

EL GIRO: UNA NUEVA CATEGORÍA DE LA EDUCACIÓN POPULAR PARA LA LIBERACIÓN DE LA PEDAGOGÍA

Eduardo Molina Morán*

Resumen: Para ciertos paradigmas y enfoques educativos, los conflictos que se presentan a diario en el aula y la escuela, alteran el curso de la gestión y sus objetivos. Sin embargo, para el paradigma crítico y la educación popular, el conflicto puede ser una oportunidad para generar aprendizajes. Este trabajo propone explotar una nueva relación con el conflicto por medio de su búsqueda, encuentro y asalto. La experiencia vivida por el docente o agente de cambio lo sitúa en un estado de incertidumbre que lo impulsa a tomar acciones creativas que impactan en su enseñanza y en los aprendizajes de sus estudiantes, recuperando la concepción de didáctica como arte. Esta praxis surgió de experiencias educativas significativas en el Ecuador, que al ser sistematizadas, fue nombrada como “Giro”. Este ensayo analiza los factores para su surgimiento, curso y resultados.

Palabras clave: Educación popular, conflicto, didáctica, arte.

* Profesor del Departamento de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador, edo_molina@yahoo.com

THE TWIST: A NEW PRAXIS IN POPULAR EDUCATION FOR THE LIBERATION OF DIDACTICS

Eduardo Molina Morán*

Abstract: For certain paradigms and educational approaches, conflicts that arise daily in the classroom and school alter the course of management and its objectives. However, for the critical paradigm and popular education, conflict can be an opportunity to generate learning. This paper proposes to develop a new relationship with conflict through its searching, finding and assaulting it. The lived experience of the teacher or the agent of change puts him in a state of uncertainty that drives him to take creative actions that impact teaching and learning in his students, thereby recovering the conception of didactics as art. This practice arose from meaningful educational experiences in Ecuador that when systematized was named "Twist". This essay analyzes the factors involved in its emergence, course and outcome.

Key Words: Popular education, conflict, didactic, art.

Introducción

El Giro es una práctica concreta de educación popular surgida dentro del sistema educativo formal, rescatando la concepción de didáctica como arte y posicionando al maestro como artista. Esta praxis propone una nueva forma de afrontar el conflicto en la escuela a través de su problematización, permitiendo alcanzar mejores aprendizajes y potenciando la capacidad creadora de los docentes. El presente estudio, que parte de dos experiencias educativas en el Ecuador, intenta ser una sistematización que resume las condiciones para su aplicación, sus posibles dificultades, efectos y resultados, y esboza un medio para acceder a una liberación en comunión entre educadores y educandos. Para ello se esclarecen algunos conceptos educativos como didáctica, currículo, poder y conflicto, configurando un aporte para la resignificación de los mismos, y por otro, sentar bases para la construcción y comprensión del Giro como una experiencia que contribuye e invita a la reflexión y a su ejercicio.

Didáctica, currículo y poder

El análisis que desde la educación popular pueda emprenderse sobre los conceptos didáctica y currículo no puede hacerse al margen de un tercero: el poder. Tanto la didáctica como el currículo tienen su origen como neologismos en el siglo XVII, y sus relaciones se han desarrollado en continua pugna por injerir en la hegemonía de la educación.¹ Comenio definió y desarrolló la didáctica como arte de la enseñanza en una época en la cual la docencia cumplía una función artesanal, esta definición ha sido conservada y defendida hasta la actualidad por un sector de la comunidad educativa. Bajo esta perspectiva, la didáctica representa un ejercicio del poder centrado en el educador y cuyo escenario es el aula.

Con la fundación de los estados nación y el ingreso de la humanidad al sistema social capitalista, la necesidad de posicionar un pensamiento y modo

¹ Alicia De Alba, *Currículo: crisis, mitos y perspectivas* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1998), 57-59.

de vida urbano como superación del ruralismo, y construir sobre bases ideológicas sólidas la naciente sociedad industrial, condujo a los estados a fijar la educación y la escuela como mecanismo de socialización y adoctrinamiento;² así, la escuela se tornó pública, gratuita y obligatoria para asegurar este fin. La ciencia, a través del desarrollo de la teoría curricular, cumplió la misión de modificar el paradigma de familia, de lo que debe ser el niño, y de cómo debe ser educado;³ de esta manera se intenta arrebatar el poder al profesor para convertirlo en instrumento de aplicación de un sistema decidido desde arriba.

Estas dos posturas han convivido hasta la actualidad, generando por un lado debate y por otro, confusión entre los conceptos didáctica y currículo, los que pueden ser muy similares o muy distintos, dependiendo de la época, y del paradigma educativo que los aborde. Partiendo de la existencia de cuatro paradigmas educativos: alemán, francés, sajón y latinoamericano,⁴ se observa que el desarrollo de la ciencia curricular ha sido una tradición sajona mientras que la didáctica ha tenido su espacio en Europa.⁵

Dentro del paradigma educativo latinoamericano, la educación popular tuvo su origen en los movimientos de resistencia frente al intento hegemónico del Norte por orientar la sociedad latinoamericana. Su surgimiento se dio en esa militancia y se alimentó principalmente de fuentes filosóficas como la teoría crítica nacida en Europa. Este contexto explica por qué la literatura relacionada a educación popular no contempla el concepto currículo, puesto que simboliza el poder de la autoridad formal (externa y ajena) dentro del aula. Sin embargo, no se resiste al concepto didáctica como vía que posibilita el empoderamiento de los actores del proceso educativo, aunque no lo contempla explícitamente. La literatura tradicional sobre educación popular utiliza más los términos planes de estudio y metodologías respectivamente, para referirse a los conceptos currículo y didáctica, sin que esto signifique que los niegue o impida su abordaje y/o comunicación.

El Giro se sintoniza con la concepción de un poder construido desde el aula, y al que es sometido el currículo. Para esta práctica la didáctica es un arte porque se desarrolla y crea en un espacio de exploración que responde a las

² Thomas Popkewitz, "La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principio del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser," *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (2007), 1-13, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113ART1.pdf> (acceso febrero 4, 2014).

³ Ibid.

⁴ Marco Mejía, *Educaciones y pedagogías críticas del sur (Cartografías de la educación popular)* (Lima: CEAAL, 2011), 53.

⁵ Juan Álvarez, *Entender la didáctica, entender el currículo* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2001).

necesidades de los actores del proceso educativo. Esta idea encuentra su respaldo en la visión que Stenhouse tiene sobre la enseñanza como un arte producto de la reflexión del profesor sobre su acción, la cual se desenvuelve en una realidad cambiante y que supera los escenarios estáticos, repetibles, generalizables y enfocados en los resultados de aprendizaje.⁶

El conflicto

El conflicto es una categoría central dentro de la educación popular, pues ella al originarse desde la resistencia y al desarrollarse en entornos restringidos, conlleva el conflicto como elemento permanente. Esto es contradictorio con otros paradigmas y enfoques educativos que interpretan el conflicto como un aspecto que perturba al funcionamiento de una organización y que debe ser evitado, prevenido o eliminado. Esta visión coloca como una función esencial de los gestores escolares, la de eliminar o suavizar los conflictos desde el principio para asegurar una productividad óptima y una satisfacción máxima.⁷

Contrariamente, la educación popular entiende el conflicto como algo natural y positivo, permitiendo su utilización didáctica para facilitar los procesos de la gestión escolar.⁸ Los aprendizajes en la educación popular se configuran y se moldean en el conflicto, el cual se presenta con relativa frecuencia, la didáctica se deriva del conflicto. La práctica del Giro representa un tipo de afrontamiento del conflicto, propone una relación inversa en la cual el conflicto se deriva de la didáctica, por lo tanto se provoca el conflicto con un fin didáctico. Esta nueva idea supone la búsqueda del conflicto para acelerar un aprendizaje que no obedece a una planificación ni espera llegar a un indicador estandarizado, sino que encarna un continuum hacia lo desconocido, impreciso, e indeterminado.

El Giro demanda de una competencia del educador popular basada en una comprensión del conflicto como un encuentro con su condición humana, en un momento en que surge la paradoja: quedarse estáticos o emprender camino hacia lo desconocido. Esto permite reconocerse como seres incompletos pero en crecimiento, donde el manejo del conflicto permanente es un acto de apren-

⁶ Lawrence Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículo* (Madrid: Morata, 1975), citado por Luis Carro, "Investigación didáctica y práctica educativa," *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, Número 11 (Mayo/Agosto 1991), 137-144.

⁷ Mariana Rossi y Cristina Allevato, *Los principios que orientan nuestras prácticas: desafíos y dilemas* (Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría, 2008), 73.

⁸ *Ibid.*, 74.

dizaje que hace emerger el yo real para construir su sentido y transformarse en otra persona.⁹

Dos experiencias educativas gestoras del Giro

Hay dos experiencias educativas en el Ecuador estudiadas con enfoque etno-gráfico que entienden la educación y especialmente la didáctica como arte, estas son: La pedagogía Williams y el proyecto de Pensamiento Lógico con énfasis en Matemática de Fe y Alegría (PLM). Si bien son experiencias puntuales, la responsabilidad con las que han sido aplicadas, la intensidad con la que han sido vividas por sus actores, su reconocimiento por la comunidad educativa local, y las recientes tentativas por sistematizarlas, permiten reflexionar sobre su relevancia e intentar construir conocimiento a partir de las mismas.

La pedagogía Williams

Es una aportación teórica en construcción aunque basada en una práctica educativa de 25 años de permanencia. Esta experiencia pedagógica presenta dos ejes orientadores: 1) Formar un sujeto autodidacta, y 2) formar un sujeto autorregulado.¹⁰ De los diferentes conceptos que la componen, se identifican dos que sustentan la práctica del Giro: el docente autodidacta y el currículo abierto.

El docente autodidacta: Aunque Molina¹¹ ha esbozado un perfil del docente que intente aplicar la pedagogía Williams, se analiza únicamente la característica del autodidactismo, considerada como la expresión más sublime de la educación. La pretensión de formar sujetos autodidactas requiere que el docente porte esta cualidad como una expresión de su personalidad.

A pesar que el autodidactismo presenta múltiples comportamientos, se toma en cuenta lo relacionado a la esfera psicológica y específicamente la motivación intrínseca. Bratus y González Rey¹² lo denominan tendencia orientadora de la

⁹ Marco Mejía, "Hacia una pedagogía del conflicto: Haciendo educativo el encuentro con nuestra condición humana (Borradores para deconstruirnos)," *Palabra*, Volumen 2, Número 2 (2001), 60-82.

¹⁰ Eduardo Molina, "La experiencia Freinet en Guayaquil: Un análisis del currículo actual como base para una pedagogía popular," *Revista Ciencia UNEMI*, Número 8, año 5 (diciembre 2012), pp. 36-45.

¹¹ *Ibid.*, 44.

¹² Boris Bratus y Fernando González Rey, "La tendencia orientadora de la personalidad y la formación del sentido," en *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*, ed., María Gramel (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982), 48-68.

personalidad, y Andrade¹³ lo categoriza como ideal personal, una tendencia motivacional que da dirección y sentido a la vida. Lo que impulsa a un autodidacta es su necesidad e interés por aprender, cuyo proceso ha sido aprehendido e interiorizado. La dirección y sentido de sus acciones están determinados por la búsqueda de escenarios de aprendizaje, pero dado que en el ejercicio de su función docente se modifica su *yo* para convertirse en un *somos*, se ve obligado a negociar sus necesidades e intereses. Se crea lo que Mejía¹⁴ señala dentro de la pedagogía del conflicto, como una tensión entre necesidades sociales y necesidades individuales que permite construir un camino intermedio de acción y sentido; dando lugar a una tendencia motivacional que conduce a un aprendizaje en grupo.

En esta fase cualitativamente superior, el profesor influye en sus educandos basándose en el poder que él mismo percibe, y en el poder que efectivamente tiene. El docente o grupo de docentes, hacen uso de un poder apoyado según Serafín Antúnez en cuatro fuentes: Poder de posición, poder personal, poder de experto y poder de oportunidad.¹⁵ Este último se expresa en la capacidad de concentrarse con una actitud estratégica de diagnóstico y análisis para encontrar el lugar y momento oportuno para impulsar acciones de aprendizajes. Pero como estas acciones se derivan de la función de enseñanza, concluyen que al enseñar también aprenden, lo que ayuda a perfeccionar su enseñanza; para los profesores sus mejores tutores son ellos mismos. Para que esta intención pueda concretarse, el docente necesita un espacio o instrumento que le permita maniobrar con facilidad, ese espacio es el currículo abierto.

El currículo abierto: Es un concepto muy desarrollado dentro de la pedagogía Williams y para su explicación se toma como fuente principal los aportes de Matamoros¹⁶ y Molina;¹⁷ es definido como el espacio de interrelación entre el sistema y su entorno, que respeta el contexto y las características individuales, con objetivos generales que enfatizan el proceso y cuya evaluación se centra en la observación de aprendizajes en diversas situaciones, utilizando técnicas etnográficas.¹⁸ Es un concepto dinámico, maleable, dependiente de las interrelaciones, y en el cual los contenidos toman un papel muy secundario.

¹³ Franklin Andrade, "Ideal personal y alto rendimiento deportivo" (ponencia presentada en el "1er Encuentro Online de Psicología del Deporte", SIPD, 2009), 34. http://sipd.files.wordpress.com/2009/06/ponencias_encuentro_online_sipd.pdf (acceso febrero 4, 2014).

¹⁴ Mejía, "Hacia una pedagogía", 62.

¹⁵ Serafín Antúnez, *La función directiva* (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1997), citado por Rossi y Allevato, *Los principios*, 76.

¹⁶ Clara Matamoros, "El currículo abierto: una experiencia en el Colegio Celestin Freinet" (tesis de maestría, Universidad Estatal de Milagro, 2005), 19-29.

¹⁷ Molina, "La experiencia Freinet", 41.

¹⁸ Molina, "La experiencia Freinet", 41.

El currículo se concreta a través de 7 elementos: hábito, desinhibición, dramatización, lectura placentera, crítica, compromiso político y liderazgo.¹⁹ Estos elementos encaminan las experiencias que posibilitan formar un sujeto autodidacta y autorregulado. Los maestros diseñan su labor basándose en estos elementos y enfocándose en el desarrollo de destrezas y procesos del pensamiento, los cuales permitirán asimilar cualquier tipo de contenidos. Dado que el autodidactismo se fundamenta en la motivación intrínseca, los contenidos surgen del interés de los estudiantes, por ello la selección de los recursos que influyen en este surgimiento es fundamental. Dentro del elemento Lectura Placentera, la pedagogía Williams propone el uso de libros, revistas o prensa escrita como recursos plagados de una riqueza de contenidos; por ejemplo, el Colegio Celestin Freinet de Guayaquil utilizaba las revistas *Selecciones del Readers Digest* y *National Geographic*, con las cuales se desarrollaban clases de Lenguaje, Estudios Sociales y Ciencias Naturales.²⁰ En esta lógica, la pedagogía Williams se opone al uso de textos guías para los estudiantes porque conllevan una visión estándar de la educación.

La evaluación de la lectura se materializa con la exposición de lo leído, los maestros asumen la función de entrenadores de habilidades como el volumen, dicción, dominio escénico, disuasión, etc., con lo cual se trabaja los elementos Desinhibición y Dramatización.²¹ A continuación se dispara la discusión colectiva que concede un diálogo de saberes, mismo que determina el curso de la clase. Esa situación pone en evidencia la cultura general del profesor y su capacidad interlocutora para explorar saberes que desconoce pero que aprende gracias a las aclaraciones o enseñanzas de los estudiantes, dado que ellos son la fuente del tema leído y tratado.

Sumado a esto, la pedagogía Williams rescata el concepto de escuela del griego *scholé* que significa ocio, y el concepto espacio físico como *espacio vital*, donde la escuela es vista como un entorno psicológico conformado por personas dedicadas a actividades placenteras y elegidas libremente.²² Así, la escuela es abierta a la comunidad y a las experiencias de aprendizaje que exhibe, y los elementos Crítica, Compromiso Político y Liderazgo, tienen su universo de aplicación. Los museos, conciertos, foros y eventos de diversa índole se convierten en aulas.

¹⁹ Ibid., 42.

²⁰ Luis Williams, "Ir, llegar y volver: Lectura en acción" (proyecto participante del "Cuarto Concurso de Excelencia Educativa", Fundación para la Investigación y Desarrollo para América Latina-FIDAL, Quito, 2010).

²¹ Ibid.

²² Eduardo Molina, "Contradicciones del currículo educativo en Ecuador: análisis y propuesta desde la pedagogía crítica y la educación popular," *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Investigación no publicada (2014).

Lejos de representar un obstáculo, esta práctica emana de una cultura escolar desestructurada, flexible, entrenada en el conflicto, eventualidad e incertidumbre. Los profesores y estudiantes conforman un colectivo con alta plasticidad, movilidad y fácilmente desplazable a todo espacio donde afloren aprendizajes.

Proyecto de PLM de Fe y Alegría

El proyecto de desarrollo del pensamiento lógico con énfasis en matemática (PLM) forma parte del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFA), este último representa una acción planificada internacionalmente para 15 países de la región, el mismo que se sitúa dentro de los postulados de la educación popular²³ y del paradigma latinoamericano; en el caso ecuatoriano, el proyecto se inició en el 2012 en 22 centros educativos de la zona interandina debido a que los estudiantes obtuvieron menor puntuación en matemática en comparación con los de la zona litoral. Dentro del conjunto de elementos que componen el concepto de calidad de la educación popular, se analizan dos de ellos que ayudan a la explicación de la práctica del Giro: la etnomatemática y el acompañamiento formativo.

Etnomatemática: También llamada Matemática de Contexto, es una ciencia desarrollada durante el siglo XX que intenta analizar los sistemas matemáticos creados por grupos culturales así como los procesos psicológicos relacionados. D'Ambrosio la define como el estudio de algunas maneras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, entender, lidiar y convivir (matema) con distintos contextos naturales y socioeconómicos, espaciales y temporalmente diferenciados de la realidad (etno).²⁴

La elección de este saber se debió a varias razones: 1) un proyecto de educación popular debe partir de la realidad natural y social, hecho coherente con la etnomatemática, 2) las pruebas administradas por la Federación Internacional de Fe y Alegría mostraron que los estudiantes de la región interandina tienden a puntuar mejor en el área de Lenguaje que en Matemática,²⁵ y 3) los docentes de educación básica presentan frecuente ansiedad hacia las mate-

²³ Elizabeth Riveros, *El sistema de mejora de la calidad de Fe y Alegría* (Quito: Fe y Alegría Ecuador, 2011), 9.

²⁴ Hilbert Blanco, "Entrevista al profesor Ubiratan D'ambrósio," *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, Volumen 1, Número 1 (2008), 21-25.

²⁵ Equipo Nacional, *Proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico con énfasis en Matemática* (Quito: Oficina Nacional Fe y Alegría Ecuador, 2012).

máticas.²⁶ Por todo ello, es pertinente la selección de un método que parta de sus realidades.

El hecho que los estudiantes presentaban mayor dominio en lenguaje fue aprovechado como el medio más propicio para la enseñanza de la matemática. Se identificó aportaciones teóricas que sintonicen con esta idea, utilizándose las propuestas que analizan la relación entre definición y conceptos matemáticos como las de Vinner,²⁷ Vinner y Dreyfuss,²⁸ Tall y Vinner;²⁹ además, el marco teórico de las pruebas PISA vinculada a la matematización,³⁰ y el aporte de Dehane³¹ sobre la neuromatemática, las cuales ayudaron a diseñar colectivamente cuatro metodologías: 1) La pregunta reflexiva, 2) Enseñanza del concepto a la definición, 3) Enseñanza de la definición al concepto, y 4) Matematización de la realidad. Estas propuestas se aplicaron en el aula durante un año, fueron observadas por acompañantes educativos y otros docentes de las mismas escuelas, se discutieron en grupos de interaprendizaje, y dio lugar a su reconstrucción, la misma que fue sistematizada y elevada a propuesta metodológica nacida en Fe y Alegría Ecuador.^{32 33} El abordaje etnomatemático permitió la construcción de metodologías de enseñanza desde los saberes de los profesores y no de intentar introducir la matemática a los maestros, situación disímil con prácticas tradicionales de formación continua.

Acompañamiento formativo: El acompañamiento es una condición dentro del SMCFA definido como la función de “situarse al lado del otro como compañero de camino, estableciendo relaciones profundas de diálogo y amistad, re-

²⁶ Sian Beilock et al., “Female teachers ‘math anxiety affects girls’ math achievement,” (2009). http://www.spatiallearning.org/publications_pdfs/PNAS-2010.pdf (acceso febrero 21, 2014).

²⁷ Shlomon Vinner, “The Role of Definitions in Teaching and Learning,” en *Advanced Mathematical Thinking*, ed., David Tall (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991), 65-81.

²⁸ Shlomon Vinner y Tommy Dreyfus, “Images and Definitions for the Concepts of Functions,” *Journal for Research in Mathematics Education*, Volumen 20, Número 5 (1989), 356-366.

²⁹ David Tall y Shlomo Vinner, “Concept image and concept definition with particular reference to limits & continuity,” *Educational Studies in Mathematics*, Volumen 12, Número 2 (1981), 151-169.

³⁰ OCDE, “PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I),” (2010). <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> (acceso febrero 4, 2014).

³¹ Stanislas Dehaene, *The number sense: how the mind creates mathematics* (New York: Oxford University Press, 1997).

³² Eduardo Molina, “Educación popular en matemáticas: la pregunta reflexiva como generadora del pensamiento lógico” (ponencia presentada en el “VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática”, Montevideo, 16 al 20 de septiembre, 2013).

³³ Eduardo Molina, “La convergencia del lenguaje y la matemática: una metodología de educación popular para el dominio de ambas” (ponencia presentada en el “VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática”, Montevideo, 16 al 20 de septiembre, 2013).

laciones de compañía que permitan crecer y compartir recíprocamente”.³⁴ Su aplicación es responsabilidad de acompañantes educativos que visitan los centros con regularidad para apoyar el proceso del Sistema de Mejora y del proyecto de PLM. Para ello se ejecutan jornadas de entrenamiento metodológico conjunto cuyas acciones principales son: jornadas de formación, observación de clases, clases demostrativas y grupos de interaprendizajes,³⁵ las cuales se efectuaron por espacio de un año y seguirán realizándose hasta el 2015.

Una de las dificultades identificadas en el proceso fue el desconocimiento por parte de muchos profesores de los principios y práctica de la educación popular, situación comprensible debido a que en el Ecuador los procesos de formación del profesorado minimizan los contenidos referidos al paradigma latinoamericano. Ello llevó a acentuar el proyecto incorporando acciones que apremien el conflicto con el fin de mostrar sus capacidades didácticas frente a escenarios imprevistos, y explorar técnicas de enseñanza de contenidos matemáticos basadas en el lenguaje. Cada una de estas acciones surgió espontáneamente y se ejecutaron sin previo aviso a los docentes.

Así, en las jornadas de entrenamiento metodológico conjunto se experimentaron y/o entrenaron las siguientes acciones en los maestros derivadas del proceso de formación: 1) Impartir una clase planificada por otro docente, 2) impartir una clase originada en una idea en construcción, 3) impartir una clase sin acceso visual a los alumnos, 4) impartir una clase de educación física sin modelar con el cuerpo y utilizando únicamente el lenguaje, 5) impartir una clase de un tema seleccionado por sorteo, 6) interrumpir y culminar una clase comenzada por otro docente, y sin dejar de exponer el mismo contenido pero subordinándolo, re direccionar la clase hacia el desarrollo de destrezas como intención principal, 7) visita de una delegación de profesores a otro centro educativo con el fin de reemplazar a sus profesores en las aulas y continuar las clases mientras el resto de docentes se vuelven observadores del proceso, y 8) organizar e impartir un encuentro de capacitación a nuevos profesores. Todas estas acciones implicaron un enfrentamiento con situaciones imprevisibles que generaron la exploración y surgimiento de competencias docentes que el mismo profesor ignoraba que poseía, modificando su didáctica desde una visión técnica planificada a un acto creativo. Este encuentro o reencuentro consigo se caracterizó por la compañía de sus pares, configurando lo que Balderrama³⁶ cataloga como ley de realización de los grupos, donde “el miembro es ayudado

³⁴ Riveros, *El sistema de mejora*, 76.

³⁵ Equipo Nacional, *Proyecto de Desarrollo*.

³⁶ Maritza Balderrama, *Creatividad y aprendizaje: guía para el facilitador* (Quito: CEISE, 1990), p. 15.

por el grupo a hacer cosas que él no pensaba que podía...se siente acompañado y acompaña,..., se siente él, con su identidad, está pleno”.³⁷

Esta práctica fue de tal intensidad y de tal nivel transformador que los profesores que formaron parte del proceso decidieron replicarla en cada uno de sus centros educativos hasta convertirla en hábito. De esta manera, además de ocasionar una mejor calidad en las clases, provocar mayor riqueza de los debates llevados en los grupos interaprendizajes, influir en la cultura escolar, pero sobre todo, esta práctica situó a los docentes en un umbral nuevo e indeterminado, con la oportunidad de conducirse en comunión hacia su libertad didáctica; en esta lógica, Paulo Freire recuerda que la liberación no es una donación, “si no es autoliberación —nadie se libera solo— tampoco es liberación de unos hecha por otros”.³⁸

El Giro: una práctica en desarrollo

El giro es una práctica dentro de la educación popular que surge como efecto de confrontar el Conflicto. El hecho de ser una novedosa práctica reflexiva supuso una dificultad en su identificación y abstracción desde la experiencia, en este sentido, se comprende que en sus inicios se haya confundido con otros conceptos como currículo abierto o acompañamiento formativo. La idea del nombre surgió durante el IV Encuentro de Formación del proyecto de PLM,³⁹ de una analogía tomada de la cinematografía con los conceptos *vuelta de tuerca* o *giro de argumento*, entendidos como cambios bruscos e inesperados en una situación inicial.

En su proceso de elaboración dentro del contexto educativo, al Giro se lo definió inicialmente como una acción en el campo, efectuada por un acompañante para fortalecer la improvisación y experimentación como competencia didáctica tanto de él como del docente, y que influye en una mayor riqueza de los grupos interaprendizajes.⁴⁰ Si bien su detección se produjo en procesos de acompañamiento, se destaca que su estudio y naciente sistematización pueda ser abstraído desde un amplio número de situaciones de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, se analiza y plantea 3 condiciones para que una experiencia sea categorizada como Giro: vínculo, intencionalidad problematizadora y poiésis.

³⁷ Ibid., 16.

³⁸ Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido* (México: Editorial Siglo XXI, 2008), 70.

³⁹ Eduardo Molina, *Informe del IV Encuentro del Proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico Matemático* (Quito: Oficina Nacional de Fe y Alegría Ecuador, 2013).

⁴⁰ Ibid.

Vínculo

Representa un continuum actitudinal subyacente a la negociación cultural, una tendencia psicológica permanente que se expresa principalmente de manera muy intensa en la esfera afectiva. El vínculo es una disposición que emana originalmente del educador en su escenario, producto de la apropiación de los principios de la educación popular, y se reconoce por la claridad de sus intenciones en las acciones que provoca con destreza metodológica y conceptual.

El concepto de vínculo tiene como base el amor, el cual lleva a comprometerse con los hombres dialógicamente para su liberación.⁴¹ Este compromiso se expresa en la conciliación de los polos educador-educando, ello implica por parte del docente una creencia en sus educandos, con lo cual modifica sus relaciones de autoridad para convertirse en compañero de estos, buscando *ser* con ellos, convivir, simpatizar, comunicar; “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión”.⁴² De esta manera se configura una educación colectiva cuya unidad de análisis es el grupo, y específicamente el grupo primario, compuesto por miembros que establecen una relación personal entre ellos, de cara a cara, constituyendo una entidad viva y sujeta a leyes que tienen una constancia semejante a las de la naturaleza.⁴³ La afinidad emitida en un principio por el maestro provoca un reflejo desde los demás miembros, que como sujetos activos, empiezan a irradiar y a disponerse frente a la experiencia presente y futura.

Al estudiar el grupo como el espacio más fructífero y propiciador del aprendizaje, Maritza Balderrama⁴⁴ establece 10 leyes básicas que las rigen. Una de ellas es la ley de la comunicación, la cual establece que las personas saben que están con sus pares en un proceso de construcción permanente de su sentido cultural y su historia; todo esto permite la formación integral de las personas dentro del grupo, logrando una consolidación que los gratifica y los realiza como seres humanos entre sus iguales. “Esta inter-comunicación es la energía que los hace crecer, cada miembro del grupo actúa sobre los otros y al mismo tiempo recibe la acción de los otros, sea individualmente, sea como grupo”.⁴⁵ Este proceso comunicativo verbal como no verbal, es un conjunto fluido de elementos como el tono, postura, contexto, mímica, gestos, objetos, etc., y que varían de manera activa pero que poseen el mismo significado para

⁴¹ Freire, *La pedagogía*, 108.

⁴² Freire, *La pedagogía*, 92.

⁴³ Jorge Crespo, *Educación, cuatro temas de fondo* (Quito: CEISE, 2010), 74.

⁴⁴ Balderrama, *Creatividad*, 14.

⁴⁵ Crespo, *Educación*, 74.

todos. Vygotsky⁴⁶ sustenta esta idea al indicar que entre personas que viven un estrecho contacto psicológico, el papel del habla se reduce al mínimo.

Posteriormente se cumple la ley del clima grupal cuando las personas construyen un espacio de aprendizaje gratificante y solidario, crean un ambiente favorable para la resolución de problemas, integración de sus miembros y comunicación horizontal; cuando un miembro tiene problemas, angustias, alegrías o satisfacciones, el grupo los hace suyos. Es la energía sensible por el grupo y desde el grupo, además de ser transmisibles a miembros nuevos, percibiendo y adaptando sus sentimientos al clima general.⁴⁷

Es paralelo al crecimiento de esta nueva atmósfera, que Pérez⁴⁸ cataloga como la dimensión psico-afectiva de la pedagogía de educación popular, que se explora la negociación cultural. Según Mejía⁴⁹ la negociación cultural lleva al educador popular a organizar sus actividades tomando en cuenta los pensamientos previos, estereotipos y arquetipos de los sujetos de acción educativa, construyendo las condiciones previas más propicias para que los actores sociales organicen sus interacciones básicas. El concepto de vínculo toma esta idea pero la complementa situándola en presente, en tiempo real. El vínculo implica en el educador popular estar *en el ahora*, simultáneamente organizando y ejecutando actividades que tomen en cuenta los pensamientos, sentimientos y necesidades presentes, y así construir condiciones propicias para los actores sociales.

Intencionalidad problematizadora

Es la persecución, identificación, seguimiento y afrontamiento consciente e inconsciente, principalmente de conflictos pero también de oportunidades, que son visualizados como situaciones experimentales que potencialmente pueden generar aprendizajes para el grupo y para sí mismo. Este concepto se enmarca dentro de la reorientación de la personalidad que puede sufrir un sujeto como producto de una experiencia de educación popular; el mismo se comprende desde la gnoseológica de esta concepción educativa.

La epistemología que subyace a la educación liberadora y problematizadora propuesta por Freire, sostiene que “el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cog-

⁴⁶ Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje* (Barcelona: Paidós, 1995), 217.

⁴⁷ Balderrama, *Creatividad*, 17.

⁴⁸ Antonio Pérez, *La educación popular y su pedagogía* (Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría, 2003), 47.

⁴⁹ Mejía, *Educaciones y pedagogías*, 118-120.

noscentes —educador, por un lado; educandos, por otro—, la educación problematizadora antepone la exigencia de la contradicción educador-educandos”.⁵⁰ De esta manera, en respuesta a la crítica hacia la educación bancaria, se enuncia una educación basada en la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo, la cual responde a la esencia de la conciencia, que es su intencionalidad, no sólo hacia los objetos y sujetos del mundo sino también hacia sí misma.

Esta conciencia de la conciencia es una particularidad distintiva de la personalidad; la conciencia es la capacidad de informar y corresponder las relaciones del sujeto con el medio, con los demás y consigo mismo, y en la medida en que el sujeto logre identificar las particularidades y rasgos psicológicos que le son inherentes, se configura la autoconciencia.⁵¹ Una persona se vuelve tal cuando comienza a tratar a otra persona como su semejante, a la vez que se compara con otros se separa como personalidad del medio humano que lo rodea.

El individuo, que es cada persona por separado, con su cultura, saberes, vivencias, experiencias, necesidades, intereses y aspiraciones; al ingresar en un proceso de educación popular se convierte en sujeto histórico gestor de su vida. A partir de esa recuperación de sí mismo y de su autoafirmación se da la individuación, proceso que le permite reconocerse como ser social. El reencuentro consigo mismo, con el otro y la asunción de la diferencia, conduce a un empoderamiento que permite descubrir el sentido de la propia vida y el control de su destino.⁵²

Esta transformación personal está sustentada en la literatura psicológica, pues la personalidad no está dada, se educa y se dirige por su desarrollo interno. Bratus y González Rey⁵³ formulan el concepto de tendencia orientadora de la personalidad, como el nivel superior de jerarquía motivacional que orienta la personalidad hacia objetivos esenciales de la vida. Sin embargo, al ser dinámica, una reestructuración de las relaciones del hombre hacia el mundo, hacia otros hombres y hacia sí mismo, puede modificar la jerarquía de los motivos, reorientando la personalidad hacia otros objetivos, producto de la concientiza-

⁵⁰ Freire, *La pedagogía*, 91.

⁵¹ Franklin Andrade, “Psiquismo humano, personalidad, actividad física, deportes y recreación” (ponencia presentada en el “I Seminario Taller de Psicología de la Actividad Física, el Ejercicio y el Deporte”, Guayaquil, Centro de Desarrollo Humano, Capacitación y Asesoría, 1 al 4 de febrero del 2001).

⁵² Marco Mejía y Myriam Awad, *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda* (Quito: Ediciones Fe y Alegría, 2001), 158.

⁵³ Bratus y González, “La tendencia orientadora”, 53.

ción de sus vivencias y pensamientos que posibilita un sentido personal para el sujeto.

Retomando la línea epistemológica, dado que el objeto es mediador de la reflexión crítica del educando y del educador, éste último rehace el acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos a través del diálogo, el educador se admira de la admiración que causa en los educandos la presentación del objeto que un día provocó en él su admiración, lo cual conlleva un acto constante de descubrimiento de la realidad. Esta situación permite al educador preguntarse, conocerse, comprenderse y valorarse para desarrollarse; la curiosidad y la capacidad de asombro se tornan la base de la función investigativa del educador popular.⁵⁴ La reflexión de su práctica lo orientan y lo sensibilizan a algunos componentes de la investigación⁵⁵ y especialmente de la investigación acción participativa; la experimentación se convierte en un espacio de aprendizaje para sus educandos y para él mismo.

En esta línea, viéndose como agente de cambio pero también como parte del grupo, el educador popular se autoimpone pruebas que exijan a sus capacidades y las del grupo. Esta intencionalidad problematizadora oscila entre intenciones hacia el grupo como hacia sí mismo. En el primer caso, cada miembro sabiéndose parte del grupo, tiene la certeza que los demás le ayudarán a hacer cosas que él creía que no podía; aprende a hacer cosas nuevas, adquiere saberes, desarrolla sus potencialidades con apoyo de los demás, lo que Balderrama⁵⁶ postula como ley de la realización de los grupos; aunque puede existir ocasiones que el educador asuma funciones emergentes o de mediador en actividades que él propone al grupo, cumpliendo con la ley de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky.⁵⁷

En el segundo caso, el educador reconoce que la práctica docente apegada a una estructura, difícilmente provoca ambientes que lleven al límite sus capacidades didácticas; sólo las situaciones novedosas o conflictos, ponen a prueba los dispositivos didácticos con los cuales puede explorar y generar productos de los que no se creía capaz de inventar. Su intención problematizadora no se dirige a adquirir más conocimientos sino a edificar un continuo empoderamiento a través de prácticas que transformen la vida de sí mismo, por lo que regularmente se enfrenta a situaciones cuya única guía es su intuición, su contexto es su laboratorio de experimentación.

⁵⁴ Pérez, *La educación popular*, 56.

⁵⁵ Lola Cendales y Germán Mariño, *Aprender a investigar, investigando* (Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría, 2003), 26.

⁵⁶ Balderrama, *Creatividad*, 15.

⁵⁷ Vygotsky, *Pensamiento*, 180-186.

Poiésis

Partiendo de un clima de libertad, la poiésis son las acciones educativas nuevas, originales e insólitas, creadas en un espacio-tiempo inexplorado al que se auto someten el educador y sus educandos, con el fin de encauzar hasta el límite las capacidades didácticas para generar aprendizajes.

Según Freire,⁵⁸ el diálogo es el encuentro de hombres que pronuncian el mundo, y del cual surge la conquista del mundo para su liberación y desencadenar el poder creador y de acción de las personas; es decir, la libertad del maestro es requisito para la expresión de su creatividad. Zapata⁵⁹ sintoniza con este argumento y propone el concepto de *intuición didáctica*, pero reconoce también la dificultad para estudiarlo y determinarlo, por ser de naturaleza inexacta, irracional e inexplicable. Partiendo de lo que Francis Vaughan comprende por intuición como la incapacidad de poder explicar por qué se sabe lo que se sabe,⁶⁰ la intuición didáctica puede ser entendida como una función de percepción de posibles relaciones entre objetos y sujetos del entorno educativo que conduce al impulso de acciones riesgosas pero concretas.

El concepto de intuición didáctica porta algunas particularidades como la irracionalidad, falta de objetividad y predominancia subjetiva, que podrían justificar una crítica al mismo y relacionarlo con improvisación. Así surge una dicotomía entre los términos improvisación y creación, mientras que la primera se define como hacer algo de pronto sin estudio ni preparación, la creación es realizar algo partiendo de las propias capacidades.⁶¹ En este sentido, la experiencia previa, el conocimiento de la realidad y la sistematicidad al encarar las situaciones experimentales, le permite al profesor aclarar un conflicto con tal solvencia y fluidez técnica, que linda con la estética, lo que Pérez⁶² denomina la dimensión estética de la educación popular.

Esta idea se asocia a la concepción que una persona puede tener de sí mismo como obra de arte, producto de una decisión libre y de la asunción de una postura ética, percibiéndose de manera estética y con el esmero de quien trabaja sobre una obra de arte.⁶³ Este hábito convierte lo realizado en el aula

⁵⁸ Freire, *La pedagogía*, 107.

⁵⁹ Jaime Zapata, "El profesor como creador," en *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*, ed., Armando Lozano (México: Trillas, 2011), 148-167.

⁶⁰ Francis Vaughan, *Awakening intuition* (New York: Anchor Press/Doubleday, 1979), citado por Jaime Zapata, "El profesor como creador," 151.

⁶¹ Molina, *Informe del IV Encuentro*.

⁶² Pérez, *La educación popular*, 67.

⁶³ Andrés Samper, "El arte en la escuela: poiésis, cotidianidad y cuidado," *Encuentros*, Número 2, (Diciembre 2011), 61-72.

en una creación artística, y dado que el educador popular socializa su práctica, se reconfiguran objetivos en el grupo. Los miembros de un grupo están en él para conseguir los objetivos, y esa intencionalidad define el espíritu del grupo, su participación consciente y comprometida en la realización de algo, lo que Balderrama⁶⁴ llama ley de la producción; se experimenta y se crea en comunión.

La creación y la acción se desenvuelven sobre la comunicación y el diálogo, las que no sólo se dan con los demás sino también consigo mismo. La convergencia del lenguaje y la acción generan un desarrollo del pensamiento que a su vez vuelve sobre el lenguaje, pensamiento y lenguaje se estructuran y dinamizan mutuamente.⁶⁵ Concretamente en el docente, el pensamiento didáctico se entiende como el aprovechamiento de todos los estímulos a los que está expuesto durante el día para la producción constante de ideas acerca del diseño de actividades enriquecedoras y efectivas para su aplicación en la enseñanza. El lenguaje emanado durante las situaciones experimentales y posterior a ellas, conducen a una reflexión de su práctica que proporciona el desarrollo de su pensamiento didáctico y a su vez el fortalecimiento de su intuición didáctica para futuros escenarios.

Construcción de conocimiento

Este elemento no constituye una condición del Giro, sino más bien un efecto del mismo. Su declaración se fundamenta en la crítica a la visión logocéntrica de los sistemas sociales occidentales donde el conocimiento asume una función de poder dentro de una estructura piramidal cuya cúspide es ocupada por expertos que deciden qué es o no es científico. De esta manera, existe una tendencia a que los países del Norte cuya ciencia es muy desarrollada, desvaloricen las experiencias y saberes de los del Sur. Incluso, “algunos al referirse a la Educación Popular, la tildan de asistemática, poco profesional, porque no responde a un mundo que exige una educación basada fundamentalmente en estándares de calidad”.⁶⁶

Dentro del paradigma educativo latinoamericano, la educación popular es una concepción que tiene sus propias prácticas, metodologías y teorías desde una visión político-pedagógica. Su edificación centra su fortaleza en una práctica que busca erigirse como experiencia y saber propio, cuestión que con el paso del tiempo ha permitido acceder al conocimiento socialmente constituido

⁶⁴ Balderrama, *Creatividad*, 18.

⁶⁵ Vygotsky, *Pensamiento*, 97-115.

⁶⁶ Mejía, *Educaciones y pedagogías*, 8.

y aceptado; en esa lógica, según Alfonso Torres se reconoce a Paulo Freire como un representante modelo de la sistematicidad de esta pedagogía.⁶⁷

La educación popular entiende que existen diferentes formas de saber: particulares, populares, específicos y de disciplina científica; y los procesos implicados en cada uno son distintos y derivados de los fenómenos de la cultura. Un saber surgido en educación popular se valida en la práctica, y es significativo para sus actores porque los lleva a la reflexión y a su transformación, a diferencia de un conocimiento “científico” que se legitima en entornos académicos de poder.⁶⁸ Relacionado a ello, Kincheloe indica que la investigación positivista es inadecuada para el campo de la práctica educativa porque aleja a los maestros de aula de su propia reflexión.⁶⁹

Basado en estos argumentos, la reflexión surgida en los docentes como producto de las prácticas de giros, y la transformación personal que conlleva, decantan una socialización orientada a un empoderamiento progresivo que Zimmerman⁷⁰ coloca en niveles desde el individual hacia el organizacional y comunitario. El fin que impulsa la realización de giros es simultáneamente posibilitar aprendizajes en todos y mejorar las habilidades didácticas, y no el de construir nuevo conocimiento. Sin embargo, la función asumida como docentes investigadores experimentales implica el descubrimiento de prácticas significativas para sí mismo y paulatinamente la necesidad de un diálogo con otros docentes para compartir experiencias, debatir dudas y obtener conclusiones que, en la medida que se perfecciona como actor político, aumenta el interés por superar una praxis anecdótica y plasmar sus experiencias en producción de conocimiento práctico-teórico; el maestro descubre o inventa algo, quiere comunicarlo, desea compartirlo y trascender en el otro, sin que necesariamente sea aceptado por la academia.

Hacia una definición de Giro

La interpretación filosófica y política que subyace a la aparición de la práctica del giro es procurar esbozar un camino que ayude originalmente a liberar

⁶⁷ Mejía, *Educaciones y pedagogías*, 18.

⁶⁸ Antonio Gramsci, *Cultura y literatura* (Madrid: Editorial Península, 1967), citado por Mejía y Awad, *Pedagogías y metodologías*, 167.

⁶⁹ Joe Kincheloe, *Teachers as researchers; qualitative inquiry as a path to empowerment* (New York: The Palmer Press, 1991), citado por Manuel Flores, “El profesor como investigador,” en *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*, ed., Armando Lozano (México: Trillas, 2011), 266.

⁷⁰ Marc Zimmerman, “Empowerment theory,” en *Handbook of community psychology*, eds., Julian Rappaport y Edward Seidman (New York: Plenum/Kluwer, 2000), 43-63.

al maestro, para que de su reflexión logre desenmarañar algunos conceptos del hecho educativo que posibilite reencontrar y/o reforzar su compromiso más allá del contexto exclusivamente escolar; pese a ello, el giro se exterioriza y puede percibirse como una estrategia didáctica cuyo eje es el asalto al conflicto.

Para entenderlo es esencial situarse en prácticas de educación popular donde el profesor o agente de cambio, fiel y convencido de los principios de este enfoque, ha originado y/o desarrollado una afiliación por el conflicto y su abordaje, el cual se constituye como la confluencia de un ser humano inacabado y un hecho social en curso. Esta conjunción de dos elementos indeterminados pero muy dinámicos, se resuelve en la decisión del maestro a transformar a otros mientras se transforma a sí mismo.

Con esta aclaración, el Giro se define como el encuentro de un educador con lo incierto, situación que lo lleva a activar todo su contingente de habilidades, destrezas y hábitos, que posibilitan el surgimiento, crecimiento e intensificación de un vínculo con otros seres humanos, con intencionalidad problematizadora y de la que su vivencia y experimentación en un clima de libertad y plenitud, surgen actos poéticos de enseñanza y aprendizaje en comunión.

Visto así, el Giro constituye una experiencia trascendental en comunión, producto de una vivencia intensa que permite acceder a un estado de fluidez y libertad, y de la cual surgen nuevas personas para posteriormente buscar nuevos giros.

Discusión

Desde un abordaje estructuralista todo análisis que se efectúa de un hecho social comprende la superposición de matrices con el fin de identificar las prácticas y fenómenos que dan significado a la cultura que se reproduce. En la educación estas matrices permiten vislumbrar cómo se concibe la escuela. La enseñanza tradicional, el constructivismo e incluso la educación popular tienen sus matrices, las cuales pueden ser diversas o recreadas, y pueden abordar elementos como ciclos de aprendizajes, estrategias en torno a la adquisición de conocimientos, etc.; el hecho es que existe una matriz.

La práctica del Giro se considera una ruptura con la estructura por ser un campo abierto en que el docente se enfrenta a nuevos aprendizajes, independientemente de los esquemas establecidos. Sin embargo, el hecho de haber contribuido en este ensayo a brindar algunas explicaciones y trazar las principales condiciones a considerar para una práctica socializada, se colaboró con la formación de una nueva estructura. No obstante, se percibe al Giro como fin de esa nueva estructura, pues más allá de ella no hay nada. Dado que toda

clase planificada no proyecta realizar giros, su aparición origina un vacío que representa una ruptura más evidente con cualquier estructura pedagógica. Sumado a ello, el elemento poiético es una reivindicación de la labor docente puesto que el maestro se lanza a hacer algo que desconoce y que termina inventando.

Por último, se reconoce que el intento de analizar y proponer una diferente forma de entender la didáctica dentro de la educación popular puede originar muchas dudas y preguntas que serán respondidas con una mayor difusión de esta práctica, y su seguimiento en posteriores investigaciones no sólo a nivel local. Lo cierto es que este nuevo aporte entiende a la educación como arte y al profesor como artista, y dado que en general, la ciencia se piensa pero el arte se siente, la esfera afectiva es el fundamento para su comprensión y práctica, aunque ello no implica que no se la pueda estudiar ni ser ayudada por la técnica. A final de cuentas, es el maestro quien decide cómo percibirse a sí mismo.

Bibliografía

- Álvarez, Juan, *Entender la didáctica, entender el currículo*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2001.
- Andrade, Franklin, "Psiquismo humano, personalidad, actividad física, deportes y recreación", Ponencia presentada en el *I Seminario Taller de Psicología de la Actividad Física, el Ejercicio y el Deporte*, Guayaquil, Centro de Desarrollo Humano, Capacitación y Asesoría, 1 de febrero, 2001.
- Andrade, Franklin, "Ideal personal y alto rendimiento deportivo", Ponencia presentada en el *1er Encuentro Online de Psicología del Deporte*, SIPD, 2009. http://sipd.files.wordpress.com/2009/06/ponencias_encuentro_online_sipd.pdf (acceso febrero 4, 2014).
- Balderrama, Maritza, *Creatividad y aprendizaje: guía para el facilitador*, Quito, CEISE, 1990.
- Beilock Sian, Elizabeth Gunderson, Gerardo Ramírez, y Susan Levine, "Female teachers 'math anxiety affects girls' math achievement", (2009). http://www.spatiallearning.org/publications_pdfs/PNAS-2010.pdf (acceso febrero 21, 2014).
- Blanco, Hilbert, "Entrevista al profesor Ubiratan D'ambrósio", *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, Volumen 1, Número 1, (2008), 21-25.
- Bratus, Boris y Fernando González Rey, "La tendencia orientadora de la personalidad y la formación del sentido", (Capítulo 7) en *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*, editado por María Gramel, 48-68, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- Cendales, Lola y Germán Mariño, *Aprender a investigar, investigando*, Caracas, Federación Internacional Fe y Alegría, 2003.

- Carro, Luis, "Investigación didáctica y práctica educativa", *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, Número 11 (Mayo/Agosto 1991), 137-144.
- Crespo, Jorge, *Educación, cuatro temas de fondo*, Quito, CEISE, 2010.
- De Alba, Alicia, *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1998.
- Dehaene, Stanislas, *The number sense: how the mind creates mathematics*, New York, Oxford University Press, 1997.
- Equipo Nacional, *Proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico con énfasis en Matemática*, Quito, Oficina Nacional Fe y Alegría Ecuador, 2012.
- Flores, Manuel, "El profesor como investigador", (Capítulo 12) en *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*, editado por Armando Lozano, 257-276, México, Trillas, 2011.
- Freire, Paulo, *La pedagogía del oprimido*, México, Editorial Siglo XXI, 2008.
- Matamoros, Clara, "El currículo abierto: una experiencia en el Colegio Celestin Freinet." *Tesis de maestría*, Universidad Estatal de Milagro, 2005.
- Mejía, Marco, "Hacia una pedagogía del conflicto: Haciendo educativo el encuentro con nuestra condición humana (Borradores para deconstruirnos)", *Palobra*, Volumen 2, Número 2, (2001), 60-82.
- Mejía, Marco y Myriam Awad, *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda*, Quito, Ediciones Fe y Alegría, 2001.
- Mejía, Marco, *Educaciones y pedagogías críticas del sur (Cartografías de la educación popular)*, Lima, CEAAL, 2011.
- Molina, Eduardo, "La experiencia Freinet en Guayaquil: Un análisis del currículo actual como base para una pedagogía popular", *Revista Ciencia UNEMI*, Número 8, año 5 (diciembre 2012), 36-45.
- Molina, Eduardo, "Educación popular en matemáticas: la pregunta reflexiva como generadora del pensamiento lógico", Ponencia presentada en el *VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*, Montevideo, 14 de septiembre, 2013.
- Molina, Eduardo, "La convergencia del lenguaje y la matemática: una metodología de educación popular para el dominio de ambas", Ponencia presentada en el *VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*, Montevideo, 14 de septiembre, 2013.
- Molina, Eduardo, Informe del *IV Encuentro del Proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico Matemático*, Quito, Oficina Nacional de Fe y Alegría, 2013.
- Molina, Eduardo, "Contradicciones del currículo educativo en Ecuador: análisis y propuesta desde la pedagogía crítica y la educación popular", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Investigación no publicada (2014).
- OCDE, *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, 2010. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> (acceso febrero 4, 2014)
- Pérez, Antonio, *La educación popular y su pedagogía*, Caracas, Federación Internacional Fe y Alegría, 2003.
- Popkewitz, Thomas, "La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principio del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser",

- Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, (2007). 1-13 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113ART1.pdf> (acceso febrero 4, 2014).
- Riveros, Elizabeth, *El sistema de mejora de la calidad de Fe y Alegría*, Quito, Fe y Alegría Ecuador, 2011.
- Rossi, Mariana y Cristina Allevato, *Los principios que orientan nuestras prácticas: desafíos y dilemas*, Caracas, Federación Internacional Fe y Alegría, 2008.
- Tall, David y Shlomo Vinner, "Concept image and concept definition with particular reference to limits & continuity", *Educational Studies in Mathematics*, Volumen 12, Número 2, (1982), 151-169.
- Samper, Andrés, "El arte en la escuela: poiesis, cotidianidad y cuidado", *Encuentros*, Número 2, (Diciembre 2011), 61-72.
- Vinner, Shlomon y Tommy Dreyfus, "Images and Definitions for the Concepts of Functions", *Journal for Research in Mathematics Education*, Volumen 20, Número 5 (1989), 356-366.
- Vinner, Shlomon, "The Role of Definitions in Teaching and Learning", (Capítulo 5) en *Advanced Mathematical Thinking*, editado por David Tall, 65-81, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991.
- Vygotsky, Lev, *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Williams, Luis, *Ir, llegar y volver: Lectura en acción*, Proyecto participante del Cuarto Concurso de Excelencia Educativa 2010, Fundación para la Investigación y Desarrollo para América Latina (FIDAL), Quito, 2010.
- Zapata, Jaime, "El profesor como creador", (Capítulo 7) en *El éxito en la enseñanza, Aspectos didácticos de las facetas del profesor*, editado por Armando Lozano, 148-167, México, Trillas, 2011.
- Zimmerman, Marc, "Empowerment theory", (Capítulo 2) en *Handbook of community psychology*, editado por Julian Rappaport y Edward Seidman, 43-63, New York, Plenum/Kluwer, 2000.