

BEZEMER, JEFF y GUNTHER KRESS 2016. *Multimodality Learning and Communication. A Social Semiotic Frame*. Londres: Routledge, 157 pp. ISBN 978- 0415-70962-0.

Este libro presenta las principales nociones teóricas de la *Semiótica Social* y se centra en la *Multimodalidad* como un dominio que se ha desarrollado con fuerza desde hace unas décadas. En particular, Gunther Kress –uno de los padres de la lingüística crítica, el análisis crítico del discurso y la semiótica social– y su discípulo Jeff Bezemer exponen un estado del arte y decantan algunas innovadoras ideas producto de los resultados de sus investigaciones y de perspectivas conjuntas.

Los mencionados autores se proponen dos propósitos ambiciosos con este libro. El primero –a diferencia de libros anteriores de estos autores– es desarrollar una teoría que demuestre que la comunicación y el aprendizaje están estrechamente vinculados, mutuamente constituidos y se definen recíprocamente en un dominio específico: el de la *creación de significados*. El segundo propósito es mostrar que esta teoría puede ser un marco teórico productivo que ofrezca herramientas de análisis para describir un campo amplio de diferentes prácticas semióticas sociales.

Esta propuesta implica, al modo de Foucault (1993), detenerse en la relación entre política y poder, y analizar el estatus de los signos que circulan en cada sociedad. En otras palabras, cabe preguntarse junto con los autores: ¿Todos los signos serán tomados en cuenta independientemente de quien los creó o a través de qué modos fueron creados?

Para responder a esta interrogante, los autores optan por la Semiótica Social y desarrollan esta teoría para proponer un planteamiento ético, que focaliza en la búsqueda de los principios que guiaron la semiosis y el interés de su creador, en lugar de considerar algunos signos como errores y a sus creadores como incompetentes. En este sentido, los autores declaran que el desafío de la Semiótica Social como marco teórico consiste en hacer audible lo inaudible, hacer visible lo invisible y –como analistas del discurso– en prestar atención a aquellos significados que muchas veces son desatendidos, poniendo al centro un compromiso con la justicia social.

La mirada semiótica y social a la creación de significados de Bezemer y Kress pone en primer plano al poder, entendiéndolo como un juego invisible presente en las instituciones. El poder se hace presente en las prácticas semióticas a través de la promoción de algunos signos y significados, la prohibición o

anulación de otros, así como la validación o invalidación de diferentes creadores de significados. Esta perspectiva sociosemiótica incluye instituciones como las escuelas y universidades, ya que en ellas el aprendizaje tiene que ver con la legitimación de los aprendices por las comunidades a las cuales se integran (Lave 1991).

En este contexto, el juego de poder antes mencionado se vincula también con los modos más o menos aceptados en los distintos entornos donde circulan los significados. Para los autores esto ocurre en diversos campos, como la educación, debido a la hegemonía que han ganado los recursos lingüísticos –habla y escritura– por sobre los otros recursos semióticos (Kress & van Leeuwen 2001).

¿Pero cómo se relaciona el poder con el aprendizaje y la comunicación en esta propuesta? Para responder estas interrogantes, los autores profundizan en los principios de la Semiótica Social, tomando como punto de partida la noción fundamental de signo. Para esta teoría, a diferencia de lo que acepta la tradición lingüística a partir de Saussure (1980), el significado y su significante se unen en una relación motivada y no arbitraria. Es decir, el signo se conforma cuando un creador elige como apta una forma material para ser la forma de expresión de un significado (Kress 1993). Al ampliar las alternativas para fundir un significado y varias posibilidades de significantes, se entiende que en una situación de comunicación los creadores de significado eligen entre múltiples modos disponibles en el entorno: habla, escritura, dibujos, fotografías, esquemas, entre otros, para dar forma material a sus significados. Cada modo difiere de otro porque ofrece ciertas posibilidades especiales para la creación de significados. Esta es la perspectiva multimodal sobre la comunicación.

Las posibilidades de creación de significado se basan en dos supuestos. El primero de ellos asume que los entornos sociales y materiales afectan la comunicación y el aprendizaje. Los signos siempre mostrarán características específicas de los entornos en los que se han moldeado. El segundo supuesto considera que cada signo se rehace nuevamente en el trabajo del creador de significado de acuerdo con su interés. Con este último supuesto los autores enfatizan en que no se trata de un código que se use para comunicar, sino de recursos dinámicos que en cada instancia de comunicación crean significado nuevo, según el interés del creador.

Lo interesante de la mirada multimodal es que asume que en cada encuentro comunicativo cada modo contribuye de manera distinta, específica y potente a los complejos sígnicos (combinaciones multimodales) usados para alcanzar las demandas sociales. Por eso, es necesario desarrollar un marco teórico de la multimodalidad que dé cuenta de las posibilidades semióticas de los modos. No se trata de unir una teoría ya existente sobre un modo con otra –por ejemplo, lo que ya sabemos sobre la lengua oral y sobre las imágenes– sino de un marco de trabajo multimodal integrado.

Este libro está estructurado en siete apartados, cada uno de ellos con un foco relevante e iluminador: el reconocimiento; la creación de significado; el

involucramiento transformativo; el dar forma al involucramiento; la evaluación y el juicio; las ganancias y las pérdidas; y la aplicación del marco teórico.

El capítulo 1 aborda la noción de *reconocimiento*. Este concepto muestra que es posible identificar una variedad de recursos semióticos a los cuales recurren los creadores de significado para comunicarse, todos disponibles en sus entornos. Estos recursos (gestos, habla, miradas, expresión corporal, imágenes, entre otros) se combinan de manera creativa e innovadora. Esta sección del libro ilustra además cómo los recursos semióticos son usados para enseñar. La enseñanza se destaca como una instancia de comunicación multimodal en la que se muestra el vínculo estrecho entre comunicación y aprendizaje en prácticas sociales situadas, tales como escuelas y hospitales.

Una idea central planteada por los autores es apelar a una “generosidad en el reconocimiento” de todos los modos semióticos, incluso aquellos que no han sido valorados debido a permanecer invisibles y asumidos como obvios como efecto del poder que media en las prácticas sociales. Hacer dicho reconocimiento tendría efectos no solo en el *qué* significados se crean sino de manera esencial en el *quién* hace el trabajo semiótico. El foco entonces está en los creadores de significado. En otras palabras, al reconocer y hacer visibles todos los medios y modos para la creación de significado, se pone en un lugar central la agencia y la identidad de quienes crean significados, así como las formas de conocer y de aprender.

El capítulo 2 se enfoca en la *creación de significados* y en el desarrollo de un léxico socio-semiótico para la descripción y exploración de configuraciones e interacciones multimodales. Específicamente, Bezemer y Kress intentan demostrar cómo dichas nociones pueden ser usadas para explorar la creación de significados en diferentes dominios, tales como una entrevista de trabajo, una actualización en Facebook y una cirugía hospitalaria. A través de estos y otros ejemplos, los autores explican nociones fundamentales como modos, signos, recursos semióticos, posibilidad de los recursos, comunicación, complejos de signos o combinaciones multimodales.

Bezemer y Kress consideran fundamental diferenciar entre *categorías sociales* y *categorías socio-semióticas* en la creación de significados. Destacan la importancia de tomar en cuenta *categorías sociales* como la agencia, las audiencias, los intereses y necesidades de las comunidades de integración, coherencia, expresión y solidaridad así como la distribución del poder en los distintos dominios en los cuales son construidos los significados. Por otra parte, distinguen también las *categorías socio-semióticas* de entidades, acciones, relaciones, géneros y marcos.

En el capítulo 3, Bezemer y Kress redefinen el *aprendizaje* en términos semióticos como *involucramiento transformativo* (*transformative engagement*). El aprendizaje entonces es resultado de la creación y recreación de signos que ocurre al involucrarse el sujeto con el mundo social. Los autores diferencian dos maneras de involucrarse para crear significado, entendidas como dos rutas para el aprendizaje: debido a la iniciativa de otros, o bien, por el interés del

propio aprendiz. En ambos casos, el aprendizaje implicaría nuevos conocimientos que enriquecen su identidad, así como también un cambio social que tendría impacto emancipador sobre el aprendiz en los términos planteados por Freire (2009). Dicho cambio social se daría como efecto de una ampliación de significados, de conocimientos y/o recursos semióticos de los que dispone el creador de significados.

Teniendo como base la concepción freiriana del cambio social, Bezemer y Kress diferencian dos conceptos cruciales en la constante creación y recreación de significados que es el aprendizaje: por un lado, la *transformación intramodal* y, por otro, la *transducción intermodal*. Cada una de esas nociones clave implicaría compromisos epistemológicos diferentes. Los autores definen transformación intramodal como todo cambio de significado que ocurre dentro de un mismo modo semiótico (por ejemplo, escribir en un cuaderno lo que estaba impreso en un libro), mientras que la transducción intermodal corresponde a todo cambio semiótico que ocurre de un modo a otro (por ejemplo, dibujar el relato que se escuchó verbalmente). En ambos casos, el aprendizaje tiene un carácter eminentemente semiótico y responde al involucramiento transformativo del aprendiz. En otras palabras, quien aprende experimenta una transformación personal en su identidad y, al mismo, una transformación social a partir del interés e involucramiento en la semiosis.

El capítulo 4 explora la segunda ruta al aprendizaje, aquella que ocurre cuando alguien da forma al involucramiento, en el marco de la retórica y del diseño. Las nociones de enseñanza, instrucción y socialización son reemplazadas por la de *dar forma al involucramiento*. Este último proceso es definido como una categoría sociosemiótica que describe cómo los constructores de significado crean ambientes sociales de aprendizaje para ellos mismos o para otros en sus comunidades dando forma al involucramiento de su audiencia, hacia caminos específicos con propósitos específicos.

Como profesores diseñadores de ambientes de aprendizaje cabe preguntarse cuáles son las divisiones del trabajo y las relaciones de poder que promovemos que asuman nuestros aprendices. Bezemer y Kress ejemplifican maneras de dar forma al involucramiento a través de la visibilidad y co-presencia de retores y diseñadores en distintas instancias comunicativas, como por ejemplo a través de libros de poemas de niños escritos en inglés y en japonés, como así también en una situación de una cirugía. Cada una de estas instancias de comunicación multimodal representa una división del trabajo diferente y, a la vez, distintos tipos de agencia que asume el aprendiz.

En el quinto capítulo, los autores exploran la noción de *evaluación* desde el marco planteado. Dado que el diseño de ambientes de aprendizaje ocurre principalmente en instituciones que formalizan dichos procesos, estas requieren procesos de verificación del aprendizaje, a través del uso de medidas diseñadas para permitir la evaluación de grados de conformidad, adherencia

o entendimiento. Es aquí donde la multimodalidad desde la Semiótica Social ofrece nuevos desafíos para la evaluación.

Se espera que los estudiantes adhieran a los valores, éticas, formas de conocimiento, procesos y prácticas esenciales para cualquier miembro de una comunidad. Las instancias evaluativas del *retor* también son parte del diseño de ambientes de aprendizaje, y darían forma tanto al aprendizaje mismo como a la identidad de los aprendices que se incorporan a una comunidad. Dichas evaluaciones actuarían como respuestas para siguientes involucramientos. Por esa razón, los autores consideran que el *intérprete* es central en la comunicación, ya que actúa como un juez que decide a quién y cómo comunica estos juicios respecto el aprendizaje.

En el capítulo 6, los autores valoran las *ganancias* y las *pérdidas* del enfoque multimodal sobre la comunicación y el aprendizaje, desde el marco de Semiótica Social. Consideran que la participación y el diseño son las características centrales de la comunicación y del aprendizaje, por ende, creen que la mayor ganancia corresponde al reconocimiento de la agencia de todos los participantes.

Los autores analizan los cambios de plataformas comunicativas a través del tiempo: desde el diario de vida o el cuaderno de poesía al Facebook. Desde un enfoque multimodal, las nuevas plataformas digitales y en línea amplían las posibilidades de acceso y participación, expandiendo el rango de potenciales tanto instructores que dan forma al involucramiento como aprendices quienes se involucran transformativamente.

Del mismo modo, la plataforma digital ofrece un amplio rango de recursos semióticos disponibles para el diseño de ambientes de aprendizaje. El efecto de los cambios en el diseño modifica la agencia del aprendiz a través de la oportunidad de elegir. En las plataformas los aprendices están enfrentados a otros tipos de textos y a nuevas preguntas, son quienes eligen el recorrido del aprendizaje. Los textos contemporáneos proveen al lector más opciones de seleccionar y de ordenar, despertando el interés y el involucramiento con la creación de significados. De esta manera, las posibilidades semióticas, sociales y epistemológicas para el diseñador y para el lector se han expandido enormemente.

Entre las pérdidas, los autores identifican la debilitación de las estructuras verticales de poder y sus efectos, así como posiblemente la pérdida de la complejidad de ciertas formas de escritura, de la estabilidad y de la canonicidad. También consideran como una pérdida la homogeneidad cultural que se difunde a través de las plataformas digitales en función de la globalización.

Finalmente, en el último capítulo los autores sintetizan las posibilidades de aplicación de este marco teórico. Imaginan los cambios en el paisaje semiótico más allá de la imagen, el habla, la escritura y el gesto. Destacan por sobre todo las *ganancias* de asumir la teoría de la Semiótica Social. Apuntan a las oportunidades de creación de significado más abiertas, horizontales, participativas y de relaciones sociales en la producción del conocimiento, borrando las distinciones

previas dentro y entre producción y consumo, escritura y lectura, enseñanza y aprendizaje. También constituyen ganancias las posibilidades de acercar los recursos semióticos creados por diferentes culturas.

En los capítulos descritos, los autores responden teóricamente a una mirada social para describir los medios y procesos culturales-semióticos disponibles para las creaciones de significados en los ámbitos sociales contemporáneos. A fin de lograr este objetivo, se enfocan en detallar el trabajo semiótico desarrollado por quienes actúan en estos dominios y los recursos disponibles para ellos, con énfasis en diversos contextos educativos. Este libro refleja la madurez teórica y metodológica a la que han llegado los autores al mostrar una visión innovadora y fresca para aproximarse a la comunicación y al aprendizaje, ofreciendo un desafío a educadores y lingüistas.

De esta manera, este libro aporta nuevos conceptos y desafiantes reflexiones, a partir de un enfoque que más que crítico, se focaliza en el diseño, con una mirada proyectiva de cómo los analistas de discurso podemos abordar el significado para el mundo que queremos. La perspectiva de justicia social entra en diálogo con distintos contextos, como el latinoamericano, promoviendo otra forma de abordar la semiosis y ampliando la noción de aprendizaje, lo cual puede ser un aporte para nuestras preocupaciones locales y situadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FOUCAULT, M. 1993. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- FREIRE, P. 2009. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- KRESS, G. 1993. Against Arbitrariness: The social production of the sign as a foundational issue in Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society* 4,2: 169-191.
- KRESS, G y VAN LEEUWEN, T. 2001. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- LAVE, J. 1991. *La cognición en la práctica*. Madrid: Paidós.
- SAUSSURE, F. 1980. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Dominique Manghi H.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
dominique.manghi@pucv.cl

Patricia Baeza D.
Pontificia Universidad Católica de Chile
pattyduffy40277@gmail.com