



LÓGYCA

**Vínculo pedagógico en contextos escolares:
más allá de las palabras y del currículo**
**Pedagogic bond in school contexts:
Beyond words and curriculum**

Dominique Manghi-Haquin (1970, chilena, Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso, Chile)
dominique.manghi@pucv.cl

Resumen

Una de las bases de la interacción en un aula corresponde al vínculo pedagógico. Para que se pueda desarrollar el aprendizaje curricular y la formación de la persona, ambos objetivos de la educación, es necesario que los profesores se vinculen con su grupo de aprendices y, a través del intercambio de significados interpersonales en el aula, construyan una relación pedagógica. Dicha relación se lleva a cabo no solo mediante las palabras que se dicen (recursos lingüísticos) sino a través de otros recursos comunicativos como miradas, posturas corporales y gestos típicos de la interacción cara a cara. Este artículo reflexiona en torno a cómo hemos concebido la comunicación en contextos educativos e intenta construir una perspectiva alternativa. El análisis se lleva a cabo desde la teoría semiótica social, observando, a través de un análisis multimodal del discurso, el intercambio de significados en un aula de 3° básico y otra de 1° medio en una escuela pública chilena. A través de la selección de un ejemplo breve de cada interacción se reflexiona en función de cómo profesores de una escuela pública valoran positivamente las intervenciones de los estudiantes. Los hallazgos de esta reflexión indican que dicha actitud hacia los escolares construye distintas dimensiones de un vínculo pedagógico: lo que se espera de ellos como aprendices, la forma de relacionarse pedagógicamente entre profesores y estudiantes y, de manera general, la cultura de cada aula. Este vínculo pedagógico puede favorecer el desarrollo en la trayectoria escolar e identitaria de cada aprendiz.

Palabras clave: Interacción social, proceso de comunicación, relaciones interpersonales, vínculo pedagógico.

Recibido: 11-04-2016. **Aceptado:** 05-07-2016

Abstract

One of the bases of interaction in a classroom corresponds to the pedagogical bond. In order to achieve curricular learning and personal development, both goals of education, it is necessary that teachers and their group of apprentices become bonded and, through the exchange of interpersonal meanings in the classroom, build a pedagogical relationship. This relationship is carried out not only by the spoken words- the linguistic-resources- but also through other communicational resources like gazes, body postures and gestures through face to face interaction. This article reflects on how we have conceived communication in educational contexts and tries to build an alternative perspective. The analysis is carried out from the theory of Social Semiotics and through a Multimodal Discourse Analysis we look closely to the exchange of meanings in a 3rd year of elementary and 1° year in secondary lessons in a Chilean public school. Through the selection of a brief example of each interaction, we think over the way public school teachers value positively students interventions. The results show that the attitude towards students builds different dimensions of a pedagogical bond: what is expected of them as learners, how to relate pedagogically between teacher and students and, in general, the culture of each classroom. Pedagogic bonding might promote the development of school trajectory and identity of each learner.

Key-words: Social Interaction, communication process, interpersonal relationship, pedagogical bond.

Introducción

La mayoría de los estudios referidos a las prácticas pedagógicas en contextos escolares han privilegiado el foco de la enseñanza de los contenidos curriculares, minimizando la importancia de las relaciones interpersonales entre profesor y aprendices en el aula (Casassus, 2007). El vínculo pedagógico entre estos actores no ha sido parte de las variables consideradas para comprender el fenómeno educativo. Por ello, a nivel de cultura escolar, las instituciones educativas parecen desvalorizar 'lo emocional' por considerarlo opuesto a 'lo racional' (Ibáñez, 2012). El vínculo entre profesores y estudiantes se da como parte de la relación pedagógica entendida como el espacio mediador de la formación de personas, su desarrollo en todas las dimensiones, incluyendo sus potencialidades cognitivas y sociales (de Tezanos, 2007). Este vínculo se da en la comunicación interpersonal y es característico del ámbito escolar, puesto que los participantes se relacionan cara a cara y comparten cierta finalidad (García, 2012). Tal como nos señala Prieto (2006), los profesores somos seres de comunicación, tenemos la necesidad permanente de interactuar con otros, de relacionarnos con nuestros aprendices, de exponernos recíprocamente a nuestras miradas, voces y gestos, lo que supera los contenidos curriculares. En este sentido, y considerando los aportes de la semiótica social, la interacción cara a cara como un medio en el que se intercambian significados ofrece particulares materiales y sociales para el establecimiento de relaciones interpersonales (Kress, 2014). El medio de interacción cara a cara permite vincularse con el otro de manera cercana, inmediata y contingente (Halliday, 2002; Ong 2012), reaccionando al intercambio de significados a través de un amplio repertorio de recursos comunicativos. Esta interacción se produce ya sea usando y/o interpretando un ensamblaje de recursos como las palabras que se pronuncian, la entonación, volumen, ritmo, entre otros recursos prosódicos como la expresión facial y corporal, el gesto, etc. (Kress, 2014). Cada uno de estos recursos comunicativos entra en juego en el establecimiento de un vínculo pedagógico y hace un aporte específico a la relación entre profesor y estudiantes (Casassus, 2007; Bezemer y Kress, 2016).

El problema investigado en este artículo tiene que ver con la complejidad del intercambio de significados para las relaciones interpersonales en el aula. Debido a ello, se recurre a dos ejemplos de momentos de comunicación en las aulas, donde nos parece que hay un vínculo fuerte y positivo entre profesor y aprendices. El estudio corresponde a un caso en una escuela pública de la V Región (Chile) en un sector de alta vulnerabilidad social. A través de dichos ejemplos se busca reflexionar respecto de los recursos comunicativos más allá de las palabras y del currículo, y su incidencia en aspectos como la relación pedagógica, la valoración y empatía del profesor respecto del aprendiz y la cultura del aula. A continuación se argumenta lo que se ha considerado un proceso sencillo y directo de comunicación para complejizarlo, poniéndolo en el contexto de la educación. Luego, enseñaremos los dos ejemplos breves que corresponden a un acercamiento de segmentos específicos de interacción en el aula real, seguido de un análisis multimodal del discurso a nivel micro en el que se discutirá cómo se construye la relación interpersonal. Finalmente, presentaremos algunas reflexiones a modo de conclusión.

Vínculo pedagógico y la interacción cara a cara en el aula escolar

1. La primacía del esquema emisor – receptor y sus efectos en el contexto educativo

La invisibilización de la importancia del vínculo pedagógico puede ser atribuida a la mirada más tradicional y, a la vez, más difundida para explicar la comunicación, la cual ha sido importada desde otros ámbitos al contexto escolar. Nos referimos a la teoría de la información de Shannon y Weaver (Shannon, 1948), que surge en la primera mitad del siglo pasado y proviene del contexto matemático e informático, originalmente pensada para la transmisión de información entre los primeros computadores. Esta define la comunicación como la transmisión de señales desde una fuente emisora que influye en su receptor.

Pese a que McLuhan, en el año 1990, ya le atribuía a este modelo de la información la responsabilidad de provocar

una interpretación lineal de los fenómenos comunicativos (simplificación tanto de los significados que se intercambian como de las personas que se comunican, sus experiencias y sus subjetividades), este modelo sigue estando presente aún en el ámbito educativo como contenido curricular, así como un modelo para interpretar la interacción entre profesores y estudiantes. Parece imprescindible desplazar dicha perspectiva hacia la relación entre personas como fenómeno comunicativo, lo que no es tan sencillo. En los contextos educativos particulares, y de manera más amplia en las políticas educativas, intentar este movimiento hacia la comunicación interpersonal provoca que entren en conflicto las concepciones de persona, su comportamiento (Watzlawick, 2013) y su aprendizaje.

Se destacan dos consecuencias de la prevalencia del modelo de transmisión de información en contextos educativos: la comunicación en el aula como un monólogo y la objetividad de lo que se comunica. Ambas no se explican solamente por la influencia de esta teoría, pero como la concepción de la comunicación como transmisión de información convive sin problemas con un modelo positivista y empirista (Peronard, 1988), esto contribuye a simplificar la comprensión de lo que pasa en el salón de clases.

a) La comunicación en el aula como monólogo. El modelo de la teoría de la información, llevado al contexto de aula, propone que el profesor es quien crea significado para sus estudiantes, él o ella es quien tiene algo que transmitir a sus aprendices. El rol de emisor es asumido permanentemente por el profesor, mientras que el de receptor de información se mantiene en el aprendiz (Prieto, 2006). Esta forma de igualar la comunicación a la transmisión de un mensaje anula el concepto de reciprocidad (Kaplún, 2002). La comunicación supone un diálogo, un intercambio y negociación de sentido entre dos o más participantes en interacción social recíproca entre quienes se comunican (García, 2012). Para que haya comunicación, el interés de quien produce los signos requiere de ser interpretado, es decir, quien interpreta es el que garantiza

que ha habido comunicación (Bezemer & Kress, 2016). Más que un monólogo, como exclusiva unidireccionalidad del mensaje, queremos reconocer las relaciones de poder que en el contexto de aula producen, entre otras, una asimetría entre profesor y estudiante (Foucault, 2010). Para hablar de comunicación requerimos poner foco también en el aprendiz y en la negociación de significados entre ambos.

b) Centralidad y objetividad del mensaje. El modelo de transmisión de información pone en un lugar central al mensaje, lo comunicado. Promueve que dicho mensaje transmitido por el emisor es decodificable por cualquiera que domine el mismo código, es decir, se comunican quienes puedan poner un mensaje en un código (codificar) y luego usar el mismo código para abrir el mensaje (decodificar) de manera objetiva. Ninguno de ellos aporta algo personal al proceso. Llevado al aula, la comunicación como transmisión de información supone que cualquier profesor que comparte un código con sus aprendices puede “comunicar” el mismo mensaje (principalmente contenido curricular) y cualquiera de sus estudiantes recibirá aquel idéntico mensaje, sin diferencia. Así, la comunicación es homologada al proceso de enseñanza y aprendizaje: la enseñanza corresponde a la emisión de mensajes y el aprendizaje a la recepción de estos. Pero la comunicación está lejos de ser explícita y objetiva, ya que la naturaleza humana de emisor y receptor complejiza este intercambio de significados.

Quienes se comunican son seres humanos pertenecientes a comunidades que intercambian y comparten experiencias, conocimientos y sentimientos, es decir, socializan desde sus subjetividades (Kaplún, 2002). Cada persona (profesor y estudiante) es única y, por lo tanto, aporta desde su interpretación personal, negociando el sentido de lo comunicado y construyendo un significado subjetivo. Además, el código tampoco es indiferente a las necesidades e intereses de quienes se comunican. Los recursos comunicativos son un producto cultural que se estabiliza por un tiempo de acuerdo a las necesidades de las comunidades para construir tanto las relaciones interperson-

ales (juicios, valores, actitudes) como la experiencia y conocimiento respecto del mundo interno y externo (Halliday, 1983). Los recursos comunicativos no son usados ni interpretados de manera directa, muchas veces los sentidos que se intercambian traspasan lo explícito y van más allá de las palabras. Quienes se comunican en determinadas comunidades, tienen que aprender a interpretar los significados de acuerdo a ciertas reglas implícitas en la cultura, ciertos juegos del lenguaje (Wittgenstein, 2016), y esto ocurre también dentro de cada aula escolar.

Por lo tanto, los supuestos que orientan esta reflexión sobre la comunicación en el contexto educativo buscan tener otro punto de partida distinto al de la comunicación como transmisión de información. Para esto, primero se considera que la comunicación en contextos escolares requiere de un vínculo pedagógico (estudiantes-profesor) que permite intercambiar significados, es decir, poner significados en común y negociarlos para darles sentido. Segundo, que ambos interlocutores se comunican desde sus subjetividades y visiones de mundo, y logran empatía resignificando tanto el currículo como sus identidades en el aula a través de diversos recursos comunicativos, más allá de las palabras.

Con estos supuestos, realizaremos un acercamiento a dos segmentos breves de interacción en el aula. A través de las herramientas del análisis del discurso, interpretaremos el intercambio de significados desde una perspectiva pedagógica y semiótica social.

Potencial de la interacción cara a cara para el vínculo pedagógico

Observamos la grabación de clases de un 3° básico de una escuela pública chilena en un contexto de riesgo social donde los patrones de comunicación de la familia son muy diferentes a la socialización que busca la escuela. Vemos una clase donde el clima de aula nos parece acogedor, los estudiantes de alrededor de 8 años siguen al profesor pendientes de cada uno de sus movimientos, mientras el profesor está atento a los estudiantes y puede desarrollar su clase de manera fluida. ¿Cómo logran esto?

Ponemos atención a la negociación de significados. El tema de la clase son las representaciones de la Tierra. Los niños quieren tomar la palabra y el profesor les recuerda levantar la mano para participar. El profesor manipula en sus manos dos globos terráneos mientras se los muestra y se pasea por el frente de la sala de clases.

Haciendo un acercamiento a la forma en que ocurre el intercambio de significados, nos damos cuenta que las interrupciones de los estudiantes a lo expresado por el profesor son constantes, pero el profesor no las construye como disruptoras. La tabla N° 1 muestra un acercamiento a unos segundos de interacción a través de la transcripción de un intercambio donde se anotan los recursos verbales pero también corporales, gestuales y otros mediante los cuales se negocia el sentido. El profesor inicia una definición de globo terráqueo, pero es interrumpido por una estudiante que se toma la palabra para aportar una diferencia entre dos representaciones de la Tierra: un globo terráqueo y un planisferio.

	SEGMENTO 1	RECURSO VERBAL	OTROS RECURSOS COMUNICATIVOS
PROFESOR		Un globo terráqueo...	Levanta uno de los globos terráneos.
ESTUDIANTE 1		Un globo terráqueo porque el planisferio era como un plano.	
PROFESOR		Era plano. Como viene el nombre de la palabra: pla-nis-fe-rio (+ entonación + ritmo.)	Sube una ceja, gira su cuerpo hacia la estudiante y la mira sonriendo. Gesto con ambas manos, separándose y dibujando una línea.
			

Tabla N°1: Transcripción microsegmento clase de 3° básico, tema representaciones de la Tierra.

Pese a que el profesor acaba de recordar la forma de pedir la palabra, recoge el aporte de la estudiante que lo interrumpe. Esta recepción positiva a dicha intervención se concreta de dos maneras: una corporal y una verbal. Primero, una vez que la estudiante habla, el profesor inmediatamente reacciona positivamente de manera corporal: sube una ceja acusando recepción de la interrupción, se gira hacia la estudiante para disponerse a escucharla y la mira sonriendo mientras ella habla. Luego, él, sin dirigirle palabra, retoma el turno que ella le cede y rescata lo que ella ha dicho agregando información (un rasgo del planisferio, ver Tabla N°1). La interacción se da en este doble plano -verbal y corporal- y evidencia una negociación de sentido, tanto de los significados curriculares como de los interpersonales.

Este breve segmento de la clase revela una forma de construir el vínculo pedagógico, como requisito para el intercambio de significados curriculares. Nos preguntamos: ¿y si la estudiante no hubiera hablado?, ¿y si el profesor no hubiera acusado recibo del aporte de la estudiante? ¿Qué diferencia hacen estos pequeños movimientos en el intercambio de significados en esta aula? Desde la Semiótica Social, cada uno de estos movimientos en el diálogo son oportunidades para la negociación de significados, para que la estudiante asuma el rol de emisora, una emisora que quiere demostrar que recuerda algo importante de la clase anterior, que lo ha relacionado con el tema de la clase en desarrollo, que por eso no levanta la mano como se le ha solicitado sino que interrumpe como lo haría en su casa, tomando el turno para hablar; una emisora que continúa hablando porque su receptor, desde un lugar de poder, se ha dispuesto corporalmente para escucharla, le ha sonreído y, luego, ha recogido su mensaje para validarlo frente a los compañeros. Lo que se negocia finalmente no solo es el significado explícito del contenido curricular, sino la construcción de los roles en el aula: lo que los estudiantes esperan del profesor y lo que el profesor espera de los estudiantes.

Tal como indica Maturana (2005), observar el curso de las interacciones, en este caso entre estudiantes y profesor,

permite descubrir un fluir de coordinaciones en el comportamiento de las personas que equivalen a un “ponerse de acuerdo”. Este acuerdo resulta de una negociación: tú estás hablando y yo te interrumpo; tú dejas de hablar para escucharme y te dispones corporalmente para prestarme tu atención y yo termino de hablar y me dispongo a escucharte; tú retomas lo que yo indico y así lo haces válido para mí y para el resto de la audiencia como un aporte al tema de la clase. En esta negociación, por un momento, la estudiante está en un lugar de poder. El profesor podría haber ignorado su interrupción, intentando eliminar ese tipo de interacción – y probablemente las interrupciones comenzarán a desaparecer-, pero su recepción es otra. Busca establecer con los estudiantes una cierta visión de lo que es ser aprendiz en su clase. Podríamos suponer que aceptar las interrupciones de manera respetuosa construye la identidad del aprendiz como alguien cuyo aporte en clases es importante: el buen aprendiz es quien se atreve a interpelar, respetuosamente, desde su estilo de comunicación, tal como él ha modelado la comunicación para ellos. Volvemos a Maturana (2005): no se trata de tolerar al otro, sino de validarlo como legítimo. En este punto, reiteramos nuestra pregunta ¿Qué diferencias construyen estos pequeños movimientos en el intercambio de significados en el aula?

Construcción y legitimación de conocimientos e identidades: registro científico y registro cotidiano

En general, cuando los profesores miran sus propias clases para la evaluación docente u otra instancia, lo que observan es el aspecto didáctico: cómo han facilitado la construcción de un conocimiento disciplinar, cómo han desafiado a sus estudiantes para avanzar cognitivamente. Los estudios del discurso pedagógico nos indican que el conocimiento y el discurso de las disciplinas —el registro científico— ofrecen grandes obstáculos a los escolares (Martin, 2014), especialmente cuando el registro vernáculo dista mucho del científico presente en el contexto educativo.

Miremos el ejemplo 2, un curso de Educación Media o Secundaria de la misma escuela. Aquí se mantiene la dinámica de las intervenciones de los estudiantes, esta vez en interacción con la profesora de biología que enseña Fotosíntesis. Los estudiantes, de alrededor de 15 años, se toman la palabra intentando negociar los significados desde su propia visión del mundo. En este ejemplo (ver Tabla N°2) ponemos atención principalmente al intercambio de significados que se lleva a cabo verbalmente.

Profesora	El CO2 es lo que nosotros eliminamos, es una molécula que contiene carbono y oxígeno (...) cuando nosotros respiramos, inhalamos oxígeno pero, cuando exhalamos, eliminamos CO2 y las plantas, ya sean plantas chicas, sean arbustos, sean árboles, absorben el CO2 y lo trabajan... y lo transforman. Entonces, ¿qué es lo que eliminan después al medio?
Estudiante 1	Oxígeno
Profesora	Oxígeno, por eso se dice que las plantas son nuestros pulmones, las plantas purifican el aire. Si no hubieran plantas, estaríamos todos... no tendríamos oxígeno si son nuestro pulmones, quién purificaría...
Estudiante 2	¡Jesús! (risas)
Profesora	Yo también soy creyente, pero fue él quien nos mandó las plantitas para que pudiéramos limpiar nuestro aire, ¿cierto? Ahora...
Estudiantes 3	Fue la reina naturaleza, la pachamama.
Profesora	La pachamama es la madre tierra.
Estudiante 4	¿Y el pachomama? (risas)
Profesora	(ríe) Ahora, ¿de qué les sirve a las plantas la energía lumínica?

Tabla N°2: Transcripción microsegmento clase de 1°Medio, tema Fotosíntesis.

Ya sabemos que hay muchos significados que se están intercambiando a través de gestos y expresiones corporales y faciales, y que están facilitando u obstaculizando el vínculo pedagógico, pero en este ejemplo ¿Qué signifi-

cados se están negociando específicamente mediante los recursos verbales?

La profesora está hablando de producción de oxígeno y purificación del aire, los estudiantes reconocen el verbo purificar y cambian a un registro en el que se sienten más cómodos. En la intervención del estudiante 2, el movimiento en el diálogo se lleva hacia lo religioso para mencionar a Jesús (ver Tabla N°2). La profesora empatiza con esta respuesta, ella se sale del registro científico y responde ante la intervención, con respeto y en 1° persona, para declararse creyente. Con esta afirmación, se vincula con el joven y construye un “nosotros”. Intenta volver al registro científico, pero esta vez otro estudiante responde aludiendo a la pachamama. La profesora hace un paréntesis para recoger estos aportes. Los jóvenes terminan bromeando ante este concepto en términos de género y la profesora también ríe con ellos.

A partir del ejemplo 2, vemos cómo los estudiantes negocian el sentido del concepto purificación con la profesora, yendo de un registro a otro. La profesora plantea las ideas desde el registro científico —despersonalizado— y los estudiantes desde uno cotidiano y religioso —personalizado—. Ellos logran que la profesora empatice, hable desde su propia subjetividad e intente un puente entre ambos registros. Esto se lleva a cabo tanto porque la profesora está atenta a las respuestas de sus aprendices, así como porque ellos sienten la confianza de hacer aportes desde su propia visión del mundo. La profesora legitima sus intervenciones, y esto se evidencia tanto verbal, como corporalmente: cede la palabra y escucha, luego, verbalmente, reitera la información entregada por el estudiante (Jesús y la pachamama) e intenta relacionarlas al tema de la clase. Comparte el sentido del humor con ellos.

Tal como nos indica Prieto (2006) la educación no se trata sólo de construcción de conocimiento, como un proceso despersonalizado. Es, más bien, un proceso personalizado: Alguien construye algo, una resignificación del currículo. Tanto estudiantes como profesor tienen sus

propias experiencias e historia, su identidad, por lo tanto, la construcción del conocimiento no es equiparable a la construcción de un edificio. Reiteramos nuestra pregunta: ¿Qué construyen estos pequeños movimientos en el intercambio de significados en el aula?

Conclusiones-discusión

Nuestro punto de partida en esta reflexión se distancia de la comunicación como transmisión de mensajes para analizar el contexto educativo. La opción por un concepto más complejo, que reconoce la naturaleza social y cultural del ser humano, pone en un lugar central a la comunicación como negociación de significados entre personas con distintas subjetividades. Por tal motivo, con dos ejemplos de interacciones de aula, que nos parece revelan un vínculo pedagógico positivo, se ha buscado realizar un acercamiento o un zoom a momentos de la clase que resultan banales, preguntándonos ¿Qué diferencia hacen estos pequeños movimientos en el intercambio de significados en el aula?

En el primer ejemplo, el análisis detallado de este microsegmento pone en relieve el potencial de la interacción cara a cara y sus particularidades para la construcción de un vínculo pedagógico positivo. A través del ejemplo, destacamos la forma indirecta del profesor de valorar positivamente una interrupción, usando una secuencia de recursos corporales para negociar significados interpersonales en la interacción cara a cara. A partir de este breve momento de la clase, representativo de la relación en el aula entre este profesor y sus estudiantes, planteamos que la interacción en el aula puede colaborar con la construcción de un vínculo pedagógico positivo. Para esto se requiere no solo estar dispuesto a negociar estilos o patrones de comunicación, sino además a interpretar signos que pueden resultar ambiguos, pero que tienen sentido para quienes participan en una comunidad y una cultura. Parece obvio, pero no lo es: para participar en esta sala de clases hay que aprender a interpretar estas convenciones comunicativas que han ido consolidando el o la profesora en interacción cara a cara con sus estudi-

antes. Esto releva la importancia de que los profesores pongamos atención a las señales que enviamos a nuestros estudiantes desde nuestro lugar de poder en el aula, ya que estas influyen de manera central en el vínculo pedagógico y en la construcción de la identidad de aprendiz y de profesor en cada cultura de aula.

En el segundo ejemplo, el foco está puesto en los significados negociados verbalmente. En este caso, la profesora se expresa en el registro científico y cuando utiliza de manera técnica un concepto que los estudiantes conocen desde su vida cotidiana ("purificaría"), ellos lo interpretan desde su registro vernáculo y eso les abre la posibilidad para dialogar desde lo que conocen. Los cambios de registro, desde el científico al vernáculo o cotidiano, funcionan como ventanas que permiten asomarnos a distintas cosmovisiones de mundo. En el segmento analizado, a lo mejor no se está intencionando un desafío cognitivo, ni tampoco se está realizando una mediación que apunta al conocimiento científico en un sentido estricto, pero sí se están negociando significados interpersonales. Los estudiantes muestran una parte de su identidad, y lo mismo hace la profesora. El vínculo pedagógico es positivo y permite a los participantes encontrar puntos de convergencia entre el currículo y sus experiencias de vida. Nuevamente, la actitud de la profesora no corresponde a la extinción de este tipo de intervenciones, sino que las aprovecha para fortalecer el vínculo con sus aprendices.

La comunicación en las aulas de los dos ejemplos, tal como indica Habermas (2003), es una comunicación encaminada al entendimiento, a conseguir un acuerdo o consenso intersubjetivo. Lo comunicacional en el hecho educativo implica un vínculo profundo, se relaciona con la comunicación con el propio ser, con el pasado, con las interacciones presentes y con el futuro, y parte de la base de una disposición emocional positiva para el vínculo (Ibáñez, 2013).

El desafío para los profesores es acompañar el proceso de aprendizaje, promoviendo un enriquecimiento de las

relaciones interpersonales, una construcción de sí mismo y del otro con base en el respeto (Kaplún, 2002). Legitimar al otro de manera recíproca, favoreciendo la oportunidad de expresarse y reconociendo mutuamente el valor de sus aportes.

No podremos transformar la educación si no revisamos la capacidad de comunicarnos en el aula, tanto lo que comunicamos corporalmente como verbalmente. Cuando se trata de escuelas públicas—las cuales en Chile, actualmente, atienden en su mayoría a escolares en contextos de riesgo social—, este vínculo pedagógico puede llegar a ser central para alcanzar el interés por participar en actividades escolares, por participar en la comunidad educativa y por mantenerse en el tiempo como un aprendiz que avanza en la trayectoria escolar que le ofrece oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Bibliografía

Bezemer, J. & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. Routledge: Londres.

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio: Santiago de Chile.

De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. En *Rev. Pensamiento Educativo*, 41, 2, 57-75.

Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. Barcelona: Editorial Tusquets.

García, M. (2012). El sujeto en el centro. La importancia de la comunicación intersubjetiva en los proyectos de comunicación para el desarrollo (humano). En *Razón y Palabra*, 54. Descargada de <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n80/vinculos.html>

Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.

Halliday, M. (2002). Spoken and written modes of meaning. En J. Webster (Ed.), *On grammar* (pp. 323-351).

London: Continuum

Martin, K. (2014). Teaching/learning: The yin and yang of language development from home through school. En *Linguistics and the Human Science*, 10, 1, 39-48.

Halliday, M. y Martin, J. (1993). *Writing Science: literacy and discursive power*. London: The Falmer Press.

Ibáñez-Salgado, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores.

García, M. (2012). El sujeto en el centro. La importancia de la comunicación intersubjetiva en los proyectos de comunicación para el desarrollo (humano). *Razón y palabra*. Desde: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/05_Rizo_M80.pdf

Kaplun, M. (2002). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Caminos: La Habana.

Kress, G. (2014). Design: the rhetorical work of shaping the semiotic world. En Archer, A. & Newfield, D. (eds.): *Multimodal Approaches to Research and Pedagogy: Recognition, Resources and Access*, pp. 131-154. Londres: Routledge.

McLuhan, M. & McLuhan, E. (1990). *Leyes de los Medios*. Alianza: México.

Maturana, H. (2005). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.

Ong, W. (2012). *Orality and Literacy. 30th Anniversary Edition*. Londres: Routledge.

Peronard, M. (1999). La psicolingüística: El difícil transitar de una interdisciplina. En *Boletín de Filología*, XXXVII, 969-984.

Prieto, D. (2006). El interaprendizaje como clave de la educación. En *Mediaciones*, 6, 23-35.

Shannon, C. (1948). A Mathematical Theory of Communication. En *The Bell System Technical Journal*, 27, 379-423.

Watzlawick, J. (2013). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

Wittgenstein, L. (2016). *Investigaciones Filosóficas*. Createspace Independent Pub : México.

Mawency Vergel Ortega:

La generación de conocimiento implica fortalecer la cultura de la formación en ciencias, fomentar la experimentación, la observación y en sí, potenciar momentos del método científico para lograr en niños o jóvenes aprendizajes significativos. El autor nos muestra cómo con estas estrategias logra involucrar y motivar a los estudiantes, a partir de actividades concretas hacia actividades de pensamiento creativo que les permiten analizar, concluir o teorizar y, de esta manera, sus estudiantes adquieren competencias. Así mismo, esta interacción conlleva a una mejora en la interacción social docente-estudiante, mejorando el clima escolar, las relaciones interpersonales, la comunicación y demás factores que intervienen en la empatía, en un mejor aprendizaje del estudiante, en una mayor proyección del docente como profesional y como persona

Nicola Caon:

Después de la familia, la escuela y el colegio son los lugares donde los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo. La forma en la cual se desarrolla la relación entre profesor y aprendices influye muchísimo sobre el aprendizaje y, también, sobre el nivel de confianza que tiene el profesor acerca su capacidad de enseñar. No solo es importante lo que se enseña, sino, como remarca este artículo, la manera en que se enseña. De hecho, mi propia experiencia de profesor me ha convencido de que nos es nada fácil ser al mismo tiempo disponible y profesional, tener una actitud abierta sin caer en la trampa de juzgar a los alumnos, valorar los aspectos positivos ayudando a superar los obstáculos, proponiendo siempre un camino para la recuperación. El de profesor es un oficio muy difícil y a menudo desagradecido, sobre el cual cae una responsabilidad enorme y, sin embargo, poco valorado por la sociedad (¿acaso no se dice que los profesores tienen pocas horas de trabajo y muchos días de vacaciones?)