

La siguiente presentación fue hecha en el Panel 783 Congreso LASA Barcelona- España Mayo 2018, en Mesa compartida por el autor de esta Ponencia con Jorge Sanhueza, Roberto Aristegui y Carina Venanzetti: "DISCURSO Y PROPUESTAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA UNA NUEVA PEDAGOGÍA".

"DISCURSO PEDAGÓGICO, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y REFORMA DE LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA"

**Jorge Leiva Cabanillas
Psicólogo Ph.D.
Escuela de Psicología
Universidad Adolfo Ibáñez,
Chile**

Introducción

En este trabajo intento ensayar una respuesta a algunas preguntas que se formulan quienes pretenden innovar en pedagogía: ¿Por qué es tan difícil introducir cambios significativos en las formas de entender lo que significa enseñar y aprender? ¿Por qué en pedagogía perdura y se arraiga una y otra vez de que enseñar es escuchar y el conocimiento es lo que pone el texto y se repite en el examen? (Cuban,1993)

Desarrollare la perspectiva de que para responder a estas preguntas se requiere atender a los cambios de paradigma en la ciencia y adoptar una posición metateórica para pensar una nueva pedagogía. Pretendo hacer una modesta contribución al debate ontológico y epistemológico que subyace a la construcción de teorías y metodologías en el campo de la pedagogía.

Esto necesariamente me llevará a plantear un cuestionamiento al discurso dominante en las ciencias pedagógicas. En ciencia el discurso es un concepto central que refiere a lo que puede ser dicho y pensado en el ámbito de interés de una disciplina. Pienso que la crisis del paradigma dominante en la ciencia, que es el que domina en la pedagogía, es el resultado de la influencia que ejercen en ese campo y en la forma de adquirir el conocimiento la convergencia del desarrollo de estadios discretos, simultáneos y paralelos en la evolución del pensamiento científico..

En este trabajo propongo que se consideren la influencia que ejercen en el campo de las ciencias del conocimiento esta convergencia. Sostengo que vivimos uno de esos momentos históricos debido al encuentro o convergencia de dos grandes cambios paradigmáticos. En el campo de la filosofía del lenguaje el llamado "giro lingüístico" y en el campo de las ciencias biológicas el llamado "giro ontológico de la modernidad". La observación de núcleo duro de la ciencia y en la forma que se abordan en este trabajo muestran su carácter convergente.

Esto exige a la pedagogía un replanteo meta-teórico para pasar del foco en los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje. La centralidad debe estar en el sujeto cognoscente.

Este trabajo es una reflexión metateórica que es parte de una propuesta metodológica en que se articula, alineando una perspectiva metateórica, teórica y metodológica en un Modelo de Formación Acción. Este Modelo ha sido aplicado con éxito en intervenciones organizacionales y en procesos formativos de post título en instancias académicas.

Para iniciar una respuesta a estas interrogantes parto por plantear en este trabajo que, según mi perspectiva, el fenómeno pedagógico se produce en el espacio relacional entre el profesor y el alumno. Desde ahí fácticamente deben partir las transformaciones para mejorar los procesos de aprendizaje y la calidad de la educación. A este núcleo pedagógico básico hay que agregar los contenidos del aprendizaje: el currículo. Cambios en alguno de estos tres agentes no asegura por sí solo una mejora en la calidad del aprendizaje. Planteo que existen dos núcleos más, presentes en los procesos de aprendizaje, que actúan como núcleos de inteligibilidad epistemológica: el núcleo duro de la ciencia y el núcleo biológico. Un mejoramiento educativo efectivo pasa por un análisis crítico de estos núcleos de inteligibilidad.

Esta propuesta de un modelo desde un encuadre de formación-acción se inserta en el contexto de investigación socio educativa, entendido ésta como un planteamiento de transformación humana y social con una intencionalidad definida y llevada a la práctica con metodología participativa y grupal.

Planteamiento del problema: El escenario actual.-

En nuestro país, al igual que en otros países del continente, se han puesto en marcha un proceso de cambio en el sistema educativo nacional procurando transformarlo en un sistema que permita “fortalecer integralmente la calidad de la enseñanza que reciben niños, niñas, jóvenes y adultos que asisten a establecimientos públicos del país, a través de proyectos educativos colaborativos, participativos, inclusivos, diversos, laicos y gratuitos”.

Richard Elmore, director del doctorado del Programa Educativo Liderazgo de la Universidad de Harvard, en visita a nuestro país, argumentaba sobre la importancia de contar con una teoría pedagógica sólida en la acción educativa. Sostiene que los procesos de reforma a la educación que están en marcha en nuestros países, como sucede en Chile, se hacen fundados en una teoría que opera bajo el supuesto de que “si las actuales instituciones son alineadas por estructuras e incentivos que premien los rendimientos educativos medidos de los estudiantes, entonces el aprendizaje de éstos se mantiene en el tiempo”.

En este trabajo planteo que este supuesto teórico no funciona, ya que estos procesos transformadores no se traducen en una mejora de los procesos de aprendizaje, esto es, en la calidad de la educación. Estos procesos no se hacen cargo de la naturaleza del fenómeno del aprendizaje y la importancia que tiene la comprensión de su complejidad, como lo está mostrando el desarrollo y los avances de la ciencia en lo que concierne a la pedagogía.

Señalo que el fenómeno pedagógico se da en el aula, esto es, en el espacio relacional entre el profesor y el alumno y, por tanto, es ahí donde deben realizarse las transformaciones que apunten a mejorar los procesos de aprendizaje. Efectivamente este es el núcleo pedagógico básico como argumenta Elmore, que se completa con los contenidos del aprendizaje, pero cuestiono que los cambios de estos tres agentes o de uno de ellos por sí solo, sea suficiente para mejorar la calidad del aprendizaje. Este mejoramiento no se logrará si no incorpora cambios en la meta-teoría que da sustento a las teorías y metodologías que se aplican en educación.

Dejo planteado en este trabajo que además del núcleo pedagógico a que hago referencia, existen dos núcleos más, presentes en los procesos de aprendizaje, que actúan como núcleos de inteligibilidad epistemológica: el núcleo duro de la ciencia y el núcleo biológico. El mejoramiento educativo no se logrará si no incorpora la observación, el análisis y la problematización de estos “núcleos de inteligibilidad”, esto es, la meta-teoría que da sustento a las teorías y metodologías que se aplican en educación. El concepto de “núcleo de inteligibilidad epistemológica” es tomado de Gergen,(1996) y quedara explicitado más adelante

En este trabajo propongo, como se señala en la introducción, que se consideren la influencia que ejercen en el campo de las ciencias del conocimiento y en la forma de adquirirlo, la convergencia del desarrollo de estadios discretos, simultáneos y paralelos en su evolución. Sostengo que vivimos uno de esos momentos históricos debido al encuentro o convergencia de dos grandes cambios paradigmáticos. En el campo de la filosofía del lenguaje el llamado “giro lingüístico” y en el campo de las ciencias biológicas el llamado “giro ontológico de la modernidad”. La observación de ambos giros epistemológicos nos introduce simultáneamente, al análisis y revisión del núcleo duro de la ciencia y en la forma que se abordan en este trabajo muestran su carácter convergente, demostrando que constituyen las dos caras de una misma moneda.

Asumir el “giro lingüístico”, particularmente en su momento analítico-sintético, obliga a una deconstrucción del discurso pedagógico a la base de los currículos formativos actuales y, asumir el segundo giro obliga a, que si aceptamos que el operar del sistema vivo es unitario, autónomo y autoconstructivo y, que el sistema nervioso opera con clausura operacional no haciendo posible una relación de instrucción entre el medio y el sistema, entonces el aprendizaje es un proceso encarnado y enactivo. El núcleo de esta visión emergente como lo señala F. Varela, (2000), es la convicción de que las verdaderas unidades de conocimiento son de naturaleza eminentemente, concreta, encarnada,

incorporada, vivida, no meramente conceptuales. Esta dimensión responde al enfoque “enactivo” en el aprendizaje, enfoque que es recogido en este trabajo.

En el desarrollo de los procesos pedagógicos se puede observar como el predominio de una perspectiva epistemológica analítica- sintética se traduce en la práctica en dos formas de comprensión de estos procesos. Primero, el que en aprendizaje debe adquirirse y luego ser aplicado y segundo, la coexistencia de dos conceptos que no se someten a mayor examen y se utilizan sin hacer entre ellos un distingo, el de capacitación y el de formación humana.

La convivencia de ambos conceptos en los proyectos educativos y en los procesos formativos en general, se ha tornado más compleja en el último tiempo y esta complejidad se ha resuelto provocando una distancia cada día mayor entre ellos.

¿Qué importancia tiene este aspecto desde el lado práctico del quehacer educativo o pedagógico y qué consecuencias tiene en la formación de niños y jóvenes que participan en los espacios formales de aprendizaje, como lo es la escuela? Y ¿qué importancia tiene para los procesos de capacitación en los espacios no formales de aprendizajes, como lo son las organizaciones productivas y de servicio?

Relevancia del tema:

En este trabajo sostendré que ambos aprendizajes, la capacitación y la formación humana, responden a lógicas diferentes desde el punto de vista no solo de la filosofía educativa, sino de las ciencias de la pedagogía. Ello porque estas última están tocadas profundamente, por el avance de las ciencias cognitivas a partir de las investigaciones de la neurociencia en particular y del desarrollo de la ciencia biológica en general. Estas disciplinas están revolucionando las concepciones acerca de la adquisición de los aprendizajes de un modo que no puede dejar indiferente a quienes tienen responsabilidades pedagógicas en nuestra sociedad

Fundamento Paradigmático: De la teoría a la metateoría:

Constituye un lugar común afirmar que en el mundo de la ciencia se asiste a un cambio de paradigma. No obstante, mi punto de vista, es que más que un cambio lineal en el pensamiento científico, en determinados momentos de su historia en la ciencia se produce la convergencia del desarrollo de estadios discretos, simultáneos y paralelos en su evolución. Cuando la construcción y desarrollo del conocimiento atraviesa uno de esos momentos, se enfrenta a la complejidad del fenómeno que estudia. La respuesta que la ciencia elabora en esas circunstancias no puede no ser compleja. Se impone, entonces, desarrollar un paradigma de la complejidad. Creo que este es uno de esos momentos en el desarrollo del pensamiento científico, en general y en la pedagogía en particular.

Tributaria de la investigación científica de occidente, tanto la ciencia psicológica como la pedagogía se han nutrido de las dos tradiciones que han dominado el campo de la ciencia:

la tradición empírica y la racionalista o lógica. Desde la segunda mitad del siglo XIX ambas han acogido al empirismo y dieron sustento al desarrollo dominante del conductismo en esa etapa de su historia. Al final de este mismo período, hace su entrada la tradición racionalista que adquiere forma en las corrientes cognitivas que en sus variadas manifestaciones tienen preeminencia hasta hoy en el campo de la ciencia psicológica y la pedagogía.

Sin embargo, asistimos al agotamiento de este campo de explicaciones de los fenómenos físicos y humanos que están dando paso a nuevas miradas. Una de esas miradas emergentes es el construccionismo social. Esta perspectiva plantea que al agotarse los impulsos epistemológicos de la tradición, aparecen posibilidades para abrirse a nuevos discursos acerca del conocimiento, las ciencias humanas y la apertura a una práctica social y cultural transformadora.

En este sentido resulta particularmente interesante el desarrollo de Gergen (1996), en cuanto a que en los intentos por dar respuesta a las exigencias de justificación del conocimiento, los psicólogos han construido lo que llama cuerpos auxiliares o de apoyo al discurso de las ciencias psicológicas. Señala que estos han sido primariamente de dos variedades: una metateórica y la otra metodológica.

En un primer contexto como cuerpo auxiliar o de apoyo al discurso metateórico sitúa las explicaciones y comprensiones de la filosofía de la ciencia, particularmente los desarrollos de los empiristas lógicos. La psicología recoge en esta fuente no solo la comprensión dictada por el sentido común, sino que las dos grandes tradiciones filosóficas: la tradición analítica anglosajona y el racionalismo continental. En un segundo contexto como cuerpo auxiliar se nutre del hecho de que ambas tradiciones se afianzaban en la lógica de la metodología empírica y, por tanto, en el experimento de laboratorio.

Desde mi punto de vista, el aporte más importante y significativo de esta lectura acerca de la adquisición de saberes está dado por el paso siguiente que realiza Gergen. Se relaciona con la consideración de cada uno de estos cuerpos auxiliares del discurso en las ciencias psicológicas, esto es, teoría psicológica y/o pedagógica, metateoría científica, y teoría de la metodología, como constituyentes de lo que él denomina "*núcleo de inteligibilidad*". Afirma a continuación: "participar en el núcleo de inteligibilidad es «interpretar/dar sentido» mediante criterios propios de una comunidad particular". En el caso de la psicología (diríamos también de la pedagogía), "una teoría de la vida mental, una teoría de la ciencia o una teoría del método, forman un conjunto de proposiciones interrelacionadas que dotan a una comunidad de interlocutores con un sentido de la descripción y/o de la explicación en el seno de un ámbito dado" (Gergen, 1996, p. 24).

¿Porque se hace necesario observar y analizar el núcleo duro de la ciencia en el concepto y los procesos de aprendizaje?

Me parece que el concepto "núcleos de inteligibilidad epistemológica", (NIE), es lo suficientemente fértil como para apoyarse en él y desarrollar a partir de éste lo que sería una comprensión epistemológica de los procesos de aprendizaje. Las prácticas discursivas

que dan sustento a la acción en el campo de las ciencias psicológicas y que son asumidas también por la psicopedagogía y la propia pedagogía, se presentan como inteligibles sin que se muestren los nexos con hechos que acontecen fuera de ese núcleo. Estas disciplinas en su actual desarrollo continúan conectadas con el “fundacionismo”, esto es, asumen el a priori de las representaciones mentales que luego son conectadas con el empirismo. Este es el componente metateórico del núcleo de inteligibilidad que nunca es cuestionado y que luego opera como un supuesto que subyace a la metodología y a la teoría que le da soporte a ésta.

A la luz de estas afirmaciones es posible sostener que por las características del debate epistemológico a nivel de las ciencias sociales en el mundo actual, esta es una zona gris en la actividad pedagógica y eventualmente responsable de buena parte de la crisis de la educación en nuestras sociedades.

Posicionamiento paradigmático: La convergencia de dos giros epistemológicos en la ciencia

Por razones de espacio en este apartado me propongo examinar muy brevemente lo que, desde mi punto de vista, constituyen los dos discursos más relevantes en el campo científico que dan comienzo al quiebre de la sincronía que a comienzos del siglo pasado se observa entre la metateoría y la teoría con el discurso metodológico dominante. En suma, la ruptura del lazo que constituía la tradición heredada en ciencia como núcleo de inteligibilidad epistemológica. Esta temática está extensamente desarrollada en trabajos de mi autoría citados en la bibliografía (2007-2017)

Asumo como principales cambios por su enorme impacto en las ciencias psicopedagógicas, los que se conocen bajo la denominación de “giros” epistemológicos, asumiendo como centrales: el llamado “giro lingüístico” y el llamado por sus teóricos más relevantes como “giro ontológico de la modernidad”(Varela,2000)

.Me centraré en estos dos cambios, por tratarse de explicaciones epistemológicas que responden a caminos de origen explicativos distintos, uno a la filosofía y otro a la ciencia, no obstante que existe una notable reciprocidad y convergencia entre ambos en el desarrollo actual de la ciencia. No haré referencias en este análisis a otros dos “giros” que, según mi entender son derivados de los dos anteriores y que se dan precisamente por lo que he señalado en cuanto al carácter simultáneo y paralelo de estos cambios radicales en la epistemología y que son conocidos como “giro hermenéutico” y “giro pragmático”.

Para los efectos del presente trabajo haré un examen extraordinariamente breve, por razones de espacio, del “giro lingüístico” y del “giro ontológico”, considerando que ellos están extensamente desarrollada en trabajos de mi autoría citados en la bibliografía.

Giro Lingüístico:

Partiré examinando los supuestos del giro lingüístico, el cual replantea la discusión de teoría del conocimiento, y las distinciones tradicionales como sujeto-objeto, representación, conciencia, mediante una reformulación lingüística de los términos del problema.

Distingo diferentes momentos en el desarrollo de este giro, Me limitaré al primer momento que es el momento analítico. En los trabajos que mencioné citados en bibliografía, abordo un segundo momento del giro que es el momento performativo y, un tercero que es momento post analítico. Sostengo que estos dos últimos aportan el piso epistemológico para un cambio de fondo en las metodologías pedagógicas.

Como sabemos el giro del lenguaje se entiende como la empresa de análisis lingüístico para el análisis de los problemas filosóficos tradicionales de una manera que, según este "giro epistemológico", no sería posible sin el uso explícito del lenguaje (Rorty, Bergman, Habermas). Esto es, si no se considera el lenguaje mismo en la formulación del problema. Hay actualmente un acuerdo en considerar la novedad, de que el giro de lenguaje se extendió a través de dos tradiciones filosóficas: la continental y la analítica. La tradición analítica se considera la más importante en el mundo de habla inglesa, en tanto que la tradición continental es la que más influencia ha ejercido en el mundo europeo.

En tanto la tradición continental se ha interesado menos por el análisis lógico del lenguaje y ha dirigido sus desarrollos en procurar una descripción más acabada de los rasgos esenciales de la existencia humana.

En todo caso, para los efectos de nuestro análisis de la epistemología aplicada a la pedagogía, sin duda es la tradición analítica la que mayor influencia ha ejercido en el desarrollo de las teorías pedagógicas como metateoría filosófica. De aquí surge la importancia de analizar la influencia del giro lingüístico en los cambios epistemológicos de la ciencia, para observar de cómo ellos se manifiestan en las teorías y metodologías que la ciencia de la educación utiliza.

Si consideramos este planteamiento referido a un contexto de aprendizaje es pertinente señalar que los fundamentos meta teóricos de un proceso de aprendizaje y de los distintos paradigmas de la ciencia comprometidos con las premisas y desarrollos del giro de lenguaje en las dos tradiciones señaladas, en cuanto el problema central que aborda la relación del pedagogo con el sujeto del aprendizaje, dice relación con elaborar el significado. Esto es, lo que se puede decir, en la articulación del lenguaje. De este modo ambas variantes representan los parámetros de los desarrollos posibles de teorías del significado.

En las disciplinas psicopedagógicas y pedagógicas el principio de verificación aparece también ligado a la distinción analítico sintético y se expresa en el eje de dos encuadres metodológicos que dan sustento a los procesos formales de aprendizaje.

El primero, el saber del significado que dice relación con el saber analítico pasa a constituir la base del currículo cognitivo asociado a las disciplinas que pasaron a llamarse humanistas y, el saber del mundo como saber sintético se constituye en la base del curriculum que da cuenta de las disciplinas científicas y dice relación con ese saber sintético. Y, segundo, el principio de verificación se extendió ampliamente a la pedagogía, dando lugar a los planteamientos metodológicos de evaluación del nivel de conocimiento alcanzado por los sujetos de aprendizaje.

Esta tendencia, que aun domina el campo de la educación -en el caso concreto de nuestro país-, se expresa en la distinción formativa humanista-científica y en la práctica evaluativa de medir los conocimientos mediante instrumentos estandarizados, definidos y traducidos en programas, con su correspondiente protocolo de evaluación respecto a un currículo

que especifica sus objetivos de contenido y sus objetivos operacionales, como lo fue la Prueba de Aptitud Académica y hoy lo es la Prueba de Selección Universitaria (PSU). En la enseñanza básica el instrumento de medición es la prueba SIMCE. Al enfrentar el ingreso a la enseñanza superior el alumno ya ha hecho en el ciclo medio la opción humanista o científica y, en el fondo, su evaluación medirá o aptitudes analíticas o aptitudes sintéticas.

Giro ontológico de la modernidad

A continuación, me centraré en examinar los avances de la investigación en neurociencia, en particular los aportes de los biólogos celulares Humberto Maturana y Francisco Varela,(1984), que son situados en la llamada cibernética de segundo orden y que dan sustento a la que F. Capra,(2003), entre otros denomina “Escuela de Santiago”.

En este último campo la idea matriz de que nos haremos cargo es la del operar autónomo de los seres vivos y dentro de ello, la propiedad que da sustento a esa condición y que estos biólogos han denominado autopoiesis. Seguiré este camino explicativo por considerar que son estos desarrollos los que aportan el piso científico más sólido a la perspectiva constructivista en ciencia que procura dar cuenta de los procesos cognitivos sin tener que suponer una realidad independiente del observador.

Consideraré estos aspectos porque como el propio Varela señala, se requiere explicar porque una teoría de la organización celular adquiere notabilidad más allá del campo de la biología (“El Fenómeno de la Vida” 2000, pp. 419-420 Comenta: “Si la autopiesis ha tenido influencia es porque supo alinearse con otro proyecto cuyo centro de interés es la capacidad interpretativa del ser vivo que concibe al hombre no como un agente que “descubre” el mundo, sino que lo constituye.”)

Esto es lo que este autor llama “el giro ontológico de la modernidad”, por ello le he dado ese nombre a este apartado, porque coincidiendo con él considero que desde el final del siglo XX se perfila como un nuevo espacio de vida social y de pensamiento que ciertamente está cambiando progresivamente el rostro de la ciencia.

Los descubrimientos científicos descansan en una concepción circular y auto referencial de los procesos biológicos, que Maturana y Varela sintetizan en el concepto de autopoiesis, que refiere a dar cuenta del operar auto-genético del sistema vivo. La noción de autopoiesis como un proceso particular de auto-producción se presenta como una faceta común a todos los organismos vivos, dándoles una dimensión autónoma.

En consecuencia, en el espacio relacional entre medio y sistema, el lenguaje cumple una función de enlace entendida como coordinación de acciones. No existe, por lo tanto, una relación instructiva entre medio y sistema; tampoco hay relaciones de input y output entre el medio y los sistemas vivos, como si ocurre en los sistemas mecánicos.

A esta altura estamos en condiciones de extraer algunas consideraciones que nos permitan establecer de qué manera la concepción del fenómeno educativo cambia con esta perspectiva científica, afectando los modos de hacer pedagogía a partir de esta mirada.

Esta última perspectiva que estamos analizando de los biólogos cibernéticos de segundo orden que describen el operar del sistema vivo determinado estructuralmente, esto es con un funcionamiento unitario y autónomo autoconstructivo y, en el caso de los seres

humanos, con un sistema nervioso que opera con clausura operacional no hace posible una relación de instrucción entre el medio y el sistema, siendo el aprendizaje un proceso encarnado y enactivo.

Dos concepciones de los procesos de aprendizaje

Luego del análisis de los cambios paradigmáticos en la ciencia que dan cuenta de la convergencia o cruce de dos giros, el lingüístico y el que nos muestran los biólogos cibernéticos, (giro ontológico), emergen dos perspectivas de entender el aprendizaje.

En una primera perspectiva el aprendizaje es un proceso instructivo. Es un proceso mediante el cual el organismo obtiene información del medio y construye una representación de él que almacena en su memoria y utiliza para generar su conducta en respuesta a las perturbaciones que provienen de él. Este es el enfoque dominante en las prácticas pedagógicas hoy que responde a una perspectiva epistemológica positivista y empírico lógica en ciencia, la que he analizado más arriba.

En una segunda perspectiva el aprendizaje es una deriva en que sujeto y medio cambian juntos. El aprendizaje es el curso de cambio estructural que sigue el organismo (incluido su sistema nervioso), en congruencia con los cambios estructurales del medio, plantean los biólogos cibernéticos de segundo orden. Esta perspectiva responde a una mirada fenomenológica en ciencia.

Es cierto que no hay modo de asumir esta definición sino desde el interior del núcleo pedagógico donde están presente los tres agentes que participan y generan los procesos de aprendizaje: el profesor, el alumno y los contenidos. Pero este núcleo queda cuestionado si no se responde a la pregunta que nos plantea la epistemología: ¿Qué es conocer y cómo se conoce?

Esto implica que todo proyecto educativo debe declarar su plataforma de observación señalando cual es la metateoría que iluminará la teoría y la práctica pedagógica que se expresará en las metodologías de enseñanza aprendizaje.

Una de las consecuencias de estas proposiciones es que los sistemas vivos dan lugar a significados, esto es son autónomos, no guiados desde fuera. Esto le entrega al sujeto de aprendizaje la centralidad en los procesos educativos.

A modo de conclusión: el aula como un espacio de investigación pedagógica y de aprendizaje en comunidad

Hacernos cargo de la mirada que plantea este análisis implica transformar el aula. Esto es, hacer del aula un espacio en que los que participan en ella, junto con sus desarrollos cognitivos, aprenden a convivir, a tomar decisiones reflexivamente y resolver conflictos con soluciones en las que todos ganan. Implica abandonar la perspectiva homogenizadora del aprendizaje en la que todos aprenden lo mismo al mismo ritmo y son evaluados por igual. Una mirada que se hace cargo de los cambios de paradigma que afectan a la pedagogía se centra en el sentido del educar y buscan responder a la diversidad al considerar la autonomía biológica de los seres humanos y el carácter no instructivo de su relación con el medio.

Se trata de abandonar la concepción tradicional del aula como un espacio cerrado. Implica superar la visión que imperceptiblemente transforma este espacio de aprendizaje en un espacio en que se problematiza y complejiza el fenómeno humano del desarrollo en las fases infantil y juvenil, básicamente para responder a necesidades y demandas de los sistemas sociales y económicos vigentes. El aula como espacio abierto supone integrar en ella a todos los agentes comprometidos en los procesos de aprendizaje y asumir este como un proceso colaborativo, comunitario y social.

En el desarrollo de este trabajo he intentado mostrar que la acción educativa ha adquirido una complejidad en nuestro tiempo que requiere ampliar nuestros análisis. No es otra la pretensión de este escrito, por lo tanto, no es más que un intento por aportar al debate abierto hoy sobre los caminos a seguir, para apoyar a las generaciones futuras a encontrar respuestas para la adaptación a un mundo cada vez más complejo.

ANEXOS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arístegui, R., 2007, Tesis Doctoral Critica a la Psicoterapia Tradicional. Universidad de Chile. (No publicada) El desarrollo del giro lingüístico en este texto está basado mayormente en comunicaciones personales del autor con el profesor R.Aristegui.

Austin, J. L. (1962): ¿Cómo hacer cosas con palabras? Paidós: Barcelona.

Capra, F. (2003). Las conexiones ocultas. Barcelona: Ed. Anagrama.

Carnap, Rudolf (1974):La concepción analítica de la filosofía. Alianza: Madrid.

Cooperrider, D. (1990). Appreciative Management and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Derrida, J., (1985). La voz y el fenómeno. Valencia: Ed. Pre-textos

Elmore, Richard (2010) Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago: Ed. Área de Educación Fundación Chile.

Gergen, J., 1996. Realidad y Relaciones. Barcelona: Ed. Paidos

Habermas, J. (1984). Ciencia y técnica como ideología. Madrid: Ed Tecnos.

Habermas, J., (1987). Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid: Ed. Taurus.

Leiva, J. (2008) Fundamentación y diseño de un modelo de intervención socioeducativa desde una perspectiva constructivista para su aplicación en organizaciones productivas. Estudio de su aplicación y observación de su impacto en una empresa. Tesis para optar al grado de Ph.D. en Psicología, Universidad Ramón Llul.Barcelona

Leiva, J., Arístegui, R., & Sanhueza, J. (2012a). Gestión del cambio hacia organizaciones saludables. Un modelo de acción socio-educativa aplicada a servicios públicos de salud desde una perspectiva apreciativa. En Ansoleaga, E., Artaza, O, & Suárez, J (Eds.). (2012). *Personas que cuidan personas: Dimensión humana y Trabajo en Salud*. Santiago: OPS / OMS / Universidad Diego Portales.

Leiva, J. Arístegui, R. & Sanhueza, J. (2012b). Complejidad, y aprendizaje fundamento de un modelo socioeducativo desde la autopoiesis. Presentación VI Congreso de Complejidad, La Habana, Cuba. Enero 2012.

Leiva, J., Arístegui, R. & Sanhueza, J. (2014). Formación humana y transformación social: Perspectiva dialógica en la educación de adultos para la acción social. "Preparedfordelivery at the 2014 Congress of theLatin American StudiesAssociation, Chicago, Ill. May 21 - 24, 2014."

Leiva J., "Reforma a los sistemas educativos y calidad de la educación" Presentación de comunicación al XVI Congreso Nacional y VIII Iberoamericano de Pedagogía Universidad Complutense Madrid , Junio 2016

Leiva J., " Cambios de paradigma y aprendizaje" Presentación al Congreso " Pedagogía 2017", Enero 2017, La Habana , Cuba

Maturana, H y Varela, F., (1984). El árbol del conocimiento. Santiago: Ed. Universitaria.

Maturana, H., (1993). Desde la biología a la psicología. Santiago: Ed. Síntesis.

Maturana, H. & Leiva, J. (1998) Proyecto "Recuperación de las dimensiones humanas en educación". Santiago: Informe del Proyecto a UNICEF.

Quine W.V.O. (1951). Two dogmas of empiricism. *PhilosophicalReview* 60:20-43

Quine W.V.O. (1960). *Word and Object*. Cambridge Mass: MIT Press.

Quine W.V.O. (2000). *Acerca del conocimiento científico y otros dogmas*. Barcelona: Paidós.

Rorty, Richard (1979): *Philosophy and themirror of nature*. Princeton UniversityPress, Princeton NJ.

Russell, B. (1948). *Human Knowledge*. New York: Simon and Schuster.

Russell, B. (1956). *Logic and Knowledge*. London: Allen and Unwin.

Searle, John (1969). *SpeechActs*. Cambridge University, Cambridge.

Searle, John (1975). *Language, Mind and Knowledge*. University of Minnesota, Minneapolis

Stadler, F. (2011). *El círculo de Viena. Empirismo lógico, cultura y política*, Ed. Fondo de Cultura Económica

Subiriana M. &Cooperrider D. (2013). *Indagación Apreciativa*. Barcelona: Ed. Kairos S.A.

Varela, F. (1988). *Conocer*. Barcelona, Ed. Gedisa

Varela, F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Varela. F. (1996). *Ética y Acción*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Wittgenstein (1968): *PhilosophicalInvestigations*. Blackwell, London.