



El discurso psicopedagógico y su relación con la filosofía

POR MIGUEL MONROY FARÍAS

mialan@unam.mx

Introducción

Para los docentes, la relación entre epistemología y psicopedagogía suele ser enigmática, ambigua. Pero también hay docentes que ni siquiera conciben que exista tal relación, a pesar de que la epistemología sea relevante para conocer sentidos, significados de los discursos pedagógicos que fundamentan la práctica educativa. Estar al tanto de tal relación puede conducir a revalorar el conocimiento psicopedagógico para tomar decisiones, cada vez más valiosas, a favor de mejores discursos pedagógicos que guíen actuaciones más favorables para el desarrollo humano digno de los estudiantes. De manera específica, este trabajo ofrece reflexiones del discurso pedagógico en torno al concepto de epistemología educativa caracterizado como un asunto complejo y sistémico que involucra una visión plural sea multicultural, multidisciplinar, así como el empleo de múltiples modelos para la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. Es preferible asumir la epistemología educativa desde una pedagogía social que tome en cuenta cómo superar obstáculos epistemológicos y cómo educar para enfrentar a la incertidumbre.

El concepto de epistemología

Entendemos a la epistemología como la rama de la filosofía que tiene como centro de interés, el conocimiento. Darse cuenta del propio conocimiento da apertura a la posibilidad de engrandecer formas de pensar y de actuar. La epistemología enriquece el discurso pedagógico para acercarnos cada vez más a los sentidos y significados de la complejidad de la *realidad*. Ayuda para estar al tanto de un conocimiento seguro, cierto, necesario, suficiente y relevante. La epistemología permite repensar, desde un proceso riguroso, sistemático y crítico, el conocimiento que tenemos de las Ciencias de la Educación para determinar la validez de los fundamentos de las teorías, de los



métodos que se asumen y de las actuaciones que se practican. La epistemología es un apoyo para dejar el saber aparente o superficial.

Piaget (1973:15) considera que “la epistemología es la teoría del conocimiento válido [...] [que] constituye un proceso [...] [y que], dicho proceso es esencialmente el tránsito de una validez menor a una validez superior”. La actividad docente tiene el enorme reto de apoyar los procesos educativos para que los estudiantes avancen hacia conocimientos cada vez más válidos de la *realidad*.

El discurso psicopedagógico se enriquece con *el conocimiento complejo*.

La concepción clásica del conocimiento, dice Morín (1994, 1996, 1999, 2002) asume que si una situación o un fenómeno se estiman como difíciles, complicados o enredados, es necesario poner en orden lo intrincado, rechazar lo que es incierto, impugnar lo que es ambiguo o impreciso para lograr la certidumbre y así alejarse del desconocimiento. Para Morín el “método”, como camino articulador o de autoconstrucción de conocimiento hacia el “pensamiento complejo” es la autoorganización del conocimiento que vincule lo desvinculado. Según Taeli (2010) desde el sentido común, complejidad se asocia con algo negativo y complicado, como una barrera que hay que quitar, y desde el paradigma de la complejidad se concibe como multiplicidad de relaciones y de interconexiones, como la habilidad para vincular, *a la vez*, principios antagónicos, concurrentes y complementarios, y así, incorporar tanto el orden como el desorden, la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual.

La comprensión apropiada de la complejidad no orienta hacia la reducción de lo complejo a lo simple, ni pretende reducir la totalidad. El conocimiento que tiende a lo simple, se funda en la ignorancia epistemológica (Taeli, 2010:20).

Morín (1983: 29) menciona: “si quieres saber qué es el pensamiento complejo, empieza complejizando tu pensamiento”. La complejidad, menciona Taeli (2010:21) es una especie de autoconocimiento. Este autor modifica la frase Socrática: “Conócete a ti mismo conociéndote”.



Morín evidencia que vivimos bajo el paradigma de la pronta adquisición del conocimiento, porque significa hacerlo de forma simple y porque es un conocimiento que queda reducido y fragmentado. En consecuencia, desfigura lo real. La complejidad del conocimiento, dice Morín, se refiere a la necesidad de un pensamiento múltiple y diverso para conocer no solo la unión de las partes sino las distinciones, las relaciones y las oposiciones, lo planeado y lo no planeado, el orden y el desorden, lo regulado y lo no regulado, las normas y su ausencia o a lo que está, o no organizado, pues todos se entremezclan. Es necesario reconocer la solidaridad de los fenómenos entre sí, la incertidumbre o la contradicción (Vallejo-Gómez, 2002).

En el campo de la educación, sigue el lastre pedagógico al transmitir el conocimiento en disciplinas o cuando el profesor solo quiere que sus alumnos conozcan lo que él conoce. Es la postura epistemológica que asume la transmisión del conocimiento puesto que ya está acabado. Es a la vez la expresión de un autoritarismo dogmático, que incorpora la idea de un estudiante pasivo. Taeli (2010) estima que la educación con base en el paradigma complejo, permite ver a los alumnos como sujetos insertos en el tejido social, comprender los vínculos del conocimiento de la escuela con la estructura social ciudadana y profesional. También es posible considerar que el proceso educativo no se reduce a lo causal y a lo predictivo, como lo promueve la tradición pedagógica de las ciencias de la naturaleza, pues los imprevistos, los desordenes, la incertidumbre y el caos son tomados en cuenta. Lo anterior, no implica reconocer en el mundo educativo, un caos epistemológico, tampoco sugiere la imposibilidad de actuar con claridad en el mundo.

Entre los principios del Pensamiento Complejo (Morín, 1999, 2003 y Gómez y Jiménez, 2002) consideran que el principio sistémico u hologramático¹ contempla la parte en el todo y en cierta manera el todo en las partes

El discurso psicopedagógico en la apreciación sistémica del conocimiento.

¹ Holo, aunque concebido como el “todo”, se reconoce la singularidad de las partes. Éstas no se observan como fragmentos aislados del todo sino relacionados en intercambios entre las partes.



Mirar la *realidad* del mundo de manera sistémica se caracteriza por considerar la estructura, esto es, los distintos componentes, los elementos diversos, las interacciones contextuales, la variedad de conflictos y contradicciones, sean sociales, económicas o ambientales. Abordar lo *real* reclama el empleo de métodos, procedimientos o estrategias diversas para conocer diferentes ángulos y visiones. Martínez, (2009) postula que los fenómenos físicos, biológicos, sociales, ambientales, políticos, tienen interconexiones, interdependencias, reciprocidades y por tanto, es necesario considerar la coherencia integral, sistémica y ecológica de tales fenómenos, de lo contrario, los resultados serán simples y aislados. Es necesario encontrar relaciones, diferencias, convergencias entre el alumno y la institución, lo local del aula y el mundo social y económico, a menos que se quiera seguir en la parcialidad y en la incertidumbre del conocimiento.

No es posible entender y atender, de manera aislada, los asuntos del país, de la pobreza, del desempleo, de la violencia, de la corrupción, de la educación, de un centro educativo o de un alumno. Martínez (2009:17) llama la atención de la necesidad de comprender que estamos “insertados en un *sistema abierto en continua evolución y cambio*” y añade que “conocer es siempre aprehender un *dato* en una cierta *función*, bajo una cierta *relación*, en tanto significa algo dentro de una determinada *estructura*” (:8). El pensamiento sistémico propone pensar en términos de conectividades, relaciones y contextos, como contrapartida al pensamiento analítico.

El discurso psicopedagógico como visión plural. La multidisciplinariedad.

Acceder a la complejidad desde la visión estructural del conocimiento de lo *real* reclama el encuentro entre la variedad de las ciencias humanas y las ciencias experimentales, ya que la separación de las disciplinas, cada una con su método, resulta una especie de diálogo de sordos. (Morín, 2014). En cambio, desde la multidisciplinaria o pluridisciplinaria, varias disciplinas se juntan para conocer, desde sus métodos, un tema específico. En la interdisciplinaria, los métodos convergen y se genera una nueva disciplina, por ejemplo, la bioquímica o la robótica. En la transdisciplinaria, menciona Morín (2014) una disciplina, sin perder su esencia, se vincula con otras de



manera transversal para considerar el mundo en su unidad diversa. Es necesario un diálogo entre la multidiversidad de saberes, filosofías, escuelas, ciencias, teorías, métodos y técnicas para descubrir y aproximarse a la complejidad de la *realidad* educativas. La complejidad de la función docente o la de los alumnos, no puede reducirse a un conocimiento simple y miope. Un obstáculo epistemológico en los profesores, comenta Martínez (2009) sucede cuando los profesores solo hablan de su mundo disciplinar o de su ciencia, como si protegieran su especialidad de la invasión de otros conocimientos.

El discurso psicopedagógico en el conocimiento multicultural

Conocer a los alumnos y tratarlos con igualdad y equidad, reclama entenderlos y atenderlos desde su diversidad, sus diferencias y su alteridad en las relaciones interpersonales que se establecen en el aula. Solo así es posible reconocer que todos son distintos (García, 2007). Lo contrario da apertura a la discriminación, exclusión o la preferencia basada en motivos sociales, económicos o culturales. Desde la docencia es necesario considerar que la reflexión sobre la multiculturalidad es un camino para analizar críticamente las relaciones de poder, de respeto, tolerancia y de diálogo. Atender a la particularidad multicultural, permite procurar en todos los alumnos, desarrollos humanos dignos; exige que los profesores consideren cómo superar las debilidades de estrategias de enseñanza únicas, de aprendizajes uniformes y de evaluaciones homogéneas para todos. Ofrecer un currículo igual, favorece la desigualdad. Es necesario, dice García (2007) respetar en los alumnos las formas de pensar, de expresarse, de comunicarse, de organizarse o de solucionar un problema con base en una única propuesta. Las certezas de las leyes y fórmulas de las ciencias, no siempre son definitivas, dan espacio a conjeturas a diversidad de hipótesis o a probabilidades; en el conocimiento de las humanidades hay posturas comunes, similares o contrapuestas y en los campos del conocimiento estético no hay una expresión común de la belleza ni de la armonía. Tampoco, en el caso de la moral o de la ética hay normas generales sobre lo que es *bueno* o valioso. Es un reto del docente educar en la diversidad y en la identidad de los alumnos, en un mundo globalizado que



busca, con base en intereses comerciales y economistas, identificar la grandeza y el valor de la persona cuando puede competir para ser el mejor consumista de lo nuevo, de lo que está de moda.

El conocimiento de las ciencias

Aproximarse a la *realidad* del conocimiento, esto es, sin reducir su complejidad, resulta cuando la ciencia intenta unir la visión cuantitativa que privilegian las disciplinas de la naturaleza, con el enfoque cualitativo de las humanidades o del comportamiento, como les llama Maunné (2006). No hay ciencias autónomas. Las ciencias y las humanidades, son constituyentes del paradigma de la complejidad, son maneras diversas de aproximarse al conocimiento, ambas tienen virtudes y limitaciones, ambas son necesarias para avanzar en el conocimiento. No basta manifestar aspectos cuantitativos, como acostumbra el discurso político, cuando expresa: *hemos construido tantas escuelas, hospitales, carreteras...* La epistemología exige ahondar en el conocimiento de la realidad ¿cómo se otorgaron las licitaciones? ¿se mejoró la educación, la salud, el transporte?

El camino a seguir para alcanzar conocimientos seguros y confiables, ha seguido propuestas teóricas y metodológicas diversas, sin tener siempre presente la reflexión de Einstein (en Martínez, 2009) en el sentido de que el hecho de que podamos observar una cosa o no, depende de la teoría que usemos, pues es la teoría la que decide lo que puede ser observado.

Habermas (1982) considera que actualmente, *el qué, el cómo y el para qué de la ciencia* se fundamenta en el empírico-analítico, en la hermenéutica o en la teoría crítica.

a) El enfoque empírico-analítico.

Este enfoque sostiene la unidad de método entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales para la búsqueda de generalizaciones permanentes y de leyes. Caride (2003) y Martínez (2006) comentan que el positivismo postula que si no hay



experimentación, el conocimiento es mera especulación; que las premisas del positivismo, el orden y la regularidad, pueden explicar los sucesos sociales; que al descubrir tal orden, será posible construir una sociedad racional; que las explicaciones son lineales (causa-efecto) y que el saber empírico busca la eficiencia en los procesos mediante sistemas de control y la eficacia en los resultados.

En el ámbito de la educación, la pretensión de la *calidad* educativa apuesta a que al igual que la ciencia, el ser humano puede ser estudiado por el principio de fragmentación, de reducción y de simplificación (Martínez, 2009). Si la ciencia *positivista* se asume como verdadera, para que los métodos educativos sean verdaderos habrán de realizarse a través de procesos sistemáticos, lineales y eficientes que guíen a resultados eficaces, lo que lleva a la llamada *calidad* educativa (Tovar y García, 2012). Calderón (2014) señala que mientras se asuma que la educación es independiente de la cultura o que solo debe responder a demandas del mercado global, se seguirá pensando en centrar la educación solo en la ciencia y tecnología, dejando de lado las humanidades. Sin embargo, desde el paradigma de la complejidad, por su enorme responsabilidad para formar sujetos que reflexionen críticamente sobre su conocimiento del mundo actual y para que actúen en él con responsabilidad y compromiso se aleja de la noción de simplicidad, del reduccionismo, de la realidad como acabada, del determinismo de la casualidad o de la predicción válida, postulada por el conductismo clásico.

b) El paradigma hermenéutico (interpretativo).

Este enfoque al igual que la fenomenología, postulan una diferencia cualitativa entre los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales y los de las Naturales (Caride, 2003). Es un tema complejo, que por cuestiones de espacio, tan solo señalamos la importancia de la interpretación de significados en el encuentro con los otros. La educación es esencialmente un acto social. Entre varios autores, Caride (2003) y Rodríguez (2009) entienden a la hermenéutica como el fundamento de la Pedagogía Social. Mencionan que este modelo *interpretativo* vuelve su mirada al encuentro y a la participación *social* de los alumnos y que es una visión que enfatiza el



lenguaje para comprender e interpretar el significado intersubjetivo del conocimiento de profesores y estudiantes que se realiza a través de la conversación, y por tanto, del diálogo. La Pedagogía Social, dicen los autores mencionados, prioriza la comprensión e interpretación de significados, valores, sentimientos, percepciones que se comparten en la interacción del aula. La interacción social como trabajo colaborativo posibilita la invención, la creatividad, el descubrimiento y por supuesto, la socialización. Una socialización caracterizada por la solidaridad, la coexistencia respetuosa y crítica, por la cohesión y la diversidad, con el propósito fundamental de contribuir al pleno desarrollo de las personas para una vida digna.

c) Paradigma socio-crítico dialéctico.

Este paradigma es el fundamento epistemológico para comprender y reflexionar sobre la Pedagogía Social como práctica. Las personas son definidas como seres auto-reflexivos y relacionales, que se integran en grupos para la indagación crítica, dialéctica de relaciones asimétricas o de poder que se dan en la sociedad y para la transformadora social. Según Caride (1997:57) es una propuesta alternativa al positivismo y la hermenéutica, pues no sólo hay que “*saber hacer*” o “*saber ser*”, además es preciso “*saberse*” y “*reconocerse*” como protagonista de la Historia

La teoría social crítica, comenta Jiménez (1994) es una propuesta de Habermas, para el avance epistemológico en el conocimiento de los procesos sociales. Es una propuesta que conduce a la acción mediante la comunicación y la intersubjetividad para el cambio social y la emancipación.

La propuesta sociocrítica pretende el desarrollo de capacidades para conocer e interpretar hechos y fenómenos desde puntos de vista diferentes; para analizar hechos y procesos de forma crítica; para formular hipótesis; para construir significados y sentidos o para actuar de manera responsable en las acciones de la vida cotidiana y valorar las consecuencias de las acciones propias y la de los otros (Valencia, 2004).



La propuesta constructivista puede apoyar desarrollos favorables en los procesos educativos. Es una propuesta integrada con aportaciones de varios autores: Piaget propone la construcción del conocimiento de manera activa por parte del estudiante; Ausubel, plantea la construcción del aprendizaje significativo; Vigostky resalta la construcción desde la interacción social; Glaserfeld, enfatiza el trasfondo epistemológico y entre otras aportaciones Chadwik y Coll fundamentan el proceso de construcción a través de la enseñanza y del aprendizaje (Tovar Gálvez y García, 2012).

El discurso pedagógico como pluralismo epistémico.

Abordar la complejidad del conocimiento educativo exige una nueva racionalidad ¿Cómo integrar lo empírico, lo interpretativo y lo crítico? (Martínez, 2009). El pluralismo teórico requiere del disenso, del debate y de la confrontación. El diálogo y la discusión crítica no suponen necesariamente reconciliar los múltiples paradigmas.

Es posible acercarse más al conocimiento de los hechos educativos a través de las Ciencias de la Educación, tales como la pedagogía, la psicología, la filosofía, la economía, la sociología, la administración, las ciencias políticas o las históricas, como desde el conocimiento cultural de las ciencias de la naturaleza. Hoy en día, ya no es una preocupación generalizada si desde el positivismo se tilda a las ciencias de la educación como pseudociencias o sin carácter científico. Es necesario, dicen Bertrand y Valois (1994 en Caride, 2003) un pluralismo para comprender y generar alternativas en las relaciones entre las personas, la sociedad y la naturaleza. Para Caride (2003) el pluralismo epistemológico se manifiesta en la apertura de las distintas finalidades del conocimiento, sea exploratoria, descriptiva, explicativa, comprensiva, interpretativa o crítica; se expresa en la variedad de métodos, instrumentos y técnicas de la investigación, como los propios los estudios cuantitativos o cualitativos, básicos o aplicados, diagnósticos o evaluativos.

Obstáculos epistemológicos pedagógicos.

Con base en la propuesta de Bachelard (1999:15) los profesores pueden tener obstáculos epistemológicos, tales como cuando no cuestionan la validez de sus



representaciones sobre lo que es enseñar, aprender o evaluar; cuando generalizan conceptos o maneras de explicar la realidad, pues al generalizar un concepto se puede caer en equívocos, en vaguedades o en la indefinición y se pueden dejar de lado aspectos esenciales. *Significar a todos los estudiantes por igual*, es un obstáculo epistemológico, pues el profesor no ve en cada uno su especificidad. También, es común la presencia del obstáculo epistemológico pedagógico en el profesor cuando concibe que la realidad educativa es simple, cuando estima que sus creencias son ciertas y suficientes, cuando sus métodos de enseñanza priorizan la memorización y la irreflexión, pues ignora la complejidad educativa. Ésta, exige reflexionar sobre los significados y sentidos de lo que es educar, de las teorías que fundamentan el papel docente; del cúmulo de estrategias y formas diversas para que la enseñanza genere procesos para aprender a aprender, de los caminos para el conocimiento válido de habilidades y necesidades de los estudiantes, de las formas para la interacción ética, de cómo ayudar a través de la evaluación formativa, y entre muchas más, sobre el compromiso y responsabilidad en la promoción del entusiasmo de los estudiantes para el aprendizaje crítico, estratégico y creativo (Tovar y García (2012). Gorodokin (2005) menciona la importancia de la reflexión sobre la coherencia entre teoría y práctica para comprender bondades y debilidades docentes que lo conduzcan a darse cuenta si tienen resistencia al cambio. Este autor considera que la epistemología es la herramienta privilegiada para la capacidad crítica y para decidir la necesidad de cambiar acciones educativas cuando se despliega una práctica mecánica o basada en procesos rutinarios.

Quiñones y Díaz, (2013) analizan sobre cómo erradicar las resistencias que generan la inercia de las prácticas rutinarias, a pesar de la inclusión de las nuevas tecnologías de información y de la supuesta comunicación. Observar los obstáculos en su momento preciso, dicen los autores, es mirar los entorpecimientos, las confusiones y las debilidades en torno a cómo conciben los profesores su práctica de enseñanza. Gorodokin (2005) estima que la dificultad del aprendizaje en los estudiantes es un reflejo de los problemas que tiene el sujeto que enseña.



El discurso pedagógico para la formación docente.

Formar al docente para su oficio de formador involucra caminos complejos en la construcción de formas valiosas para reflexionar sobre la teoría y la práctica educativa. Por ejemplo:

a) Reflexionar sobre los fundamentos teóricos metodológicos y sobre qué epistemología subyace a las formas de educar en la práctica educativa. La epistemología orienta para enriquecer los sentidos, las intenciones y los significados que sustentan los profesores sobre el qué, el cómo, el por qué y el para qué enseñar. Según Palacios (1984) para reflexionar sobre la diversidad de elementos que suceden en la cuestión escolar, o según Perrenoud (2008) para desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. La relevancia de la reconstrucción teórica en los docentes, reside en una nueva manera de mirar el mundo educativo a través de cierta constelación de conceptos, de una red de esquemas, de un cúmulo de representaciones, de una variedad de teorías implícitas, valores y expectativas.

b) Se espera que la teoría guíe una práctica educativa que se exprese en interacciones pertinentes, en el diálogo, en el trabajo cooperativo y así evitar la imposición o la exclusión en las formas como se concibe, produce y distribuye el conocimiento científico. En la práctica educativa, mencionan Rodríguez y López (2006) es indispensable analizar la relación existente al interior del docente entre sus concepciones de ciencia y aprendizaje y sus acciones en el aula. Estos autores analizan la coherencia de las concepciones epistemológicas de docentes (empirismo, racionalismo y constructivismo) y su presencia en la práctica educativa. Consideran que la visión de los alumnos se ve afectada por las creencias docentes sobre el sentido y significado de lo que es ciencia. Las concepciones docentes sobre el qué, el cómo y el para qué enseñan, tiene implicaciones en el qué, en el cómo y en el para qué aprenden sus estudiantes. De manera similar Vilanova, Mateos y Basilisa (2011) investigaron a docentes sobre sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y su relación con tres posturas teóricas: la epistemología empirista positivista (aprender es reproducir), la interpretativa (aprender de manera cognitiva) y la constructiva



(transformación del aprendizaje previo). En la primera investigación se encontró que hay coherencia entre lo que se piensa y se hace, en la segunda investigación, los resultados fueron diferentes. Aunque el profesor conozca que hay aseveraciones válidas, necesarias y suficientes y las asuma como ciertas, no necesariamente cambia. Más bien, actúa de manera lineal y con prácticas impregnadas de automatismos. La incertidumbre está presente en los profesores y por tanto en sus prácticas educativas. La epistemología, es un inmenso apoyo con que cuenta el docente para enriquecer la reflexión teórica y la acción con conocimientos más pertinentes de la complejidad educativa.

La psicopedagogía social ante la incertidumbre del mundo global.

Vivimos en una época que cambia de manera pronta. En donde se pretende adquirir lo nuevo, lo que está de moda para estar al día. En la que los políticos y el Estado se enriquecen y se olvidan de sus promesas ciudadanas. Las expectativas de trabajo se desvanecen por la inseguridad de perderlo o de conseguirlo, la zozobra se presenta por la violencia, la inseguridad o la impunidad y la economía no alcanza a favorecer a la mayoría.

El mundo actual capitalista, menciona Ferreira (2013) no ha dejado de desarrollar su capacidad explotadora y el riesgo especulativo económico y social, en donde la incertidumbre es la constante.

La economía globalizada dicen Fernández y Valle (2009), diseña e impone el futuro, como si fuera el único horizonte posible, da igual quien gobierne en cada país. El sistema político no recupera la dignidad humana, más bien aniquila a las personas cuando se asocia con delincuentes, narcotraficantes o cuando viven de la deshonestidad y la corrupción.

Es difícil construir la solidaridad y el trabajo colaborativo cuando los centros educativos y los medios de comunicación como el mundo empresarial privilegian el individualismo y cuando descuidan a la capacidad de pensar de manera reflexiva y crítica, un pensamiento colectivo y creativo de lo que sucede en nuestro mundo, en



nuestro país o en nuestra vida cotidiana. Educar para el logro en este mundo económico, es formar para la competencia y el individualismo. La economía de mercado prioriza una educación para el desarrollo económico, pero no incluye ni se apoya en la cultura, o mejor dicho, en la pluriculturalidad del pueblo. El desafío de la educación es educar para la pluriculturalidad en un mundo globalizado.

Vignale (2009), sugiere emplear la filosofía de la sospecha desde la *pedagogía de la incertidumbre*, para hacer visible el estado de incertidumbre que el sistema económico político está produciendo en las relaciones afectivas, en las productivas, en las de consumo o en las identidades personales. Ante las crisis, *financiera, ecológica, laboral, social y sobre todo de las identidades y las desigualdades de las personas* y ante la incertidumbre social y pérdida de credibilidad en instituciones de salud, jurídicas, políticas, económicas o educativas, el discurso y la acción pedagógica tienen el reto de promover procesos de autorreflexión sobre el propio concepto de vida digna y de cuestionamiento colectivo al Estado o al modelo económico poco deseable para gran parte de la población (Fernández y Valle (2009:285). El reto de la escuela es la promoción de una conciencia solidaria para el diálogo, la convivencia, el sentido de la amistad, del trabajo colectivo, de la capacidad de afecto, del encuentro, de la celebración colectiva, y además, una educación para la construcción de la reconciliación con la naturaleza Moscoso (2011).

Es necesario un replanteamiento epistemológico en conceptos como: sujetos colectivos, actores sociales y en el de subjetividad colectiva. Núñez (2007) considera que la escuela no garantiza profundidad cultural ni científica para que todos tengan igualdad de oportunidades para una sociedad democrática, para habilidades de pensamiento y de actitudes para el compromiso y la responsabilidad para la vida social y económica. No hay certidumbre de que la escuela promueva igualdad de oportunidades, atención a los más vulnerables. Existe la incertidumbre cuando la justicia y la equidad son parciales o excluyentes. La pedagogía social promueve el encuentro con otros para crear confianza en las interacciones y así compartir intereses múltiples (Núñez, 2007:9).



El acto de enseñar es provocar en el alumno el deseo de aprender y saber, de concebirlo como protagonista en sus procesos de adquirir, y transformar el conocimiento, de mirarlo en su calidad de sujeto capaz de pensar y pensarse, como de asumirse como diferente y similar a los otros (Núñez, 2007:9).

Para cerrar. Del discurso pedagógico a la acción pedagógica.

La reflexión epistemológica sobre el conocimiento de los procesos educativos, menciona Rodríguez (2009) es para argumentar y tomar decisiones si la escuela y las autoridades, coordinan y gestionan procesos educativos valiosos que fomenten conocimientos para la vida digna de las personas; es para saber si los docentes valoran el tipo de conocimiento que intentan construir en sus estudiantes; es para valorar si buscan y emplean las mejores estrategias para apoyar el desarrollo humano, y para saber si los estudiantes se involucran con responsabilidad y compromiso en el desarrollo personal y en el de los otros.

¿Qué tipo de sujeto se está formando en los procesos educativos?

Inaugurar caminos en los procesos de enseñanza es posible cuando hay una ruptura epistemológica para cambiar concepciones rutinarias sobre las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, seleccionar textos más confiables, optar por mejores modelos sobre cómo aprender el conocimiento de las ciencias y de las humanidades. La epistemología promueve un análisis crítico de los sentidos y significados sobre nuestras concepciones para enseñar y aprender. La educación científica, dicen Gallego, Gallego y Pérez (2006) no puede limitarse a la transmisión verbal, a los dictados del profesor de definiciones, conceptos, algoritmos o al desarrollo mecánico y puntual de las prácticas de laboratorio, es necesario dicen los autores, la comunicación en el trabajo colectivo para argumentar los fundamentos de la ciencia, para que comprendan que la ciencia es una actividad humana en permanente construcción y que cada vez hay modelos de la ciencia más valiosos y por tanto, no son verdades absolutas.



El docente requiere un análisis crítico de su actividad educativa, de los paradigmas educativos que sustenta, de las formas como soluciona problemas de aprendizaje, de sus intenciones en las interacciones subjetivas y sobre sus expectativas educativas, así como para tener un conocimiento seguro que le permita comprender e interpretar las condiciones y situaciones en las que actúan los estudiantes, y en consecuencia, para transformar la práctica educativa. El avance epistemológico se evidencia cuando profesores y estudiantes pasen de una validez del conocimiento a una validez mayor.



Referencias documentales

Calderón, E. A. "Reflexiones epistemológicas en torno al diálogo interculturalidad y educación".

<http://redesoei.ning.com/profiles/blogs/reflexiones-epistemol-gicas-en-torno-al-di-logo-interculturalidad> Consultado en Agosto 2014.

Bachelard G. (1980). *La Formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI, México: 1980.

Caride, J. A. (2003). "El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social", en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 10, diciembre, 2003, pp. 123-159.

Fernández, E. y Valle, J. L. (2012). "De la incertidumbre social a la acción colectiva", en *Prisma Social, Revista de las ciencias sociales*, núm.8 pp. 269-307.

Ferreira, M. A. (2013). "Incertidumbre, crisis y globalización: la revolución inminente", en *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 7 (1). <http://www.intersticios.es>

Gallego, A. P.; Gallego, R. y Pérez, R. (2006). "¿Qué versión de ciencia se enseña en el aula? Sobre los modelos científicos y la didáctica de la modelación", en *Educación y Educadores*, vol. 9, núm. 1, pp. 105-116.

García, J. (2007). "Multiculturalidad y Educación: una discusión pedagógica y epistemológica para el siglo XXI. Rev. Filosofía Univ. Costa Rica, XLV (114) ,93-98, Enero-Abril 2007.

Gómez, M. y Jiménez, J. A. "De los principios del pensamiento complejo", en Velilla, M. A. (Compilador) (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Colombia: ICFES (Instituto Colombiano de Fomento de Fomento a la Educación Superior) y UNESCO, pp. 116-119.

Gorodokin, I. (2005). "La formación docente y su relación con la epistemología", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm., 37/5. <http://www.rieoei.org/1164.htm> IDA C. GORODOKIN

Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Jiménez, B. (1994). "Epistemología y métodos de las ciencias", en *Perfiles Educativos*, núm. 63, enero-marzo, 1994.

Martínez, M. (2009). "Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinarietà", en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, v.14 n.46 sep. 2009



- Maunné, F. (2006) “Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento”, en *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 29, núm. 1, pp. 1-12
http://www.academia.edu/8039722/Las_Teor%C3%ADas_De_La_Complejidad_Y_Sus_Implicaciones_En_Las_Ciencias_Del_Comportamiento_Autores
- Morín, E. (1994). *El método*. Vol. I: el conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. 1983. *El método II: La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1996). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kaidos.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2014) <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Moscoso, P. (2011). “Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVII, núm. 1, pp. 255-267.
- Núñez, V. (2007). *La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social*.
http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia.
- Perrenoud, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Piaget, J. (1973) *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, A. (2006). “Hacia una fundamentación epistemológico de la pedagogía social”, en *Educación y Educadores*, 2006, Volumen 9, Número 2, pp. 131-147.
- Quiñones, E. L. y Díaz, H. A. (2013) “Obstáculos Epistemológicos en la Formación de Docentes de Básica y Media Alcances y Limitaciones en el Aprendizaje E-learning”.
<http://www.virtualeduca.info/ponencias2013/77/ponenciavirtualeduca2013.pdf>
- Rodríguez, A. M. (2009) ¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología - filosofía - pedagogía? en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 5, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 9-25.



- Rodríguez, P. y López, A.D. (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje?”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2006, vol. 11, núm. 31, pp. 1307-1335.
- Taeli, F. (2010). “El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica”, en *Polis* [En línea], 25. <http://polis.revues.org/400;DOI:10.4000/polis.400> Consultado el 18 agosto 2014.
- Tovar-Gálvez, J. C. y García, G. A. (2012). “Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista”, en *Educação e Pesquisa*, vol. 38, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 881-895.
- Valencia, C. (2004) “Pedagogía de las ciencias sociales”, en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 19, diciembre, 2004, pp. 91-95.
- Vallejo-Gómez, N. (2002). “Morín, pensador **de la complejidad**”, en Velilla, M. A. (Compilador) (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Colombia: ICFES (Instituto Colombiano de Fomento de Fomento a la Educación Superior) y UNESCO. pp.80-90.
- Vignale, S. (2009).” Pedagogía de la incertidumbre”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48/2.
- Vilanova, S. L.; Mateos, M. del M. y Basilisa, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 2, núm. 3. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/81/eruizipdf>