

Los conocimientos previos en la clase escolar: semiótica, estética y analogía

Prior knowledge in the classroom: semiotics, aesthetics, and analogy

DOI: 10.61820/s.2683-3301.v7n13.200

Lariza Elvira Aguilera Ramírez

Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza, México

laguilerar@normalmsg.edu.mx

Alfonso Ramírez Reyes

Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza, México

alfonsoramrey@normalmsg.edu.mx

Original recibido: 26/05/2025

Dictamen enviado: 10/09/2025

Aceptado: 14/11/2025

Resumen

Este trabajo ofrece una aproximación interdisciplinaria al estudio de los conocimientos previos en el contexto escolar. Conjuga, además de planteamientos pedagógicos, la semiótica de la cultura, la estética y la hermenéutica analógica. Lejos de concebir los saberes previos únicamente como antecedentes académicos para la adquisición de nuevos contenidos, aquí se propone comprenderlos como signos culturalmente situados que configuran la identidad del sujeto y median en la construcción del sentido en el aula. La clase escolar se aborda como semiosfera, un espacio complejo de significación donde se entrecruzan discursos, memorias y prácticas, y donde la enseñanza se presenta como un acto de traducción inter-semiótica. En este marco, se reconoce el valor del diálogo y de la analogía como recursos esenciales para enlazar lo conocido con lo nuevo y para favorecer experiencias significativas de aprendizaje y el sentido de vida en la clase escolar. Así, la activación de los conocimientos previos no es solo una estrategia didáctica, sino una práctica ética y cultural de reconocimiento del otro.

Palabras clave: clase escolar, conocimientos previos, estética, hermenéutica analógica, semiótica de la cultura

Abstract

This work offers an interdisciplinary approach to the study of prior knowledge in the school context, combining, in addition to pedagogical approaches, the semiotics of culture, aesthetics and analogical hermeneutics. Far from conceiving prior knowledge

only as academic background for the acquisition of new contents, the proposal here is to understand it as culturally situated signs that shape the subject's identity and mediate the construction of meaning in the classroom. The school classroom is approached as a semiosphere, a complex space of signification where discourses, memories and practices intersect, and where teaching is presented as an act of intersemiotic translation. In this framework, the value of dialogue and analogy is recognized as essential resources to link the known with the new and to favor meaningful learning experiences as well as sense of life in the school classroom. Thus, the activation of prior knowledge is not only a didactic strategy, but an ethical and cultural practice of recognition of the other.

Keywords: *aesthetics, analogical hermeneutics, prior knowledge, school classroom, semiotics of culture*

Introducción

En este trabajo se destaca la importancia de los conocimientos previos de los estudiantes en el contexto de la clase escolar. La reflexión parte del reconocimiento de que, en las prácticas docentes, el papel que juegan los saberes de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido, en muchos casos, trivializado, lo cual genera consecuencias no solo en el ámbito académico, sino también en las relaciones entre docentes y estudiantes, así como en el vínculo de estos últimos con el conocimiento.

El análisis que aquí se presenta surge de la reflexión sobre las prácticas de profesores de educación básica y su toma de decisiones en el espacio áulico. Durante la observación de videos de clase y la posterior confrontación de los docentes con su propia práctica —en el marco de procesos de formación continua—, un aspecto que destacó de manera recurrente fue la trivialización o el tratamiento superficial que se otorga a los conocimientos previos de los alumnos, tanto en la planeación como en el desarrollo de las clases. Esta problemática identificada motivó la construcción de un marco teórico interdisciplinario que permitiera comprender con mayor profundidad la naturaleza, función y valor de los saberes previos en el contexto escolar.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar se presenta la metodología empleada para la construcción de este ensayo teórico-reflexivo, donde se explicita el enfoque interdisciplinario adoptado. Posteriormente, se desarrolla la fundamentación teórica en cuatro secciones: la primera sitúa los conocimientos previos desde perspectivas pedagógicas y didácticas (Ausubel, 2000; Piaget, 2012; Vygotsky, 2009); la segunda aborda la clase escolar como semiosfera a partir de la semiótica de la cultura (Bajtín, 1982; y Lotman, 1996); la tercera analiza la dimen-

sión estética de la experiencia de aprendizaje (Dussel, 2017 y Mandoki, 2008); y, la cuarta presenta reflexiones desde la hermenéutica analógica (Beuchot, 2017). A continuación se incluye una sección de discusión que articula estas cuatro perspectivas teóricas y evidencia sus convergencias. Finalmente, se presentan conclusiones que permiten revalorar el papel multidimensional de los conocimientos previos en la configuración de una práctica educativa compleja, dialógica y significativa.

Metodología

Este trabajo constituye un ensayo teórico-reflexivo que surge de la observación sistemática y el análisis de videos de clase clases impartidas por profesores de educación básica, realizados en el marco de procesos de formación docente. Durante la confrontación de los profesores con su propia práctica pedagógica, se identificó de manera recurrente la trivialización de los conocimientos previos de los estudiantes, tanto en la fase de planeación, como en el desarrollo de las sesiones. Esta problemática motivó una reflexión teórica profunda sobre la naturaleza, la función y el valor de los saberes previos en el contexto escolar.

Para abordar esta problemática desde una perspectiva comprensiva, se optó por construir un marco teórico interdisciplinario que integra cuatro ejes. En primer lugar, se revisan los aportes de la pedagogía y la didáctica (Ausubel, 2000; Piaget, 2012; Vygotsky, 2009) que han conceptualizado los conocimientos previos como base del aprendizaje significativo, lo cual permite establecer el fundamento educativo del análisis. En segundo lugar, se incorpora la semiótica de la cultura (Bajtín, 1982; Lotman, 1996) y, que posibilita comprender la clase escolar como una semiosfera donde los conocimientos previos operan como signos culturalmente situados que median la construcción de sentido. En tercer lugar, se integra la dimensión estética (Dussel, 2017; Mandoki, 2008), que reconoce el proceso de aprendizaje como sensible y afectivo, no solo cognitivo, donde los saberes previos conectan con la experiencia vital del sujeto. Finalmente, se recurre a la hermenéutica analógica (Beuchot, 2017), que ofrece un modelo para comprender cómo el aprendizaje opera por analogía, al establecer puentes entre lo conocido y lo nuevo.

Esta articulación interdisciplinaria no es arbitraria, sino que responde a la complejidad del fenómeno estudiado: los conocimientos previos no pueden reducirse a su dimensión cognitiva, ni a su función instrumental en el aprendizaje, sino que deben ser comprendidos en su multidimensionalidad –como signos, experiencias estéticas, procesos hermenéuticos y fundamentos pedagógicos–. El método de análisis consistió en el diálogo crítico entre estas perspectivas teóricas, para buscar puntos de convergencia que permitan revalorar el papel de los conocimientos pre-

vios en la configuración de una práctica educativa ética, dialógica y significativa. De este modo, el presente trabajo no busca aportar evidencia empírica nueva, sino ofrecer un marco interpretativo renovado que permita resignificar las prácticas observadas y orientar futuras investigaciones en el campo.

Fundamentación teórica

Los conocimientos previos desde la pedagogía y la didáctica

Pensadores del campo pedagógico y didáctico consideran los conocimientos previos de los estudiantes una pieza angular del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Conviene hacer un acercamiento a este concepto, ¿qué son?, ¿en qué sentido?, ¿cómo pueden ser utilizados? y ¿cuál es su valía? La noción de *conocimientos previos* (Ausubel, 2000; Piaget, 2012; Vygotsky, 2009) se refiere a la diversidad de saberes, habilidades, actitudes, aptitudes y heterogeneidad de experiencias que un alumno ha adquirido antes de enfrentarse a nuevos contenidos curriculares. Los aprendizajes no ocurren de forma aislada sino que se construyen, y reconstruyen, sobre lo que el aprendiz ya sabe, permitiéndole organizar, dar sentido y significado a la nueva información.

Ausubel (2000) plantea que la estructura cognitiva existente refleja el resultado de todo el aprendizaje significativo anterior. Por ello, argumenta que la enseñanza puede ejercer mayor control sobre la precisión, claridad y transferibilidad del conocimiento cuando influye deliberadamente en las variables más importantes de dicha estructura cognitiva; es decir, en los conocimientos previos que posee el estudiante.

Esta premisa resulta fundamental para la práctica docente: si el profesor logra identificar, activar y movilizar adecuadamente los conocimientos previos de sus estudiantes, no solo facilita la adquisición de nuevos aprendizajes, sino que también determina su calidad, permanencia y capacidad de transferencia a nuevas situaciones. En otras palabras, los saberes previos, además de representar un punto de partida del proceso educativo, son el elemento mediador que estructura y condiciona todo aprendizaje subsecuente. De ahí que Ausubel insista en que “moldear la estructura cognoscitiva del alumno, manipulando el contenido y la disposición de sus experiencias de aprendizaje previas dentro de un campo de estudio específico”(p. 178) permite “facilitar al máximo las experiencias de aprendizaje subsiguientes” (p. 178). Así, el reconocimiento y aprovechamiento pedagógico de los conocimientos previos constituye la estrategia más eficaz para promover aprendizajes significativos, duraderos y transferibles.

Desde una perspectiva constructivista, Piaget (2012) también reconoce la importancia de los conocimientos previos; indica que los individuos construyen

activamente su conocimiento a través de la interacción con su entorno, y los aprendizajes previos juegan un papel esencial en este. Sobre lo anterior, este epistemólogo, indica que, en el proceso constructivo, los sujetos vivencian los procesos de asimilación, acomodación y equilibrio para llegar así, en un nuevo momento, al proceso de desequilibrio. Ante la pregunta ¿por qué se producen los desequilibrios?, expresa:

Es evidente que en una perspectiva de equilibración una de las fuentes del progreso en el desarrollo de los conocimientos ha de buscarse en los desequilibrios como tales, que por sí solos obligan a un sujeto a superar su estado actual y a buscar lo que sea en nuevas direcciones. (p. 19)

Esta reflexión resulta fundamental para comprender el papel dinámico de los conocimientos previos en el proceso educativo. Los saberes previos no son estructuras estáticas que simplemente reciben nueva información, sino esquemas activos que, al confrontarse con contenidos novedosos o contradictorios, generan desequilibrios productivos. Estos desequilibrios impulsan a los alumnos a reorganizar sus estructuras cognitivas mediante procesos de acomodación, lo que resulta en aprendizajes más profundos y complejos. Así, en el contexto escolar, activar los conocimientos previos no solo sirve para conectar lo conocido con lo nuevo, sino también para crear conflictos cognitivos que motiven la búsqueda de nuevas comprensiones. El docente, al reconocer los saberes previos de sus estudiantes, puede identificar los puntos de conflicto potencial entre estos y los nuevos contenidos, diseñando así experiencias de aprendizaje que provoquen desequilibrios constructivos y faciliten la reorganización cognitiva necesaria para el desarrollo del conocimiento.

Por otra parte, Vygotsky (2009), aunque su teoría estuvo centrada, principalmente, en los elementos de la llamada zona de desarrollo próximo (ZDP), también destaca la importancia y significación de los conocimientos previos para promover el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Así, conceptuaría la ZDP como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

El concepto de ZDP implica que el aprendizaje es más profundo y efectivo cuando se parte de los conocimientos previos del estudiante. Estos saberes constituyen pre-

cisamente el “nivel real de desarrollo” al que alude Vygotsky (2009), es decir, aquello que el estudiante puede hacer de manera independiente. A partir de este nivel real, el docente o los pares más capaces pueden mediar el proceso de aprendizaje para que el estudiante alcance su nivel de desarrollo potencial. De este modo, los conocimientos previos no solo son un punto de partida diagnóstico, sino el fundamento sobre el cual se construye la mediación pedagógica. Sin un reconocimiento preciso de lo que el estudiante ya sabe, resulta imposible diseñar estrategias de andamiaje apropiadas que lo conduzcan hacia nuevas comprensiones. La identificación de los saberes previos permite, entonces, determinar tanto la zona de desarrollo real como el tipo de apoyo necesario para transitar hacia la zona de desarrollo próximo.

Del mismo modo, y al considerar la fundamentación pedagógica de un modelo de aula invertida, este implica una tipología de aprendizajes, entre los cuales, Rivera y García (2018), señalan el aprendizaje experiencial y el aprendizaje invisible.

El aprendizaje experiencial parte del principio de que las ideas no son fijas ni intercambiables, sino que se forman y reforman a través de las experiencias de los sujetos. Desde esta perspectiva, los conocimientos previos son resultado de experiencias concretas sobre las cuales el estudiante ha reflexionado en diversos contextos. Cuando en el aula se activan estos saberes experienciales, se reconoce que el estudiante trae consigo información abstracta y vivencias significativas que han sido procesadas reflexivamente. Como señalan Rivera y García (2018), el aprendizaje “supone empezar con vivencias concretas sobre las que, posteriormente, el estudiante reflexiona desde perspectivas diferentes al relacionarse con otros compañeros” (p. 4). Así, los conocimientos previos no son datos aislados en la memoria, sino experiencias vividas que el estudiante puede conectar con los nuevos contenidos escolares.

Por su parte, el aprendizaje invisible ocurre en contextos formales y también en experiencias cotidianas, informales y no planificadas. Rivera y García (2018) sostienen que en este tipo de aprendizaje “lo relevante no son los límites espaciales, sino las experiencias de construcción y reconstrucción del conocimiento, independientemente del objetivo, entorno, momento o frecuencia en que ocurren” (p. 4). Esta perspectiva resulta fundamental para revalorar los conocimientos previos: reconoce que los estudiantes aprenden continuamente fuera del aula y que esos aprendizajes invisibles –adquiridos en la familia, la comunidad, los medios digitales, las interacciones cotidianas– constituyen saberes legítimos que deben ser reconocidos y aprovechados en el proceso educativo formal. Ignorar estos conocimientos previos “invisibles” equivale a desconocer gran parte del repertorio cognitivo y cultural con el que cuenta el estudiante.

Los nuevos conceptos, el desarrollo de prácticas y el consecuente desarrollo de habilidades se integran a los conocimientos y dominios prácticos de los alumnos y se produce una reorganización de los esquemas mentales; en la clase escolar el contenido a aprender, o la nueva información, cobrará sentido cuando el estudiante encuentre conexiones con los saberes que ya posee. Este proceso puede darse en la vida cotidiana, pero en la educación formal se espera que el docente conduzca las tareas para que los aprendices encuentren las relaciones entre ambos saberes, los propios y los que provee la cultura.

En el trabajo de la clase escolar, la construcción de sentido es un proceso de resignificación. Los saberes previos permiten el reconocimiento, en cierta dimensión, de la nueva información, que puede tener un efecto retroactivo en los saberes previos, es así que se reconoce que el aprendizaje posee la propiedad de ser recursivo. Cuando una información o actividad no cobra significación es trivial, repetida, discreta y atomizada sin significación amplia y profunda.

En suma, los diversos enfoques pedagógicos revisados –desde el aprendizaje significativo de Ausubel, pasando por el constructivismo de Piaget y la mediación sociocultural de Vygotsky, hasta el aprendizaje experiencial e invisible– convergen en un reconocimiento fundamental: los conocimientos previos no son contenidos inertes almacenados en la memoria, sino estructuras cognitivas activas, experiencias vividas, desequilibrios productivos y saberes culturalmente situados. En el trabajo de la clase escolar, la construcción de sentido es un proceso de resignificación donde los saberes previos permiten el reconocimiento, en cierta dimensión, de la nueva información. Al mismo tiempo, esta nueva información puede tener un efecto retroactivo sobre los saberes previos, transformándolos y enriqueciéndolos, lo que evidencia que el aprendizaje posee la propiedad de ser recursivo y dinámico. Cuando una información o actividad no logra conectarse significativamente con los conocimientos previos del estudiante, permanece trivial, repetida, discreta y atomizada, sin alcanzar significación amplia ni profunda. Por el contrario, cuando el docente reconoce, activa y moviliza intencionalmente los saberes previos de sus estudiantes, facilita experiencias de aprendizaje que son significativas desde el punto de vista cognitivo y afectivo, cultural e identitario.

La clase escolar como semiosfera

La clase escolar en la que se desarrolla el proceso formativo se configura como un sistema complejo y abierto, en el cual convergen múltiples dimensiones interrelacionadas. Es un espacio dinámico y social donde la práctica docente se presenta con el propósito fundamental de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ámbito de concreción de lo pedagógico y lo didáctico, la clase se caracteriza por su naturaleza histórica y situada, ya que se desarrolla en un presente continuo, un espacio-tiempo organizado por los docentes para alcanzar sus objetivos educativos. Desde el enfoque del pensamiento complejo (Morin, 1999, 2002) y la transdisciplinariedad (Nicolescu, 1999), la clase se revela como un entramado de interretroacciones entre los componentes que le otorgan vida y, a su vez, se sustentan en ella.

Con base en la perspectiva de la semiótica de la cultura, la clase escolar se configura como una semiosfera (Aguilera y De los Santos, 2022), posee las características propuestas por Lotman (1996): un espacio semiótico complejo donde se entrelazan múltiples lenguajes y prácticas discursivas, en el que circulan múltiples voces y significados. Este espacio, físico o virtual, está delimitado por una frontera que actúa como filtro entre lo interno y lo externo, traduciendo mensajes de otros sistemas semióticos al lenguaje propio de la clase. En este contexto, la clase escolar se define como un texto complejo en el que interactúan diversos actores (profesores y alumnos) y se producen procesos de comunicación, significación y construcción de conocimiento. La semiosfera clase escolar posee un núcleo conformado por los objetivos educativos y los contenidos culturales que se transmiten, y una periferia donde se sitúan discursos y prácticas marginales. Además, está dotada de memoria, ya que en ella se materializan significados y prácticas previas. Como dispositivo pensante, la clase escolar permite la circulación y apropiación de información, generando nuevo conocimiento a través de la interacción entre los participantes y, al mismo tiempo, incide en la identidad de los sujetos. Este proceso es impredecible, ya que las interpretaciones y significados que surgen en la clase no pueden ser completamente controlados.

Este espacio no se limita a la transmisión unidireccional de conocimientos, se erige como un ámbito de intercambio y coconstrucción, donde el diálogo y la dialogicidad conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. El diálogo implica la interacción entre docente y alumno y, también, la escucha activa, el reconocimiento del otro y la apertura a un universo de significados que cada sujeto aporta desde su propia experiencia y bagaje cultural. Como señala Bajtín (1982), en el carácter dialógico del discurso amplio y complejo, los sujetos se construyen a través de los discursos de los otros. Cada individuo, inscrito en una cadena discursiva, es interpelado por las voces de quienes lo preceden y, a su vez, interpela a quienes lo suceden. En este proceso, el sujeto repite, cuestiona, avala o transforma los discursos ajenos y, al hacerlo, se presenta a sí mismo en el encuentro con sus contemporáneos. Así, el diálogo se convierte en un acto de autoconocimiento y de reconocimiento mutuo.

Al tomar en cuenta el discurso de los alumnos es posible comprender cómo representan el mundo y cómo construyen el conocimiento. Este discurso revela lo que saben, lo que ponen en práctica y las emociones que les suscitan esos conocimientos. También permite identificar los preconstruidos culturales que han asumido y la forma en que se posicionan dentro de la estructura social.

Todos estos elementos posibilitan elaborar un diagnóstico sobre las herramientas culturales que el estudiante posee, las cuales constituyen los conocimientos base para generar nuevas interpretaciones. Asimismo, este reconocimiento del discurso estudiantil permite diseñar estrategias didácticas adecuadas para el logro del aprendizaje significativo. De este modo, la clase escolar se configura como un espacio donde la escucha activa del docente se convierte en el primer paso para la construcción dialógica del conocimiento.

La dimensión estética en la experiencia de aprendizaje

En la clase escolar, como en cualquier otro espacio, la subjetividad humana es afectada por los fenómenos que ahí se suceden, mismos que son impactados por aquella; los sujetos, en su complejidad, son seres abiertos al mundo, poseen la sensibilidad para captar la belleza de objetos reales o imaginarios. En palabras de Dussel (2017):

La *áisthesis* es la facultad subjetiva que constituye a la cosa real desde el criterio de la afirmación de la vida del observador de la cosa real, en tanto es inteligida-sensible y emotivamente (el momento de la fruición) de aquello que se manifiesta en el mundo (en tanto fenómeno mundano) como poseyendo propiedades reales que hacen posible la afirmación de la vida. (p. 34)

Aquello que se vincula con la afirmación de la vida es reconocido por el sujeto como bello. Los acontecimientos, relaciones y experiencias vitales generan emoción y hacen vibrar al sujeto en su dimensión sensible. Esta respuesta estética no es pasiva: moviliza afectos, conecta al sujeto con el mundo y le permite reconocer el valor de lo que contribuye a la vida.

Mandoki (2008), por su parte, identifica la *áisthesis* como apertura o sensibilidad, pero no solo a lo que puede reconocerse como bello o dador de vida, sino que también puede captar lo feo o lo grotesco. Propone la semio-estética que sostiene que todo intercambio, relación o comunicación son fenómenos estéticos y precisa que “no hay un más allá de la realidad ni una estética que no emerja en primera instancia de lo cotidiano” (p. 18). Para la autora, la apertura del sujeto y su sensibi-

lidad, generan dos tipos de disposiciones: a) prendamiento (juego) en la captación de la belleza, produciendo vigor; y b) prendimiento al percibir el mundo como grotesco, feo o cruel que genera fragmentación, debilidad y vulnerabilidad. La percepción estética y la experiencia de prendamiento y prendimiento se construyen cosubjetivamente, además, son parte del proceso de conocimiento.

En el proceso educativo, tanto las experiencias estéticas de prendamiento como de prendimiento son posibles. En la clase escolar, siempre existe la posibilidad de propiciar sentimientos placenteros mediante las actividades didácticas, las relaciones humanas que en ella se sostienen y el contacto con la nueva información objeto de enseñanza. Esto es factible en la medida en que se reconoce al alumno como un otro legítimo, valorando sus saberes como parte fundamental de la trama discursiva del aula. Así, se posibilita la co-construcción de nuevos sentidos a partir de la semejanza que comparten los participantes en tanto seres humanos.

En ese sentido en la semiosfera clase escolar se reconoce la belleza y también se afirma la vida, pues en el proceso de aprendizaje esta última cobra sentido al movilizar afectos en el sujeto, permitiendo conectar sus conocimientos con su historia personal y colectiva. De esta manera, no solo se trabajan contenidos académicos, sino que se contribuye a la construcción de la identidad y a mantener el interés por seguir aprendiendo.

Mediación en la construcción de significados desde la hermenéutica analógica

El aprendizaje, como proceso complejo y dinámico, se produce en gran medida por analogía, es decir, a través de la relación entre lo conocido y lo nuevo. Esta idea se fundamenta en la hermenéutica analógica, propuesta por Beuchot (2017), a que se sitúa entre la univocidad (la búsqueda de una interpretación exacta) y la equívocidad (la apertura a múltiples significados). La analogía, en este sentido, permite una comprensión suficiente de fenómenos que, por su complejidad, no pueden ser reducidos a una explicación unívoca ni tampoco dejarse en la ambigüedad absoluta. Como señala Beuchot (2017), “en muchos casos no podemos decir lo que quisiéramos, y es donde tiene lugar el habla analógica, puramente aproximativa” (p. 8). Esta aproximación analógica resulta fundamental en el contexto escolar, donde los estudiantes construyen significados a partir de sus conocimientos previos y las interacciones con el docente.

El habla analógica no debe pasarse por alto en el ámbito educativo, ya que permite conectar los saberes previos de los estudiantes con los nuevos contenidos. Beuchot (2017) afirma que “en cierta medida, nuestro conocimiento de las cosas es analógico” (p. 8), lo que implica que los estudiantes interpretan y asimilan la in-

formación a través de asociaciones y comparaciones con lo que ya conocen. En este sentido, la hermenéutica analógica ofrece un marco para entender cómo los docentes pueden mediar entre la exactitud conceptual y la apertura interpretativa, aprovechando las ventajas de ambos enfoques. Como explica el autor, “la analogía está en medio de la univocidad y la equivocidad, y aprovecha las ventajas de cada una de ellas” (p. 3). En este sentido, se busca el equilibrio entre la claridad conceptual y la riqueza de la interpretación dada por las perspectivas que aportan los sujetos.

Los conocimientos previos de los estudiantes se manifiestan en la clase a través de asociaciones que surgen al escuchar una idea, pregunta o concepto por parte del docente. Estas asociaciones pueden tomar diversos caminos, dependiendo de la actuación del profesor: a) ser ignoradas o silenciadas por el docente, quien solo presenta el contenido desde la perspectiva que él ostenta (perspectiva univocista), o b) dar cabida a las aportaciones de los estudiantes para enriquecer la discusión y establecer las relaciones pertinentes entre el contenido escolar y las contribuciones de los alumnos, creando puentes analógicos que pueden fundarse en la semejanza entre elementos, en relaciones de proporción o correspondencia estructural, o en la atribución de propiedades compartidas entre lo conocido y lo nuevo (perspectiva analógica).

Desde este enfoque se reconoce que “la razón es lo que nos ata a la referencia, pero la fantasía y los sentimientos son lo que nos atan al sentido” (Beuchot, 2017, p. 3); así, en la clase escolar, tienen lugar tanto los antecedentes académicos como las experiencias cotidianas, la imaginación, los sentimientos y las emociones, ya que forman parte de la red cognitiva con la cual los alumnos interpretan el mundo. Como señala Beuchot (2017), “no una semántica formal de la analogía, sino una que, desde el lenguaje ordinario, sea capaz de dar cuenta de la riqueza de este modo de significar, el cual, a la vez, es un modo de conocer”(p. 7).

Hacia una comprensión integral de los conocimientos previos

La propuesta de abordar los conocimientos previos desde una perspectiva interdisciplinaria que integra pedagogía, semiótica, estética y hermenéutica analógica no es arbitraria, sino que responde a la complejidad irreducible del fenómeno educativo. Mientras los enfoques pedagógicos tradicionales (Ausubel, 2000; Piaget, 2012; Vygotsky, 2009) nos permiten comprender los mecanismos cognitivos mediante los cuales los conocimientos previos facilitan el aprendizaje, la semiótica de la cultura (Bajtín, 1982; Lotman, 1996) nos revela que estos saberes no son solo estructuras mentales, sino signos culturalmente situados que configuran la identidad del sujeto. La dimensión estética (Dussel, 2017; Mandoki, 2008) añade elementos fundamentales de comprensión: los conocimientos previos se procesan

cognitivamente y se experimentan sensiblemente, generando afectos que pueden afirmar o fragmentar la vida del estudiante. Finalmente, la hermenéutica analógica (Beuchot, 2017) ofrece el modelo interpretativo que permite comprender cómo se establece el puente entre lo conocido y lo nuevo, es decir, entre los saberes del estudiante y los contenidos escolares.

Esta articulación interdisciplinaria no está exenta de tensiones productivas. Por un lado, la perspectiva cognitivista de Ausubel tiende a conceptualizar los conocimientos previos como “estructuras cognitivas” relativamente estables y abstractas, mientras que la semiótica cultural de Bajtín los comprende como “voces” dialógicas e históricamente situadas. Sin embargo, ambas perspectivas coinciden en reconocer que el aprendizaje no ocurre en el vacío, lo hace sobre la base de lo previamente construido. Por otro lado, mientras que el enfoque pedagógico tradicional privilegia la dimensión racional del aprendizaje, la estética de Mandoki (2008) y Dussel (2017) recupera la dimensión sensible y afectiva, recordándonos que los estudiantes no solo piensan el conocimiento, sino que lo sienten, lo viven, lo padecen o lo disfrutan. La hermenéutica analógica de Beuchot (2017) permite mediar entre estas tensiones, proponiendo que el conocimiento humano es siempre analógico: ni puramente racional ni absolutamente subjetivo o emotivo, es una comprensión situada que articula razón y sentimiento, univocidad y equivocidad, semejanza y diferencia.

Es precisamente en la clase escolar, concebida como semiosfera, donde estas múltiples dimensiones de los conocimientos previos se manifiestan simultáneamente. Cuando un docente pregunta “¿qué saben sobre este tema?”, no solo está activando estructuras cognitivas (dimensión pedagógica), sino que está invitando a los estudiantes a compartir sus voces y experiencias culturales (dimensión semiótica), está generando un espacio de reconocimiento mutuo que puede producir prendamiento (dimensión estética), y está estableciendo puentes analógicos entre mundos de significación diversos (dimensión hermenéutica). Ignorar o trivializar los conocimientos previos, entonces, no es solo un error didáctico, sino una violencia epistémica, estética y ética que desconoce al estudiante como sujeto integral: pensante, sintiente, histórico y cultural.

Esta perspectiva interdisciplinaria plantea nuevas interrogantes para la investigación educativa: ¿cómo se manifiestan los conocimientos previos en tanto signos culturales en el discurso estudiantil? ¿Qué experiencias estéticas emergen cuando estos saberes son reconocidos o silenciados? ¿Cómo construyen los docentes puentes analógicos entre los saberes de los estudiantes y los contenidos curriculares? ¿De qué manera la activación de conocimientos previos incide en la construcción

de identidad y en el sentido de vida de los estudiantes? Estas preguntas no pueden ser respondidas desde una sola disciplina; requieren enfoques metodológicos que integren el análisis del discurso, la observación de prácticas áulicas, el estudio de las experiencias subjetivas y la reflexión filosófica. Así, este trabajo ofrece un marco teórico renovado y abre líneas de investigación empírica que pueden enriquecer nuestra comprensión del fenómeno educativo en su complejidad.

Conclusiones

Atender los conocimientos previos de los estudiantes trasciende las dimensiones pedagógicas y didácticas para situarse en el centro de una reflexión ética, estética y epistemológica sobre el acto educativo. Desde la perspectiva de Ausubel (2000), los conocimientos previos constituyen la estructura cognitiva sobre la cual se ancla el aprendizaje significativo; sin embargo, esta concepción debe ser enriquecida con las aportaciones de la semiótica de la cultura. Lotman (1996) nos permite entender que estos saberes son antecedentes académicos y signos culturalmente situados que configuran la semiosfera del aula, ese espacio complejo donde circulan múltiples voces y significados. En este sentido, Bajtín (1982) nos recuerda que todo sujeto se constituye dialógicamente a través de los discursos del otro: cuando el docente reconoce y da cabida a los conocimientos previos de sus estudiantes, facilita el aprendizaje, sino que participa en un acto de reconocimiento del otro como sujeto histórico.

La articulación entre semiosfera, hermenéutica analógica y *áisthesis* revela la complejidad del fenómeno educativo. En la semiosfera clase escolar, los conocimientos previos funcionan como textos que requieren ser leídos, interpretados y traducidos al lenguaje de los nuevos contenidos. Este proceso de traducción intersemiótica, propio del proceso de enseñanza, solo puede realizarse mediante el diálogo analógico que propone Beuchot: ni una imposición univocista del conocimiento del docente, ni una dispersión equívoca de múltiples interpretaciones inconexas, sino una comprensión analógica que reconoce la semejanza en la diferencia. La dimensión estética, comprendida como *áisthesis*, nos hace ver que este proceso no es meramente intelectual: cuando los estudiantes conectan sus saberes previos con los nuevos contenidos, se produce un prendamiento en el sentido de Mandoki (2008), una experiencia de reconocimiento que afirma la vida y genera motivación. Por el contrario, cuando estos saberes son ignorados o silenciados, se produce un prendimiento que fragmenta al sujeto, que lo desconecta de su historia personal y colectiva y trivializa su experiencia y su identidad. Reconocer los conocimientos previos es, entonces, un acto estético de afirmación de la vida, tal como lo plantea Dussel (2017).

Las implicaciones pedagógicas de esta reflexión son múltiples y concretas. En primer lugar, se requiere que el docente desarrolle una escucha activa y genuina de los saberes de sus estudiantes, no como ritual de inicio de clase, sino como un diagnóstico profundo de las herramientas culturales, los preconstruidos ideológicos y las estructuras de significación que los alumnos portan. En segundo lugar, la planeación didáctica debe incorporar estrategias de activación y movilización de conocimientos previos que vayan más allá de preguntas superficiales: se requiere de diseñar puentes analógicos que permitan establecer relaciones de semejanza, proporción y correspondencia entre lo que los estudiantes ya saben y los nuevos contenidos curriculares. En tercer lugar, es fundamental crear un ambiente dialógico en el aula donde se valide la palabra del estudiante, donde sus experiencias cotidianas, saberes comunitarios e interpretaciones del mundo sean reconocidos como legítimos y valiosos.

Este marco teórico interdisciplinario abre líneas de investigación futuras que pueden enriquecer la reflexión teórica y la práctica educativa. Sería valioso desarrollar estudios empíricos que documenten cómo operan estos procesos de traducción intersemiótica en el aula, cómo se construyen los puentes analógicos entre conocimientos previos y nuevos contenidos, y qué experiencias estéticas emergen cuando los estudiantes son genuinamente reconocidos como sujetos de conocimiento. Asimismo, resulta pertinente explorar cómo los docentes pueden ser formados en esta perspectiva compleja que integra lo cognitivo, lo semiótico, lo estético y lo hermenéutico. En última instancia, revalorar los conocimientos previos es revalorar al sujeto que aprende en su integralidad: como ser pensante, sensible, histórico y cultural. Es en este reconocimiento donde reside la posibilidad de una educación verdaderamente significativa, dialógica y humanizadora, con la capacidad de afirmar la vida de quienes participan en el acto educativo.

Referencias

- Aguilera, L. y De los Santos, E. (2022). La clase escolar como semiosfera. En L. Cantú, M. E. Flores, F. Abundis, E. Alvarado, B. Benavides, J. L. Cavazos, J. I. Ibarra y O. Valdez (Eds.), *Humanidades inter y transdisciplinarias en contextos de incertidumbre: nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos temas* (Vol. IV, pp. 841-863). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ausubel, D. (2000). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Beuchot, M. (2017). Epistemología de la analogía: Conocimiento, sociedad y expresión. *Sociología y Tecnociencia*, 7(2), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6052834.pdf>

- Dussel, E. (2017). *Hacia una estética decolonial*. Facultad de Artes de la Universidad de Chile.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra.
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Siglo XXI Editores.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Nicolescu, B. (1999). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. <https://ecosad.org/phocadownloadpap/otropublicaciones/nicolescu-manifiesto.pdf>
- Piaget, J. (2012). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI Editores.
- Rivera, F. y García, A. (2018). Aula invertida con tecnologías emergentes en ambientes virtuales en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 108-123. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100008
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.