene la guía de los estudiantes. Esta diagramación despliega recursos verbales y visuales, ya que por momentos sobre la pizarra queda congelada una imagen de la película (ver Figura 3) en torno a la cual la docente continúa escribiendo a fin de orientar el completamiento de la guía por los estudiantes con los significados ideacionales construidos durante el taller, como es posible observar en la Figura 11 y en la Tabla 7.

La pregunta creada por los estudiantes corresponde a una escena relacionada con un tema que concatena a distintos actores operando en un proceso histórico. Hitler no estuvo solo en ese proceso, hubo otros líderes



Figura 9. Power Point.
Figure 9. Power Point.

¹¹ *Descrédito* es definida en los términos planteados por Benke y Wodak (2003, p. 122), es decir, como la disminución o pérdida de la buena reputación o la buena fama o del valor de un actor social.

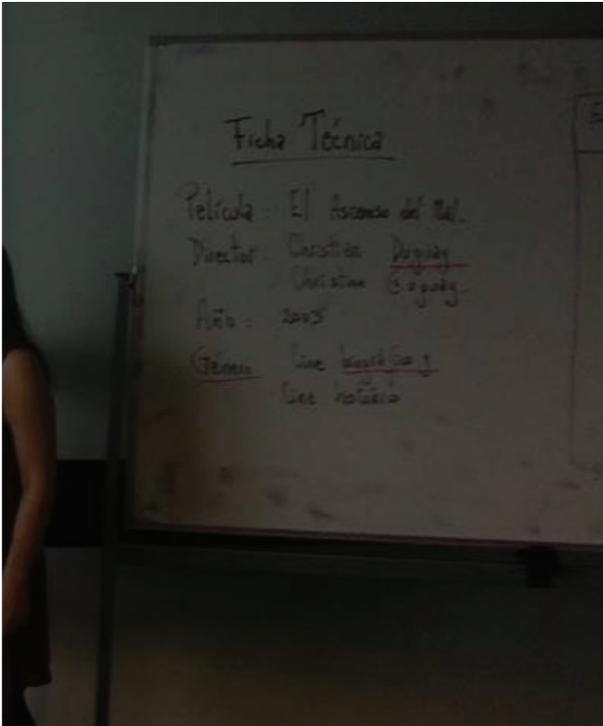


Figura 10. Uso de la pizarra.
Figure 10. Use of the whiteboard.

y un pueblo que lo respaldó y eso queda en evidencia en la pregunta. Además hay coherencia entre todas las columnas de análisis de la tabla. De la misma manera, se procede para la construcción multimodal de significados vinculados con los actores sociales (Figura 11) y con los procesos históricos (Figura 11).

La construcción de significados entre la profesora y los estudiantes es el resultado de la medicación docente como se puede apreciar en el Ejemplo 8:

P: Por favor, poner atención aquí. Esta es la clave, el corazón de la actividad de aprendizaje. Las preguntas que hay que resolver, que nos invitan a investigar, pueden ser de causa, consecuencia o desarrollo. Por ejemplo, ¿qué tipo de pregunta es esta? Primero, ¿Por qué Alemania tuvo que pagar a otros países?

Tabla 7. Ejemplo de un problema y preguntas con respecto a este.
Table 7. Example of a problem and questions regarding this.

Evento Histórico	Problema	Escena	Pregunta
Golpe de Estado	Hitler quiere tomar el poder a la fuerza.	Cuando a Hitler le disparan.	¿Cómo Hitler logra convencer desde la cárcel? ¿Qué actores sociales estuvieron involucrados?

Fuente: Elaboración propia.

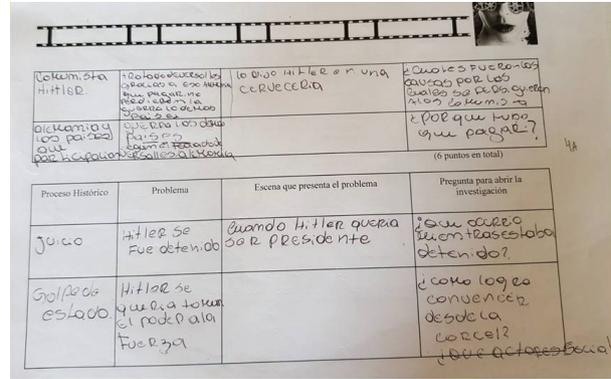


Figura 11. Uso de la guía de trabajo.
Figure 11. Use of the exercises sheet.

E1: Causa.

P: Muy bien. Si tenemos un POR QUÉ, la pregunta es de causa. En este caso estamos buscando la razón de por qué Alemania tuvo que pagar tantas lucas a otros países y eso se explica estudiando la primera guerra mundial y las consecuencias de esta, analizando, por ejemplo, el Tratado de Versalles.

La profesora despliega en su discurso una expresión informal chilena (“pagar tantas lucas”) para aludir co-referencialmente (Montolio, 2001) al dinero y la combina con alusiones verbales y visuales al Tratado de Versalles, firmado en 1919 al finalizar la Primera Guerra Mundial. De este modo, la docente puede mediar un trabajo *meta-histórico* identificando las relaciones entre los significado de *causa* y *consecuencia*. Para una mayor clarificación de ambos conceptos, la profesora destaca que el resentimiento que Hitler alimentaba en sus discursos tenía su origen en la firma del Tratado de Versalles, el que sometía a Alemania a pagar una deuda millonaria y no dejaba progresar al país.

Conclusiones

En cuanto a la primera pregunta de este estudio: ¿Qué actores sociales, procesos, eventos, circunstancias espacio-temporales identifican los estudiantes en la

película? ¿Cómo media *la profesora para el logro de dicha identificación?*, los hallazgos fueron los siguientes: A través de la mediación de la profesora a cargo del taller de cine, los estudiantes identifican un *actor social* individual (Hitler) y dos actores sociales colectivos (los comunistas y los judíos). También los jóvenes identifican *eventos* como el Golpe de Estado organizado por Hitler y la rendición de Alemania. Los *procesos* seleccionados en orden decreciente son: el juicio a Hitler, la prisión del líder, el período de entreguerras y la sistemática violación a los Derechos Humanos. Asimismo los estudiantes identifican circunstancias espacio-temporales como los lugares (Polonia, Alemania) y años específicos de surgimiento (1939) y proliferación (1941) de los campos de concentración.

Para el logro de tales identificaciones es vital la mediación de la profesora basada en la *pedagogía de la pregunta* (Freire, 2015). En cuanto a estas últimas, predominan las de causa, seguidas por las de desarrollo. En menor grado, los estudiantes plantean preguntas de consecuencia. De acuerdo con los resultados observados, se constata *poca variedad* en la formulación de las preguntas; la mayoría están formuladas con ¿por qué.....?

Contrariamente a esta situación, la mediación de la profesora se realiza de muy variadas maneras, tales como: (i) el desempaqueamiento de conceptos difíciles (ej. “genocidio”); (ii) el trabajo meta-histórico con las categorías: actor social, evento, proceso histórico, causa, consecuencia, desarrollo; (iii) el despliegue de recursos verbales orales y escritos, al dialogar sobre la película para identificar los elementos requeridos por la guía, los que son escritos por la profesora en la pizarra y por los estudiantes en la fotocopia; (iv) la combinación de recursos orales y escritos con *gestos deícticos e ilustradores* (Mc Neil, 2000); (v) la alternancia de artefactos visuales como el mapa, el Power Point, las líneas de tiempo y la película en sí misma; el apoyo para la identificación de símbolos (colores, esvástica, himno) y sus significados contextuales; algunos claros ejemplos de construcción intertextual de la evidencia recontextualizada.

En cuanto a la segunda pregunta de este estudio: ¿Cómo es usado el lenguaje por la profesora y los estudiantes *para construir significados?* ¿Qué prosodias valorativas son desplegadas por ellos en la construcción de significados?, se observa que para mediar los contenidos curriculares la profesora utiliza *technicalidad* (Martin, 2013) como “totalitarismos”, “nazismo”, especialmente para enfatizar la conciencia meta-histórica. Sin embargo, la docente también hace uso de co-referencias (“rojos”, “comunistas”, “izquierdistas”) y de expresiones coloquiales chilenas (“da el pase gol”, “tuvo que pagar tantas lucas”) para desempaquear ciertos conceptos, hechos o procesos y colaborar en la mayor comprensión de los mismos por sus estudiantes, cuyo lenguaje resulta lejano

a la disciplina de la historia y cuyas respuestas son lacónicas y poco variadas. Si bien los jóvenes realizan algunas evaluaciones, la mayor parte de estas son instanciadas por la profesora a través de JUICIOS y APRECIACIONES, graduadas por Fuerza (Intensificación o Cuantificación). Hitler, su libro *Mi lucha* y su gobierno son objeto de esas valoraciones positivas o negativas.

Con respecto a la tercera pregunta final: ¿Cómo son legitimados o deslegitimados ciertos actores, procesos y eventos por la profesora y los estudiantes?, se aprecia que las prosodias valorativas funcionan discursivamente, por un lado, como estrategias de legitimación de la capacidad de oratoria y la sagacidad de Hitler para concentrar el poder. Por otro lado, las prosodias valorativas funcionan como estrategias de *Descrédito* (Benke y Wodak, 2003) de Hitler, quien es deslegitimado debido a la violación de los derechos humanos cometida durante su gobierno totalitario.

En síntesis, el taller de cine sería una invitación para la búsqueda de una metodología de mediación para alfabetizar la mirada en la enseñanza y aprendizaje de la Historia a través del visionado y análisis de películas, en combinación con otros medios y modos. En la experiencia presentada se pudo apreciar la combinación de modos y medios, como así también el valor de la *pedagogía de la pregunta* como elemento crucial en la mediación del profesor para el desarrollo de una alfabetización multimodal crítica, que podría habilitar a los estudiantes el acceso al mundo simbólico y a la negociación intersubjetiva de significados.

Una posible proyección de este trabajo radicaría en extender el número de talleres de cine basados en la *pedagogía de la pregunta*. Para poder desarrollar la problematización, sería conveniente primeramente hacer ejercicios que implicaran sólo crear problemas y luego pasar a la fase de construcción de preguntas formuladas primero en forma escrita y después expresadas oralmente. De este modo, se podrían ir articulando lineamientos de una metodología dentro de la cual la apropiación del metalenguaje y el desarrollo de una conciencia meta-histórica serían centrales.

Referências

- ACHUGAR, M. 2008. *What we remember. The construction of memory in military discourse*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 196 p. <https://doi.org/10.1075/dapsac.29>
- ACHUGAR, M.; FERNÁNDEZ, A.; MORALES, N. 2011. (Re)presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia. *Discurso & Sociedad*, 5(2):196-229.
- ACHUGAR, M.; FERNÁNDEZ, A.; MORALES, N. 2014. La dictadura uruguaya en la cultura popular: recontextualización de “A redoblar”. *Discurso & Sociedad*, 8(1):83-108.
- BARLETTA, N.; MIZUNO, J. 2011. Una propuesta metodológica para la meta reconstrucción histórica. En: T. OTEÍZA; E. PINTO (eds.), *(re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago, Cuarto Propio, p. 89-128.

- BENKE, G.; WODAK, R. 2003. The discursive construction of individual memories: how Austrian German Wehrmacht remember WWII. In: R. WODAK; J.R. MARTIN (eds.), *Rereading the Past*. Amsterdam, Benjamins, p. 115-138. <https://doi.org/10.1075/dapsac.8.08ben>
- BERNSTEIN, B. 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London, Routledge, 235 p. <https://doi.org/10.4324/9780203011263>
- BERNSTEIN, B. 1999. Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, **20**(2):157-173. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>
- BEZEMER, J.; KRESS, G. 2016. *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. London, Routledge, 157 p.
- CHAMORRO, D.; MOSS, G. 2011. La pedagogía de la simplificación: el estudio de la historia por medio de la pista y pesca. En: T. OTEÍZA; E. PINTO (eds.), *(re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago, Cuarto Propio, p. 269-320.
- CHRISTIE, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London, Continuum, 196 p.
- DJONOV, E.; ZHAO, S. 2014. From Multimodal to Critical Multimodal Studies through Popular Discourse. In: E. DJONOV; S. ZHAO (eds.), *Critical Multimodal Studies of Popular Discourse*. New York; London, Routledge, p. 1-14.
- DUGUAY, C. 2003. *Hitler, el ascenso del mal*. Canadá, Alliance Atlantis Communications, 177 min.
- FAIRCLOUGH, N. 2010. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London; New York, Routledge, 596 p. <https://doi.org/10.4324/9780203809068.ch1>
- FAIRCLOUGH, N. 2013. *Language and Power*. London, Routledge, 254 p.
- FREIRE, P. 2015. *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 192 p.
- GIUDICE, J. 2013. La narración del período 1976-1983 en manuales de Ciencias Sociales argentinos: tipo de lenguaje y elección genérica. In: E. MOYANO (coord.), *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, p. 297-332.
- GIUDICE, J.; MOYANO, E. 2011. Género y formación de ciudadanos: la reconstrucción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria. En: T. OTEÍZA; E. PINTO (eds.), *(re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago, Cuarto Propio, p. 205-268.
- GRAMSCI, A. 2014. *Cuadernos de la cárcel*. México, Era Ediciones, 452 p.
- HALLIDAY, M.A.K. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York, Routledge, 808 p.
- IEDEMA, R. 2003. Multimodality Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as a Multisemiotic Practice. *Visual Communication*, **2**(1):29-57. <https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>
- JEWITT, C. 2008. Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, **32**(1):241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- KRESS, G. 2010. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London, Routledge, 212 p.
- KRESS, G. 2001. *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London, Arnold, 142 p.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London, Routledge, 291 p.
- KRESS, G.; SELANDER, S. 2012. Multimodal design, learning and cultures of recognition. *Elsevier. The Internet and Higher Education*, **15**(4):265-268. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.003>
- LAVE, J.; WENGER, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press, 138 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- LIMA, L.; RIBÓ, M. 2016. El aprendizaje de la Historia: una propuesta de estrategia de comprensión lectora. *Clio*, **42**(1):56-75.
- MANGHI, D. 2013a. La mediación del profesor especialista para la alfabetización semiótica en el aula de matemática. En: E. MOYANO (coord.), *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Los Polvorines, UNGS, p. 199-229.
- MANGHI, D. 2013b. Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de Historia y Biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos*, **46**(82):236-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000200004>
- MANGHI, D. 2012. La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, **11**(22):4-15.
- MANGHI, D.; HASS, V.; BUSTO, A.; CRESPO, N. 2016. Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, **18**(2):79-92.
- MARTIN, J.R. 2013. Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and Education*, **24**(1):23-37. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.006>
- MARTIN, J.R.; WHITE, P.R. 2005. *The Language of Evaluation*. Hampshire, Palgrave, 278 p. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>
- MARTIN, J.R.; ROSE, D. 2007. *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. London; New York, Continuum, 368 p.
- MATRUGLIO, E.; MATON, K.; MARTIN, J. 2013. Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching. *Linguistics and Education*, **24**(1):38-49. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.007>
- MC NEILL, D. 2000. *Language and Gesture: Window into Thought and Action*. Cambridge, Cambridge University Press, 409 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620850>
- MOYANO, E. 2013. El lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar. Una aproximación desde la lingüística sistémico-funcional. En: E. MOYANO (coord.), *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, p. 17-78.
- MOYANO, E. 2010. Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: Las ciencias biológicas y la historia. *Discurso & Sociedad*, **2**(4):294- 331.
- MONTOLÍO, E. 2001. *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona, Ariel, 222 p.
- NEW LONDON GROUP (eds.). 2000. *Multiliteracies*. London, Routledge, 350 p.
- OTEÍZA, T. 2014. Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, **8**(1):109-136.
- OTEÍZA, T. 2009. Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Signos*, **42**(70):219-244. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342009000200004>
- OTEÍZA, T. 2006. *Discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre construcción ideológica de la historia de Chile 1970-2001*. Santiago, Frasis, 345 p.
- OTEÍZA, T.; PINUER, C. 2016a. Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. *Revista Signos*, **49**(92):377-402. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000300006>
- OTEÍZA, T.; PINUER, C. 2016b. Appraisal Framework and Critical Discourse Studies: A Joint Approach to the Study of Historical Memories from an Intermodal Perspective. *International Journal of Language Studies*, **10**(2):5-32.
- OTEÍZA, T.; PINUER, C. 2013. Recontextualización diacrónica del pasado reciente chileno: desafíos para un análisis discursivo de la negociación de prosodias valorativas. En: N. PARDO; D. GARCIA; T. OTEÍZA; M. AQUETA (comp.), *Estudios del discurso en América Latina. Homenaje a Anamaria Harvey*. Bogotá, Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, p. 727-749.
- OTEÍZA, T.; PINUER, C. 2012. Prosodia Valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad*, **6**(2):418-446.
- OTEÍZA, T.; HENRÍQUEZ, R.; PINUER, C. 2015. History Classroom Interactions and the Transmission of the Recent Memory of Human

- Rights Violations in Chile. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7(2):44–67.
<https://doi.org/10.3167/jemms.2015.070204>
- UNSWORTH, L. 2006. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1):55-76.
- UNSWORTH, L. 2008. Multiliteracies and metalanguage: Describing image/text relations as a resource for negotiating multimodal texts. In: D.J. LEU; J. COIRO; M. KNOBEL; C. LANKSHEAR (eds.), *Handbook of research on new literacies*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 62-75.
- VAN LEEUWEN, T. 2008. *Discourse and practice. New Tools for critical discourse Analysis*. Oxford, University Press, 172 p.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195323306.001.0001>
- WODAK, R. 2011. La historia en construcción/La construcción de la historia. La “Wehrmacht alemana” en los recuerdos colectivos e individuales de Austria. *Discurso & Sociedad*, 5(1):160-195.

Submetido: 19/09/2016
Aceito: 11/06/2017