



<https://www.alamy.es/imagenes/pink-floyd-the-wall.html?sortBy=relevant>

DEL MODELO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL AL MODELO SOCIOCRÍTICO: POR UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA TRANSFORMAR LA ESCUELA

Lizeth Rubio*

Víctor Valdivieso**

(...) cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria.

Henry Giroux

Hay un lugar común en las discusiones pedagógicas y es el siguiente: se supone que cuando hablamos de educación, hablamos de “progreso”, de superación del analfabetismo, del atraso, la barbarie y la pobreza. Se dice coloquialmente que la educación sería un medio, en perspectiva económica, que nos permite mejorar las condiciones de vida y escalar en la famosa estratificación social.

Los más cultivados cuando hablan de educación presumen, de repente, la *ilustración* en sentido kantiano. O sea, la superación de la mentada minoría de edad cuando podemos - ¡*Sapere Aude!* - tener el coraje de servirnos de nuestra propia razón (Kant, 1992, p. 25). Así las cosas, la educación, en sentido ingenuo, nos liberaría de los pesados fardos de la ignorancia. Dejaríamos nuestra condición de ser “pupilos” para pensar con cabeza propia, tomando distancia crítica frente a los saberes que circulan socialmente como verdades.

Pueda ser que la educación -en abstracto- tenga esos nobles ideales. Sin embargo, la realidad demuestra lo contrario y es que hay ciertos modelos de educación que están allí no para liberar e ilustrar, sino para reproducir la ignorancia. La educación

*Bióloga y Magister en Biología de la Universidad Militar Nueva Granada. Docente del Colegio Bravo Páez e investigadora en asuntos pedagógicos.

**Filósofo de la Universidad Autónoma de Colombia. Candidato a Magíster en Filosofía contemporánea de la Universidad de San Buenaventura. Docente e investigador.

también serviría para que la *irreflexión* sea garante del estado actual de cosas. O sea, para constituirse en un dispositivo de adiestramiento, siempre funcional al sistema imperante. De hecho, McLaren (1998) nos recuerda, elogiando la obra de Henry Giroux, que la escuela no es un campo neutral ni imparcial ni transparente. Es una herramienta que casi siempre sirve al poder.

En esa misma línea, Althusser (1988) consideró a la educación como un mero aparato ideológico del Estado. Como un esquema para irrigar y normalizar la ideología dominante porque:

[...] en la escuela se aprenden las “reglas” del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase (Althusser, 1988, p.3).

Si esto es así, la hipótesis que sostenemos es que la mayoría de los modelos pedagógicos, que aquí llamaremos tradicionales, son esquemas al servicio de la dominación. Son “un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes” (Giroux, 1997, p. 32). Por esta razón, conscientes de esto, muchos autores, escuelas y pedagogías críticas entran en escena. Todos ellos en clave de disputa y resistencia, detonando esta perspectiva de educación funcional y servil.

Pues bien, dentro de las múltiples pedagogías críticas que adversan al tradicional, nosotros reivindicamos en este texto el enfoque o modelo socio-crítico de educación. Lo haremos en los siguientes pasos, a saber: primero hablando qué entendemos por modelo pedagógico. Segundo, caracterizando al modelo de educación tradicional. Tercero y último, hablando sobre qué es eso que llamamos sociocrítico en la educación. Veamos.

1.El modelo pedagógico

Existen diferentes conceptos acerca de lo que debe ser un modelo pedagógico. Antes que nada, para poder realizar un acercamiento al concepto, se debe tener en cuenta el significado de pedagogía. Esta se puede definir, *grosso modo*, como el estudio del sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente en la formación. Sería algo así como: “(...) la reflexión sobre la práctica de la educación” (Gadotti, 2003, p. 7). De igual manera, autores como Germán Carvajal (s.f.) conciben a la pedagogía como algo que tiene que ver con la enseñanza. En sentido estricto pedagogía es:

[...] la justificación de los contenidos de la enseñanza; la planificación de la enseñanza; el control de los procedimientos de enseñanza; el aprovechamiento de las condiciones (psicológicas, cognitivas, lingüísticas, sociológicas, etc.) que afectan a los sujetos que interactúan en la enseñanza. No hay escrito pedagógico que no se deje clasificar en uno de estos rubros o en varios de ellos. En este sentido, lo designado con el término pedagogía no es la enseñanza, sino un saber sobre la enseñanza (Carvajal, p. 1).

Siendo esto así, entonces el modelo pedagógico se puede considerar como una construcción teórico-formal ajustado a la realidad pedagógica, teniendo en cuenta el momento histórico presente bajo una fundamentación científica e ideológica. Tres de sus pilares fundamentales son el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente. Los modelos se construyen a partir de lo que se considera que debe ser un hombre y una mujer dentro de la sociedad, además dichos modelos representan lo que se considera ideal al interior del ámbito educativo. En ese sentido, tienen como objetivo generar procesos de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan al interior del aula.

Huelga decir que el modelo pedagógico no es neutral o imparcial. Está diseñado para reproducir conceptos, ideas y valores acordes con una perspectiva

Los educadores son tan responsables del desarrollo cognitivo del estudiante como de la formación de un individuo ético que tenga una opinión crítica respecto a lo que sucede a su alrededor, tanto a nivel social como individual.

ideológica y de clase. Un ejemplo de cómo la concepción del modelo pedagógico puede cambiar, dependiendo del momento histórico y de la ideología dominante, lo vemos en el contexto previo a los procesos de industrialización. Allí las clases dominantes consideraban –aun lo siguen considerando– un peligro que las masas tuvieran acceso al conocimiento. No obstante, durante y posterior al proceso de industrialización, se hizo necesario que las personas accedieran a cierto tipo de conocimientos para desarrollar las fuerzas productivas de la época. Significa esto que allí se implementó un modelo de educación. Uno que se impartió con el ánimo no de tener una población más culta, sino para garantizar la formación de mano de obra técnica. Personas que estuvieran capacitadas, simplemente, para manipular las máquinas.

Dentro de los modelos pedagógicos, se pueden encontrar principalmente dos tipos: *heteroestructurantes* y *autoestructurantes*. Los primeros, dominantes durante el siglo XX a nivel mundial, giraron en torno al docente. Este tipo de modelo consideró que la construcción del conocimiento es externa a la escuela y se necesita de la instrucción para que el estudiante logre el proceso de aprendizaje. Por su parte, los modelos autoestructurantes entraron en escena a finales del siglo XX. Estos modelos consideran que el centro de todo proceso educativo es el estudiante, ya que el mismo está en la capacidad de construir su propio conocimiento.

En virtud de lo anterior surge una duda y es qué tan pertinentes son los modelos pedagógicos existentes para la sociedad actual. De acuerdo a De Zubiría (2006), debería existir un modelo en donde se reconozca tanto el rol activo del estudiante, como el de su mediador, liberándose de procesos tan mecánicos y monótonos como

los de los modelos heteroestructurantes. Pero, al mismo tiempo, reconociendo el papel que tienen los mediadores en los procesos enseñanza-aprendizaje, al ser estos el contacto con el conocimiento y la cultura existentes. Este autor manifiesta que un modelo pedagógico en la actualidad debería reconocer las diferentes dimensiones humanas. Sostiene que es una obligación, por parte de las escuelas y docentes, desarrollar cada una de ellas. Los educadores son tan responsables del desarrollo cognitivo del estudiante como de la formación de un individuo ético que tenga una opinión crítica respecto a lo que sucede a su alrededor, tanto a nivel social como individual.

Luego entonces, se debe formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práxico. Dichas dimensiones humanas son autónomas, pero se interrelacionan entre sí. Cabe resaltar que el desarrollo de cada una de estas dimensiones no implica necesariamente el desarrollo de otra. Sobre todo, porque cada una de ellas está marcada por los contextos históricos y culturales de los sujetos. Por lo tanto, las prácticas, las teorías y los sentimientos no pueden entenderse si se tiene un desconocimiento de los contextos sociales, políticos y económicos bajo los cuales fueron generados. Dicho lo anterior, no se puede excluir el carácter social y cultural a la hora de la elaboración de un modelo pedagógico. Al reconocerse esta relación, se reconoce la naturaleza ambivalente que tiene el humano como individuo y como ser social.

2. Modelo tradicional

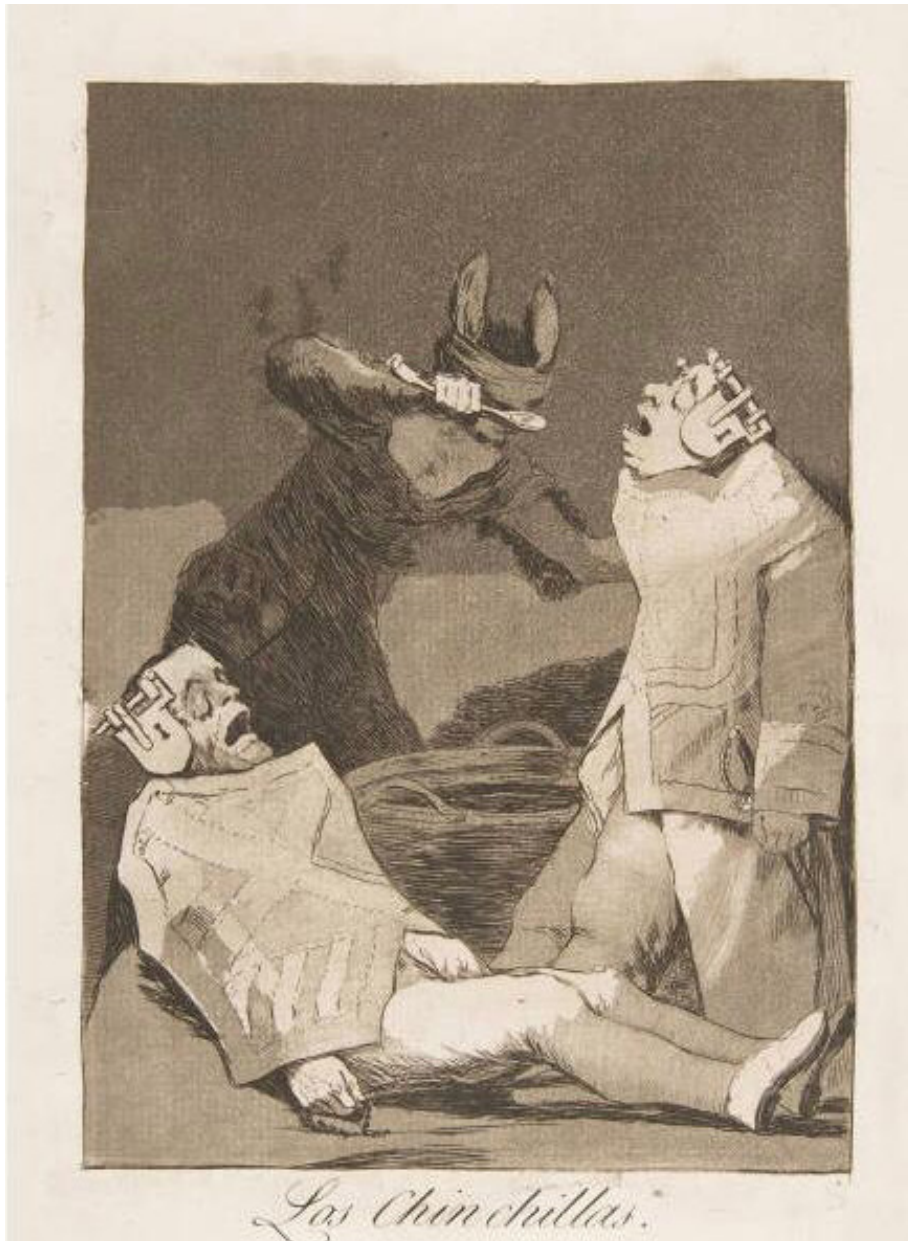
El modelo tradicional se originó a partir de la filosofía escolástica propia de la iglesia católica imperante hasta el siglo XV. Se desarrolló a partir del siglo XVII en Europa, junto con el surgimiento de la burguesía y la desaparición del feudalismo (Amador, 2018). Se estableció posteriormente en los siglos XVIII y XIX, asociado al éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político-social y al nacimiento de las escuelas públicas en América Latina y Europa. Este modelo ha prevalecido en la mayoría de instituciones educativas a lo largo de la historia de la humanidad (Flórez, 2001; Vives, 2016).

El principio del modelo tradicional es el orden, la autoridad y la formación del carácter servil. Genera relaciones de dependencia, sumisión y competencia entre los estudiantes. Se enfoca en moldear a los sujetos a través de la

voluntad, la virtud, la disciplina y la ética (Flórez, 2001). En este modelo se enseña a respetar a los mayores y el aprendizaje es un acto de autoridad. El conocimiento, que es de tipo estructurado, es previamente generado y determinado por el docente, además debe ser aprendido por memorización. Las actividades son implementadas de forma repetitiva, unidireccional, rígida; evitando la creatividad, el interés y la seguridad. En el modelo tradicional se deben evaluar aspectos como la repetición, comprensión, análisis y síntesis de los contenidos. Por tal razón, no se desarrolla una capacidad de cuestionamiento en el alumnado (Amador, 2018). Entre más parecido sea lo dicho por el estudiante a lo que dice el profesor y el texto de enseñanza, aumentarán sus probabilidades de tener éxito en su evaluación (De Zubiría, 2006).

Su formación es de tipo conservadora y religiosa. La escuela es una institución social, fuente de información. Es el espacio encargado de formar a las mayorías intelectual y moralmente (Vives, 2016; Gómez et al., 2018). El currículo de la escuela tradicional se basa en algunos postulados como que la función de esta institución es transmitir saberes específicos acerca de lo que se considera social y culturalmente aceptado. Los contenidos curriculares están compuestos de información y conocimientos funcionales al sistema. La información sigue esquemas, bien sea a partir del aprendizaje de instrucciones o secuencias de tipo cronológicas y por lo tanto el aprendizaje solo será logrado mediante la repetición de contenidos orales y visuales y gracias a la atención que deposite el estudiante (De Zubiría, 2006). Los contenidos y la información son transmitidos a través de la palabra, en un ambiente que promueve un pensamiento individualista y anticooperativista, en donde se suele desincentivar los procesos colaborativos.

En cuanto al espacio escolar, y reflejando esa perspectiva tradicionalista, se observa una organización inmutable y fija, en donde los elementos se encuentran totalmente organizados y reglamentados, observándose por lo general un escritorio en la parte delantera y un tablero, con la carencia de un espacio libre, ya que todo se encuentra totalmente calculado. (Monteagudo, 1988). En suma, es el esquema disciplinario, carcelario y panóptico puesto en la educación.



Agua fuerte De los caprichos de Francisco de Goya

Por otro lado, el profesor se considera la parte más importante del modelo ya que encarna un sujeto ideal a ser replicado, siendo el único que toma decisiones en el proceso de aprendizaje, quien dicta la lección, transmite el conocimiento y genera prácticas doctrinales (Vives, 2016). Los aprendizajes se presentan a través de un discurso expositivo, por medio de clases magistrales y exposiciones, en donde el rol del maestro se reduce al de un transmisor (Cavazos, 2017; Blanco y Quitara, 2000.) Por su parte, el estudiante se considera un simple

El principio del modelo tradicional es el orden, la autoridad y la formación del carácter servil. Genera relaciones de dependencia, sumisión y competencia entre los estudiantes.

receptor pasivo del conocimiento, solo se limita a repetir y memorizar contenidos previamente establecidos, los cuales serán posteriormente evaluados. Si el estudiante cumple con atender a la clase, hace los deberes sin distraerse, se podría suponer que logrará el proceso de aprendizaje en el marco de la escuela tradicional.

Paulo Freire compara este enfoque con el sistema bancario, en donde el maestro hace el depósito y el estudiante recibe y mantiene dicho depósito (De Zubiría, 2006). El alumno es carente de poder y no tiene voz en las decisiones acerca de su proceso de aprendizaje. Tampoco se tiene en cuenta su desarrollo emocional, su formación en valores o su desarrollo afectivo, ya que se privilegia la teoría –funcional- por encima de estos aspectos. Por lo tanto, la relación maestro-alumno es vertical. el poder reside en el maestro, dueño y señor del conocimiento (Amador, 2018).

Aunque el maestro podría verse como una figura absolutista y privilegiada que no tiene lugar a críticas y que se nutre de los errores de los estudiantes, al final se ve perjudicado por este modelo de educación. Especialmente porque también termina siendo subordinado por el manual escolar; los formatos, microcurrículos y planeadores de clase. Freinet criticaba a este tipo de textos porque en ellos se fijan todos los detalles, incluyendo lo que se ha de hacer, pensar, observar y responder al alumno. Todo esto, en relación al docente, se constituye en una herramienta para la pasividad, el dogmatismo y la sumisión (Monteagudo, 1988).

Con este modelo se pretende que el niño se acerque a las grandes representaciones de la historia humana, a partir de la idea de “repetir y corregir”. Por lo tanto, los conocimientos dejaron de ser transcendentales y

carecen de representatividad. Con el paso del tiempo, y teniendo en cuenta que se reproducen conocimientos de tiempos inmemoriales, el contenido enseñado pierde conexión con la realidad inmediata del estudiante. De Zubiría (2006) se refiere a este enfoque como una escuela que privilegia lo particular y específico, en donde todas las respuestas ya han sido resueltas de antemano y por lo tanto no hay margen para preguntas, dudas o incluso cometer errores.

En resumen, este es un modelo que, aunque tradicional, sigue orientando hegemonícamente las prácticas pedagógicas de nuestros docentes (Blanco y Quitoria, 2000). De Zubiría (2006) acude a algunos ejemplos relativamente actuales acerca de prácticas y metodologías de evaluación basadas en el modelo tradicional. Por ejemplo: el examen del *ICFES* anterior al año 1999; el *Catecismo de Astete* para educar en la fe cristiana; el *Manual de Carreño* para exponer de la manera más tradicional las normas de comportamiento en diferentes contextos sociales y los textos de tipo ortográficos que repetían dichas reglas gran cantidad de veces.

Es curioso que hoy en día las escuelas se sigan rigiendo bajo este modelo pedagógico pese a que los nuevos saberes y contextos dan prioridad a la creatividad, la curiosidad y el análisis crítico de lo que está sucediendo a nuestro alrededor. En todo caso, estos tiempos exigen la interpelación a los paradigmas del modelo tradicional. Se debe evaluar no solo su pertinencia respecto a la formación académica, sino su complicidad con la sinrazón contemporánea. Por ello hay que pensar en otro modelo pedagógico. Uno que esté acorde con la transformación social.

3. Modelo sociocrítico.

Dijimos que existen modelos o enfoques opositores a la educación tradicional. Uno de ellos es el modelo sociocrítico. Este sería una pedagogía guiada por: “(...) una aversión a todas las formas de dominación, y su reto se centra alrededor de la necesidad de desarrollar formas de críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipatoria” (Giroux, 2004, p. 22). Si esto es así, cuando hablamos de modelo sociocrítico decimos un modelo de ruptura, de resistencia, de oposición y desafío a la escuela tradicional y al sistema. A grandes rasgos, este modelo:

[...] Pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica, ni solo interpretativa, y sobre todo que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades" (Alvarado, et al, 2008, p. 189).

Esta es una pedagogía no para la reproducción de lo que hay, sino para transformar la realidad económica, social, política y cultural de nuestras comunidades. El modelo sociocrítico sería una "(...) praxis verdadera de transformación de una realidad injusta" (Freire, 2010, p. 227). Claramente es una pedagogía situada que no cae en las pantomimas de la neutralidad educativa, sino que toma partido por los oprimidos.

Sobra decir que este modelo concibe a la escuela como un campo de batalla de ideas, de disputa política. Por eso introduce, sin ambages ni de manera taimada, la ideología y la crítica en el proceso del conocimiento. Conocemos para reconocer y comprender nuestra realidad. Esto implica, como diría Michel Foucault (2002), una *arqueología del saber* para evocar la comprensión de nuestra realidad en su devenir histórico. Con el modelo sociocrítico se indaga por qué el mundo es cómo es, qué ha pasado a lo largo del tiempo para que sea así y cómo podría ser de otra manera. Por lo tanto, solo sabiendo y comprendiendo nuestra realidad, podemos encontrar las pistas para su transformación.

Teóricamente, como nos recuerdan Alvarado y García (2008), el modelo sociocrítico se originó gracias a la reflexión pedagógica de la Escuela de Frankfurt. En este contexto son relevantes autores como Horkheimer y Adorno, especialmente porque con ellos se desarrolló "(...) un concepto de teoría que tenía como objetivo fundamental la emancipación del ser humano" (p.189).

Importantes para el modelo son también los aportes teóricos de Habermas, Freire, Giroux y McLaren. Con todos ellos asumimos que el conocimiento es para la liberación. Es para cambiar todo de lo que *deba* ser cambiado. Por lo tanto, en la escuela: "(...) las relaciones deberán ser

recíprocas entre cada uno de los sujetos, conduciendo finalmente a que el acto pedagógico sea uno que genere cambio, construido en comunidad y bajo las realidades presentes” (Cruz, 2016, p. 53).

Ya hemos dicho que una de las principales características del modelo sociocrítico es la de construir, desde nuestras propias comunidades, caminos para la emancipación. Es decir, la de formar subjetividades colectivas que aporten a la transformación social. Pero además de esto, es importante anotar las siguientes particularidades.

En primer lugar, el modelo sociocrítico invita a *Democratizar la escuela*. Esto en el entendido de que hay que superar el autoritarismo directivo y el *docente-centrismo*.

[...] La democracia es para la Escuela socio-crítica el signo de su humanismo, porque el ambiente democrático favorece las relaciones de igualdad entre los sujetos que la conforman. Pero a su vez la democracia en la Escuela socio-crítica compromete a los educandos en la construcción de la institucionalidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y los planes de mejoramiento (Castro, 2013, p. 89).

Huelga decir que la escuela sociocrítica, por ser democrática, es una escuela dialógica, que auspicia el intercambio de saberes entre los diversos integrantes de la comunidad académica y su entorno porque “(...) solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (Freire, 2010, p. 112). En consecuencia, colectivamente, comunitariamente, dialogando e intercambiando es como se construye y se recrea el conocimiento. Un conocimiento no exclusivamente especulativo, sino situado. Un saber acorde con nuestra propia existencia y problemas cotidianos.

En segundo lugar, este modelo o enfoque pedagógico promueve la formación de *Docentes intelectuales transformativos*. Esto más o menos en la idea de

Colectivamente, comunitariamente, dialogando e intercambiando es como se construye y se recrea el conocimiento. Un conocimiento no exclusivamente especulativo, sino situado. Un saber acorde con nuestra propia existencia y problemas cotidianos.

Antonio Gramsci (1967) de que el docente intelectual fuera el encargado de garantizar hegemonía, cierto liderazgo soportado en la autoridad –no autoritaria- del saber y la moral. Por lo mismo y tanto, el profesor sería un referente *sabio* y ético, o sea, un ejemplo para los demás. Un sujeto encargado de la producción de ideas, símbolos, conceptos que interrogan la realidad social. Un intelectual que con su praxis apunta hacia la construcción de una nueva educación, para una nueva sociedad.

Además de esto, ser un intelectual transformativo conlleva a aplicar otras consideraciones que recomendaba Henry Giroux (1997). Por ejemplo, recrear una *memoria liberadora*. Esto es: "(...) el reconocimiento de aquellos casos de sufrimiento público y privado cuyas causas y manifestaciones exigen comprensión y actitud compasiva. Los educadores críticos deberían comenzar con las manifestaciones de sufrimiento que constituyen condiciones pasadas e inmediatas de opresión" (p. 37). Dicho de otra manera, el intelectual transformativo debe ayudar a explicitar y hacer consciencia del sufrimiento propio de la opresión y la explotación. Con esta memoria se aspira a trazar rutas para la liberación, para evitar revivir ese pasado doloroso de dominación. Por eso es por lo que la memoria liberadora:

Es un concepto de evocación histórica que alienta el recuerdo de movimientos sociales que no sólo resisten, sino que además transforman en su propio interés lo que dicho concepto significa, con el fin de desarrollar solidaridades en torno a un horizonte alternativo de posibilidades humanas. Es, simplemente, desarrollar un mejor estilo de vida (Giroux, 1997, p. 37).

Aunado a lo anterior, Giroux (1997) nos habla de la necesidad de que los intelectuales transformativos generen una *política cultural* respecto al conocimiento. Ciertamente que este autor habla sobre la importancia de las prácticas docentes subversivas, contrahegemónicas. Sin embargo, aquí la creación de una política cultural:

[...] ha de entenderse como un conjunto concreto de prácticas que desemboca en determinadas formas sociales, a través de las cuales se elaboran diferentes tipos de conocimiento, conjuntos de experiencia y subjetividades. Dicho de otro modo, los intelectuales transformativos necesitan comprender cómo las subjetividades se producen y se regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica, y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares” (p. 38).

De esa manera se desarrollan estrategias no solo para desafiar el saber funcional al poder económico, político y social dominante, sino además para generar interpretaciones distintas de nuestra época. Se trata de comprender la racionalidad instrumental y las injusticias que se derivan del sistema, para desatar, como diría Foucault (1996), el bello arte de la *indocilidad reflexiva* y la *inservidumbre voluntaria* en los integrantes de la comunidad académica.

Concluyendo, en el fondo todo esto se dispone para constituir subjetividades críticas, conscientes, activas y participativas en relación a su realidad material y comunitaria. Este modelo pedagógico persigue la formación de un estudiante despierto a su realidad, pero además inquieto. Curioso, que desate una actitud activa y que contribuya, desde sus propios esfuerzos, a vivir en un mejor mundo. Así las cosas, el modelo sociocrítico se propone para transformar la escuela. Para superar los esquemas educativos tradicionales que reproducen la alienación capitalista.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Vision.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del modelo socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanzas de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Universitaria de investigación.*, 187-202.
- Amador, A. (2018). El modelo pedagógico tradicional. ¿Arquetipo de la educación en el siglo XXI? su influencia en la enseñanza del derecho. Algunas reflexiones sobre el tema [Ponencia]. III *Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/67-el-modelo-pedagogico-tradicional-arquetipo.pdf>
- Blanco, A. M. P., y Quitora, L. C. (2000). Los modelos pedagógicos. *Universidad Abierta: revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de Tolima*, 7, 1-10.
- Carvajal, G. (s.f.). La lógica del concepto de pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.
- Castro, E. E. (2013). Perspectiva pedagógica socio-crítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia. *Quaestiones Disputatae*, 77-94.
- Cruz, S. M. (2016). Reflexiones desde el modelo sociocrítico y la enseñanza de la historia en la Universidad la Gran Colombia. *Episteme*, 44-57.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico, ¿Qué es y por qué es importante? *Eduteka*, 1-22.

- Flórez, R. (2001). Evaluación pedagógica y cognición. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1996). ¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung. *Daimon-Revista de*, 35-63.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijabo.
- Gómez, J. L., Monroy, L. D. J., y Bonilla, C. A. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado*, 15(1), 164-189.
- Kant, E. (1992). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de cultura económica.
- Monteagudo, J. G. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia* (Vol. 12). Ministerio de Educación.
- Ocaña, A. O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Rodríguez, J. (2013) Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3 (5), 36-45.
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Revista Boletín Redipe*, 5 (11), 40–55. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>