

HACIA UN MODELO PEDAGÓGICO ALTERNATIVO Y CRÍTICO, DESDE LA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Alfonso León Restrepo Celis* y Luisa Elvira Estrada Palomino**

*Magíster en Educación. Miembro del Grupo de Investigación Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico del CEID ADIDA. alrcosimo@gmail.com

**Magister en Educación e Investigación. Miembro del Grupo de Investigación en Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico del CEID ADIDA. ellaosser@gmail.com

Recibido: 20 agosto de 2017

Aceptado: 30 septiembre de 2017

Resumen

Pensar los maestros la práctica pedagógica es ponernos en clave de tener en cuenta los fundamentos que a ella le deviene y más si se hace desde una posición crítica. En este artículo se expresa la constante reflexión que hacemos desde el Grupo de Investigación GIMPAC acerca de ese quehacer del maestro, el cual está enmarcado en modelos y prototipos, pero, que él ha de asimilarlos desde la postura crítica para poder empoderar su labor y darle el horizonte, tanto de práctica como de reflexión permanente que ha de encararse como una posición política que es, a la larga, la acción del maestro.

Palabras claves: Modelo Pedagógico, práctica docente, pedagogía crítica, Freire.

Abstract

Thinking teachers pedagogical practice is to put ourselves in the key to take into account the fundamentals that it becomes and more if it is done from a critical position. This article expresses the constant reflection that we make from the GIMPAC Research Group about this task of the teacher, which is framed in models and prototypes, but that he has to assimilate them from the critical position to be able to empower his work and give him the horizon, both of practice and of permanent reflection that has to be faced as a political position that is, in the long run, the action of the teacher.

Keywords: Pedagogical model, teaching practice, critical pedagogy, Freire.

La educación es un arte...en el sentido de que el educador es también un artista: él rehace el mundo, él repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo..."

Freire, Paulo

Tengamos en cuenta los fundamentos

La intencionalidad de reflexionar en torno al Modelo Pedagógico en el contexto de las ideas de Paulo Freire ha de conllevarnos a mirar y como se ha definido dicha categoría en lo educativo. Se ha de partir de la misma concepción de lo que es modelo que puede entenderse como una representación ideal sobre lo real. Dicha representación es un constructo mental que construimos los seres humanos para referirnos a algo, en este caso al proceso educativo. De aquí que el constructo mental que construimos los seres humanos para referirnos a el proceso educativo constituya una determinada concepción sobre la pedagogía. Dicho constructo mental, concepción pedagógica, nos sirve para dar cuenta a la vez de una determinada concepción de educación y plantear, al mismo tiempo, otras alternativas.

Y lo pedagógico que abarca tanto desde lo teórico epistemológico, campo conceptual de la pedagogía (saber, disciplina, discurso,

práctica, ciencia, arte, técnica, metodología...) como desde lo práctico-metodológico, campo de aplicación de la pedagogía (objetos, métodos, técnicas, procedimientos, actuaciones, medios, contenidos, sujetos, reglas de prescripción, utilidad práctica).

De ahí que, si unimos lo de modelo y lo de pedagogía podríamos decir que un “modelo pedagógico” puede entenderse como: “representación ideal de un constructo mental que construyen actores de una comunidad educativa para reflexionar, formular, organizar, experimentar, evaluar e innovar el proceso educativo que desean llevar a cabo”¹ (FUNLAM, 2007, p. 8). Lo cual permite comprender, conceptualizar, experimentar y teorizar la educación en: su objeto (qué), fines (para qué), métodos (cómo), contenidos y medios (con qué) sujetos (quiénes), tiempos (cuándo), formas de organización (dónde) y resultados en el tiempo (logros).

Por ello los actores de las comunidades educativas necesitan: comprender concepciones, enfoques, corrientes, tendencias pedagógicas; analizar componentes de las sistematizaciones que presentan diversos autores sobre modelos pedagógicos históricamente dados; reconocer saberes, conocimientos, prácticas, discursos o teorías pedagógicas que circulan entre los miembros de la comunidad educativa y formular, desde el consenso de todos, la concepción y enfoque pedagógico que fundamentara el proceso educativo institucional.



El Proyecto Educativo Institucional en relación con la Comunidad, para establecer todo un engranaje que se vea reflejado un proceso educativo con calidad. Diseño tomado de la tesis de Maestría “PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN Y AUTOORGANIZACIÓN PARA EVALUAR EL PEI”².

Para contrastar esta realidad, al retomar a Hoyos (2005) con uno de los principales planteamientos que ha realizado para defender su política de una educación de calidad, la calidad basada en:

“...El compromiso de la comunidad académica, articulada más en un saber responsable, que en términos de rentabilidad. Se trata de calidad con base en el diálogo de pares y con la sociedad civil, como proceso comunicativo en cuanto capacidad colectiva de aprendizaje y formación de competencias ciudadanas, participando, tolerando, disintiendo y aceptando unos mínimos éticos y constitucionales”.

Pero un modelo pedagógico no es una colcha de retazos de teorías pedagógicas. Es, en síntesis, un constructo mental propio (una plataforma conceptual y metodológica) de las comunidades educativas para comprender, conceptualizar, experimentar y teorizar el proceso educativo en un determinado contexto socio cultural. Sin embargo, según el CEID-FECODE (1987, p. 124).

“... en la realidad educativa que estamos el Modelo Pedagógico sobre el cual se rige la educación actual presenta una configuración que refleja el poder del Estado vinculado a los cambios que surgen del proceso de desarrollo social, de esta manera, responde a los avances pero en sentido opresor y en un orden social que aísla, separa y controla las relaciones sociales y las relaciones del conocimiento limitando así las capacidad creativa del ser humano.

En un Modelo Pedagógico tradicional (agregado) los fines, planes y programas, evaluación y metodología son elementos pedagógicos que

establecen una relación de dominación y un anquilosamiento del conocimiento; las relaciones que genera son cerradas, muestran jerarquías marcadas y aislamientos entre profesores y alumnos, profesores-profesores, alumnos-alumnos, alumnos-padres de familia, escuela-comunidad, etcétera; la dirección del trabajo también es vertical puesto que el alumno aprende lo que su maestro “transmite” sin tener en cuenta las verdaderas necesidades e intereses de quien aprende. Todas estas características tan marcadas contribuyen a la baja calidad de la educación”³.

Ya que la educación, en la apreciación general se asume, como un proceso de acumulación de información, de normalización de comportamientos (socialización), de normalización de procedimientos para un desempeño laboral (preparación de la mano de obra), de desarrollo de habilidades de pensamiento (razón e intelectualidad), de tomar conciencia sobre la conciencia social (cambio y revolución) pueden ser finalidades no conscientes en las comunidades educativas o concepciones con las que no se puede estar de acuerdo, pero que poco se hace para superarlas y generar otras concepciones acordes con las nuevas demandas del mundo contemporáneo. Otro tanto ocurre con los conceptos de formación permanente, integral, cultural, dignidad, derechos, deberes.

Aunque está definido el contexto del modelo pedagógico por la Ley General de Educación; en su artículo 73, donde se plantea:

“Con el fin de lograr una formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios, y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y reglamentos.

Parágrafo. El Proyecto Educativo Institucional deberá responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”⁴ (Men, 2009, p. 54).

Desde este punto de vista de ser una acción social participativa de una comunidad educativa local (Peñate y Peinado, 1998, p. 127) "...el P.E.I es un proceso organizado, abierto, deliberante, reflexivo, crítico, autoevaluativo, histórico, que posibilita explicitar la intencionalidad que la comunidad educativa tiene acerca de la educación que se espera alcanzar. El P.E.I. será el proceso que permita a los miembros de esa comunidad apropiarse del desarrollo de la ciencia, de la tecnología, de la conservación del medio ambiente, de las manifestaciones culturales regionales y locales, del manejo integral de la salud y la sexualidad, de los valores éticos, morales, políticos y en especial de la responsabilidad en la toma de decisiones colectivas, para una mejor educación que se refleje en el mejoramiento de la calidad de vida"⁵.

Es por ello que el Modelo Pedagógico se ha asumido como un paradigma teórico que, a través de su análisis, se ha contemplado desde tres enfoques; el técnico instrumentalista, con un paradigma científico y positivista fuerte donde los pedagogos son 'técnicos' y administran métodos y sirve como base de la Educación de masas (Modelo de Tyler), el práctico que contempla una visión histórica en donde se juega la acción pedagógica, en donde los docentes son críticos de sus propios conocimientos y a su vez utilizan su clase como parte misma de su posicionamiento. En este enfoque encontramos a autores como Schwab y la visión socio-crítica que posee como meta teoría la 'ideología emancipadora' como base, que se ha tomado como referente al pensamiento habermasiano.

Pero la crisis educativa se manifiesta no sólo en las políticas públicas y en los contenidos de los programas curriculares y planes de estudio, lo cual hace que los Modelos Pedagógicos estén en un parangón de indefinición ante otros componentes relevantes presentes en la vida escolar como la enseñanza, los aprendizajes y la convivencia que también están en dificultades estructurales. Estas múltiples facetas complejizan las lecturas y las posibles soluciones que puedan plantear y realizar sobre la educación y la escuela. O como lo expresa Restrepo Bermeo (2009, p. 36), que:

“El malestar de la enseñanza en la escuela se manifiesta en varias facetas: el deterioro de la imagen del docente que no es un problema simple y superficial, de imagología, o un asunto de presentación del maestro y la maestra, sino el debilitamiento del sentido de la escuela y de la enseñanza; la crisis de autoridad, la desprofesionalización y despedagogización de la docencia; la disociación entre la escuela y los requerimientos de la formación del sujeto en los contextos complejos y cambiantes de ciudadanía y productividad en una economía altamente modernizada”⁶.

De allí es que se hace necesario definir también la posición política ante lo educativo y tener claridad en torno a las propuestas del tipo de educación que están dándose en los contextos; a pesar de que la Ley y su Decreto reglamentario 1860, en su artículo 14^o, insiste en que la educación ha de “alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”⁷, ya que por acción educativa se ha de entender un proceso de sacar afuera las capacidades y disposiciones naturales de los seres humanos (pensar, sentir, actuar) y, además reconocer que todas las personas son educables por su propia naturaleza, los educadores no podemos confundir el fin de la educación: potenciar dichas capacidades y disposiciones naturales de los seres humanos con el de transmitir información sobre la cultura. Lo anterior no significa que los lineamientos educativos que establece una sociedad, desde el poder político, sean equivocados por la naturaleza de su procedencia, por el contrario son las bases desde las cuales se debe empezar a tomar conciencia crítica del proceso educativo en una comunidad educativa determinada, y así, poder asumir decisiones responsables en su desarrollo.

De la posición política de la educación, hacia una metodología desde el Modelo Pedagógico de Freire

A través de las tendencias que se han planteado, y hasta dejado del lado, sobre el papel de la educación y del docente en el medio para

que sea un sea esta y su practica un aspecto dinámico para el cambio; desde el fundamento de constructo mental que está implícito en los planteamientos sobre Modelos Pedagógicos; ha de tener un asidero muy fuerte en lo que respecta a la conciencia social, ya que según Villarraga (1987).

“La conciencia social se explica por la relación de determinación del ser social a la conciencia social, sobre la base de la dependencia establecida entre la base y la superestructura, la pedagogía marxista esclarece unas leyes generales y otras particulares, estudiándolas en mutua relacion, se apoya en la teoría del Estado, en el estudio del desenvolvimiento de la lucha de clases, en la caracterización de la ideología y de la lucha ideológica; profundiza elementos sobre el carácter de la educación, su papel social, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza; se apoya en la lógica, en la psicología, en otras ciencias, disciplinas y técnicas, establece la relación dialéctica entre la instrucción y la educación, enseñanza y el aprendizaje particularmente en su ámbito la metodología, la relación entre el educador y el educando, entre educación e investigación, entre conocimiento social y trabajo social, etcétera”⁸.

Para ser posible una práctica pedagógica que dé cuenta de una conciencia crítica constante, acerca de su intencionalidad hay el consenso, en el análisis que se ha hecho de la propuesta pedagógica política de Paulo Freire, de que su metodología está determinada por la relación dialéctica entre epistemología, teoría y técnicas. Se basa en que sí la práctica social es la base del conocimiento, también a partir de la práctica social se constituye la metodología, unidad dialéctica que permite regresar a la misma práctica y transformarla. La metodología está determinada por el contexto de lucha en el que se ubica la práctica educativa específica; el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que necesariamente tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos

cognoscentes, capaces de transformar la realidad desde la pedagogía liberadora, que sienta las bases de una nueva pedagogía en franca oposición a la tradicional, que él denominara bancaria; donde dicha práctica educadora se nutre de la pregunta como desafío constante a la creatividad, y al riesgo del descubrimiento; lo que la educación liberadora es la Pedagogía de la Pregunta, y su método, el diálogo cuando plantea (Freire, 1996, p. 28) que la “Tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar”⁹. Dado que la utilización del diálogo como método que permite la comunicación entre los educandos, y entre éstos y el educador, se identifica como una relación al mismo nivel horizontal, en oposición del antidiálogo como método de la enseñanza tradicional. Sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con “alguien” y sobre “algo”.

Al tenor de que el planteamiento de este tipo de educación liberadora de los esquemas tradicionales, asevera que la educación es siempre un acto político, que puede utilizarse tanto para mantener el statu quo como para promover el cambio social. Así, la Pedagogía del oprimido no postula modelos de adaptación, de transición ni de modernidad de la sociedad, sino modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. Ya que La educación liberadora de Freire es que, si bien expresó con claridad que la educación no era la que poseía las posibilidades para lograr una revolución social, reconoce en sus escritos y demuestra en su actuación, la capacidad transformadora de la educación, cuando afirma que “Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad” (Freire, 1996, p. 118).

Si bien, los modelos pedagógicos son un constructo mental propio (una plataforma conceptual y metodológica) de las comunidades educativas para comprender, conceptualizar, experimentar y teorizar el proceso educativo en un determinado contexto sociocultural, destaca Freire insistentemente la unidad entre pensamiento y acción, entre comprensión crítica y acción transformadora (Freire, 1996, p. 118): “La

lectura del mundo revela, como es evidente, el entendimiento del mundo que se viene constituyendo cultural y socialmente. También revela el trabajo individual de cada sujeto en el propio proceso de asimilación del entendimiento del mundo”.

El carácter esencialmente transformador que reconoce en la actividad humana, señala el rasgo fundamental que han de tener las acciones de aprendizaje a través de técnicas para la enseñanza, busca la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la naturaleza y con la sociedad; el objetivo esencial de la educación que propugna es liberar a la persona, no uniformarla ni someterla como se había hecho tradicionalmente por el sistema educativo oficial.

De allí que hay que: “...revelar la existencia de las múltiples miradas sobre la Escuela y la Pedagogía. Hay una tendencia que enfatiza a ésta como otro de los espacios donde hacen su aparición las contradicciones sociales; en este sentido la Escuela es un reflejo de la sociedad en su conjunto y el papel del maestro y la Pedagogía consiste en develar la estructura de poder que la determina, para así trabajar, desde allí, en la construcción de una sociedad más democrática, más participativa...”¹⁰. Es por ello que la dinámica educativa ha de conllevar al “estudio crítico que corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto”¹¹.

Y mucho más, la reiteración de Freire sobre el sentido práctico del acto educativo, cuando afirma que podemos entender la práctica educativa como un ejercicio constante a favor de la producción y del desarrollo de la autonomía de educadores y educandos. Lo cual ha de conllevar a validar el fundamento que el docente en su quehacer ha de tener una actitud analítica y reflexiva constante, ya que (Freire, 1996) “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría-práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”¹². De tal manera que se pudiera considerar la propuesta de una escuela validable ante las exigencias de una concepción crítica de ella misma y que fuera posible las propuestas para

la construcción de una escuela posible –que– puede ordenarse en tres aspectos, estrechamente relacionados entre sí y derivados de los ejes que atraviesan la escuela:

- Saber y conocimiento,
- Relaciones entre sujetos.
- Las múltiples relaciones sociales y culturales que la determinan y la habitan.

Y cuya finalidad activara efectivamente (Freire, 1996, p. 67) “La capacidad de aprender, (que debe servir) no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla”¹³.

Pero, para ello es necesario que se superen procedimientos autoritarios o paternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de la curiosidad del educando, y termina por entorpecer su propia curiosidad ya que: “La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio” (Freire, 1996, p. 82), en el sentido que se ha de adelantar una intensa discusión en torno a las demandas ideológicas, teóricas y metodológicas en defensa de la educación pública, donde es necesario refutar criterios pedagógicos dominantes y toda pretensión conciliadora esta erigida sobre la base del eclecticismo y del pluralismo, tanto de la intención oficial como de muchas prácticas educacionales; de corte instruccional a pesar de decir estar inmersas en desarrollismos y criticismos de papel; hecho de que en la práctica docente, “existe una tendencia por parte del maestro de desarrollar acriticamente los programas de renovación curricular, a pesar de ser consciente de su orientación ideológica”¹⁴. Porque reitera que la preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud, y más “en la polémica entre corrientes de pensamiento es imposible separar la concepción ideológica y política de la concepción pedagógica y metodológica en la labor educativa, pues si bien son aspectos necesarios de diferenciar y de relacionar acertadamente tienen en su esencia un objetivo social de clase que los rige”¹⁵.

Pensamiento del grupo modelo pedagógico alternativo y crítico¹⁶

El Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico, lo concebimos más que como una propuesta teórica, como un proceso de construcción y desconstrucción del sujeto y los contextos en que estos se mueven.

De los Modelos Pedagógicos existentes, teóricamente nos identificamos más con el Modelo Pedagógico Social, y más que una implantación en la escuela de este, es el emprender con los sujetos de la relación pedagógica, un proceso de desconstrucción y construcción del proyecto educativo, y en un proceso de negociación cultural establecer, experimentar, caracterizar los referentes, criterios, y enfoques que delinear la manera, el tipo de sujeto y los objetos de conocimientos, con los cuales se va a formar los sujetos, en la relación pedagógica y la manera en que debe funcionar la escuela para ello.

Esta búsqueda es de mejoramiento y transformación social que garantiza la igualdad, la libertad y la dignidad humana y del conjunto social. Es una construcción colectiva de los sujetos que participan en una relación pedagógica y que hace de la escuela un escenario democrático para vivir la gestión, recreación y producción del conocimiento.

La educación es un proceso social y cultural mediante el cual se garantiza el desarrollo individual (sujetos) y colectivo; a partir de ella, de proporciona a los sujetos de un conjunto de herramientas y habilidades que les permite ser en sí y para sí; también debe ofrecer las posibilidades para vivir dignamente y contribuir en la construcción de una sociedad fundamentada en principios de equidad y propios de una democracia participativa. En ese orden de ideas, los sujetos gozan de libertades políticas y sociales que les permite una transformación positiva en sus posibilidades de vida, hacen uso de sus potencialidades y capacidades, de tal forma que pueden generar las condiciones para el desarrollo social.

La pedagogía social considera el proceso educativo totalmente basado en el entorno del aprehendiente y propone los círculos culturales como posibilidad para afrontar los retos de la sociedad contemporánea; sus promotores asumen que los orientadores deben entender la realidad en la que ejecutan su acción; lo cual hace parte de su actividad como for-

madores. Los pedagogos de esta corriente, consideran que la pedagogía debe ponerse al servicio de fines éticos y políticos, por lo que asigna un lugar preferente a la espontaneidad en el desarrollo del proceso educativo. Hablamos de una pedagogía con un propósito humanitario inscrito en las convicciones de Rousseau sobre la bondad natural del ser humano y la naturaleza¹⁷; además, concibe la educación como la acción capaz de colocar al sujeto en actitud de autorreflexión sobre su tiempo y su espacio.

De ahí que, si algo mueve hoy a nuestra sociedad escolar, es la necesidad de construir un escenario en el que se diseñen actividades en el marco de una práctica progresista¹⁸; sólo de esta manera, se puede pensar en una práctica para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y se supera la crisis de sentido en la que estamos inmersos. En este orden de ideas, el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre que se quiere formar y la sociedad que se quiere construir. Ahora bien, si algo mueve a nuestra sociedad escolar es la necesidad de construir un escenario en el que se diseñen actividades en el marco de una práctica progresista, pensamos en un escenario escolar en que se propenda por el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y se contribuya a superar la crisis de sentido en la que estamos inmersos. Esta línea de pensamiento se afirma en el ideario que: el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre que se quiere formar y la sociedad que se quiere construir. Es imprescindible para el maestro o la maestra de hoy reflexionar el saber práctico que emerge directamente de la acción y es en esa conjugación de saberes donde se construyen los imaginarios que dan sentido a las interacciones y al proceso en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- CEID-FECODE. (1987). El Modelo Pedagógico Integrado para las Escuelas Normales, p. 124. Congreso Pedagógico Nacional. Memorias. *Revista Educación y Cultura*. Separata Especial. Bogotá.
- Congreso Pedagógico Nacional. Memorias. *Revista Educación y Cultura*. Separata Especial. Bogotá. CEID FECODE. Octubre 1987.

- FUNLAM. *Proyecto: formación para la gestión del personal directivo docentes de las instituciones y centros educativos de los 120 municipios no certificados del departamento de Antioquia*. Medellín.
- FUNLAM-GOBANT. (2007). *Actividad 7. Conceptos básicos para la reconstrucción (ajuste) del Modelo Pedagógico Institucional*. p. 8.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI: México.
- (2000). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI: México.
- (1986). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI: México.
- Grupo modelo pedagógico alternativo y crítico: Luisa Elvira Estrada Palomino, Sandra Isabel Castañeda, Alfonso León Restrepo Celis, Luis Alfonso Agudelo, Luis Ángel Álvarez Salas, Gilberto Ospina Marroquín, Harold Antonio Ibargüen Mena, Juan Crisóstomo Rico y Camilo César Ruiz Alonso.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Ley General de Educación*. Bogotá D. C. 1998.
- Men. (2009). *Decreto 1860*.
- Peñate Montes, Luzardo R. y Peinado, Hemel Santiago. (1998). *Administración de Instituciones Educativas desde la perspectiva del P.E.I.* Bogotá: Editorial Magisterio, Aula Abierta.
- Restrepo Celis, Alfonso León y Estrada Palomino, Luisa Elvira. (2016). *Análisis de la Gestión en el Proyecto Educativo Institucional, en el Período 2010-2014 desde sus Insumos, Procesos, Productos e Impacto, en el Contexto de la Institución Educativa Rural Cristo Rey, Corregimiento La Susana, del Municipio de Maceo Antioquia*. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación. Bernardo Restrepo Gómez Asesor Titular. Universidad de Antioquia Facultad De Educación. Departamento de Educación Avanzada Medellín, Antioquia.
- Restrepo Bermeo, (2009). El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo: tesis para su formulación. En: *Revista Educación y Cultural*. Diciembre 2009, núm. 85. Bogotá.
- Villarraga Sarmiento, Álvaro. (1998). Educación y Pedagogía Una interpretación Marxista. En: *Revista Educación y Cultura*, núm. 14, marzo de 1998. pp. 44-50 Bogotá. CEID-FECODE.

Notas

¹ FUNLAM. Proyecto: formación para la gestión del personal directivo docentes de las instituciones y centros educativos de los 120 municipios no certificados del departamento de Antioquia. Medellín. FUNLAM-GOBANT. (2007). Actividad 7. Conceptos básicos para la reconstrucción (ajuste) del Modelo Pedagógico Institucional. p. 8.

² Restrepo Celis, Alfonso León y Estrada Palomino, Luisa Elvira. (2016). *Análisis de la gestión en el Proyecto Educativo Institucional, en El Período 2010–2014 desde sus insumos, procesos, productos e impacto, en El Contexto de la institución educativa rural Cristo Rey*. Corregimiento La Susana, del Municipio de Maceo Antioquia”.

³ CEID-FECODE. (1987). El Modelo Pedagógico Integrado para las Escuelas Normales. P. 124. Congreso Pedagógico Nacional. Memorias. *Revista Educación y Cultura*. Separata Especial. Bogotá. CEID FECODE. Separa Especial. Octubre 1987.

⁴ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Ley General de Educación*. Bogotá D. C. 1998.

⁵ Peñate Montes, Luzardo R. y Peinado, Hemel Santiago. (1998). *Administración de Instituciones Educativas desde la perspectiva del P.E.I.* Bogotá. Editorial Magisterio, Aula Abierta.

⁶ Restrepo Bermeo. (2009). El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo: tesis para su formulación. En *Revista Educación y Cultura*. Diciembre 2009, núm. 85. Bogotá.

⁷ Men. (2009). *Decreto 1860*.

⁸ Villarraga Sarmiento, Álvaro. (1998). Educación y Pedagogía Una interpretación Marxista. En: *Revista Educación y Cultura*, núm. 14, marzo de 1998. pp. 44-50 Bogotá. CEID-FECODE.

⁹ Freire, Paulo. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo XXI.

¹⁰ CEID-FECODE. Congreso Pedagógico Nacional. Memorias. *Revista Educación y Cultura*. Separata Especial. Bogotá. CEID FECODE. Octubre 1987.

¹¹ Freire, Paulo. (2000). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, siglo XXI, p. 36.

¹² *Ibíd.* P. 139.

¹³ Freire. Op. cit. *Pedagogía de la Autonomía*. México. 1986, p. 67.

¹⁴ Freire. Op. cit. *Pedagógica de la Autonomía*. p. 18.

¹⁵ Villarraga Sarmiento... p. 48.

¹⁶ Grupo modelo pedagógico alternativo y crítico: Luisa Elvira Estrada Palomino, Sandra Isabel Castañeda, Alfonso León Restrepo Celis, Luis Alfonso Agudelo, Luis Ángel Álvarez Salas, Gilberto Ospina Marroquín, Harold Antonio Ibargüen Mena, Juan Crisóstomo Rico y Camilo César Ruiz Alonso.

¹⁷ Freire, Paulo. (1990). *La educación como práctica de la libertad*. Ediciones Pepe.

¹⁸ *Ibíd.*