

## Los modelos pedagógicos: trayectos históricos

### Pedagogic Models: historical trajectories

Deicy Correa Mosquera\*  
Francisco Alberto Pérez Piñón\*\*

\* Investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Master en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali, en Cali, Colombia y Doctoranda en Educación Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua en México. Entre sus publicaciones encuentran “El diseño curricular en la formación de docentes para la primera infancia en América” Latina, una aproximación comparativa. “Importance of Graphy and Cognitive Processes in Pre-School, (en prensa), “Fortalecimiento y Manejo de la integración sensorial en niños de Grado Párvulo” (en prensa), “Otriedad, Motricidad y Práctica Pedagógica”, “El principio de transversalidad y la transformación del currículo” y otros. Posee una amplia experiencia universitaria en el campo de su competencia. Sus intereses investigativos se relacionan con la pedagogía infantil, la formación de profesores universitarios, el diseño curricular, y la formación transversal. Correo electrónico: [melocorrea06@hotmail.com](mailto:melocorrea06@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-3904-1419>

\* Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico de la Habana Cuba. Entre sus publicaciones recientes están “Fundamentos teórico- metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conocimiento” en IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH (2019) y el capítulo de libro “Conciencia histórica en la oralidad y lo documental” en La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa (2021). Cuenta con reconocimientos del Programa de Desarrollo Profesional (Prodep) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Director de la Revista Científica Debates por la Historia. Correo electrónico: [aperezp@uach.mx](mailto:aperezp@uach.mx)

 <http://orcid.org/0000-0003-4316-6484>

125

---

#### Historial editorial

Recibido: 28-septiembre -2021

Aceptado: 19-febrero-2022

Publicado: 30-julio-2022

---



---

## Los modelos pedagógicos: trayectos históricos

### Resumen

Este artículo tiene como propósito presentar algunos planteamientos sobre el concepto de modelo pedagógico y describir su trayecto histórico. La primera parte desarrolla una descripción de la forma en que estos viajan a la educación. En la segunda parte el concepto de modelo pedagógico recrea lo que podría considerarse el espíritu pedagógico de una época, en la medida en que recupera dos dispositivos básicos de la reproducción social: el saber y la cultura. Así mismo describe los cambios en las bases sociales que han conllevado la proliferación de modelos pedagógicos y con ellos las múltiples definiciones que han producido su debilitamiento semántico. La tercera elabora una breve descripción del concepto de modelo, se avanza en el análisis del concepto de modelo pedagógico y se realiza una interpretación de la naturaleza y función en la modernidad y en la postmodernidad. Finalmente, se plantean unas breves conclusiones, en las cuales se muestra la importancia de nuevas formas de asumir la educación, de acuerdo con las necesidades del siglo XXI.

**Palabras Clave:** Modelos, pedagogía, historia.

## Pedagogic Models: historical trajectories

### Abstract

The objective of this work is to discuss the concept of pedagogic model and describe its historical trajectory. The first section presents a description of how pedagogic models were brought into education. The second part discusses how the concept of pedagogical model recreates a time in education history in which two devices for social reproduction were present: knowledge and culture. Likewise it describes changes in the social bases which have allowed the proliferation of pedagogic models which in turn have resulted in the semantic weakening of the phrase. The third one elaborates a brief description of the concept of model, it advances in the analysis of pedagogic models and it interprets the nature and function of pedagogic models during modernity and post-modernity. Finally, it lays out some conclusions, for example, the importance of new ways of taking on education considering the necessities of the XXI century.

**Keywords:** Models, Pedagogy, History

---

**Les modèles pédagogiques:  
parcours historiques****Résumé:**

Cet article a pour but de présenter quelques idées sur le concept de modèle pédagogique et de décrire son parcours historique. La première partie développe une description de la façon dont les modèles pédagogiques voyagent à l'éducation. Dans la deuxième partie, le concept de modèle pédagogique recrée ce qui pourrait être considéré comme l'esprit pédagogique d'une époque dans la mesure où il récupère deux dispositifs de base de la reproduction sociale, le savoir et la culture. Il décrit également les changements dans les bases sociales qui ont entraîné la prolifération des modèles pédagogiques et avec eux les multiples définitions qui ont produit leur affaiblissement sémantique. La troisième élabore une brève description du concept de modèle, avance dans l'analyse du concept de modèle pédagogique et réalise une interprétation de la nature et de la fonction des modèles pédagogiques dans la modernité et dans la postmodernité. Enfin, quelques conclusions succinctes montrent l'importance de nouvelles façons d'assumer l'éducation en fonction des besoins du XXIe siècle.

**Mots-clés:** Modèles, Pédagogie, Histoire.

**Modele pedagogiczne: z  
historycznej perspektywy****Streszczenie:**

Celem artykułu jest przedstawienie niektórych podejść do koncepcji modelu pedagogicznego i opisanie jego historycznej podróży. Pierwsza część rozwija opis tego, w jaki sposób modele pedagogiczne podróżują do edukacji. W drugiej części koncepcja modelu pedagogicznego odtwarza to, co można uznać za pedagogicznego ducha epoki do tego stopnia, że odzyskuje dwa podstawowe narzędzia reprodukcji społecznej, wiedzę i kulturę. Opisuje również zmiany w podstawach społecznych, które doprowadziły do rozpowszechnienia modeli pedagogicznych, a wraz z nimi wiele definicji, które spowodowały ich semantyczne osłabienie. Trzeci opracowuje krótki opis koncepcji modelu, się naprzód w analizie koncepcji modelu pedagogicznego i dokonuje interpretacji natury i funkcji modeli pedagogicznych w nowoczesności i ponowoczesności. Na koniec proponuje się krótkie wnioski, które pokazują znaczenie nowych sposobów podejmowania edukacji zgodnie z potrzebami XXI wieku.

**Słowa kluczowe:** Modele, pedagogika, historia.

## Introducción

Este artículo tiene como propósito presentar algunos planteamientos sobre el concepto de modelo pedagógico y describir su trayecto histórico. En términos generales puede decirse que toda práctica pedagógica está fundamentada en ellos y directa o indirectamente, regulan la subjetividad y el comportamiento de individuos y grupos en contextos socializantes o pedagógicos específicos. Apelando al concepto de (Díaz 1990), entenderemos por práctica pedagógica “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p. 15). En este sentido, podemos considerar que la práctica pedagógica es un dispositivo cultural a través del cual se realiza la transmisión selectiva de aquello que se considera un “que” legítimo en la escuela (Bernstein, 1998).

En este artículo se desarrolla una descripción de la forma como los modelos pedagógicos que subyacen a las prácticas pedagógicas son el producto de una diversidad de discursos y prácticas que, como plantea Foucault (1972), “no son los mismos para las distintas sociedades, las distintas épocas y las diferentes formas del discurso” (p. 67).

El concepto de modelo pedagógico recrea lo que podría considerarse el espíritu pedagógico de una época, en la medida en que recupera dos dispositivos básicos de la reproducción social, el saber y la cultura. Por una parte, el saber que recrea significados que evocan las certidumbres (el conocimiento adquirido y consolidado en la historia a través de la educación) e incertidumbres (el conocimiento por producir, lo que hay por decir, las voces potenciales del cambio con el advenimiento de nuevos conocimientos) del tiempo. Por la otra, la cultura puede considerarse el dispositivo más importante de reproducción social (Bernstein, 1998). Para este autor, la relación entre cultura y pedagogía es tan estrecha que es posible decir que la cultural es en sí misma un dispositivo pedagógico.

En el campo educativo, los cambios en las bases sociales han conllevado la proliferación de modelos pedagógicos y –con ellos- de definiciones que han producido su debilitamiento semántico. A manera de ejemplo, un solo registro de la definición de modelo pedagógico en Google arroja 9 millones 560 mil resultados.<sup>1</sup> Por esta razón, en la actualidad se encuentra una diversidad de significados de modelos pedagógicos y una diversidad de estos, especialmente en el campo educativo, que devienen particularidades y dependencias del contexto en el cual se crean y desarrollan. De allí la importancia de considerar la complejidad temática del concepto de modelo como referente fundamental de un proyecto educativo.

Para efectos metodológicos, el artículo se organiza en tres secciones: en primer lugar, se conceptualiza sobre lo que se entiende por modelo y modelo pedagógico y cómo este último concepto fundamenta las diversas prácticas de formación en el espacio educativo formal. En segundo lugar, se describe brevemente el trayecto histórico de los modelos pedagógicos. En tercer lugar, se presentan consideraciones sobre las bases que configuran los modelos pedagógicos modernos y postmodernos. Finalmente, se elaboran algunas conclusiones y recomendaciones en relación con la importancia que tienen los modelos pedagógicos fundamentados en el principio de transversalidad. La discusión es compleja, dada la diversidad de enfoques que hay sobre modelo, modelo pedagógico y sobre el tratamiento aislado de estos conceptos.

## **Modelo y modelo pedagógico**

El concepto de modelo es relativamente complejo. El término posee diferentes significados que dependen del contexto donde es usado. Si bien su definición más corriente es la que hace referencia a la representación en pequeño de alguna cosa, esa representación varía de conformidad con el diseño que se elabora por quienes lo construyen (Badiou, 1968). Así, por ejemplo, en la arquitectura tenemos el modelo en miniatura de un edificio, o de un conjunto

residencial. El modelo del edificio lo representa, pero no es el edificio real. En la escultura un modelo es alguien que se debe copiar, etc. Un modelo económico representa un proceso a seguir que sirve de control sobre las actividades económicas. Así tenemos modelos en las Matemáticas, la Física, la Química, etc.

Por esto Badiou (1968) plantea que “un modelo posee una existencia teórica y formal. Se organiza sobre estructuras y simula una realidad y la describe y explica a través de conceptos” (p. 21). De esta manera, es posible encontrar modelos en la generalidad de la producción teórica. En ellos hay convergencia alrededor de la idea de que un modelo es un sistema conceptual abstracto, o una representación abstracta de la experiencia. Desde la perspectiva de este autor, un modelo posee una existencia teórica y formal. Simula una realidad y la describe y explica a través de conceptos. Esto significa que un modelo no es la realidad misma. Solo la simula, la proyecta, la representa. Por esta razón, como se planteó atrás, es posible decir que un modelo corresponde al dominio de los conceptos y en este sentido es abstracto. De allí su importancia como representación de algo (objeto, proceso, acontecimiento, práctica, etc.,) en los diversos campos de la vida social.

En el campo educativo, la producción de modelos ha sido parte de la imprescindible necesidad de describir, explicar y prospectar las posibles formas de educar o –mejor dicho- las posibles formas de gestionar el conocimiento y la conducta o comportamiento de las generaciones jóvenes en una época determinada. Esto ha conducido a que la historiografía de los modelos dé más cuenta de su instrumentalidad que de sus relaciones con el poder, el control, y de los intereses por adaptarlos a las tendencias y trayectorias sociales y económicas que dominan por largos períodos históricos.

130

La acumulación conceptual, por lo general poco expuesta a la crítica, ha producido una especie de desgaste del concepto de modelo, debido a que se ha extendido a diversos subcampos como la economía (De la Garza y Neffa, 2011). Esto ha producido una confusión semántica en relación con los modelos que adoptan las

instituciones. Así, en el campo educativo es posible encontrar una diversidad de modelos (educativo, curricular, pedagógico, evaluativo, administrativo, institucional, etc.) que han tenido un efecto en el debilitamiento del concepto, y creado confusión entre los docentes y administrativos, pues todos se refieren a la educación.

Cualquiera que sea el enfoque subyacente, un modelo pedagógico es una metáfora para comprender el desarrollo de los procesos educativos centrados en la racionalidad propia de una época. Esto significa que un modelo pedagógico es una representación de los procesos y prácticas que fundamentan el quehacer presente y prospectivo de una institución educativa, el cual se fundamenta en una u otra perspectiva teórica. Flores (1994) considera, por ejemplo, que un modelo pedagógico “es la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (p. 175). Por su parte, para Zuluaga (1987) todo modelo pedagógico descansa en un discurso pedagógico que “conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 192). Desde su perspectiva, “los modelos pedagógicos son representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer. Se construyen a partir de un ideal de hombre y de mujer que la sociedad concibe” (p. 46). Con referencia a los modelos pedagógicos, Zubiría (2006) manifiesta su importancia como ideales a seguir en el proceso de formación. Este autor avanza en la clasificación de dos grandes bloques de modelos pedagógicos: auto estructurantes y hetero estructurantes.

Como puede observarse, el concepto de modelo pedagógico da cuenta de las tensiones, conflictos, límites y limitaciones entre las diversas posiciones discursivas que van surgiendo, se independizan y forman espacios autónomos con sus propios objetos de indagación y la recurrencia a métodos y enfoques investigativos diversos, orientados a configurar formas de modelación expresa de gobierno de los individuos en los procesos de escolarización.

## Trayectos históricos de la pedagogía y los modelos pedagógicos

Todo acontecimiento se inscribe en la vida individual o colectiva y puede constituirse en una fuerza social o espiritual que, bajo condiciones especiales, se vuelve trascendente, más allá del tiempo y del espacio. Este es el caso de la educación, que en la historia puede tomarse como un acontecimiento colectivo que influye en grupos e individuos en un esfuerzo permanente por conservar un cierto orden externo e interno. En este sentido tiene su propio ritmo y su propio desarrollo (Koselleck, 1979), pues como plantea Herder, citado por Koselleck (1979) “cada objeto cambiante tiene la medida de su tiempo en sí mismo” (p. 14). Esta cita puede aplicarse a los modelos pedagógicos que se transforman conforme cambian las bases sociales de época en época. Así, por ejemplo, los textos *Sobre Pedagogía* de Kant, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, de Herbart (1808) y *Escritos pedagógicos*, de Hegel, son expresiones del pensamiento pedagógico de los siglos XVIII y XIX. Podríamos decir que a ellos subyacen modelos pedagógicos de fundamento filosófico.

Por lo general, los ideales de la educación se expresan o manifiestan en modelos que se configuran como fuerzas reguladoras que actúan en la vida social e individual en un período determinado. Dichos modelos incluyen discursos, prácticas y procesos de todo tipo, que a lo largo de la historia han permitido actuar sobre el ser y el hacer de los individuos y grupos. De hecho, tales discursos y prácticas configuran cadenas de acontecimientos (Koselleck, 1979) que pueden convertirse en objetos de investigación histórica. De esta forma, la historia de los modelos pedagógicos, en su más amplio sentido, nos permiten la comprensión de la formación de los seres humanos de conformidad con el espíritu de una época.

132

En su obra *Paideia*, por ejemplo, Jaeger (1957) manifiesta que “todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y

transmite su peculiaridad física y espiritual” (p. 3). Este principio, difuso en toda la vida social y cultural, por ejemplo, era transversal a la poesía, el arte, la filosofía, la política, así como a todas aquellas prácticas orientadas a convertir al hombre en un ciudadano. Podríamos decir que la educación en Grecia respondía a un modelo de formación que era transversal a todas las actividades del ser humano.

En la Edad Media la Escolástica definió el sentido del saber. De acuerdo con Vergara (2000) la escolástica representa “el deseo de plenitud intelectual que forma parte de la estructura espiritual del hombre” (p. 422). La escolástica se asocia al enciclopedismo teocéntrico de la Baja Edad Media. Considera que “para el hombre del medioevo, y sobre todo para un escolástico (...) el acceso a la felicidad, a la sabiduría, era un proceso eminentemente intelectual de progresión continua que, aunque requiriera auxilio de la fe y de la ciencia, se hallaba ligado inexorablemente a la memoria del pasado” (p. 425). La Escolástica representa no solo el dinamismo intelectual de los siglos XII y XIII, como plantea el autor, sino –también– un modelo de enseñanza-aprendizaje en el cual, por ejemplo, el desarrollo de la memoria era fundamental en la adquisición del saber. Se realizaba en tres etapas: “la *lecctio* (lección- lectura), la *quaestión* (cuestión) *disputación* (p. 1).

Entre los siglos XV y XIX, la producción pedagógica es muy amplia y se presentan diferentes rupturas, discontinuidades y transformaciones conceptuales que rompen tradiciones y permiten, apropiando a Foucault (1972), repensar la dispersión de las ideas pedagógicas presentes en los modelos pedagógicos. En este sentido, las obras producidas no pueden analizarse historiográficamente una a una por sus autores sino por la manera como los conceptos, métodos o técnicas se van diferenciando y articulando alrededor de nuevos discursos que recorren estos siglos. Uno de los aspectos, que vincula la pedagogía en este largo periodo, es el interés por formar en la verdad, en la crítica y en la acción. Por esto, de un modelo pedagógico centrado en la enseñanza, cuyos contenidos proclamaban en todo momento la presencia de Dios, se trasciende en

un modelo pedagógico centrado en el hombre. Podría decirse que si bien hubo grandes rupturas con el contenido de los discursos (de Dios al hombre, y del hombre a la ciencia, al conocimiento), las prácticas permanecieron en un nivel instrumental y respondieron a una racionalidad técnica que bien puede ejemplificarse con las obras de Juan Luis Vives, Juan Amos Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Kant y gran parte de los filósofos alemanes. Por esto, hablar de la producción teórica sobre modelo pedagógico es situarse más allá de la búsqueda de la unidad o individualización de los discursos producidos. En este sentido, resulta de interés considerar que el sistema de dispersión discursiva de conceptos, temas, teorías, prácticas, que van del siglo XIII al siglo XIX<sup>2</sup> configura lo que Foucault (1972) ha denominado una “formación discursiva” (p. 62).

Como hecho histórico, la pedagogía expresa, entonces, la relación triádica entre sociedad, cultura y educación. Si cambian las bases sociales cambia la cultura y si cambia la cultura cambia la educación y sus bases pedagógicas. Dicho de otra manera, si hay crisis en las bases sociales hay crisis en la cultura y en la pedagogía. Esto es lo que hace que la pedagogía se convierta en un objeto de estudio controversial, pues está ligada no solo a la reproducción, sino también al cambio y a la crisis que se dan en la historia de la educación. En este sentido, la pedagogía configura una especie de hibridaje de las prácticas pedagógicas del pasado con las del presente. Esto le asigna una especie de carácter transhistórico. Así, por ejemplo, refiriéndose al movimiento de la *Escola Nova* Filho (citado por Marín, s.f.) considera “dando por sentado que no existe institución más antigua que la de educar, puede asegurarse, también, que no hay novedad más vieja que la de la Escuela Nueva” (p. 23).

134

En este mismo sentido, Wynken (citado por Núñez, 2007) manifiesta que “la perplejidad de la pedagogía y su conflicto de conciencia están condicionados temporal e históricamente: son un fenómeno típico de una época de transición: una época de disolución y nueva formación” (p. 11).

Como puede observarse, la pedagogía y los modelos pedagógicos, en los cuales se materializan sus fundamentos, resultan de sus relaciones con la cultura y se fundamentan en los discursos de cada época histórica y se convierten en los referentes básicos de todo su quehacer. De allí que los rasgos culturales del pasado permanezcan sedimentados en las prácticas pedagógicas de cada presente histórico. Esto permite establecer una cierta ecuación entre pedagogía y cultura. Por esto, como plantea Abbagnano y Visalberghi (1964) “El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser aprendida, o sea, transmitida en alguna forma” (p. 6). La cultura modela y el modelo pedagógico puede entenderse como el paradigma cultural de una época.

Hasta aquí podemos considerar que el estado de la producción alrededor del concepto de modelo pedagógico, o modelo de formación, no puede referirse únicamente a la producción reciente de un determinado tipo de sujeto. Aquí es importante establecer una relación semántica entre uno y otro (modelo pedagógico y modelo de formación). Todo modelo pedagógico es en cierta manera un modelo de formación, ya que la formación reclama para sí misma una orientación derivada de aquellos principios y discursos que son la base de uno o varios modelos pedagógicos. No obstante, un modelo de formación abarca más componentes que un modelo pedagógico. Por ejemplo, un modelo de formación implica la articulación de otros sistemas como el currículo y la evaluación. Los modelos pedagógicos han sido históricamente parte de la racionalidad educativa que, desde nuestro punto de vista, se inscribe en la racionalidad instrumental que en términos de Weber ([1922]1977) ha sido definida como la acción con arreglo a fines, esto es, la acción “determinada por expectativas en el comportamiento, tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como condiciones o medios para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos” (p. 20).

Desde esta perspectiva, podríamos decir que en la historia de los modelos pedagógicos están presentes actores cuya acción social consciente ha respondido a fines educativos determinados, acción

regulada por medios determinados para el logro de dichos fines. Desde este punto de vista, la historia de los modelos pedagógicos está asociada a la historia de la constitución de una conciencia e identidad cultural específica, regulada por métodos y procedimientos propios de la época (y de su saber y cultura), que constituyen una guía para la acción formadora del ser y la sociedad.

Así, por ejemplo, los modelos de la *paideia* griega y romana, como plantea Merani (1969), tendían a formar un hombre para “desempeñarse en un mundo sin presuntos cambios, estático, basado en la perennidad teórica de las instituciones y el ejemplo de la propia clase, superior por privilegio divino” (p. 18). Hoy este punto de vista ha sido reconceptualizado por otros principios y valores socioculturales y se han modificado los medios de su reproducción.

Otro ejemplo es el modelo pedagógico de Luis Vives, en el cual se conjugan cuatro realidades (o racionalidades) a saber:

(...) la realidad teleológica, es decir, cifrada en el fin de la educación. La realidad personal, que surge de la comunicación misma de maestros y discípulos, de padres e hijos. La realidad mesológica, e instrumental, referida a las disciplinas escolares, o materias que constituyen el «currículum» humanista, así como a los medios que concurren en el proceso educativo (Capitan, 1984, p. 17).

El ejemplo que se plantea muestra una cierta discontinuidad entre el modelo pedagógico de la Universidad en la Edad Media, centrado en la razón *per se*, y el modelo pedagógico del siglo XV que vislumbra una cierta racionalidad pedagógica, asociada al cultivo del saber y de las ciencias.

En el siglo XVI puede observarse el tránsito a una racionalidad del método que muestra ya un carácter sistemático y que puede considerarse un principio arqueológico de lo que será la instrumentalidad del currículo y la pedagogía. Aparece una tendencia universalista porque la pedagogía está dirigida al hombre

en general, sin condiciones de ninguna índole. De acuerdo con Zuluaga et al. (2003) los siglos XVI y XVII son fuente de producción de los discursos didáctico, pedagógico y educativo. En la modernidad estos discursos adquirieron autonomía y hoy se configuran como campos discursivos diferentes, aunque interrelacionados.

Entre los siglos XIX y XX, encontramos por una parte la consolidación de las disciplinas como singulares y, por la otra, el surgimiento de nuevas formas de relación entre ellas, que conducen al desarrollo de conceptos como multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. La hibridación de disciplinas, como plantea Dogan (2003), se convirtió en la superficie de emergencia de numerosos enfoques, teorías, modalidades y modelos que hacen muy difícil elaborar un concepto específico de modelo pedagógico, dada la diversidad de campos a partir de los cuales se reconceptualiza dicho concepto.

El siglo XX es un período de grandes transformaciones de los procesos de investigación, del surgimiento de nuevos métodos y enfoques investigativos que debilitan los clásicos métodos disciplinarios y dan origen a nuevas formas de producción del conocimiento. Se presenta, como plantea Thomas Kuhn (1985), una revolución paradigmática que genera otras formas de asumir el conocimiento y otras formas de su producción. Esto ha tenido fuerte incidencia en lo que podemos denominar modelos pedagógicos modernos y postmodernos.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el concepto de modelo pedagógico comienza a integrarse a diversos campos y se produce una impresionante explosión semántica del concepto. En el caso de la educación es conocida la discrecionalidad con la cual se utiliza, que se extiende a todas las prácticas institucionales. Este es un asunto de interés si se considera que el surgimiento de los conceptos educativos, que adjetivan el de modelo, se produjo a finales de la década de los años noventa, cuando comienzan a replantearse los procesos educativos como producto de las transformaciones económicas, que demandan nuevos perfiles profesionales en la educación superior.

Como puede observarse, el concepto de modelo pedagógico proviene de una diversidad de textos cuyos objetos, como plantea Foucault (1972), “no son los mismos para las distintas sociedades, las distintas épocas y las diferentes formas del discurso” (p. 67). Por esta razón podemos decir que formalmente el concepto de modelo pedagógico fue constituyéndose desde la Baja Edad Media, y en siglos subsiguientes, por otro conjunto de conceptos como escuela, aprendizaje, maestro, alumno, pedagógica, didáctica, comunidad educativa, etc. En la misma línea de Foucault (1972), podríamos describir un modelo pedagógico como una formación discursiva que articula instituciones, sujetos, saberes y prácticas que designan un lugar donde se depositan y suponen objetos de conocimiento. Desde este punto de vista, no puede definirse un modelo pedagógico como una unidad discursiva singular. Quizás la unidad discursiva del modelo se debe, como plantea Foucault (1972), a la distribución del juego de diferencias conceptuales, de reglas o de dominios discursivos que van emergiendo en la historia de una manera discontinua.

Tenemos entonces que, desde una perspectiva foucaultiana, no podríamos definir una fecha de nacimiento del concepto de modelo pedagógico, pues sus superficies de emergencia son diversas y dan cuenta de múltiples objetos que fueron estableciéndose en procesos históricos discontinuos, tal como se planteó líneas atrás.<sup>3</sup> En este proceso impreciso de recolección de antecedentes tendríamos que preguntarnos ¿Quién habla?, ¿desde qué posición?, ¿de dónde procede el discurso de quien habla?, y el poder de los discursos que fueron instaurándose como lo que, apropiando a Foucault, podríamos denominar una arqueología del concepto de modelo pedagógico. En cierta manera, podríamos afirmar que un modelo pedagógico, y su estatuto como concepto, implica saberes, instituciones, sujetos, sistemas, normas pedagógicas, condiciones legales, diferencias y jerarquías que fijan límites al que hacer educativo. De hecho, los desarrollos teóricos y metodológicos alrededor de la pedagogía nunca se consideraron en términos de modelos. Es solo a finales del siglo XX cuando la aplicación de este concepto a todo el quehacer educativo se asocia a la racionalidad

instrumental que invadió el campo de la educación, tal como se plantea en la sección siguiente.

### **Modernidad, postmodernidad y modelos pedagógicos**

Las relaciones entre modernidad y postmodernidad no son de simple contigüidad, ya que representan dos momentos históricos complejos entre los cuales no hay límites rígidos, y sí desplazamientos, intersecciones, configuraciones, hibridajes, y reconfiguraciones espaciotemporales, culturales, políticas y económicas. Para Touraine (1994) la modernidad es un movimiento general hacia la apertura, la racionalización y la secularización. En términos generales, significa el tránsito de las formas tradicionales de vida y la ruptura con las bases religiosas de la sociedad. Para Habermas (1988) significa el desarrollo sobre la base del crecimiento económico y de nuevas formas de organización del mundo que cambian la estructura de las relaciones sociales, más centradas en el individuo y en sus expectativas personales. Según Habermas (1985) “la modernidad se revela contra las funciones normalizadoras de la tradición; la modernidad vive de la experiencia de rebelarse contra todo cuanto es normativo” (p. 22).

Desde la perspectiva de Bell (2006) la modernidad está asociada a la racionalidad económica y administrativa y a una desestructuración de la base moral de la sociedad racionalizada. Económicamente la modernidad presupone la racionalidad funcional que opera en términos de la producción-consumo de bienes y servicios. Políticamente presupone el auge y decadencia del Estado de Bienestar. Las concepciones del mundo rompen con aquellas cimentadas en las tradiciones culturales y producen la diferenciación expresada en la reproducción de patrones culturales distribuidos socialmente, que implican el mantenimiento de jerarquías sociales rígidas.

Para Berman (1988) la modernidad como proceso sociocultural y económico dio lugar a la modernización. Desde su punto de vista, la modernización obedece al despliegue de las fuerzas productivas que dan lugar a la industrialización, al desarrollo científico tecnológico proclamado por la disciplinariedad como el principio regulativo de la investigación, al crecimiento demográfico en torno a las grandes urbes, a la masificación de la educación y su supuesta movilidad social, etc.

En el campo educativo la modernidad instauró una concepción de educación dependiente del Estado, que generó modelos administrativos centralizados, de carácter burocrático-político y dependientes de los desarrollos económicos y tecnológicos. En consecuencia, los modelos pedagógicos estuvieron mediados por la racionalidad instrumental, que en la educación dio origen a una diversidad de enfoques derivados de las perspectivas teóricas de disciplinas como la psicología, la antropología o la filosofía. Dichos modelos se centraron en el cómo del proceso educativo, esto es, cómo constituir un determinado tipo de identidad pedagógica.

Así, por ejemplo, desde la perspectiva conductista de Skinner (1970), el aprendizaje significaba fundamentalmente un cambio en la conducta del aprendiz. En su obra *Tecnología de la enseñanza* (1970) propone la instrucción programada, que fue relevante en el campo de la tecnología educativa, y recientemente clave en el enfoque del aprendizaje basado en competencias. La perspectiva de Skinner y sus epígonos dio origen al modelo pedagógico conductista. En términos de Bernstein, este se asocia a los modelos de actuación o desempeño. Dicho cambio era el resultado de la relación estímulo respuesta.

Por su parte, Piaget ([1952] 2014) y Vigotsky (1978), figuras más relevantes en la psicología de la educación, consideraron la importancia de la maduración y la instrucción en los procesos cognitivos, a pesar de la diferencia de sus enfoques. Ambos dieron origen a posiciones constructivistas. Piaget al constructivismo psicológico y Vigotsky al constructivismo social (Daniels, 2003).

Ahora bien, Bernstein (1998) plantea dos tipos de modelos que permiten describir las prácticas pedagógicas y mostrar su influencia en el aprendizaje. Su análisis parte del estudio de la convergencia de los campos psicológicos y sociales que se produjeron en la década de los años sesenta. Agrega que desde este período “la compleja tipología de modos pedagógicos y las identidades que estos proyectan se derivan de dos modelos pedagógicos fundamentales” (p. 70). Estos son el modelo de competencia y el modelo de actuación. En el Capítulo III de su libro *Pedagogía, control simbólico e identidad* realiza una amplia descripción de estos modelos. Brevemente, los modelos de actuación se centra en el resultado específico del aprendiz y en las destrezas especializadas, necesarias para la producción de un resultado, ya sea un texto o un producto concreto. A su vez, en los modelos centrados en la competencia “se otorga importancia a la realización de las competencias que ya poseen los aprendices o que se supone poseen” (p. 74). Ambos modelos tiene efectos sobre el tiempo, el espacio, el discurso, la evaluación, el control pedagógico, la autonomía pedagógica y la economía pedagógica (pp. 73-78). El planteamiento de Bernstein es clave porque permite describir, explicar y analizar la naturaleza de los modelos pedagógicos con independencia de sus autores.

De hecho, no es fácil elaborar clasificaciones de los modelos pedagógicos ya que, en general, no tienen un sustento teórico o metodológico propio, pues dependen fundamentalmente de la recontextualización que hacen de teorías o enfoques diversos. Como se planteó atrás, su finalidad o teleología deriva de soportes teóricos externos a dichos modelos, soportes derivados de las ciencias sociales y psicológicas.

Sin embargo, en el campo de la educación se ha intentado, por diversos autores, elevar al rango de paradigma los modelos pedagógicos, elaborando generalizaciones que intentan caracterizar sus rasgos más evidentes. Así, por ejemplo, Flores (1994) distingue cuatro modelos pedagógicos: pedagógico tradicional que se asocia a la enseñanza tradicional, pedagógico romántico, centrado en el

desarrollo del interior del aprendiz; pedagógico conductista, y pedagógico constructivista o cognoscitivista.

En la misma dirección, Viñoles (2013) describe cuatro modelos así:

(...) el *modelo tradicional (o academicista)* el cual desarrollaba al hombre para que trascendiera hacia el ser supremo y sirviera a los demás, sus saberes eran cultos y clásicos para comunicarse con los otros, su habilidades básicas son la lectura, la escritura y el cálculo, luego se puede mencionar el *modelo conductista* instrumento solo para el desarrollo económico, el *modelo naturalista* el cual solo permitía que el niño desarrollara lo bueno de su identidad, sus cualidades y habilidades naturales<sup>4</sup> y por último el *modelo constructivista* donde hay el desarrollo pleno de las potencialidades del hombre y la mujer y así alcanzar su libertad (pp. 8-9).

En su libro *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*, Montoya (2013) elabora una larga lista en la cual clasifica modelos clásicos como los de la escuela pasiva y la escuela activa; establece diferencias entre las concepciones tradicionalista y humanista; la escuela nueva, la tecnología educativa, la escuela del desarrollo integral, e incluye la teopedagogía.

Así mismo, Hermila Loya Chávez (2008) hace referencia a siete modelos pedagógicos en el contexto de la formación de profesores: modelo de adquisiciones académicas, modelo de eficacia social o técnico, modelo naturalista, modelo centrado en el proceso, modelo crítico, modelo reconstruccionista social y modelo situacional.

142

Dos de estos modelos, el *tradicional* y el *conductista* han sido dominantes en América Latina.<sup>5</sup> El modelo tradicional se basa, como dijimos atrás, en la soberanía del maestro, quien instruye o enseña, regula, castiga y mantiene una jerarquía explícita con los alumnos. Este modelo se basa en una enseñanza verbalista. La selección y organización de los contenidos se realiza de manera rígida; el ritmo del aprendizaje es vertiginoso y la evaluación se basa en criterios

explícitos que hacen énfasis en lo que falta en la producción de los estudiantes (Bernstein, 1998). La enseñanza es unidireccional y el estudiante debe asumir un comportamiento pasivo, debido a que es el docente quien regula la comunicación: quién puede hablar, en qué momento, sobre qué, etc.

Con este modelo, que aún en pleno siglo XX tiene vigencia, se han formado muchas generaciones en América Latina. Ha tenido un impacto muy grande sobre las disposiciones de los estudiantes, porque básicamente el aprendizaje no va más allá de lo legítimamente pensable, lo que está materializado de manera concreta y explícita en el currículo. Quizás esto ha conducido a producir en los educandos una disposición a no pensar y a no investigar, con todas las consecuencias culturales, laborales y sobre todo para la investigación.

Como complementario del modelo tradicional está el modelo conductista. “La idea principal del modelo conductista es que el ser humano está determinado por su entorno y que la única manera de entender su comportamiento es a través del estudio de sus conductas observables” (Viñoles, 2013, p. 13). Tienen sus fuentes en la psicología conductista de Watson. Se basa en la regulación de la conducta observable. Según Ribes (1995), la psicología de Watson descartaba el interior, la conciencia y “reducía lo psicológico a una característica de la conducta humana” (p. 69). De esta manera pensar, por ejemplo, era una conducta verbal. Uno de los representantes más importantes del conductismo en la educación fue Skinner, para quien el aprendizaje es un cambio de conducta que está asociado a la relación estímulo-respuesta. González (2004)<sup>6</sup> describe los puntos esenciales del conductismo en la educación: a) el aprendizaje va de lo simple a lo complejo, de allí la necesidad de fragmentar el aprendizaje de conocimientos más elementales que se aprenden, debido a las frecuencias de la repetición; b) el aprendizaje debe plantearse en términos de conductas observables. En este sentido, sus objetivos deben ser observables; c) las secuencias del aprendizaje deben tener una progresiva complejidad; d) en el aprendizaje debe darse un

permanente e inmediato refuerzo de cara a las respuestas de los alumnos; y e) la conducta del aprendizaje es un evento individual.

La importancia de Skinner se debió también a su influencia en la enseñanza programada, que tuvo su apogeo en las décadas de los años 60 y 70, del siglo pasado, en América Latina. En Colombia, por ejemplo, fue la fuente de la tecnología de la enseñanza. A pesar de su debilitamiento como enfoque pedagógico, el conductismo aún persiste en enfoques más reciente, esto es, el de la *formación basada en competencias*, que en el fondo se centra más en la valoración de desempeños observables y en la fragmentación de técnicas, tareas, prácticas y áreas de trabajo, de las cuales se abstraen sus rasgos pertinentes.

Como modelos alternativos al tradicional y al conductista, desde la segunda mitad del siglo XX aparecieron una diversidad de modelos centrados en el aprendizaje, a diferencia de los anteriores (tradicional y conductista), que estaban centrados en la enseñanza. Dichos modelos apelan a nuevos puntos de vista de la psicología, la sociología y la antropología, y se orientan a producir otros modos de actuación de los aprendices. Podría decirse que tienen su fuente en el discurso del enfoque constructivista psicogenético (Piaget, 1968, 1980; Mussen, 1970) y en el constructivismo sociocultural de Vigotsky (1978, 1998). También en el del cognoscitivismo. Estos modelos tienen relativa similitud en los procedimientos, en la medida que parten de la consideración de los aspectos o rasgos comunes de los aprendices. Por esta razón fundamentan nuevos enfoques del aprendizaje. También plantean la importancia del compromiso, motivación y atributos personales de los docentes, rasgos que son específicos para cada modelo.

144

Entre los modelos más conocidos están el aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983; Ausubel y Sullivan, 1983); el aprendizaje por descubrimiento (Bruner y Olson 1973; Bruner, 1988); el aprendizaje situado/participación periférica (Lave y Wenger, 1991); las comunidades de práctica (Wenger, 1998) y Aprendizaje expansivo (Engeström, 2001). Como hemos dicho, derivan de los enfoques o

perspectivas descritas atrás. Sobre estos modelos la literatura es muy amplia, relativamente compleja y han dado origen a numerosos estudios comparativos y críticos alrededor de la educación (Carretero, 1993; Moll, 1993; Delval, 1997; Aznar, 1992).

No puede establecerse un corte abrupto entre modelos pedagógicos modernos y postmodernos. Lo que generalmente se encuentra en los sistemas educativos son variaciones de un nivel a otro, o de una institución a otra. También se asumen modelos como parte de las políticas nacionales. Lo que si puede observarse son las diferencias significativas entre los modelos modernos y aquellos inspirados en el constructivismo. Estas diferencias tienen que ver con la manera como reescriben la discusión epistemológica y reivindican el papel que juegan perspectivas como la hermenéutica, la fenomenología, y en general, enfoques cualitativos propios de los micro contextos en los cuales los sujetos desarrollan su capacidad interpretativa, su capacidad para el aprendizaje autónomo y su interés en participar en la construcción del conocimiento (Camejo, 2006).

Es importante considerar que la postmodernidad anuncia profundas transformaciones en la cultura, el conocimiento, la subjetividad y la identidad. El auge de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad trascienden la mirada disciplinaria que fue hegemónica por siglos. Autores como Lyotard (1987), Gibbons (1998), Dogan (1997), Becher (2002) y otros, muestran las profundas grietas que nuevas formas de producción del conocimiento produjeron sobre las disciplinas. El efecto sobre la educación se ha expresado en orientaciones hacia propuestas integradas del currículo, donde la transversalidad ha devenido un principio sustancial de la organización curricular, que promueve el desarrollo de competencias. La postmodernidad es la expresión cultural que hace parte de la transformación en la economía política del capitalismo tardío de dicho siglo, que trajo consigo “cambios radicales en los procesos laborales, los hábitos del consumidor, las configuraciones geográficas y geopolíticas, los poderes y prácticas estatales, y otros aspectos similares” (p. 143). En este contexto, agrega Harvey (1998) que se producen nuevas

orientaciones sociales y psicológicas, como el individualismo y el impulso de realización personal a través de la autoexpresión, la búsqueda de seguridad y de identidad colectiva, la necesidad de alcanzar auto-respeto, estatus, o alguna otra marca de identidad individual, juegan un rol en la definición de las modalidades de consumo y en los estilos de vida (p. 145).

La postmodernidad, vinculada a los procesos de globalización, hace del mercado el principio básico de la cultura y de la vida. El consumo tecnológico se convierte en un medio de transformación de los estilos de vida, que ahora se convierten en estilos de vida tecnológicos (Lash y Urry, 2001). Para estos autores “la posmodernidad individualizante obliga a los sujetos a ser reflexivos y a tomar decisiones continuamente sobre su modo de realizar las actividades diarias” (p. 19). Este punto de vista tiene cierta relación con los movimientos epistemológicos que surgen como alternativa a la visión moderna de sociedad, sujeto, educación o aprendizaje, entre ellos el constructivismo, que al lado de la fenomenología y de la perspectiva de la complejidad (Morin, 1990; 1999) señalan la importancia de ser los constructores de nuestra realidad en la cual vivimos, experimentamos, pensamos y actuamos.

Por esta razón, la época actual (siglo XXI) es una invitación a actuar como constructores de nuestro propio destino, de nuestro propio conocimiento. En este sentido, y apropiando a Piaget, Camejo (2006) considera “la filosófica constructivista implica que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente” (p. 3). De allí que el enfoque constructivista y el pensamiento postmoderno vayan de la mano en el sentido que coinciden en que “estamos inmersos en la subjetividad, nada es objetivo, la realidad se construye” (Camejo, p. 8). Esto nos permite decir que la postmodernidad le apuesta a una subjetividad constructivista. Al respecto, Campos (2004) plantea que “el discurso postmoderno insiste en la construcción social, discursiva de la realidad y de la subjetividad” (p. 1). En este sentido, privilegia posturas individualistas, estilos de vida propios, éticas personales que

subvaloran la ética supraindividual. En relación con el conocimiento, Campos (2004) plantea que en la postmodernidad “la gestión social del conocimiento articula algunas concepciones y técnicas tales como *Conocimiento Organizacional, Aprendizaje Organizacional, Conocimiento Socialmente Distribuido y Gestión por Competencias*” (p. 1).<sup>7</sup> En relación con el sujeto postmoderno plantea que “si los sujetos son entendidos como fuentes de acción; la producción discursiva de organización debe pasar necesariamente por la producción discursiva de sujetos” (p. 2). Agrega que

En este proceso, los discursos sobre autonomía, logro personal y libertad han jugado significativamente este papel articulador. Los sujetos son incluidos en la práctica autoral del manager en tanto sujetos ‘libres’, ‘autogestionados’ y ‘automotivados’ que eligen desde sí, desde su interioridad, su participación intensa en la organización (p. 3).

Como puede observarse, hay una relación estrecha entre los planteamientos constructivistas y la concepción postmoderna de conocimiento, sociedad y sujeto, cultura y educación. En el caso de la cultura

se redefinen la familia, las relaciones de género, la sexualidad y la personalidad. Los individuos son más flexibles y deben reestructurar permanentemente su ‘yo’; producen formas de socialización, en lugar de seguir modelos de conducta. Las relaciones humanas se generan en los espacios atemporales de redes y medios, donde no existe lo predecible (Alfaro, 2011, p. 5).

En el caso de la educación, los enfoques constructivistas han dado origen a formas de aprendizaje autónomo, que se fundamentan en la concepción de que el alumno es el constructor de sus propios conocimientos, que aprende a otra velocidad, es icónico, multitareas, adaptable a diversas formas de aprendizaje y que además debe ser creativo, innovador, emprendedor y –fundamentalmente- flexible; que se apropia rápidamente de las tecnologías de la información y la

comunicación. Esto implica la generación de modelos pedagógicos nuevos, fundamentados en la flexibilidad, la complejidad o la transversalidad; en las tecnologías de la información y la comunicación (conectividad); en la movilidad y la promoción de sujetos emprendedores.

Es claro que no todos los modelos pedagógicos, nuevos o postmodernos, se inscriben en las demandas de la globalización. Hoy es posible pensar en la necesidad de producir modelos alternativos que proporcionen a los estudiantes las herramientas analíticas y críticas para que puedan pensar de otra manera la forma como se promociona el conocimiento, el aprendizaje y las actitudes vinculadas al servicio de las políticas educativas que agencian, a su vez, las políticas globales propias de la economía de la globalización.

## **Conclusiones**

En este artículo se ha intentado presentar, de manera resumida, los aspectos históricos de los modelos pedagógicos y analizar los fundamentos de algunos de ellos. Se partió de una breve descripción del concepto de modelo, se avanzó en el análisis del concepto de modelo pedagógico y se realizó una interpretación de la naturaleza y función de los modelos pedagógicos en la modernidad y en la postmodernidad. El análisis realizado ha tenido un sentido crítico sobre la necesidad de pensar de manera alternativa la concepción de modelo pedagógico, que como se sabe es el fundamento de las prácticas pedagógicas que permiten orientar la interacción de maestros y alumnos. Se trata de incentivar nuevas formas de asumir la educación y en ella la de promover mentalidades críticas que puedan comprender lo que significan los signos y significados de nuestros tiempos, que requieren una reconstrucción del mundo en que vivimos.

## Referencias

- Abbagnano N., y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Alfaro Ramírez, T. (2011). Desafío docente: el alumno postmoderno. *Docencia Universitaria*, 5(1), I-II.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Ausubel, D., y Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil. Tomo 2*. Paidós.
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Tirant lo blanch.
- Badiou, A. (1972). *El concepto de Modelo. Bases para una epistemología Materialista de las Matemáticas*. Editorial. Siglo XXI.
- Becher, T. (2002). *Tribus y territorios académicos*. Editorial Gedisa.
- Bell, D. (2006). *Las contradicciones culturales del Capitalismo*. Alianza Editorial.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de a modernidad*. Siglo XXI Editores.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.
- Bruner, J., y Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Revista Perspectivas*, 1-14.
- Camejo R, A. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la postmodernidad. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 14(2), 1-8.
- Campos, V. S. (2004). Teoría(s) organizacional(es) postmoderna(s) y la gestión del sujeto postmoderno. *Athenea Digital*, (6).

<https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n6/15788946n6a33.htm>

Capitan Díaz, A. (1984). *El humanismo pedagógico de Luis Vives*.

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/49959/1/El%20humanismo%20pedag%C3%B3gico.pdf>

Carretero, M. C. (1993). *Constructivismo y Educación*. Aique.

Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Paidós

De la Garza Toledo, E., y Neffa, J. C. (2011) Modelos económicos, modelo productivo y estrategias de ganancia: conceptos y problematización. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, (39), 1-5.

Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, (257), 78-84.

Diaz Villa, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, (1), 15-27.

Dogan, M. (1997). Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (153).

Dogan, M. (2003). *Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas*.  
<https://metodologiasdelainvestigacion.wordpress.com/2010/11/20/las-nuevas-ciencias-sociales-grietas-en-las-murallas-de-las-disciplinas-mattei-dogan-unesco/>

Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16.  
<http://bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/general/colombo/Engestrom%20-%20El%20Aprendizaje%20Expansivo%20en%20El%20Trabajo.pdf>

- Flores Ochoa, R. (1994). *Pedagogía y conocimiento*. Mc Graw Hill.
- Foucault, M. (1972). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI* [Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998].
- González Zepeda, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 15-22.
- Habermas, J. (1885). La modernidad, un proyecto incompleto. En H. Foster (ed.), *La posmodernidad*. Editorial Kairós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Taurus.
- Habermas, J. (1988). El criticismo neoconservador de la cultura en los Estados Unidos y en Alemania Occidental: un movimiento intelectual en dos culturas políticas. En R. Bernstein (ed.), *Habermas y la modernidad*. Ediciones Cátedra.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu Editores.
- Hegel, G. W. F. ([1822] 1991). *Escritos Pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la lectura.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, E. ([1803] 1985). *Tratado de pedagogía*. Ediciones Rosaristas.
- Koselleck, R. (1979). *Pasado y futuro. Para una semántica de los tiempos históricos*. Editorial Paidós.

- Kuhn, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lash, S., y Urry, J. (ed.) (2001). *Economías de signos y espacios. Sobre el capitalismo de la posorganización*. Amorrortu.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Loya Chávez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 3-25.
- Liotard, F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre le saber*. Ediciones Cátedra.
- Marín Ibañez, R. (s.f.). *Los ideales de la escuela nueva* [Documento]. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71523/00820073003026.pdf?sequence=1>
- Merani, A. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Grijalbo.
- Moll, L. C. (1993). *Vigotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica a la educación*. Aique.
- Montoya, D. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Mussen, P. H. (ed.). (1970). Piaget's Theory. En *Carmichael's Manual of Child Psychology* (pp. 1-28). John Wiley / Sons INC.
- Núñez, V. (2007) Prologo. En Z. Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.

- Piaget, J. ([1952] 2014). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Editorial Crítica.
- Piaget, J. (1968). *Educación e Instrucción*. Proteo.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y Pedagogía*. Editorial Ariel.
- Ribes, E. (1995). John B. Watson. El conductismo y la fundación de una psicología científica. *Acta Comportamentalia*, 3, 66-78.
- Skinner, B. F. (1970). *La tecnología de enseñanza*. MacGraw Hill.
- Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Vergara Ciordia, J. (2000). El sentido del saber de la Escolástica medieval. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie III Historia Medieval* I(13), 421-434.
- Vigotsky, L. S. (1978). En M. Cole, J. Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica / Grupo Editorial Grijalbo. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Vygotsky\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf)
- Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Viñoles, M. A. (2013). *Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada*.
- Weber, M. ([1922] 1977). *Economía y Sociedad* [vol. 1]. Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L., Echeverry S. A., Martínez, B. A., Quiceno, C. H., Sáenz O. J., y Álvarez, G. A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Editorial Magisterio.

## Notas

---

<sup>1</sup> Esta revisión se efectuó el 7 de junio de 2022. Es probable que para ciertos autores esto sea una prueba simplista de demostrar la debilidad de la existencia del uso del término con una diversidad de sentidos que sería necesario indagar. La cifra muestra el inusitado crecimiento del interés por un término que puede aparecer implícito en muchos textos, inclusive en aquellos de los clásicos que siguen siendo vigentes, independientemente de que no hayan sido producidos recientemente. Todo texto termina siendo historia, y como historia hay que considerarlo relevante.

<sup>2</sup> El siglo XIX es el siglo de configuración del movimiento que se denominó *Escuela Nueva*.

<sup>3</sup> Así lo hemos corroborado en los diversos autores que se han mencionado en párrafos anteriores, muchos de los cuales se descalifican con el pretexto que no son actuales, aunque son y forman parte de la historia construida socialmente.

<sup>4</sup> No nos ocuparemos aquí del modelo naturalista que poco desarrollo ha tenido en América Latina. La expresión más pura de este modelo sería aquella formulada por Rousseau en *Emilio*, su famosa obra educativa. En el siglo XX, una experiencia naturalista se realizó en Inglaterra en la escuela Summerhill que fue fundada en 1921 y creada por A. S. Neill. El modelo pedagógico de Summerhill tiene muchas variaciones, especialmente en las prácticas pedagógicas que se ocupan de la infancia de élite, donde los niños se desarrollan en un ambiente más natural.

154

<sup>5</sup> No nos referiremos aquí al enfoque teórico del cual dependen los modelos pedagógicos. Esta posición es clara en el artículo desde su inicio.

<sup>6</sup> Aquí solo hacemos un resumen muy breve de estos puntos sobre el aprendizaje, que son los más representativos del enfoque conductista.

<sup>7</sup> Cursivas nuestras para resaltar la dominancia de estos enfoques.