



# MODELOS PEDAGÓGICOS Y REFLEXIONES PARA LAS PEDAGOGÍAS DEL SUR<sup>1</sup>

**Martha Patricia Vives Hurtado<sup>2</sup>**

Docente-investigador

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

martha.vives@ugc.edu.co

## Resumen

El presente artículo realiza un recorrido por los diferentes modelos pedagógicos que la ciencia de la pedagogía ha venido construyendo, como parte de su conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se describe el modelo tradicional basado en elementos como la transmisión del conocimiento, la memoria y la repetición; luego, el modelo conductista centrado en los aprendizajes por reforzamientos de las conductas; posteriormente, el modelo experiencial o de pedagogía activa, que plantea la frase célebre “aprender haciendo”; se continúa con los modelos cognitivos o constructivistas que plantean la construcción del conocimiento por parte del sujeto y su desarrollo cognitivo;

se pasa al modelo social-cognitivo según el cual la construcción del conocimiento se realiza en la interacción entre los seres humanos, en donde es fundamental fomentar la perspectiva de lo colectivo y el pensamiento crítico-reflexivo para logra la libertad de las clases oprimidas. Finalmente, el artículo plantea una aproximación a las epistemologías del sur planteadas por Boaventura De Sousa Santos, así como los lineamientos o cambios que deben realizar la pedagogía y la educación para crear nuevas perspectivas o modelos pedagógicos, en donde la emancipación, la liberación y la decolonialidad sean las bases para las pedagogías propias del sur, sin dominaciones y presiones.

**Palabras Claves:** Pedagogía, Educación, Modelos Pedagógicos, Pedagogías del Sur.

<sup>1</sup> Es un artículo reflexivo derivado de la investigación realizada por la autora sobre jornada escolar y realización de fines de la educación en estudiantes colombianos para el Instituto investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. Bogotá, 2016.

<sup>2</sup> Doctora en sociología jurídica e instituciones políticas de la Universidad Externado de Colombia, Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia, e integrante del grupo de investigación Educación y pedagogía de la Universidad La Gran Colombia.

## Introducción

La pedagogía hoy en día es considerada una ciencia. Esta ciencia se apoyó en la psicología, la sociología, la lingüística, la biología, la



antropología, la política, entre otras, para convertirse en la ciencia que estudia la educación, es decir, los procesos de enseñanza-aprendizaje que existen en las sociedades. Para autores como Antonio Petrus (1997) la pedagogía es la ciencia que construye el campo teórico sobre la educación, y la educación, su disciplina. Ahora bien, sin entrar en una disertación epistemológica de esta concepción, se puede argumentar que la pedagogía es el conjunto de conocimientos y teorías estructuradas sobre la educación, y la educación, la práctica cotidiana de los procesos que le atañen. La pedagogía se ha venido construyendo a partir de la reflexión de los maestros sobre su propia práctica, es el saber teórico-práctico generado por los pedagogos. Por tanto, la pedagogía construye su conocimiento alrededor de conceptos como: modelos pedagógicos, formación, formación integral, rol del maestro, concepción de sujeto, relación maestro-estudiante, metodologías y didácticas de enseñanza, estilos de aprendizaje, currículo, evaluación, competencias, estrategias pedagógicas, entre otros aspectos. La pedagogía es la ciencia que estudia todos los procesos que implican la enseñanza como el aprendizaje de los sujetos en sus particularidades y contextos diferenciales. El surgimiento de la pedagogía como ciencia implicó la construcción de conocimientos generales y específicos sobre los procesos educativos, los cuales se fueron consolidando a partir de los aportes de personajes representativos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, marcándose unas tendencias sobre la concepción del sujeto y su proceso formativo, estas tendencias se convirtieron en los trasfondos epistemológicos de los modelos educativos que tenemos hasta nuestros días.

Las tendencias que se marcaron fueron tres: las tendencias racionalistas o tradicionales, románticas o escuela nueva y marxistas o pedagogías críticas. La primera tendencia, valoraba las capacidades de los sujetos para

pensar por cuenta propia, tomar decisiones con autonomía y asumir su propia vida con disciplina y responsabilidad. En esta tendencia, los niños y niñas eran considerados adultos pequeños, y el maestro, era el centro del proceso, ya que tenía el poder del saber en la relación profesor-estudiante (Flórez, 2001). La segunda tendencia, escuela nueva, se valorizó la infancia como un estado natural del ser humano, es decir, el niño (a) es un sujeto que merece respeto y consideración por sí mismo, no es un adulto pequeño. En esta tendencia, el proceso educativo se centró en el niño (a) y el maestro debía adaptar su didáctica de acuerdo a la edad cronológica del niño (a) (Flórez, 2001). La tercera tendencia, parte de considerar que las sociedades generan dispositivos para subordinar a las personas, uno de estos dispositivos es la escuela, pues socializa a los sujetos de acuerdo al poder vigente. Por lo tanto, esta tendencia buscó una educación libertaria y emancipatoria, es decir, que los sujetos en formación, tengan pensamiento crítico para tomar decisiones que les convengan como ciudadanos, que puedan transformar su realidad social para mejorar sus condiciones y calidad de vida (Flórez, 2001).

**Por lo anterior, las tendencias anteriores marcan los trasfondos de los modelos pedagógicos que existen hoy en día. Algunos pedagogos consideran que no es necesario encasillar las teorías pedagógicas en modelos pedagógicos, pero para este artículo, se considera importante, pues los modelos responden a unas preguntas generales sobre los procesos educativos, y algunas teorías de los pedagogos (as), se pueden unir por sus similitudes en sus trasfondos conceptuales. Para esto, se tomará como referencia la propuesta de Rafael Flórez (2001) sobre modelos pedagógicos, ya que su apuesta es muy clara para comprender de las**



**diferentes concepciones sobre la educación. Al finalizar, se abordará las últimas tendencias en pedagogía, en especial, las pedagogías del sur tan conocidas por los latinoamericanos.**

### ¿Qué es un modelo pedagógico?

Parafraseando a Boshell (2000) tradicionalmente, la palabra modelo se ha asociado con algo digno de copiar o de imitar, por ejemplo se ha imitado la democracia Griega, el liderazgo de Gandhi, la investigación Alemana, la tecnología Japonesa, entre otros. También puede definirse un modelo en el sentido de representar, de explicar, de relacionar mediante esquemas o diseños, elementos y factores de un fenómeno, que expresado de esta manera, disminuye su complejidad ante las personas que intentan comprenderlo. Comúnmente, el modelo pedagógico es concebido como una categoría descriptiva explicativa para la estructuración teórica de la pedagogía, la cual adquiere sentido en la medida que es contextualizada históricamente. Además plantea Flórez (1995) que el modelo se constituye en “un constructo mental”, desde el cual los equipos docentes adoptan o definen tanto sus concepciones como las prácticas pedagógicas, hecho que permite identificar y explicitar los aspectos y elementos constituyentes de la institución educativa.

En otras palabras, un modelo posibilita que las propuestas plasmen de forma clara una representación de la (s) teoría (s) pedagógica (s) que viabilizan coherente y consistentemente el logro de los objetivos educativos de la institución, la cual es asumida por la comunidad educativa para orientar los procesos educativos que en ella se desarrollan. En este sentido, el modelo es el elemento guía, como afirma Zubiría (1994), que permite confrontar las concepciones y las prácticas de los actores con el deber ser que desde la teoría se determina para la Institución. Como se afirma por parte del

Instituto Nacional para Sordos INSOR (2006), respecto al modelo pedagógico “la adopción de un modelo pedagógico es necesaria para responder a las necesidades de un contexto, de una comunidad particular y de un momento histórico frente a unos sujetos, una situación social, económica y política determinada. Si una propuesta no construye y adopta un enfoque pedagógico, las prácticas pueden constituirse en aspectos y actividades sin sentido” (p. 23).

El modelo pedagógico permite establecer los criterios para el análisis de las prácticas; de tal manera, que el acto pedagógico se convierte en un proceso permanente de construcción social y en un aspecto investigativo cotidiano que exige recopilar información y sistematizarla para su posterior análisis e interpretación. Visto así, no puede ser ajeno a la comunidad educativa, sino que, de forma paralela a la construcción del PEI, se deben dilucidar individual y colectivamente los principios y teorías pedagógicas que lo sustentan. Si bien es cierto existen numerosas teorías y modelos pedagógicos de amplio conocimiento, es importante señalar que existe por un lado, la posibilidad de centrarse y acoger un solo modelo pedagógico o teoría, o por el otro, tomar elementos de varias teorías o modelos pedagógicos que sean coherentes entre sí y configurar el enfoque particular. Esta decisión es autónoma por parte de los expertos en educación, maestros e instituciones educativas.

### **Características de un modelo pedagógico.**

A la hora de construir un modelo pedagógico o de elegir uno de ellos, se debe tener en cuenta que éste debe responder pedagógicamente a cuestiones fundamentales, como se expone por parte del Instituto Nacional para Sordos INSOR (2006) con preguntas orientadoras, tales como:

- ¿Con qué propósito o fines se desarrolla el proceso educativo?
- ¿Quién son los sujetos del acto educativo?  
¿Cuál es el rol del maestro? ¿Cuál es el rol del estudiante? ¿Cómo es la relación entre



maestros y estudiantes?

- ¿Cuáles son los conocimientos y saberes que se deben enseñar y aprender?
- ¿Cómo se presentan, se interactúa y se accede a los conocimientos?
- ¿Cuáles son las diferentes formas o estilos de aprendizaje?
- ¿Cuándo se abordan los conocimientos y saberes?
- ¿Cómo se evalúa o valora el aprendizaje?
- ¿Con qué recursos humanos, físicos y materiales se apoya el proceso educativo?

Es por ello que la solidez de un modelo pedagógico resulta de la argumentación y coherencia frente a cada uno de los aspectos señalados anteriormente y la articulación de cada uno de estos a la luz de del mismo. Según el INSOR (2006) cada modelo debe contemplar los elementos siguientes:

El modelo pedagógico no es sólo el enfoque para materializar los objetivos académicos de los estudiantes, pues éste debe permear e irradiar todas las acciones y prácticas de la propuesta educativa frente a todos sus miembros: estudiantes, docentes, padres, administrativos, comunidad local, etc. -Los conocimientos y saberes que se contemplan en la educación no son sólo los del plan de estudios, sino también, aquellos que permiten el conocimiento administrativo y de gestión. -La forma como se presenta, se interactúa y se accede a los conocimientos definidos en el proceso educativo, no responde sólo al cómo se enseñan los conocimientos disciplinares en los estudiantes, sino también a los conocimientos, saberes y aprendizajes para la convivencia y el respeto a todas las formas de vida.

En este orden de ideas, se entiende que un modelo como construcción colectiva reconoce las necesidades de los contextos, de los sujetos y define los propósitos educativos. Para la configuración del modelo pedagógico, las

comunidades educativas acuden entonces a teorías pedagógicas, a saberes disciplinares, a reflexiones de la praxis..., hasta que en el debate y la argumentación, la comunidad llega a unos acuerdos, en la selección o definición de su modelo pedagógico.

**Los modelos pedagógicos.** En los textos de pedagogía siempre se encontrará la alusión a los siguientes modelos pedagógicos:

*Modelo Tradicional:* En este modelo se concibe al estudiante como un ser pasivo, es decir, un receptor pasivo del conocimiento y objeto de la acción del maestro. El conocimiento se considera como algo que ya está dado y determinado por un sabedor exclusivo que es la teoría y/o el docente. La escuela tradicional aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político - social del liberalismo. En su forma más clásica, este modelo enfatiza en el papel de la educación para moldear a los sujetos a través de la voluntad, la virtud, la disciplina y la ética (Flórez, 2001).

Las tendencias pedagógicas que lo caracterizan son propias del siglo XIX. Su concepción descansa en el criterio de que la escuela es la institución social encargada de la educación pública masiva y fuente fundamental de la información, la cual tiene la misión de la preparación intelectual y moralmente a los educandos. La pedagogía tradicional ha dominado la mayor parte de instituciones educativas a lo largo de la historia de la humanidad, en donde el maestro cumple la función de transmisor del conocimiento. Es el maestro quien dicta la lección a un estudiante quien recibirá las informaciones y las normas transmitidas, se enseña a respetar a los mayores y el aprendizaje es un acto de autoridad. La escuela se empieza a estructurarse por



contenidos, los cuales deben ser aprendidos por los estudiantes a partir de la repetición.

El contenido curricular es racionalista, académico, apegado a la ciencia y se presenta metafísicamente, sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico, no teórico, de tipo descriptivo. Los textos escolares son fundamentales en este modelo, pues en ellos se encuentra la información que debe aprender el estudiante. El método fundamental es el discurso expositivo del profesor, con procedimientos siempre verbalistas, mientras el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar; el proceso docente está muy institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen en objeto de la evaluación (Flórez, 2001).

De esta manera, la evaluación en este modelo debe ser reproductora de los conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones por parte de los estudiantes, no solo se evalúa lo que aprendió memorísticamente, sino también la comprensión, el análisis y la síntesis de los contenidos. Se realizan test para las evaluaciones objetivas de los aprendizajes de los estudiantes, el centro de la evaluación es el estudiante, no se concibe la evaluación del docente. En resumen, en este modelo la relación maestro-alumno es vertical, en donde el poder es del maestro, ya que éste posee el saber. La meta del proceso educativo es la formación del carácter con énfasis humanista y religioso, los contenidos son disciplinares y el método transmisionista y por repetición.

*Modelo Conductista:* Los estudios de Skinner y Pavlov sobre los aprendizajes son las bases fundamentales del modelo conductista. Este modelo busca generar los medios para llegar al comportamiento esperado y verificar su obtención, el problema es que nada garantiza que el comportamiento externo se corresponda con el mental (Flórez, 2001). Los conductistas

también conservan la importancia de transmitir el contenido científico-técnico a los estudiantes como lo plantea el modelo tradicional, pero enfatizan en las formas de adquisición de los aprendizajes y estos se evidencian en la observación de sus conductas. El maestro será el intermediario, dará la instrucción para que el estudiante realice ciertos comportamientos, la meta es el moldeamiento y modelamiento de la conducta técnico-productiva en ellos. En el conductismo hay un control del aprendizaje con unos objetivos instruccionales y su desarrollo se enfoca en la acumulación de aprendizajes específicos.

El enfoque conductista de enseñanza-aprendizaje, a través del mecanismo de estímulo-respuesta-reforzamiento, se aplicó con cierto éxito a animales inferiores bajo el control del laboratorio. A partir de estos éxitos, se trató también de aplicar este mecanismo a los seres humanos, extendiéndose al campo total de su experiencia pues, sostienen los conductistas, que se han hecho ya suficientes experimentos en el laboratorio como para concluir que tanto los animales como el ser humano comportan los mismos procesos básicos, de igual manera, que en ambos se encuentra un sistema nervioso equivalente. La educación en este modelo equivale a instrucción y aprendizaje de ciertos conocimientos y conductas previamente seleccionados y organizados. La educación se orienta, sobre todo, a alcanzar mayor rentabilidad y eficacia en el trabajo pedagógico. Mager citado por Flórez (2001) plantea un procedimiento sencillo para garantizar la precisión en lo que se quiere obtener del proceso educativo: 1. Descripción de la conducta que se quiere adquiera el estudiante, 2. Definición de las condiciones de tiempo, espacio, restricciones, etc., bajos las cuales la conducta ocurrirá y se observará, 3. Evaluación y verificación del criterio de desempeño aceptable. Para que ocurran los aprendizajes esperados, se establecen los refuerzos, ya que éstos los afianzan, los



aseguran y los garantizan. El refuerzo es el retroalimentador del aprendizaje, pues cuando el estudiante realiza la conducta esperada se premia para reforzarla (Buena nota), y si no la hace, se castiga para que la realice (Mala Nota).

Según la concepción conductista, el hombre puede controlar su propio destino, porque conoce lo que debe hacer y cómo hacerlo. Parece, sin embargo, que esta concepción es demasiado simplista de cara a la realidad, ya que los comportamientos no dependen totalmente de la voluntad del individuo, pues a la hora de la acción se siente bloqueado por barreras de distintos tipos: social, cultural, económico, político, familiar, etc. Por último, en este modelo el maestro puede estar presente o no, pues la instrucción se puede realizar por el maestro, por una guía, por un programa de computador, entre otras formas. Aunque este modelo ha sido muy criticado, las prácticas educativas lo siguen empleando teniendo presente los siguientes principios del conductismo: aprender haciendo, practicar o repetir conductas para el desarrollo de habilidades, reforzar conductas, transferir conocimientos a otros contextos, interrelacionar aprendizajes, planificar la enseñanza e incentivar la enseñanza individualizada (Flórez, 2001). En resumen, en este modelo la relación maestro-estudiante se establece desde la programación o planeación de la enseñanza, el maestro es el intermediario y ejecutor de un proceso instruccional. La meta del proceso educativo es el moldeamiento de la conducta técnico-productiva en los estudiantes, los contenidos se centran en conocimientos técnicos como códigos, destrezas y competencias observables, y el método es por fijación, reforzamiento y control de aprendizajes (Flórez, 2001).

*Modelos Experiencial o Activista:* En este modelo, el eje del desarrollo es lo que procede del interior del niño. El estudiante es el centro del proceso educativo, en donde, la interacción con el conocimiento y la experiencia son la

fuente primaria para la activación de esquemas mentales y la construcción de conocimiento. Este modelo, rescata al estudiante en su rol de conductor activo de sus propios aprendizajes, y a la realidad, como el punto de partida y objetivo del aprendizaje. El propósito de la labor educativa es preparar a los estudiantes para la vida, adaptar a los niños al medio social adulto. Este modelo se basa en los intereses de los estudiantes e igualmente de lo que pueden aprender, se lleva un trabajo individual, el estudiante aprende a partir de la manipulación, la experimentación, la invención y el descubrimiento. Este modelo sitúa al docente en un rol marginal de facilitador, auxiliar o animador responsable de preparar materiales concretos, para que los estudiantes obtengan la experiencia. Este modelo pedagógico se observa especialmente en la Escuela Nueva, la cual se caracteriza por la humanización de la enseñanza, al reconocer en el niño sus derechos, capacidades e intereses propios. Los principales pedagogos son: Rousseau, Illich, Neil, Comenius, Pestalozzi, Claparède, Ferrer Guardia, Decroly, Montessori y Agustín Nieto Caballero.

Esta escuela rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que desde el exterior se incrustan en los estudiantes, esta escuela defiende la acción como condición y garantía del aprendizaje. Los programas y los métodos aparecen de los intereses de los estudiantes, cuyos contenidos son la naturaleza y la vida, organizados de lo simple y concreto a lo complejo y abstracto. En cuanto al método, este consiste en la manipulación y el aprender haciendo, ya que el aprendizaje depende de la experiencia, no hay diferenciación entre el conocimiento científico y el cotidiano, la acción se generaliza a todas las edades, los recursos permiten la manipulación y la experimentación de tal manera que se invoquen los sentidos y se garantice el aprendizaje y el desarrollo de las



capacidades individuales. La finalidad de este modelo es preparar para la vida, permitiéndole al individuo pensar y actuar a su manera; en cuanto al eje central del proceso, es el estudiante y sus intereses, hay autoconstrucción del conocimiento, auto educación y auto gobernabilidad, este modelo carece de una concepción científica de enseñanza (ABC del Educador, 2002). La escuela es el espacio para aprender haciendo. En resumen, en este modelo la relación maestro-estudiante se establece pensando en el estudiante como centro del proceso educativo y el maestro como un auxiliar de ese proceso. La meta del proceso educativo es la máxima autenticidad, espontaneidad y libertad individual de los estudiantes, por tanto, no hay contenidos programados, solo los que solicite el estudiante. El método consiste en suprimir obstáculos e interferencias que inhiben la libre expresión (Flórez, 2001).

*Modelos cognitivos o constructivistas:* En este modelo surgen diferentes tendencias o corrientes, las primeras conciben que la meta del proceso educativo consiste en que los individuos accedan, progresiva y secuencialmente a la etapa superior de desarrollo intelectual. Para esto el maestro debe crear un ambiente estimulante para lograr que el niño o la niña logre la estructura cognitiva superior, no importa el contenido, este es secundario, lo que importa es el desarrollo cognitivo del sujeto (Flórez, 2001). El modelo cognitivo o constructivista concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica, en este modelo. Se percibe al error del estudiante como un indicador y analizador de los procesos intelectuales, pues para el constructivismo aprender es arriesgarse a errar (ir de un lado al otro), muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben considerarse como momentos creativos.

Para este modelo, la enseñanza es la organización de métodos de apoyo que permitan

a los estudiantes construir su propio saber, se aprende construyendo la propia estructura cognitiva, el conocimiento se autoconstruye. Tres autores representativos de esta corriente son: Dewey, Piaget y Kolhberg. Para estos autores la experiencia del vivir es fundamental, ya que contribuye al desarrollo de los sujetos y en la adquisición de los estados intelectuales superiores que incluyen el pensamiento, el lenguaje y lo ético-moral (Flórez, 2001). Una segunda corriente del constructivismo, enfatiza en los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial, de los contenidos científicos. En esta perspectiva, se encuentra Brunner, quien planteaba que cualquier contenido puede ser comprendido por el estudiante si se enseña en un lenguaje sencillo. Igualmente argumentaba que para facilitar la comprensión de los contenidos, se podría realizar un aprendizaje por descubrimiento, es decir, que los estudiantes busquen la información y al analizar la información producen sus propios conocimientos. Por otro lado, se encuentra otro autor representativo, Ausbel, quien plantea que el aprendizaje de contenidos se realiza no por descubrimiento, sino por el sentido y el significado que los estudiantes le confieren, es lo que se conoce como aprendizaje significativo. Este autor, como los otros del constructivismo, reconocen que los estudiantes tienen saberes previos, y que desde ahí significaran los nuevos contenidos que se les están enseñando (Flórez, 2001).

Una tercera corriente se centra en las habilidades cognitivas, las cuales se consideran más importantes que los aprendizajes de contenidos. En esta corriente se encuentran Hilda Taba y De Bono, la primera plantea la importancia del pensamiento inductivo en los estudiantes, y el segundo, el pensamiento lateral y creativo (Flórez, 2001). Sin embargo, hoy en día, esa discusión sobre si lo más importante es el contenido o el desarrollo de habilidades del pensamiento en los estudiantes se ha ido superando, pues los



dos son interdependientes, y las habilidades no se dan si no hay contenidos que aprender y no se aprende el contenido sino hay habilidades del pensamiento. Una cuarta corriente se conoce como la pedagogía conceptual, en especial, la desarrollada por Miguel y Julián de Zubiria (ABC del Educador, 2002). En esta pedagogía se tiene como propósito de la educación, la formación de individuos plenos en sus tres dimensiones: afectiva, cognitiva y expresiva. El currículo es diseñado en forma de hexágono, donde se trabaja las dimensiones teniendo en cuenta los propósitos, los contenidos, la secuenciación, los métodos, los recursos y la evaluación. El proceso de aprendizaje busca el desarrollo del pensamiento y de las estructuras o habilidades para su complejización, y estos se realizan a través del desarrollo de instrumentos (proceso nocional, preconceptual, conceptual y propositivo) que permiten a su vez las operaciones mentales y con ellas los mentefactos (ABC del Educador, 2002). Otra corriente se ha denominado enseñanza problémica, en esta se busca que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé a partir de los interrogantes de la vida, es decir, surgen de las preocupaciones o intereses de los estudiantes y desde allí se realizan las unidades de trabajo académico para el estudio y la investigación. Esta corriente busca la transformación de la práctica social y cultural de la educación. No tiene planes programados, ni objetivos establecidos a priori, ni evaluación punitiva, se respeta la capacidad de cada sujeto para conducir su propio proceso de aprendizaje y realización individual y social (ABC del Educador, 2002).

Por último, se encuentra una corriente social en los modelos cognitivos o constructivistas. En esta se destaca la concepción de un sujeto histórico y cultural, el aprendizaje proviene de la cultura del sujeto, y resulta consecuente también el hecho que los docentes posibilitan los ambientes y los procesos de desarrollo como mediación cultural. La institución es un lugar para reconocer las

identidades, el presente y la evolución de sujeto y su comunidad, y así mismo, los contenidos definidos tienen una fuerte carga en lo social y en las interacciones con el otro a través de mediaciones del lenguaje (Flórez, 2001). Uno de sus representantes es Vygotsky. Se trata entonces de comprender que el aprendizaje, en consonancia con lo propuesto, es un hecho mediado, no necesariamente entre sujetos, pero en definitiva producto de mediaciones que involucran al sujeto que aprende y lo relacionan con los contextos y conocimientos construidos con que cuenta. No es posible comprender entonces, un proceso de aprendizaje de corte constructivista que se consolide únicamente en las acciones del sujeto mismo. La interacción entre el sujeto, el contexto y la cultura es una constante que sirve como fundamento para la construcción de procesos de aprendizaje. Sobre esta idea, parafraseando a Carretero (2009) el conocimiento no se consolida como una copia tomada de la realidad, sino más bien como una construcción humana que solo puede construirse con los elementos que cada uno tenga para ello, es decir, con aquellos que se han ido construyendo en la interacción con el contexto circundante.

En resumen, y a pesar de las diferentes corrientes que pueda tener el modelo cognitivo o constructivista, se encuentra aspectos en común que los unen: 1. La mente del estudiante no está en blanco, ya tiene conocimientos previos que contribuyen en la significación del mundo, 2. Se centran en las estructuras, esquemas y operaciones mentales de los sujetos, 3. Para que los aprendizajes se logren es necesario darles un sentido y un significado a los contenidos y experiencias vivenciales, 4. El aprendizaje es el resultado de un proceso de construcción personal – colectiva. En este modelo la relación maestro-estudiante se establece pensando en el estudiante como centro del proceso educativo y el maestro como un facilitador o estimulador de experiencias. La meta del proceso educativo



es el acceso a un nivel superior de desarrollo cognitivo-intelectual de los estudiantes, por tanto, los estudiantes construyen sus propios contenidos de aprendizaje. El método consiste en creación de ambientes y experiencias, y en la posibilidad de que el estudiante investigue (Flórez, 2001).

Para cerrar el constructivismo, Díaz- Barriga (2005) plantea que “el constructivismo enfatiza la existencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje” en los sujetos.

*Modelo Social-Cognitivo:* Este modelo combina el trabajo productivo y la educación como una interacción que permite a los estudiantes el desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento científico-técnico y el fundamento de las prácticas sociales. Sus representantes son Makarenko, Freinet, Freire y algunos seguidores de Vigotsky (Flórez, 2001). Por ejemplo, Antón Semionovich Makarenko se centra en la colectividad y el trabajo como propuesta pedagógica, el argumentaba que la formación del carácter se daba gracias a la participación del sujeto en una colectividad organizada, disciplinada, forjada y orgullosa. El docente organiza el medio social, crea y organiza la colectividad, ya que ésta es la que educa al individuo. Makarenko se le reconoce por que fomento la autogestión en las instituciones que dirigió y el trabajo productivo como forma de autonomía institucional. Su pedagogía se baso en el esfuerzo, la voluntad y el bienestar colectivo (Trilla y otros, 2007). Célestin Freinet por su parte, plantea la necesidad de que la escuela cuente con un buen material didáctico para que promueva la actividad y el interés de los estudiantes, en especial, en la escuela rural. Siempre promulgó una escuela para los hijos pobres del pueblo y articuló la escuela con la comunidad. Entre sus pensamientos se tiene: el niño es de la misma naturaleza que el adulto; ser mayor que el estudiante no significa estar

por encima de ellos; el comportamiento del niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional; a nadie le gustan que lo manden autoritariamente; todos queremos tener éxito; el texto único es un error; el trabajo es natural en el niño; se aprende en la experiencia; la escuela se convierte en una cooperativa escolar; entre otros premisas (Trilla y otros, 2007)

Paulo Freire quién es el representante de la pedagogía crítica, la educación liberadora y la educación popular, se retoma en este modelo ya que su postura incluye el trabajo con la comunidad, su liberación y el empoderamiento. Con sus libros pedagogía del oprimido y pedagogía de la liberación empieza a marcar una tendencia en América Latina como una pedagogía crítica y de la esperanza. Criticó a la educación de su tiempo puesto que consideraba que se debía depositar conocimiento en la cabeza de los sujetos y domesticar conciencias, por tanto, era necesario desarrollar la conciencia crítica para que los sujetos no se dejen dominar y alinear, y se puedan liberar de las cadenas que les ponen los diferentes poderes que existen en la sociedad (Cendales, 2000). Su pedagogía plantea que el diálogo en la educación debe establecer una relación horizontal entre las partes basada en el amor, la humildad, la esperanza, la confianza y la fe, reconociendo los diferentes saberes. En el diálogo se va desarrollando la conciencia crítica, la idea es que los sujetos se tornen más conscientes y deseosos de cambiar su mundo social, cultural y político. En la dialéctica se da en tres aspectos: realidad, teoría y praxis. Su trabajo no solo se centró en la escuela, sino en los extramuros, pues el cambio que incentivó es sociopolítico de modo general. Su metodología más conocida fue la alfabetización de adultos, que no consistía solo en aprender a leer y a escribir, sino en procesos de reflexión crítica sobre la realidad social (Cendales, 2000).



Freire planteó las siguientes relaciones dicotómicas en la educación y la sociedad: educación y política, ya que “todo acto educativo tiene una dimensión política”; teoría y práctica, puesto que “la teoría sin prácticas es palabrería y la práctica sin teoría es activismo loco”; opresores y oprimidos, “se es opresor o se es oprimido o comparsa de uno de los dos bandos”; transformación y adaptación, ya que planteaba que se hace una práctica transformadora-revolucionaria o una práctica reaccionaria-adaptativa; educación vertical y educación horizontal, en la primera, el acto educativo es de arriba (maestro) hacia abajo (estudiante) y caracterizado por la transferencia de conocimiento conocido como educación bancaria, y la segunda, en donde se presenta una educación dialógica que facilita el aprendizaje y la conciencia crítica al conversar sobre problemáticas de la realidad (Trilla y otros, 2007, pp. 331-333). En la pedagogía crítica se potencia e incentiva la participación de directivos, docentes, administrativos, padres de familia, estudiantes y comunidad anexa a la escuela. Las acciones y reflexiones pedagógicas apuntan a generar transformaciones sociales, políticas y culturales. La acción pedagógica se orienta a que los actores involucrados sean sujetos críticos, la actividad del docente se orienta a acompañar y orientar procesos que desarrollen el pensamiento crítico y se valoren todos los saberes. Se posibilita el respecto a los diferentes conocimientos y saberes, generando espacios de encuentro intercultural y diálogo de los múltiples saberes.

Es así, que el modelo social-cognitivo a partir de sus pedagogos representativos, plantea que los escenarios sociales permiten la generación del trabajo colaborativo y la solución de problemas colectivos. De esta manera, se estimula la crítica mutua, la seguridad de sí mismo y el apoyo mutuo. En la pedagogía social o social-cognitiva se privilegia lo siguientes aspectos: - Los temas o problemáticas para trabajar son tomadas de la realidad concreta, no son ficticios. - Los temas y situaciones problemáticas se estudian y trabajan de manera integral con la misma comunidad. - Se realizan procesos de reflexión mutua sobre las ideologías, presupuestos, concepciones y prácticas que tienen los integrantes de la comunidad, se discuten respetando al otro y sin posiciones de autoridad, permitiendo el diálogo de saberes, la argumentación y la persuasión.

Desde esta postura, el conocimiento y el aprendizaje es una construcción social y gracias a las interacciones sociales el individuo puede exponer sus puntos de vista, contrastarlos con los de los demás y modificarlos. En este sentido, es importante la evaluación, la coevaluación y la autoevaluación. El estudiante o aprendiz identifica lo que conoce, lo que observa y lo que dicen los demás, valora si le interesa o no y decide si lo incorpora dentro de sus aprendizajes. En resumen, en este modelo la relación maestro-estudiante se establece de forma horizontal. La meta del proceso educativo es el desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultural). Los contenidos de aprendizaje son polifacéticos y politécnicos. El método es variado según las necesidades, se enfatiza en el trabajo colaborativo y productivo. (Flórez, 2001).

**Nuevos Horizontes Pedagógicos: Las Pedagogías del Sur.** Las pedagogías del sur tienen sus raíces en las epistemologías del sur, las cuales buscan la emancipación y la transformación social, lo que significa una relación con el último modelo visto anteriormente. El exponente fundamental



es Boaventura de Sousa Santos. Este autor plantea que es necesario la justicia cognitiva, es decir, el reconocimiento de los conocimientos o saberes que no se consideran científicos. Desde esta postura, se argumenta que el paradigma epistemológico dominante trajo la idea de objetividad, colonialismo y patriarcado, lo que implicó que el conocimiento “verdadero” solo era el científico y el producido por los países desarrollados, que el desarrollo de los países era la prosperidad económica y de infraestructura en las ciudades, y las formas relacionales entre humanos y de los humanos con la naturaleza era de control y dominación. Esta epistemología dominante planteó lo siguiente: - La verdad es la representación de la realidad. La mente puede representar fidedignamente la realidad. - Es necesario la neutralidad e imparcialidad en la investigación y en las conjeturas que realicemos. - La naturaleza es diferente a las sociedades humanas. Los seres humanos son los seres racionales que pueden dominar, controlar y transformar la naturaleza para suplir sus necesidades. - Se debe realizar un método riguroso para la producción de conocimientos, ya que por medio de este se puede desentrañar las leyes del universo. - La idea del tiempo es lineal y cronológico, el tiempo es según los preceptos de occidente. - Es indispensable la eficacia en las acciones (razón instrumental), no hay que comprender sino transformar la naturaleza para el servicio de los humanos. - Para estudiar los fenómenos es necesario la descomposición en sus partes y la objetividad.

Las universidades y la escuela fueron criadas o formadas en ese paradigma, se empezó a combinar la enseñanza con la investigación y ésta se centró en la investigación científica desconociendo la filosofía, la teología y otros conocimientos considerados supersticiones y subjetivos (De Sousa Santos, 2012). Es necesario incorporar los otros saberes, para que el conocimiento sea integral. La universidad y la escuela deben abrirse para mantenerse

como comunidades del saber, deben reconocer los movimientos y prácticas sociales populares con sus conocimientos y saberes. No pueden seguir aisladas de su contexto particular. Las epistemologías del sur parte de unas premisas fundamentales (De Sousa Santos, 2011): 1. La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. 2. La diversidad del mundo es infinita. Hay diferentes formas de pensar, sentir y actuar, diferentes formas relacionales, diferentes formas de mirar el pasado, presente y futuro, diferentes formas de concebir el tiempo, diferentes formas de organización social y económica. 3. La diversidad del mundo puede ser y debe ser activada y transformada teórica y prácticamente de muchas maneras plurales, y no ser monopolizada por una sola teoría o forma de ver el mundo.

Las epistemologías del sur intentan ver el mundo con otros ojos, se ha desperdiciado muchos conocimientos por el paradigma dominante, pues impuso solo una forma de construir y valorar los conocimientos, el desarrollo, los sujetos y las colectividades que negó lo otro, lo distinto y los diferente. Hay que hacer un ejercicio epistemológico para cambiar el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado, pues esos paradigmas salieron de Europa y se trasplantaron en todo el mundo, se vendió la idea de que el norte es la opción y el sur los problemas, los del norte denominados países desarrollados versus los del sur llamados países subdesarrollados (De Sousa Santos, 2012). Esta epistemología dominante ha estado por siglos, pero la realidad está mostrando fracturas, sus paradigmas no están funcionando, ni el de conocimiento científico ni el económico. El pensamiento científico y las ciencias sociales del norte no tienen nada que enseñar y nada que aprender, pues por sus prejuicios se cierran a la escucha y valoración de los conocimientos del sur, así sean estos científicos. El paradigma dominante trae consigo la desconexión con los movimientos, luchas y prácticas sociales



desconociendo sus saberes. Los científicos deben negociar esos saberes y conocimientos, es una responsabilidad su inclusión e interlocución. Por ejemplo, en América latina está surgiendo la ecología del saber, pues se están reconociendo otros saberes al interior de las facultades de medicina, éstas traen chamanes para explicar la medicina tradicional (De Sousa Santos, 2012).

Se busca validar conocimientos que surgieron en la lucha y la resistencia de los pueblos. Las universidades y escuelas latinas deben enseñar no solo conocimientos científicos europeos o del norte, deben incentivar la enseñanza de los conocimientos propios. Cuando desaparezcan las epistemologías del norte, surgirán las del sur, es un cambio de paradigma, del paradigma dominante. Los conceptos se asocian a los países y a su territorio, por tanto, es fundamental crear las propias epistemologías apropiadas al territorio y al contexto particular. Por lo anterior, las epistemologías del sur critican el paradigma dominante y hacen nuevas resignificaciones sobre la realidad social, lo que implican a su vez pensar en la pedagogía y la educación. A continuación, se describen algunas ideas de las epistemologías del sur asociadas a una nueva apuesta en lo pedagógico y lo educativo:

**1. Concepción de sujeto:**

Se reconoce al sujeto como un ser histórico-cultural y en proceso de construcción permanente, entre lo concreto y lo potencial, entre lo que es y no es, y entre la tensión entre las experiencias individuales y colectivas. Es un ser inacabado e incompleto. Se considera un ciudadano que media entre la vocación reguladora del Estado y su capacidad emancipatoria (Melo y otros, 2013), que busca la justicia histórica, la solidaridad y el diálogo. Un sujeto que esté preparado para la transición paradigmática, un sujeto contestatario que busque la ampliación

de la experiencia humana hasta lo que está indeterminado. Este sujeto de las epistemologías y pedagogías del sur debe manejar las siguientes tensiones: Sujetos universales-particulares, es decir, que piensen en lo social pero al mismo tiempo en sí mismos, como seres que corresponden a un concepto universal pero que se encuentran en el mundo desde su particularidad e individualidad (Melo y Otros 2013); un sujeto que piense en el pasado y en el futuro, el pasado como el acto de pensar en el futuro y el presente como consecuencia del pasado, de esa deuda histórica con los olvidados y los excluidos (santos, 2009 y Zemelman, 2007 citados por Melo, 2013); un sujeto que esté entre la regulación y la emancipación, una subjetividad contestaría para la emancipación individual y colectiva, sin olvidar la autodeterminación de un pueblo o sociedad la cual puede implicar la restricción de las libertades individuales (Melo y otros, 2013). Finalmente, un sujeto que se autodetermine, se reinvente y se reconfigure siempre en la perspectiva de la otredad, es decir, en el reconocimiento del otro, sin el otro no se puede construir la subjetividad, ella se construye al dialogar con el otro, disentir y acordar. El sujeto debe tener la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, pero también de reflexionar sobre su entorno y el entramado social para interpelarlo.

**2. Reconocimiento de las luchas sociales:** Ha sido un desperdicio no incluir los conocimientos y saberes populares y ancestrales. El excluir saberes y con ello a personas y comunidades fue una consecuencia de ese paradigma dominante de un



forma de desarrollo y de conocimiento, el paradigma positivista negó otras realidades, lo que queda ahora es aprender del pasado, moldar el futuro y cuidar el presente, para que se empiece a reconocer esos otros conocimientos y saberes de las luchas y los movimientos sociales (De Sousa Santos, 2011). Por lo anterior, sujetos que reconozcan la deuda histórica con los excluidos y sus saberes, un sujeto liberado de los poderes para autoconstruirse el mismo y su realidad social. Una educación que situé al sujeto, que tome conciencia de sí y de su realidad, en esta perspectiva, la educación no es solo un mecanismo de adaptación, es un mecanismo para despertar conciencias, para que el sujeto se autodetermine respondiendo a juicios universales sociales e históricos (Melo y otros, 2013). Es una educación para la autonomía, entendida como la tensión entre adaptación y espontaneidad (Melo y otros, 2013). Una autonomía que tiene memoria para recordar y reivindicar a los excluidos, oprimidos, olvidados, una autonomía que incluye la ciudadanía como la posibilidad de construir colectivamente la realidad social donde todos estén incluidos. Una educación reflexiva para oxigenar los saberes y conocimientos olvidados. La educación como un acto de cuidado de la experiencia humana, en donde se reconozca las diferentes subjetividades, grupos sociales, culturas, conocimientos, saberes, entre otros, que requerirán de un diálogo permanente. Por tanto, la educación debe formar a sujetos para este cambio paradigmático, lo que exigirá a su vez, maestros flexibles y abiertos a las diferentes formas de ver el mundo y la vida.

### **3. Relación entre lo global y local:**

Para autores como De Sousa Santos y Marco Raúl Mejía citados por Melo (2013) hablar de globalización ha hecho que se olvide lo local

y lo particular. Los medios de comunicación y de transporte contribuyeron al fenómeno de la globalización, es decir, al fenómeno que hizo que los seres humanos se vieran como parte de un todo, como habitantes del mismo globo. Sin embargo, la globalización contribuyó a que esa epistemología dominante se impusiera en todo el mundo desconociendo los diferentes localismos. La globalización puede ser peligrosa, si se usa en el sentido de imponer y dominar una sola forma de ver el mundo, el desarrollo, la educación, lo económico, la ciencia y la cultura. En el paradigma dominante, se ha vendido la idea del libre mercado, la competitividad y la sociedad de consumo. La mayoría de la humanidad está inmersa en ese paradigma, por tanto, educa a las nuevas generaciones en la perspectiva del conocimiento científico-tecnológico para la competitividad. Es necesario, desde estas posturas del sur, reflexionar sobre la tensión entre lo global y lo local, pues el mundo cada vez está más interrelacionado e interdependiente en todas sus dimensiones, que se hace indispensable valorar lo local para que no se pierda dentro de lo global.

### **4. Reconocimiento de la naturaleza y la madre tierra:**

Hoy en día son constantes las noticias sobre el calentamiento global, el cambio climático y la degradación de los recursos naturales. Estos problemas se deben en gran parte a las acciones antrópicas, ya que los paradigmas dominantes separaron al ser humano de la naturaleza y la tomaron como un objeto para la satisfacción de sus necesidades y la producción desmedida causando esos acontecimientos. La epistemología dominante se centró en el control, la dominación y la acumulación de bienes, lo que hizo que los recursos naturales se vieran como propiedad del ser humano para su uso y transformación, sin respetar su dignidad y



el respecto al ciclo natural de vida-muerte. En las epistemologías del sur se empieza a recuperar los saberes tradicionales y ancestrales de la relación sistémica con la madre tierra. Se recupera el sentido del territorio relacionado con la comunidad y la cultura. Ahora bien, en estas epistemologías se alejan del término desarrollo sostenible, ya que su definición está dirigida a conservar el medio ambiente para asegurar la satisfacción de las necesidades de las futuras generaciones humanas (Melo y otros, 2013). Esta definición sigue teniendo una visión antropocéntrica, en donde no se reconoce la dignidad de la madre tierra y de los seres vivos en su existencia. El cambio paradigmático implica ver la madre naturaleza como un ser vivo, sentir que los seres humanos son parte del medio natural y depende de éste, que los seres humanos han creado más necesidades de las que realmente tienen, y que lo global y lo local tienen una relación interdependiente, ya que los problemas locales se volvieron globales y viceversa (Acosta y otros, 2009).

La concepción de la naturaleza, el medio ambiente y la madre tierra deben cambiar en la educación, no se debe educar solamente en una concepción de conservar sino de respetar, pero el respeto significa en su dignidad, es decir, en su derecho a existir. En esta concepción si la especie homo sapiens tiene derechos, los otros seres de la naturaleza, plantas y animales, también. Es claro que los seres humanos necesitan de la naturaleza para satisfacer las necesidades, pero algunas de esas necesidades son creadas ficticiamente por la economía del consumo, siendo muchas veces para la diversión y los lujos con el sacrificio de la vida de plantas y animales innecesariamente. Ahí es donde se encuentra el desequilibrio y el agotamiento de la madre tierra. La educación debe acercarse a los saberes

indígenas, para poder despertar la intuición y la sensibilidad hacia la madre tierra; educar en una concepción y sensación de totalidad, interconexión e interdependencia entre los seres humanos y el planeta; transformar las prácticas culturales que contaminan y acaban con los recursos naturales para cuidar la morada; entre otros elementos indispensables para paliar los problemas ambientales que se tienen hoy en día y recuperar los saberes y prácticas ancestrales (Boff, 2001).

**5. Reconocimiento de la diversidad cultural y los diferentes saberes:**

En las epistemologías dominantes se impuso la idea de una sola cultura, la europea y la estadounidense como formas de vida deseadas para toda la humanidad. Las epistemologías dominantes negaron con el colonialismo, las otras culturas, las culturas del sur. Vendieron una idea de modernidad y asociaron cultura con progreso, lo que significó que las culturas desarrolladas eran las que tenían grandes capitales, infraestructura, alta tecnología, conocimientos científicos, entre otros aspectos. La educación debe ser una apertura para la diversidad cultural y la interculturalidad, en donde se reconozcan los diferentes modos de vida, representados en formas de pensar, sentir y actuar que tienen las comunidades. Cada colectivo humano tiene la capacidad y la libertad de autodeterminarse y de realizar cambios en su propia cultura. Las epistemologías del sur parten del reconocimiento de las diferencias culturales (Fernández y Molina, 2005).

Una educación que busque la interculturalidad, debe fomentar la idea de igualdad pero también de diversidad, es decir, todos somos iguales en derechos y dignidad, pero somos distintos y diversos personal y culturalmente (Melo y otros,



2013), lo anterior, es una distinción importantísima para el respeto al otro y su cultura. El problema de la epistemología dominante es que trató de igualar a todos, en el sentido, de homogenizar, y la educación sirvió para eso, para adoctrinar y formar a todos en una sola concepción de sujeto desde la cultura de la modernidad. En cambio, las epistemologías del sur plantean la otredad y la alteridad como formas de convivencia respetuosa y solidaria. Es necesario el diálogo entre las diferentes culturas como acción indispensable para el reconocimiento de la diversidad cultural y sus saberes tradicionales (Fernández y Molina, 2005). De esta manera, así como se trató de imponer una cultura a todo el mundo, el conocimiento y sus formas de producción también. Se diseñó el método científico como el método único para generar conocimiento en todas las ciencias, se planteó la objetividad del observador, las hipótesis de causalidad lineal, la medida numérica de los fenómenos y la verificación a partir de la contrastación con la realidad. Esta forma hizo que se desconocieran otras formas de producción de conocimiento y los saberes tradicionales o ancestrales, pues fueron considerados subjetivos, sin rigor y esotéricos.

En las epistemologías del sur se valoran los conocimientos y saberes de las comunidades, ya sean derivados de luchas, movimientos sociales o características étnicas-culturales. Es necesario que la educación valore los saberes y conocimientos propios, populares o ancestrales; los no científicos ni universales, pues estos también han tenido una forma de producción y validez en las comunidades, aunque distintas a la lógica racional-instrumentalista. Simplemente son formas distintas de generar conocimiento que no niega su pertinencia y utilidad en las mismas sociedades. La democratización del conocimiento implica no solos el acceso a un sistema educativo y a la información, sino también que los

diferentes saberes y cocimientos propios de las comunidades sean escuchados y reconocidos.

Para concluir, las epistemologías del sur traen consigo al mismo tiempo una reflexión para la pedagogía y la educación, pues implica una pedagogía emancipatoria, decolonial y liberadora. Es necesario que la pedagogía no piense solo en los centros educativos, debe realizar una lectura del mundo, reflexionando sobre las prácticas políticas, económicas, socio-culturales, educativas, científico-técnicas y ambientales para determinar las posturas dominantes dentro de ellas. Es necesario generar reflexión sobre el neoliberalismo, el capitalismo, la competitividad, la sociedad de consumo, la cultura patriarcal, etc., como paradigmas dominantes en el mundo, y poder determinar, si estos paradigmas son los que deben continuar mediando las relaciones humanas, o por el contrario, se deben generar nuevas lecturas y paradigmas para que los sujetos y las comunidades construyan el mundo que quieren vivir, sin dominaciones e imposiciones dadas por otros. Por tanto, la educación debe generar ambientes educativos, que van más allá de la escuela y la universidad, que contribuyan a formar sujetos conscientes, reflexivos, ciudadanos, autónomos, libres, sistémicos, respetuosos de la madre tierra y sus diferentes formas de vida, interculturales, entre otros aspectos, (Melo y otros, 2013) para que puedan ser actores o agentes de su devenir histórico. Igualmente, sujetos con conciencia crítica para que puedan realizar discernimientos sobre posturas y prácticas deshumanizantes (en contra de los seres humanos) y desnaturalizantes (en contra de la naturaleza), y creativos para sugerir alternativas nuevas y liberadoras.



## Referencias bibliográficas

ABC del Educador. (2002). Modelos educativos, pedagógicos y didácticas. Volumen II. Bogotá: Ediciones Sem.

ACOSTA, Alberto, MARTINEZ, Esperanza y LANDER, Edgardo. (2009). El buen vivir: una vía para el desarrollo. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

BOFF, Leonardo. (2001). Ética planetaria desde el gran sur. Madrid: Editorial Trotta.

BOSHELL, María. (2000). Enfoques y modelos pedagógicos. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.

CENDALES, Lola. (2000). El diálogo. Recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. En: Aportes. El diálogo en la educación. Propuestas teóricas y propuestas didácticas. Número 53, Dimensión Educativa, Bogotá,

DE SOUSA SANTOS, Boaventura y Meneses, María Paula. (2014). Epistemologías del sur. España: ediciones Akal.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. (2012). ¿Por qué las epistemologías del sur?. En: Entrevista, Universidad Nacional Rio Cuarto, Evento Espacios De Coloniales. [www.youtube.com. Wath/v=KB6RbYWfzKO](http://www.youtube.com/watch?v=KB6RbYWfzKO).

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. (2011). Introducción: las epistemologías del Sur. En: Forma-otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales. Barcelona: Colecciones Monografías, CIDOB. [www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)

DÍAZ- BARRIGA, Frida. (2005). Enseñanza situada: vínculo situado entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.

ESCOBAR, Arturo. (2012). La Invención del Desarrollo. Popayán: Editorial Universitaria del Cauca.

FERNÁNDEZ, Tomás y MOLINA, José. (2005). Multiculturalidad y Educación. Teorías, ámbitos y prácticas. Madrid: Alianza Editorial.

FLÓREZ, Rafael. (2001). Evaluación pedagógica y cognición. Bogotá: McGraw-Hill.

FLÓREZ, Rafael. (1995). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.

GAGNE, R. (1971). Las condiciones del aprendizaje. Madrid: Editorial Aguilar.

MELO. J, MORENO. F, OCHIENG. P, RODRIGUEZ. H, TORRES. P, y ZABALA, J. (2013). Epistemologías críticas: un marco teórico reflexivo para abordar realidades socioeducativas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría en Educación.

PETRUS, Antonio. (1997). Pedagogía Social. Barcelona: Ariel Educación.

TRILLAS, J; Cano, M; Carretero, A y otros. (2007). El legado pedagógico del siglo XX para la Escuela del siglo XXI. Barcelona: Editorial Grao.

ZUBIRIA, Julián. (1994). Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.

ZUBIRIA, Julían. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.