



Ibargüen Mena, Harold; Córdoba Mendoza, Paul Antonio

Harold Ibargüen Mena

ibarguenenator@gmail.com

Universidad UMECIT,, Panamá

Paul Antonio Córdoba Mendoza

paul.cordoba@up.ac.pa

Universidad UMECIT, Panamá

ORATORES

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología,
Panamá

ISSN: 2410-8928

ISSN-e: 2644-3988

Periodicidad: Semestral

vol. 1, núm. 16, 2022

oratores@umecit.edu.pa

Recepción: 21 Marzo 2022

Corregido: 05 Abril 2022

Aprobación: 25 Abril 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/328/3283333005/>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Resumen: El objetivo del trabajo se enmarca en identificar la aparición de un nuevo paradigma en educación evidenciado a partir del análisis de la literatura especializada sobre el tema educativo. Para lograrlo, se realizó una búsqueda bibliográfica en diversas bases de datos, Google académico, la biblioteca virtual de CLACSO, la biblioteca concertada ADIDA-COMFENALCO, en esta última se revisó material documental del archivo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de ADIDA y dado el volumen de información encontrada fue necesario una categorización y priorización según descriptores claves. Como parte de los hallazgos se pudo determinar que, en educación, desde lo macro, ha prevalecido, en diferentes momentos, dos paradigmas: primero, la búsqueda de la esencia o para qué educamos, incluido aquí el rol del alumno, del maestro y de orden social; segundo, el paradigma educativo de la modernidad o de la cuestión del método y su adaptación en la práctica pedagógica mediante reglas homogéneas para medir conocimiento. En la actualidad, la producción científica latinoamericana deja entrever una crisis en la educación y el surgimiento de una nueva búsqueda de esencia, donde se tomen en cuenta elementos del contexto educativo, cultural, geográfico y de conocimientos hasta ahora marginados, como base para la construcción de nuevos horizontes educativos.

Palabras clave: Historia educativa, cambio paradigmático, nuevos horizontes, pedagogías alternativas.

Abstract: The objective of the work was framed in identifying the appearance of a new paradigm in education evidenced, from the analysis of the specialized literature on the subject. To achieve this, a bibliographic search was carried out in various databases, academic Google, the CLACSO virtual library, the ADIDA-COMFENALCO concerted library, in the latter, documentary material was reviewed from the archive of the ADIDA Educational Studies and Research Center and given the volume of information found required a categorization and prioritization according to key descriptors. As part of the findings, it was possible to determine that, in education from the macro perspective, two paradigms have prevailed at different times, first, the search for the essence or -what we educate for, including here the role of the student, the teacher, of social order, etc., - second, the educational paradigm of modernity or the question of the method and its adaptation in pedagogical practice through homogeneous rules to measure knowledge. Currently, Latin American scientific production hints at a crisis in education and the emergence of

a new search for essence, where elements of the educational, cultural, geographical context and knowledge that have been marginalized until now are considered, as a basis for the construction of new educational horizons.

Keywords: Educational history, paradigm shift, new horizons, alternative pedagogies.

INTRODUCCIÓN

Un paradigma científico permite que, desde este, los sujetos analicen, interpreten y comprendan la realidad para transformarla; proporciona modelos, problemas y soluciones; también se ocupa de interpretar como se construye el juicio científico y establece criterios de verdad en la ciencia. Para Kuhn (2004), trabajar dentro de un paradigma implica poner en práctica lo que se llama ciencia normal, la que lo articula y desarrolla. Pero, en ese proceso, surgen problemas y fenómenos que no se explican —aparición de anomalías—, entonces se empiezan a adoptar nuevas teorías con el fin de sustituir el modelo explicativo vigente. Por lo que, las teorías científicas decididamente nuevas, nacen por sustitución de aquel modelo; a este proceso se le llama: cambio paradigmático.

Según Kuhn, los científicos de todos los tiempos, al hacer ciencia, lo hacen dentro de grandes construcciones que origina determinadas tradiciones; estas construcciones son paradigmáticas, patrón y molde que, a pesar de su riguroso científicismo, dejan problemas no resueltos. Por consiguiente, dichas lagunas y vacíos epistemológicos son los que se tratan de resolver en las siguientes indagaciones mediante preguntas que problematizan y desentrañan los enigmas que se van presentando en la medida que la teoría se estabiliza. De este modo, un cambio paradigmático

va siendo progresivamente precisado y ampliado según lo fundamenten investigaciones validadas por la comunidad científica.

En este sentido, a partir del análisis de la literatura especializada en educación, se pueden identificar dos paradigmas: el primero, la búsqueda de la esencia o para qué educamos, el rol del alumno, del maestro, de orden social, etc.; y el segundo paradigma, con el surgimiento del método positivista y su adaptación en la práctica pedagógica, se refiere a la búsqueda de cómo educar. Con relación a esto, en la actualidad investigativa, existen publicaciones científicas que se inclinan por la necesidad de indagar por nuevos horizontes alternativos o una nueva búsqueda de la esencia.

En ese orden de ideas, el presente artículo da cuenta primero de que en la Antigüedad la preocupación educativa se fundamentaba en la búsqueda de la esencia de la educación cuya meta era reafirmar los valores y la tradición. En segundo término, el artículo muestra como la cuestión del método fue asunto de gran interés a partir de la modernidad, época en la que se introducen cambios significativos debido a la conjunción de tres factores: desarrollo de formas populares de escolarización; desarrollo extraordinario de las ciencias humanas (sociología, psicología y las distintas ciencias de la educación); desarrollo de la filosofía de la educación. También se valora la experiencia como componente fundamental del aprendizaje; igualmente, se enfatizan procesos de socialización y educación para la libertad y se habla de educación integrada con impacto político, cada una con distintas metodologías de aprendizaje. En tercer lugar, se deja evidencia de la existencia de una crisis paradigmática y una nueva búsqueda de la esencia que surge desde el sur del hemisferio evidenciado en nuevas publicaciones cuyo eje se centra en la educación popular como cultura y el respeto de los contextos geográficos.

MÉTODO

El trabajo se fundamenta en la revisión bibliográfica acorde con lo planteado por Gómez, Fernando, Aponte y Betancourt (2014). El objetivo principal fue realizar una indagación documental para recopilar información sobre investigaciones relacionadas con alternativas pedagógicas y pensamiento pedagógico crítico, lo que posibilitó la identificación de avances y vacíos en este campo de conocimiento. Esta indagación proporcionó una visión más amplia sobre el estado del arte de las temáticas en mención y posibilitó establecer una relación entre las fuentes y compararlas para analizar.

El proceso de revisión y análisis bibliográfico evidencia el surgimiento de un cambio paradigmático en educación, teniendo como referentes la construcción del ‘pensamiento pedagógico crítico’, como condición necesaria para el diseño de ‘horizontes pedagógicos alternativos’. Este

proceso se realizó a partir de la búsqueda en páginas web, en bibliotecas y revisando material documental del archivo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de ADIDA, además de Google académico, la biblioteca virtual de CLACSO y la biblioteca concertada ADIDA- COMFENALCO. Dado el volumen de información encontrado fue necesario una categorización y priorización según la relevancia en relación con el tema y el problema de indagación.

Este proceso posibilitó la identificación y vinculación conceptual como guía que orienta el proceso de investigación, pues como señala Covarrubias (2010), la construcción de conocimiento científico está signada por el influjo de teorías que plantean enigmas y anomalías relacionados con la representación conceptual existente. Para dar consistencia epistemológica y teórica a la indagación, se analizaron teorías sustantivas como las del cambio de paradigma de Kuhn, la de identidad pedagógica de Bernstein, el paradigma de la complejidad de Morín, la antropología filosófica de la educación de Fullat y la teoría sobre cultura, ideología y educación de Ariño.

Hay otro grupo de teorías que pudieramos llamar intermedias, y que igualmente sustentan las diferentes categorías y fortalecen a las anteriores teorías. Podemos decir que la idea de cambio de paradigma robustece planteamientos como los de Freire, Barbero, Gentili, Chul Han, Marín, González, Altbach, Benavent, Fernández y Gaitán. Los postulados sobre ‘horizontes pedagógicos alternativos’, lo sustentan construcciones teóricas como las de Mejía, Suárez, Bravi, Marina y Elisalde, Comité Ejecutivo Nacional Democrático, Alzate y Ortega. El ‘pensamiento pedagógico crítico’ lo podemos mirar desde la idea de pensamiento pedagógico general y lo crítico, ideas que en la investigación cobran sentido con Dewey, Malagón, Kuehn, Carrión, Manacorda, Gadotti, Cajiao, Flórez y Batista y Acevedo, entre otros que se citan en la investigación. Finalmente, como dice Covarrubias (2010), en este proceso de teorización, el problema se presenta como una relación de correspondencia entre la conceptualización y lo real, porque tal relación es establecida por los componentes de la conciencia.

DESARROLLO

El paradigma inicial: la búsqueda de esencia

En la Antigüedad, la educación era un objeto de reflexión filosófica relacionada con la epistemología, la ética, la política..., al respecto, Mialaret y Vial (2010) señalan que, para este periodo, la institución escolar se instituía como un medio de estabilidad antes que factor de renovación y de cambio; esto se evidencia en las más antiguas escuelas de Asiria o Egipto, donde se privilegiaba la formación del carácter, la moralidad y el desarrollo intelectual. Por su parte, Brunner (2010) señala que, en esta visión de mundo, la concepción del maestro se asocia con un hombre silencioso que se adapta al orden establecido, además, que asume las reglas sociales,

practica buenos modales y la conversación asertiva.

El modelo de Oriente

La educación en el antiguo oriente estaba marcada por rituales y fundamentada, de acuerdo con Gadotti (2011), en una visión animista de la vida; era esencialmente práctica y reafirmaba los valores de la tradición. En esta época, la educación era una virtud, constituía una responsabilidad moral y religiosa del pueblo, pero con un uso práctico importante para el ordenamiento social.

Para Lucas (2010), a Mesopotamia, además de la escritura cuneiforme, se le debe lo fundamental en el desarrollo de varios campos de la ciencia y la técnica: los primeros instrumentos de cuerda, la primera escala musical y un sistema de notación musical coherente. En el proceso de formación que instauraron los mesopotámicos, solamente después de haber aprendido a escribir de corrido, el aprendiz pasaba a la memorización de fábulas, mitos y leyendas, para luego resolver problemas de matemáticas. Solo hasta entonces el estudiante era confrontado a los problemas prácticos de la vida real: cálculos de salarios, agrimensura, redacción de contratos. Cualquiera que fuera el método de escritura, el maestro debía suministrar las explicaciones orales necesarias y relativas a las listas, tablas y textos literarios y canónicos; estos últimos transmitían la tradición y la costumbre: la cultura.

Los egipcios fueron quienes establecieron los principios relacionados con la pedagogía. Brunner (2010) señala que las respuestas a las preguntas sobre objetivos, necesidades, límites y sentidos de la educación son en principio claras y siempre justificadas. Para ellos, más importante fueron las reflexiones teóricas y educativas en el marco del aprendizaje de la vida que el aprendizaje de ciertas técnicas, su educación era estratificada, los hombres pertenecientes a la clase alta recibían conocimiento que abarcaba diversas áreas del saber, mientras que, para la clase baja, la escuela popular estaba llamada a enseñarles solamente aprendizaje sobre técnicas.

La educación en China, afirma Carter (2010), empieza a los diez años, cuando los hombres son separados de las mujeres. Los hombres debían adquirir los conocimientos que les permitían la capacidad para actuar en sociedad; las mujeres, en cambio, quedaban bajo el control de las mujeres del clan, pues debían iniciarse en las actividades que las preparan para sus futuros roles de esposa y madre. La enseñanza fue dispensada dentro de escuelas exclusivas para jóvenes aristócratas, estaba orientada al aprendizaje de las artes marciales: tiro al arco, doma de caballos, conducción de carros y manejo de armas.

En India, el informe presentado por Misra (2010), describe que la historia de la educación fue determinada inicialmente por la religión. Los estudios consistían en aprender de memoria los textos sagrados, su meta estaba en asegurarse una existencia digna en la tierra y en el más allá. Para ello, el hombre debía adquirir los conocimientos para volverse digno en la sociedad y alcanzar la suprema beatitud del corazón. Los estadios de la educación no estaban claramente delimitados, pero se encuentra que un primer momento no obligatorio se efectuaba en familia, cuando los padres enseñan al niño los rudimentos de la cultura. En un segundo momento, el niño iba a la casa del maestro a recibir la educación que lo iniciaría en el conocimiento de su especialidad futura. Y, en un tercer momento, el individuo era regido por tres o cuatro años de estudios superiores. Los centros de aprendizaje más importantes eran dirigidos por los comunicadores eclesiásticos o judiciales, núcleos de un elemento correspondiente a la universidad moderna.

El sistema educativo en Japón, al igual que en otras regiones, se complementaba con la religión, las costumbres y las tradiciones, esto con el objetivo de preservar el orden social. Se aprendía historia y el sentido de las costumbres al escuchar las aventuras y cantos transmitidos por los adultos mayores de las comunidades. Los antiguos artesanos eran formados por tradición directa de los padres y hermanos; la caza para los hombres y el tejido para las mujeres constituían el trabajo principal. La universidad central estaba destinada a los hijos de los señores de la provincia y a los nobles. Se estudiaba historia, literatura, moral, política y economía.

Modelo de occidente «grecorromano»

Para la construcción de sentido educativo, el mundo occidental toma como referente esencial el pensamiento pedagógico grecorromano; porque estos pueblos en su configuración cultural hicieron una profunda reflexión sobre el mundo, el hombre y la educación. Sobre la visión pedagógica de estos pueblos, Gadotti (2011) afirma que se destacan tres tendencias: En primer lugar, pretendían realizar en la vida humana el orden que se veía en el universo y la armonía que demostraban las matemáticas; en segundo orden, miraban el acto educativo centrado en la reflexión sobre el lenguaje y la retórica; y, finalmente, pensaron la educación de la mujer, aunque restringida a los conocimientos caseros y de interés del esposo. En síntesis, la educación organizada por la disciplina y la justicia tenía carácter utilitarista y militar; Los griegos realizaron la síntesis entre la educación y la cultura, dando un enorme valor al arte, la literatura, las ciencias y la filosofía. Sostiene Gadotti (2011) que, a pesar de su carácter elitista, la enseñanza debía ser pública, sometida al control de la comunidad, debía estimular la competencia y las virtudes guerreras; además, correspondía asegurar la superioridad de las élites frente a los oprimidos; pues la educación del hombre integral consistía en la formación del cuerpo a través de la gimnasia; de la mente, por la filosofía, las ciencias y la moral; de los sentidos, por la música y las artes.

Manacorda (2005) afirma que, entre los griegos, el humanismo ateniense buscaba el conocimiento de la verdad y la finalidad de la educación consistía en asegurar la excelencia, porte ciudadano, retórica, cultivo del cuerpo, conocimiento de las normas sociales y morales de sus ciudadanos. Es decir, no se formaba para una profesión sino en el carácter y para ser buen ciudadano; ya que la virtud principal de un hombre debía ser la lucha por su libertad. Contrario al pensamiento ateniense, en Esparta el hombre debía ser el resultado de su culto al cuerpo, ser fuerte en todos los sentidos, eficiente en todas sus acciones. En ninguna de las visiones, el ideal de su cultura aristocrática incluía la formación para el trabajo porque según los espartanos, el espíritu debía permanecer libre para crear.

En relación con este ideal educativo, considera Carvajal J. (2017) que la educación toma fundamento en su relación con los planteamientos filosóficos de Sócrates, Platón, Aristóteles y de los sofistas. A la hora de reflexionar la educación, Sócrates, uno de los más ilustres pensadores griegos, se preguntaba: ¿dado que las ideas son innatas, puede enseñarse la virtud? Según Acevedo

J. (1978), para este pensador griego toda educación debe ser política y su carácter moral es la médula de la existencia humana, en particular de la vida colectiva. Ahora bien, a decir de Manacorda (2005), Sócrates elaboró un sistema educacional basado en la ironía y la mayéutica; su método pedagógico involucra dialécticamente al docente y al alumno, quienes dialogan sobre temas de interés para ambos. Se preocupaba por impulsar, despertar y estimular en el sujeto, la búsqueda personal, la verdad del pensamiento propio y la voz interior. Para Gadotti (2011), a Sócrates le interesaba el diálogo vivo y amoroso con sus discípulos. Creía que el autoconocimiento es el inicio del camino para el verdadero saber; con este comienza el humanismo, la formación ética y moral en educación; también afirmaba que todo el mundo enseña la virtud de la mejor manera que le es posible. Siempre creyó que era tarea principal del profesor despertar lo que duerme, la conciencia moral del hombre, lo cual significa valentía, ponderación, justicia y piedad, porque todos esos valores contribuyen a la excelencia del alma.

Plantea Manacorda (2005) que Platón, discípulo de Sócrates, defendía la educación contra la alienación; para él, la tarea central de todo proceso de formación estaba en mirar hacia la luz del verdadero ser, ya que el propósito de la educación es hacer mejores personas. Gadotti, (2011), asevera que para este pensador el estado del conocimiento humano pasa por la percepción y la sensación. Según Platón, mientras esta sea la vía para conocer, los sujetos están expuestos a confusión y engaño. De ahí la necesidad de pasar gradualmente de la percepción sensorial a la contemplación de la realidad sin falsedad; pues es la única cosa que el hombre puede llevar a la eternidad. En su referencia sobre Aristóteles, Gadotti (2011) considera que es el gran realista de su época y que su planteamiento pedagógico central era que la virtud está en el término medio y las

ideas, como su propia esencia, están en las cosas. Aristóteles expone tres factores que determinan el desarrollo espiritual del hombre: disposición innata, hábito y enseñanza. Dice Manacorda (2005) que este filósofo manifestaba que si el hombre es un animal dotado de lenguaje, entonces en la vida ciudadana se asegura el desarrollo de las potencialidades humanas. Por eso centraba su atención en la formación ética, la necesidad de esclarecer las condiciones de la vida buena y la vida que vale la pena vivir.

En la época de oro del imperio romano existía un sistema de educación con tres grados clásicos de enseñanza: La escuela del ludi-magister, que impartía la educación elemental; las escuelas de lo gramático, que correspondía a lo que hoy es secundaria; y los establecimientos de educación superior. Como en casi todas las tradiciones, la educación en la antigua Roma era elitista y solo estaba destinada a los ciudadanos, por lo tanto, trasciende los intereses locales y nacionales. Los esclavos sin ninguna instrucción eran tratados como objetos y aprendían las artes y los oficios en las casas donde servían.

Un giro de la pedagogía en occidente

la voluntad del educador la que determine las impresiones que grabará el alma infantil. Señala Manacorda (2005) que este pensador inglés combatió el innatismo anteponiendo la idea de la experiencia sensorial, nada existe en nuestra mente que no tenga su origen en los sentidos. El conocimiento solamente tenía valor cuando preparaba para la habilidad, para la acción. Juan Jacobo Rousseau afirmó que la meta de la educación es la reconstrucción de un hombre social, racional, en concordancia con la naturaleza. Describe en su obra Emilio (1762) que prefiere la educación pública bajo reglas prescritas por el gobierno; la educación debe comenzar con el nacimiento y estar encaminada a formar en el alma de los niños la idea y el valor de la patria. Para Gadotti (2011), es una propuesta educativa que rescata la relación entre educación y política, además centraliza el tema de la infancia. Rousseau divide la educación en tres momentos: el de la infancia o edad de la naturaleza; el de la adolescencia o edad de la fuerza, la razón y las pasiones; y el de la madurez o edad de unidad, sabiduría y casamiento. Solamente en la adolescencia debe haber un desarrollo científico más amplio y el establecimiento de la vida social. La pedagogía de Rousseau representó el primer intento radical y apasionado de oposición fundamental a la pedagogía de la esencia y de creación de perspectivas para una pedagogía de la existencia.

El paradigma educativo de la modernidad. La cuestión del método.

En esta época, está el mérito de haber introducido los cambios más significativos en el campo de la educación. Este protagonismo se debe a Carvajal J. (2017), a la conjunción de tres factores: el desarrollo de formas populares de escolarización; al desarrollo extraordinario de las

ciencias humanas (sociología, psicología y las distintas ciencias de la educación); y al desarrollo de la filosofía de la educación. Se valoriza la experiencia como componente fundamental del aprendizaje, se enfatizan procesos de socialización y educación para la libertad y se habla de educación integrada con impacto político. Pero esos cambios no son producto del azar, pues a partir del siglo XVI se desarrollan técnicas y artes, se lanza al dominio de la naturaleza y se propone un nuevo ordenamiento de las ciencias como medida de distinción entre la fe y la razón.

Para Manacorda (2005), es una época en la que Descartes, convencido del potencial de la razón humana, se propuso crear un método que transforme la visión y conocimiento imperante en el mundo. Los cuatro grandes principios de este método son: 1) Jamás asumas alguna cosa como verdadera que no conocieras evidentemente como tal. 2) No incluyas juicios que no se presenten en forma tan clara e indiscutible al espíritu. 3) Divide cada dificultad en tantas parcelas como fuera posible y necesaria para darle la mejor solución, empezando por los objetos más sencillos hasta el conocimiento de los más complejos. 4) Haz

en todas partes enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que, tuviere la seguridad de su funcionalidad y efectividad (Descartes, 2010, págs. 47-48).

Epistemológicamente, este paradigma hunde sus raíces en el positivismo de Comte, Spencer y Durkheim. Según Gadotti (2011), además de consolidar la concepción burguesa de la educación, estos pensadores sostenían que tanto los fenómenos sociales como los físicos, pueden ser reducidos a leyes, pues todo conocimiento científico y filosófico debe ser medible y tener por finalidad el perfeccionamiento moral y político de la humanidad. Para ellos, una verdadera ciencia debería analizar todos los fenómenos como hechos, incluso los humanos; la ciencia necesita ser neutra y sus leyes naturales en armonía rigen la sociedad. Por lo tanto, en relación con la especificidad metodológica de las ciencias sociales, estos pensadores aseguraban que aquello que no podía ser medido y/o explicado quedaba en la categoría de especulación. El ideal positivista sustituyó la visión tradicional y mágica por la visión científica.

Dicho por Acevedo J. (1978), el lema en este momento histórico de la educación fue ‘centrarse más en el alumno’, pues consideraban que el impulso vital-espiritual es la red de la vida y que el deber de la educación sería conservar y aumentar ese impulso de existencia. Para Gadotti (2011), en esa época, el ideal de la escuela es la actividad espontánea personal y colectiva. Se trata de una escuela nueva pensada como un lugar de vida; se instituye la idea de comunidad infantil que responde a la necesidad de educar al ciudadano del mañana, tanto a nivel de la clase en el aula como en la escuela en su conjunto. Por lo tanto, la disciplina resulta de la participación común en el trabajo y en las situaciones de aprendizaje. La formación aparece como un proyecto social en el cual

los estudiantes aportan porque se sienten responsables también. Por esa razón, la idea fundamental de la educación más que la unidad es la relación íntima y necesaria entre las experiencias de los sujetos involucrados en los procesos.

En ese proceso de transformación acelerada de principios y concepciones sobre la educación, son muchos los pensadores que, con sus aportes, influyeron en la práctica educativa; por ejemplo, Juan Amos Comenio, quien, en 1630, muestra interés por un método para adecuar el conocimiento al estado de desarrollo del entendimiento. Propone un sistema particular de enseñanza, reconociendo el mismo derecho de todos los hombres a saber sobre la ciencia, la política y la vida misma. Para Comenio, la educación debe desarrollar la curiosidad, la instrucción atractiva y diversificada a través de historietas y fábulas con finalidad moral y religiosa.

Juan Enrique Pestalozzi inicia la mirada sobre el método de enseñanza y la pedagogía con los jardines infantiles y el basamento del desarrollo de las habilidades de este periodo como fundamento de logros posteriores. Reivindica la importancia del ambiente familiar en la formación de la personalidad del niño y define la educación como el arte de llevar al infante desde unas condiciones superficiales y fragmentarias hasta otras claras y distintas. Para Pestalozzi, el hombre es un ser social cuyas energías innatas encuentran en la comunidad viva de la familia su primero y natural desarrollo. A decir de Jiménez (2018), esta pedagogía de Pestalozzi, llamada objetiva o intuitiva, fue un punto de partida para mejorar la enseñanza. El fundamento principal estaba en que los niños deberían aprender por medio del trabajo y el juego cooperativo en estrecho contacto con la naturaleza. El método del maestro consistía en componer una escena con el fin de presentar ordenados los objetos que la naturaleza muestra a los niños confusos y dispersos. Según Acevedo J. (1978), desde esta perspectiva, el currículo adoptado ponía énfasis en la actividad de los alumnos: presentación de los objetos simples para llegar a los más complejos, partir de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general.

El pensamiento de Johann Friedrich Herbart fue el primero en tratar la pedagogía como ciencia, hace gran énfasis en la importancia de la moral, la ética y los principios religiosos que deben guiar la enseñanza. Sus análisis tratan de reunir una visión de conjunto, coherente y de respeto por los elementos fundamentales que deben participar en la formación del hombre. Gadotti (2011) afirma que, para Herbart, el saber orienta la actividad infantil cuando logra captar los intereses de los niños; analiza los procesos básicos de la comprensión

y adecúa a ellos la estructura de la instrucción que, según su contenido, puede ser expositiva, analítica o simétrica. Consideraba que los fines de la educación están fundamentados por la ética y los procedimientos más adecuados se fundamentan en la psicología. Para este pedagogo, los pasos formales de la instrucción son: 1)

1) Aprehensión del objeto. 2) Asociación o comparación de los objetos aprendidos. 3) Sistematización o generalización. 4) Etapa de la aplicación, en la cual la conciencia hace un esfuerzo para aplicar, en sus diversas variedades, del nuevo conocimiento adquirido.

En articulación con lo anterior, Herbart consideraba que la educación debe tener como fundamento ético la formación de la persona humana favoreciendo su libre espontaneidad y siguiendo su desarrollo. Es un proceso que, fundamentado en el amor, la confianza y la gratitud, posibilita al sujeto desarrollar otras potencialidades. Para Flórez y Batista (1982), Herbart señalaba que los métodos no son inocentes ni neutrales, están afectados por el contenido; por lo tanto, la ética era el pilar fundamental de la pedagogía.

Para Dewey, la experiencia educativa es una reconstrucción constante y se estructura a partir de lo que se vive. Manacorda (2005) señala que Dewey fue el primero en afirmar que la enseñanza debería darse por la acción y no por la instrucción; que la educación es esencialmente pragmática, busca la convivencia democrática; pero no por ello cuestiona la sociedad de clases.

Propone el método de aprendizaje por problemas articulado con el concepto de investigación en la escuela; el fin es pensar el proceso formativo de los estudiantes y se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación llevada a cabo por un grupo de alumnos bajo la tutela y orientación de un educador. Impulsor del pragmatismo americano, Dewey creía que la experiencia es el hilo conductor de la educación y el aspecto central del pensamiento infantil. Esa convicción lo llevó a plantear una crítica contundente a la obediencia y a la sumisión hasta entonces cultivadas en las escuelas; según él, el centro escolar debe organizarse como lugar de desarrollo de un espíritu de cooperación social, de vida comunitaria para aprender mediante la práctica. Por este motivo, es necesario partir de la experiencia porque enseñar significa formar la capacidad de resolver problemas prácticos.

El ideal de María Montessori era otorgar un papel primordial a la educación de los sentidos, para cada uno de los cuales hay un material específico y una actividad motriz. Junto con Decroly y Claparède estructuran una crítica tanto a los sistemas y métodos de enseñanza como a los fines de la educación. A partir de ellos, la acción del maestro está determinada por las capacidades para el aprendizaje que demuestre el alumno. Según Acevedo J. (1978), Montessori plantea dos ideas maestras que atraviesan su obra: la educación para la vida y el niño constructor de hombre. Solo el niño es educador de su personalidad; por lo tanto, es esencial promover su autoeducación colocando los medios adecuados de trabajo a su disposición. Es decir, se ha de preparar un ambiente donde se evite al máximo posible cansarlos con la vigilancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de Celestín Freinet, desarrolla una escuela popular basada en el poder del grupo escolar, de sus necesidades creativas y de las alternativas de comunicación que pueden darse entre distintas escuelas. Es decir, se reivindica el papel de la institución educativa como centro de formación y desarrollo del sujeto. Plantea el principio del trabajo equivalente a la cultura como experiencia emanada de la actividad laboriosa de los niños y de pensamientos enriquecidos en la práctica pedagógica.

Además de los métodos y técnicas implementados por estos pensadores de avanzada, surgen alternativas metódicas como las escuelas democráticas, las cuales en su forma de trabajo aplican principios como la equidad, justicia y horizontalidad. García (2015) afirma que, a partir de la implementación de este método, se fomenta la participación libre e igualitaria en la toma de decisiones relacionadas con la organización y el aprendizaje. Con este tipo de educación, se fomenta el aprendizaje libre y automotivado que estimula la curiosidad según los intereses del sujeto en formación. Se promueve el juego libre como parte importante en el aprendizaje; por ello, cada sujeto es responsable de su propia educación, para lo cual, se estimula el intercambio de ideas y la conversación.

Pérez, Africano, Febres-Cordero y Carrillo (2016) desarrollan el sistema Amara Berri. Según ellos, en esta alternativa pedagógica, el aprendizaje es simulación de la vida cotidiana, pretende impulsar los procesos de desarrollo de cada alumno sin dividirlos y se basa en la utilización del juego como imitación del mundo del adulto. En lugar de asignaturas que fragmentan el conocimiento, utilizan grandes actividades de vida cotidiana en las que se interrelacionan las disciplinas alrededor de tareas que resultan más próximas y significativas para quien aprende (Pág. 6).

La escuela libre es una propuesta pedagógica que, según Santaella y Martínez (2017), provoca un interés natural por aprender; ya que, en la escuela libre no existe principios como la hora de entrada; tampoco hay profesores o temario, hay acompañantes. La escuela libre es un método aplicado en el medio rural, defiende un aprendizaje vivencial en el que los conocimientos se adquieren con la experimentación. Es también un sistema asambleario en el que todos intervienen en las decisiones, incluidas las familias.

La metodología Bosquescuela se implementa en España y, según Bruchner (2017), se presenta como una metodología innovadora para que los sujetos aprendan y potencien aptitudes intrínsecas, desarrollen su sentido innato de pertenencia y el respeto a la naturaleza. Esta metodología se adapta al sistema de formación regular para responder a las exigencias de un mundo que cambia y necesita modelos sostenibles y eficientes; modelos capaces de afrontar nuevos retos ambientales y sociales.

Las actividades se realizan al aire libre y con materiales naturales, cumpliendo con los objetivos, incluidos los de lectoescritura y matemáticas. Los sujetos aprenden a aprender desde la iniciativa personal y viviendo experiencias reales, autosatisfacen y cultivan la ilusión y la motivación por descubrir el mundo que les rodea.

Por su parte, Borja (2018) señala que la metodología Reggio Emilia es una propuesta educativa con la que se puede aprender y desarrollar la creatividad por medio de la observación. Se lleva a cabo por personas que forman parte de la cotidianidad en la vida del sujeto. Es un método de enseñanza vivencial basado en el compromiso de todos los miembros encargados de la educación. Se parte de la base de que todos tienen el potencial y la curiosidad suficiente para ir construyendo su aprendizaje, por esa razón el sujeto de aprendizaje será quien lleve la iniciativa, quien enseña escucha y acompaña de manera productiva su proceso de formación.

De la reflexión sobre el papel del método en la educación de la modernidad, se infiere que este fue un factor fundamental en la construcción y el cambio de la visión de la educación. Se puede afirmar también que la articulación entre la teoría y el método fue un supuesto fundamental para guiar los procesos de formación por una senda fecunda a fin de obtener un conocimiento objetivo de la realidad que sirva para comprobar la validez de las elaboraciones. Así pues, los métodos son herramientas importantes para el perfeccionamiento de la educación de esa época y cada uno tiene su forma particular de acercamiento al objeto y a la realidad escolar.

La crisis del paradigma. La nueva esencia desde el sur.

Mejía M. R. (2014) apunta que, en América Latina, desde los inicios de la independencia, se desarrollaron corrientes críticas en educación: Simón Rodríguez -las universidades populares-, José Carlos Mariátegui -con el marxismo indoamericano-, Paulo Freire -educación propia y liberadora-. Estas corrientes dan forma a lo que se ha denominado la crítica latinoamericana al paradigma vigente, cuyo eje se centra en la educación popular como cultura y el respeto de los contextos geográficos.

El paradigma educativo latinoamericano inicia en la segunda mitad del siglo XX con una reflexión por lo negado, rechazado y escondido en los procesos de saber y del conocimiento que se imparte en la escuela, buscando incorporar saberes marginales. En la parte práctica, no se establece la relación de poder entre los que se educan y los que son educados poniendo énfasis en lo local. Para Freire P. (2015), en un proyecto político-pedagógico debe prevalecer la práctica y no el discurso. En este caso, lo educativo se asume como una reflexión en torno al proceso de relaciones sociales y políticas que se tejen en la escuela y en los contextos inmediatos a esta. En la construcción de esa

forma de pensamiento, docentes y estudiantes deben comprometerse y participar de modo activo para ir construyendo otro mundo posible. Para Freire P. (2006), es la pedagogía crítica la que debe permitir pasar de la palabra a la acción. En este tipo de pedagogía, la mejor forma de acercar al sujeto al conocimiento es desarrollando su capacidad creadora, su imaginación e incentivarlo para que se pregunte y resuelva problemas en grupo.

La idea de lo crítico se relaciona con lo que Zuleta (2016) llama una educación filosófica o el amor que el sujeto establece con el conocimiento, posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas y ver contradicciones. El centro de reflexión de la pedagogía crítica radica, en ser un proyecto no acabado, acorde con los contextos, a las necesidades de las personas y que visibilice los conocimientos marginados. En este sentido, la apuesta educativa de Freire (2002) tiene como contexto una crítica al sistema capitalista. Desde esa perspectiva, educar es sinónimo de hacer pensar, concienciar, posibilidad para transformar al sujeto; lo que implica recrear, reinventar el proyecto formativo.

La nueva esencia. Un análisis de la producción científica especializada.

El análisis de la literatura especializada en temas pedagógicos ha evidenciado cómo en los últimos años se han desarrollado, con auge, trabajos de investigación sobre opciones sociales y pedagogías diferentes a las instituidas desde el paradigma instrumental. Investigadores indagan alternativas frente a la excesiva acentuación de la individualidad impuesta desde el paradigma simplificador, proporcionando elementos que ayudan a la comprensión de los procesos que se imponen desde la ciencia normal establecida y contribuye a la transformación de estos.

Un aporte importante a esa reflexión sobre alternativas de cambio paradigmático se advierte en la investigación *Tras las huellas ciudadanas: Medellín, 1990-2000*, donde Hurtado, Naranjo y Peralta (2003) muestran el problema de la ciudadanía, poco tratado en el campo educativo, como de amplia tradición y trascendencia para un cambio paradigmático. Según ellos, ciudadanía, cultura política y una serie de prácticas y fenómenos sociales dan cuenta no solo de las reglas del juego democrático, sino también de experiencias informales. En la búsqueda, además de preguntarse por la ciudadanía, el conocimiento de derechos y deberes, intentan construir explicaciones sobre la manera como las dinámicas sociales cruzan y redefinen la construcción de formas imaginadas, mestizas y diferenciadas. Con su estudio se proponen reconstruir esas rutas ocultas que procuran la emergencia de alternativas ciudadanas.

Vich et al. (2005), en el libro *El estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia* presentan una serie de ensayos que, desde diversas investigaciones, proponen nuevos debates, abren

posibilidades de indagación y regresan a viejos temas con el objetivo de colocarlos en la agenda de discusión educativa. Con este texto, y a partir del compromiso con el trabajo académico, intentan contribuir a los debates y diálogos pedagógicos. Los autores interpretan la realidad peruana, para desafiarla desde el descontento que esta misma suscita; con ello, abren posibilidades de cambio social. En ese proceso, se sitúan en el pasado para explicar el conjunto de mecanismos coercitivos mediante los cuales el Estado logró articular diversas poblaciones. Así, la problemática radica en que los procesos sociales (entre ellos el educativo) hicieron posible una sociedad en donde la desigualdad es tan abrumadora y la ley tiene tan poca autoridad que se necesita repensar al Estado y la educación misma como instituciones fundamentales y con capacidad de impulsar y propiciar el desarrollo social.

De Delgado et al. (2006) exponen, como alternativa al paradigma instrumental, el carácter, problemas y proyección de la intra e interculturalidad desde las bases sociales. La publicación muestra asuntos relacionados con la crítica al desarrollo y su interrelación con un enfoque intra- intercultural desde algunas experiencias institucionales. Al analizar el enfoque y los problemas de lo que ha sido la reforma educativa y la educación intercultural bilingüe en Bolivia, buscan que, a partir de experiencias concretas, se instauren

programas educativos, perspectivas y proyecciones de una educación intra e intercultural. Para ello, proponen algunos lineamientos:

...necesidad de construir la unidad de los pueblos indígenas originarios desde el sentimiento profundo de hermandad en la unidad, creando diálogos epistemológicos entre las ciencias de los pueblos indígenas originarios y sectores de la ciencia occidental moderna. Desarrollo o desenvolvimiento de lo humano integral o desarrollo endógeno sostenible como base para innovar la cultura del aprendizaje y la cultura docente. Necesidad de refundar la cultura, la sociedad y el Estado; cambiando las formas de relacionamiento sobre las bases del despertar, pensar y sentir del ser en el cotidiano individual y colectivo. Necesidad de refundar el sistema Educativo Nacional y la universidad pública, considerando las realidades, los valores éticos, del consenso, de la complementariedad y el respeto a la identidad en su diferencia- semejanza para plasmar la unidad de lo material, lo social y lo espiritual (Delgado B, y otros, 2006, págs. 11- 12).

En su trabajo, *Repensando la Subalternidad*, Sandoval et al. (2010) muestran perspectivas innovadoras, al formular críticas y replantear convencionalismos e inercias institucionalizadas desde el paradigma simplificador, el cual se entiende desde una perspectiva que separa los campos de conocimiento; además, provoca descubrimientos, teorías científicas, pero no genera una

reflexión sobre el destino humano y sobre el devenir de la ciencia. En su trabajo discuten los orígenes, posibilidades y límites de los denominados estudios subalternos y poscoloniales; desde ellos, se llama la atención a los centros académicos hegemónicos que reflexionan y analizan los conceptos de globalización, desarrollo, nacionalismo y desigualdad desde las interrelaciones de las dinámicas económicas, políticas y culturales a escala mundial. Se sugieren así, nuevos derroteros a la posibilidad de construir miradas capaces de interrogarse sobre los nuevos escenarios abiertos por las interconexiones globales. Según los autores: “...Los artículos de la publicación, despliegan un clima epistemológico que en las últimas tres décadas ha hecho posible: 1. La consolidación del llamado giro cultural en las ciencias sociales. 2. El rescate histórico y etnográfico de la voluntad de los actores como agentes de cambio, acercando antropología e historia; y 3. La perspectiva de la historia global para dar cuenta de los nuevos marcos en que se construye el mundo contemporáneo e ir más allá del estudio de historias nacionales particulares (Sandoval L. et al., 2010, pág. 8).

Medina et al. (2013), en su compilación sobre Maestros que hacen historia/ tejedores de sentido: entre voces, silencios y memorias, muestran cómo el afán científico situó la comunicación escrita en el centro del conocimiento y desdeñó la transmisión oral del saber. El progreso y la escritura eran el sello de la modernidad civilizada; la memoria y la narración eran signos de una tradición condenada, aunque reticente a desaparecer. Por lo tanto, proponen enfoques de intercambio y fructífera experimentación entre la historia oral y la escrita. Al respecto refieren que: “...Es en el campo de la enseñanza donde la historia oral abre nuevos derroteros de trabajo. Recurrir al recuerdo enseña a los estudiantes que hay otros tipos de conocimiento además del adquirido en los libros. Aprenden a valorar, de manera importante, la experiencia que tienen en sus inmediaciones: padres y abuelos, vecinos, compañeros de escuela. Los docentes, al mismo tiempo, reconocen la sabiduría adquirida en la práctica que rivaliza y se compagina con las teorías aprendidas” (Medina et al., 2013, págs. 12-13).

En el texto se llega a la conclusión de que las memorias incendian lo incendiabile, demandan lo que ‘no se ha cumplido’, en una búsqueda por el despliegue de voces y caminos de múltiples maneras de inscripción a las prácticas de conocimiento y sus practicantes en contextos de la lucha social contemporánea. Para este grupo de maestros, los movimientos sociales de las comunidades y las memorias sociales en movimiento cuentan, narran, inscriben en los silencios y en las voces las experiencias históricas.

Ibarguen Mena, Gómez, Ospina y Ospina (2017), en su trabajo sobre *Lineamientos para la construcción de Modelos Pedagógicos Alternativos*, se preguntan: ¿Cómo y desde dónde construir lineamientos para el diseño e implementación de modelos pedagógicos alternativos? y ¿qué

características, principios y valores definen o podrían definir un modelo pedagógico alternativo? A partir de estas interrogantes, proponen como objetivo de la investigación: Construir lineamientos para la elaboración e implementación de modelos pedagógicos alternativos no prescriptivos para las instituciones educativas en

la escuela Rodrigo Correa Palacio y Pascual Bravo de la ciudad de Medellín, igualmente insinúan aventurar la construcción de horizontes pedagógicos alternativos como una concepción más compleja, pero que en definitiva contribuiría enormemente a la lucha contra la despedagogización a la que ha sido sometida la educación; según estos investigadores, esta nueva concepción de lo pedagógico, empoderaría al docente y lo dotaría de fundamentos para resignificar su práctica y su quehacer.

Así mismo, Plazas et al. (2018), en la publicación Cuadernos de investigación, al pensar los múltiples desafíos que enfrenta la educación latinoamericana y caribeña, hacen una apuesta con vocación crítica y creativa; los trabajos allí presentados, dan cuenta de asuntos y problemas que contribuyen a reflexionar el futuro de la educación. Organizan los artículos en tres registros: el de la política educativa, que recoge la argumentación respecto a cómo la política educativa ha permeado la educación superior. El segundo registro vuelve su mirada hacia la historia de la educación, hace un análisis de los imaginarios pedagógicos y lugares escolares. El tercer momento presenta y analiza un conjunto de experiencias que entrecruzan y retroalimentan investigación y acción.

Finalmente, el trabajo Fuentes sobre Alternativas Pedagógicas Populares en América Latina, forma parte de una apuesta política y pedagógica a través de la cual, Gómez y Puiggrós (2018) buscan interpretar los procesos educativos en el continente. "...Es un compendio que aborda con interés contextos particulares para responder a cuestiones concretas relacionadas con la educación, entendida como un proceso complejo, determinado por una vasta red de prácticas y sentidos sociales, en diferentes momentos y por medio de distintas corrientes" (Gómez y Puiggrós, 2018, pág. 33).

Como aporte del estudio, se afirma que el sistema escolar latinoamericano se fundamenta en experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos, que muchas veces se vinculan orgánicamente con propuestas políticas y en otros se desarrollan en el marco de procesos sociales generales, pero siempre constituyeron discursos con su necesaria contribución a la transformación educativa.

A partir de lo expuesto, en relación con las investigaciones educativas y pedagógicas alternativas, se puede afirmar que existe la visión de que los resultados contribuyen al mejoramiento y la transformación de la escuela, la enseñanza y los aprendizajes. Sus aportes en el conocimiento

metodológico o teórico se constituyen en un avance en las relaciones, en las prácticas educativas y pedagógicas o en el currículo. En palabras de Castoriadis (1997), esto significa que el imaginario social instituyente de lo alternativo, implica una potencia creadora y en este mismo sentido, saltos, rupturas, discontinuidades, que durante milenios los hombres han imputado a la intervención de un espíritu transformador.

Entiéndase entonces que los 'horizontes pedagógicos alternativos' constituyen una nueva visión pedagógica, fundamentada en racionalidades críticas y complejas; por tanto, antes que puntos de llegada o metas por alcanzar, son caminos, tránsitos hacia la transformación y el cambio, en procura de otra humanidad y otras sociedades posibles, lo cual implica una ruptura paradigmática en educación y pedagogía, con otra visión de hombre, de mujer, de lo social y de la cultura que se construyen en el mundo de la vida cotidiana y mediante un proceso intersubjetivo en el que se valora lo plural y diferente.

CONCLUSIÓN

Este recorrido por los tránsitos y perspectivas de la educación evidencia dos claros paradigmas: el inicial o búsqueda de esencia y el paradigma metodológico. El paradigma educativo en la Antigüedad entra en crisis en el siglo XVI con la aparición del método y la incorporación de nuevos instrumentos, técnicas y herramientas consolidándose para el siglo XVIII. En la actualidad, la literatura científica latinoamericana referente al tema educativo evidencia un vacío en el paradigma actual, en tanto da cuenta de pensamientos y posturas emergentes que se contraponen a la inmovilidad del pensamiento y la cultura históricamente establecida.

El análisis muestra cómo las tradiciones críticas, a pesar de la adversidad, dan cuenta del rehacerse de la pedagogía; esta mutación genera nuevas posibilidades a partir de involucrar nuevos contextos y nuevas perspectivas teóricas. Se considera entonces que el cambio y la transformación pedagógica emergentes implican trabajar el acto educativo desde perspectivas conceptuales que respondan al modo cuatro de la ciencia o del trabajo inmaterial. En definitiva, un cambio paradigmático en educación significa diseñar procesos que contrarresten el carácter alienante, opresor e instrumentalizador que impera en la actualidad. Implica rupturas con los procesos que paralizan la voluntad del sujeto y le impiden actuar en beneficio de construir su autonomía. Es decir, para que el cambio sea posible, hay que fomentar dos tipos de procesos: uno dialéctico, que en término pedagógico es fomentar el diálogo; el otro, democrático, hay que ir más allá del aula, la institución y el entorno inmediato, porque las alternativas críticas proponen caminos de transformación radical. Pues no se trata de hacer el proyecto que se establece desde las élites en el poder, sino un proyecto que dé sentido a la existencia de todos los sujetos, no a unos pocos. Porque

alcanzar la transformación significa propiciar una ruptura epistemológica.

Edgar Morín (2002) plantea que la educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para esbozar y resolver los problemas y, correlativamente, estimular la inteligencia general. En ese orden de ideas, es ingenuo pensar que, desde el paradigma simplificador, se pueda alcanzar este ideal y dar respuesta a los problemas estructurales que impone la sociedad actual. En palabras de Mendizabal (2016), este paradigma tiene una excesiva acentuación de la individualidad. En concomitancia con esto, Morin (2015) afirma que la ciencia clásica que dio sentido a este paradigma estaba fundada en tres principios esenciales: disyunción, reducción y determinismo. Expresado de otra manera, es valioso el planteamiento de Morín (2002) cuando afirma que el mundo impulsado por Occidente, desde su paradigma instrumental, ha asumido un modelo prometeico, activista, de dominio, de conquista del poder sobre la naturaleza, y ese dominio rechaza toda idea de sabiduría.

En oposición a la postura reduccionista, emergen los paradigmas crítico y complejo; el primero, en cualquiera de sus vertientes se contextualiza en una práctica caracterizada por una acción- reflexión-acción, que implica búsqueda, generación de cambio y liberación de opresiones en un contexto social determinado. El segundo, abraza lo diverso y reúne lo separado; es un pensamiento que pide comprender la condición humana, sus derivas, sus ilusiones, sus delirios. En tal sentido, Morín (2006) indica que la epistemología de la complejidad supone una interacción entre seres y de los seres humanos con el contexto; sin dicha interacción, resulta imposible comprender el lugar y papel del ser humano en el universo.

Esta realidad amerita que se impulse un cambio cualitativo que altere algunos elementos de la matriz disciplinar; es decir, variaciones en el desarrollo de la teoría, la investigación o la práctica docente; se requiere un pensamiento pedagógico que incorpore los saberes marginales y desborde al entendimiento de la sociedad. Como dice Morín, (2006) lo que se haya implicado y reproblematicado en y por el conocimiento del conocimiento es cualquier relación entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo. Así pues, no se puede dejar que el conocimiento se disloque entre las concepciones reductoras que segrega cada disciplina haciendo de este un producto compartimentado, por lo que es necesario efectuar el difícil diálogo entre la reflexión subjetiva y el conocimiento objetivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J. (1978). Historia de la educación y la pedagogía. Medellín: Artes gráficas UdeA.
- Borja, Q. (05 de febrero de 2018). Guía Infantil.com. Obtenido de <https://dehijosypadres.com/>: <https://www.guiainfantil.com/>
- Bruchner, P. (2017). BOSQUESCUELA. Guía para la educación infantil al aire libre. Madrid: Ediciones Rodeno. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7072946>

- Brunner, H. (2010). La educación en el antiguo Egipto. En G. Mialaret, & J. Vial, Historia mundial de la educación. Tomo 1 (págs. 87-125). China: Cátedra UNESCO.
- Carter, M. (2010). La educación en la China antigua y medieval. En G. Mialaret, & J. Vial, Historia Mundial de la educación. Tomo 1 (págs. 113-126). China: Cátedra UNESCO.
- Carvajal, J. (2017). Corrientes Filosóficas y Pedagógicas de la educación. Ibagué : UMECIT-DOCTORADO. <http://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/217>
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. Zona Erógena, 2-9.
- Covarrubias, F. 2010. El proceso de construcción de corpus teóricos. Cinta moebio 37: 15-28. doi: 10.4067/S0717-554X2010000100002
- Flórez, R., & Batista, E. (1982). El pensamiento pedagógico de los maestros de educación primaria oficial de Medellín. Medellín: Universidad de Antioquia. <https://www.worldcat.org/title/pensamiento-pedagogico-de-los-maestros-de-educacion-primaria-oficial-de-medellin/oclc/18158027>
- Freire, P. (2002). Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la esperanza. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). Pedagogía de los sueños posible. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fullat, O. (1997). Antropología filosófica de la educación. Barcelona: Ariel.
- Gadotti, M. (2011). historia de la ideas Pedagógicas. Buenos aires: Siglo XXI editores.
- García, R. (13 de Septiembre de 2015). ResearchGate. Obtenido de ResearchGate: <https://www.researchgate.net/publication/281835816>: <https://www.researchgate.net>
- Gómez, M., & Puiggrós, A. (2018). Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Gómez, E., Fernando, D., Aponte, G., & Betancourt, L. (2014,). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de. Dyna, vol. 81, 158-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49630405022>
- Hurtado, D., Naranjo, G., & Peralta, J. (2003). Tras las huellas ciudadanas: Medellín 1990-2000. Medellín : EP-UDEA.
- barguen Mena, H., Gómez, J., Ospina, G., & Ospina, N. (2017). Lineamientos -no prescriptivos- para la construcción de modelos pedagógicos alternativos como opción de transformación para las instituciones educativas Rodrigo Correa Palacio Y Técnico Industrial Pascual Bravo, de la ciudad de Medellín. En EDUCAME, Escuela e Investigación como Obra (págs. 57-127). Medellín: UPB.
- Jiménez, A. (2018). Historia del pensamiento pedagógico colombiano: una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación. Bogotá: UD editorial. Universidad Francisco José de Caldas.
- Jiménez, A. (2018). Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances. Pedagogía y Saberes, 153-161.
- Kuhn, T. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lucas, C. (2010). La educación de los escribas y la instrucción en Mesopotamia. En G. Mialaret, & J. Vial, Historia mundial de la educación (págs. 57-86). China: Cátedra UNESCO.
- Manacorda, M. (2005). Historia de la Educación 2. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- edina, P., Necochea, G., Aguirre, G., Huamán, C., Caicedo, J., Feijoo, G., Millán, C. (2013). Maestros que hacen historia / tejedores de sentidos : entre voces, silencios y memorias. Chiapas: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat.
- Mejia, M. R. (2014). Pedagogías críticas, Movimiento Pedagógico y Buen vivir. Educación y cultura, 24-34.
- Mendizabal, M. (2016). La Pedagogía social: Una disciplina básica en la sociedad actual. HOLOS, 52-69.
- Mejia, M. R. (2014). Pedagogías críticas, movimiento pedagógico y buen vivir. Educación y cultura, 24-34.
- Mialaret, G., & Vial, J. (2010). Histodia mundial de la educación. desde los orígenes hasta 1515. China: Cátedra UNESCO.

- Misra, A. (2010). La educación en India, en la Antigüedad y la Edad Media. En G. Mialaret, & J. Vial, *Historia mundial de la educación*. Tomo 1 (págs. 127-151). China: Cátedra UNESCO.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir: manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2006). *El Método 5: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Plazas, D., García, M., Pérez, J., Jaimes, E., Solano, A., Hernández, L., Botero, M. (2018). *Cuadernos de Investigación en Educación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santaella, E., & Martínez, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado*, 359-379.
- Sandoval L., P., Chakrabarty, D., Dirlik, A., Klor de Alva, J., Mallon, F., Méndez G., Gootenberg, P. (2010). *Repensando la subalternidad : miradas críticas desde/sobre América Latina*. Lima: Envió Editores. EP.
- Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Bogotá: Ariel.
- Delgado B, F., Mariscal, J., Illescas, J., Yampara, S., Medina, J., San Martín, J., Mazorco, G. (2006). *Alternativas a la reforma educativa neocolonizadora : educación intra e intercultural*. La Paz: AGRUCO-Plural Editores.
- Pérez, Á., Africano, B., Febres-Cordero, M., & Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere. Revista venezolana de Educación*, 237-247.
- Vich, V., Rostworowski, M., Gonzáles, E., Barrantes, R., Tanaka, m., Remy, M. I., Ames, P. (2005). *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia*. Lima: IEP.