

CONTRADICCIONES DEL CURRÍCULO EDUCATIVO EN ECUADOR

Análisis y propuesta desde la Pedagogía Crítica y la Educación Popular

CONTRADICTIONS OF THE EDUCATIONAL CURRICULUM IN ECUADOR

Analysis and proposal from Critical Pedagogy and Popular Education

Resumen

Una de las formas en que se expresa la participación ciudadana es la elección de sus gobernantes, los mismos que elaboran y aplican políticas públicas. Actualmente en Ecuador y específicamente en el tema educativo, estas se concretan en la creación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica. A pesar de la buena intención que motivó su construcción, se identifican tres contradicciones que el presente ensayo intenta analizar. Este debate se intensifica con la exposición de tres experiencias significativas de educación popular: la pedagogía Williams, el INEPE y Fe y Alegría, las mismas que interpelan y acentúan la discusión.

Palabras Claves: educación popular, pedagogía crítica, ley educativa.

Abstract

One way that it expresses the citizen participation is the election of his rulers, those who elaborate and apply public politics. At present in Ecuador and specifically in educational subject, these concretise in the creation of the Organic Law of Intercultural Education and the Update and Strengthening Curricular of the Basic Education. In spite of the good intention that motivated his construction, it identifies three contradictions that the present essay tries to analyse. This debate intensifies with the exhibition of three significant experiences of popular education: the Williams pedagogy, INEPE and Fe y Alegría, those that question and stress the discussion.

Key Words: popular education, critical pedagogy, educational law.

Autor:

Eduardo Molina Morán

Profesor y psicólogo, Maestría en educación y desarrollo cognitivo.

Investigador de la Universidad Estatal de Milagro

Asesor del proyecto de Pensamiento Lógico Matemático de Fe y Alegría Ecuador

Miembro de la Sociedad Ecuatoriana de Matemática

Publica en Revista Unión (FISEM) y Ciencia UNEMI

Domicilio: Durán, Guayas-Ecuador. Cdla. Abel Gilbert Manzana B-44 Villa 15.

Teléfonos: (005934) 2550168 Celular: (00593) 986391539

Correo Electrónico: edo_molina@yahoo.com

Diversidad y normativa educativa

La diversidad representa un concepto transversal fundamental, explícito e implícito, del nuevo paradigma del buen vivir como objetivo nacional, y concretado por el gobierno ecuatoriano. El Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) define la diversidad humana como “el producto de características externas como el ambiente natural, social o el patrimonio heredado legítimamente, y personales, tales como edad, orientación sexual, etnia, metabolismo, etc.” (SENPLADES, 2009: 19). En esta línea, la Constitución de la República en su artículo 1 define al Ecuador, entre otras características, como un Estado intercultural y plurinacional; vinculando la plurinacionalidad con la construcción de “un Estado fuerte y descentralizado con una sociedad sólida en su diversidad” (SENPLADES, 2009: 20); y también precisa que pensar en interculturalidad demanda de una superación de los procesos de dominación, exclusión social, discriminación y desconocimiento del otro, y de esta forma posibilitar el diálogo entre iguales, entre pares (SENPLADES, 2009). Este diálogo entre iguales genera una dicotomía entre los conceptos de diversidad e igualdad, la cual se salda comprendiendo que este reconocimiento de paridad entre ciudadanos no se entiende por la igualdad de ingresos (nivel de vida, estilo de vida, gustos, deseos, expectativas, etc.), sino por el rechazo a la generación sistémica de relaciones de dominación y de subordinación (Fraser, 1999). Sobre esta base, una sociedad que busque la transformación socio cultural se debe orientar al reconocimiento de la diferencia y a abrir posibilidades para un aprendizaje entre culturas (Díaz Polanco, 2005).

En consecuencia, una sociedad en construcción demanda un sistema educativo que respete la diversidad humana a la vez que la fortalezca. Ante ello, la Constitución indica que “la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico en el marco del respeto a los derechos humanos.....será intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez;.....estimulará el sentido crítico,..., la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias para crear y trabajar” (Artículo 26 de la Constitución de la República). Así también, en el umbral de diversificar la matriz productiva, el Régimen de Desarrollo establece “proteger y promover la diversidad cultural y respetar sus espacios de reproducción e intercambio...” (Artículo 276, numeral 7 de la Constitución de la República). Por lo tanto, el derecho de una ciudadanía diversa a aumentar sus capacidades debe responder a sus realidades subjetivas. Esto se justifica porque “...el Estado garantiza la libertad de enseñanza.....donde las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde a sus principios, creencias y opciones pedagógicas” (Artículo 29 de la Constitución de la República).

La diversidad es una categoría fundamental para la educación porque cada ser humano es único; no obstante, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) este concepto se torna más implícito, y es aludido a través de sus principios redactados en el artículo 2, entre los principales están: el interés superior de niños y niñas, la flexibilidad, libertad, comunidad de aprendizaje, enfoque de derechos, calidad y calidez, interculturalidad y plurinacionalidad, e identidades culturales. Incluso el currículo puede complementarse “de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas” (Artículo 5, literal g de la LOEI).

El actual gobierno ecuatoriano, de ideología de izquierda, logra condensar esta norma por medio de un currículo oficial que toma como base una actualización y fortalecimiento de la Reforma Curricular Consensuada de 1996, esta última concebida durante el auge neoliberal por un gobierno de derecha. El nuevo currículo del 2010 declara que su base pedagógica se “sustenta en diversas concepciones teóricas y

metodológicas del quehacer educativo; en especial, se han considerado los fundamentos de la Pedagogía Crítica que ubica al estudiantado como protagonista principal en busca de los nuevos conocimientos, del saber hacer y el desarrollo humano, dentro de variadas estructuras metodológicas del aprendizaje, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas” (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica, 2010: 4). Es importante señalar que este apartado no aclara qué se entiende por *diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo*, lo cual puede llevar a muchas interpretaciones. Sin embargo, la elección de la pedagogía crítica como enfoque teórico resulta pertinente y coherente con el concepto de diversidad, siempre y cuando se la referencie sin especificar su línea metodológica, pero al proclamar el predominio de vías *cognitivistas y constructivistas*, cierra la posibilidad de acción a otras líneas dentro de la misma pedagogía crítica.

Paradigmas y enfoques educativos

Se tomó el análisis del educador popular Marco Raúl Mejía (2012) para aclarar los conceptos de paradigma, corrientes y concepciones, enfoques y líneas metodológicas. Él define al paradigma como la “tradición educativa referida a unas condiciones étnicas, culturales, políticas, económicas y lingüísticas, en las cuales surgen y generan los imaginarios y las representaciones desde los cuales el lenguaje construye el mundo, y conforma una mirada de sí mismo, de los otros, y del proyecto de ser humano de ellos” (Mejía, 2012: 53), allí están el paradigma alemán, francés, sajón y latinoamericano.

Toda sociedad se compone por diferentes sectores que se inclinan por uno de estos paradigmas. Dentro de cada uno de estos sectores sociales se generan pugnas entre grupos humanos que buscan fijar la dirección de la sociedad en la que actúan, los intereses particulares de la acción educativa y sus opciones. Estas luchas al interior de cada paradigma se conocen como corrientes y concepciones. En cada paradigma operan las siguientes corrientes: la clásica-tradicional, modernizadora-renovadora y crítica-transformadora (Mejía, 2012).

Los enfoques representan la decantación que el educador hace del paradigma y la corriente, “los cuales fundamentarán conceptualmente el quehacer educativo y pedagógico a partir de explicar el desarrollo de niñas, niños y jóvenes, su lugar en la sociedad, en la manera como se relacionan con los procesos de aprendizaje, de las mediaciones necesarias para lograrlo, de los instrumentos, herramientas o dispositivos que usan, de las interacciones entre adultos y generaciones menores, y de los materiales que utiliza” (Mejía, 2012: 56).

Por último están las líneas metodológicas o modelos, los cuales son “estrategias que hacen visibles las interacciones, herramientas didácticas o dispositivos utilizados, organización del tiempo y el espacio; y muestran una ruta a seguir con los pasos detallados para lograr resultados específicos de aprendizaje en la esfera de la propuesta pedagógica del enfoque en cuestión” (Mejía, 2012: 59).

Al integrar todos estos conceptos se obtiene una lógica que valida y que explica una práctica. Por ejemplo, dentro del paradigma francés-sajón, la corriente modernizadora-renovadora descende en el enfoque constructivista y se concreta en el Programa de Escuelas Lectoras elaborado por la Universidad Andina y aplicado por el Ministerio de Educación para la enseñanza del lenguaje. Otro ejemplo pero dentro del paradigma latinoamericano, es la corriente crítica-transformadora que se concreta en el enfoque crítico-liberador, y del cual se deriva el método de alfabetización basado en la palabra generadora.

Efectuar una aclaración profunda de esta temática es esencial, pero escapa al objetivo del presente ensayo; sin embargo, se señalan algunos aspectos importantes que pudieran orientar este tipo de aclaraciones. Primero, la mayoría de veces la configuración de un modelo por un pedagogo es involuntaria, porque obedece a una experimentación que se valora con el paso del tiempo. Segundo, la revolución técnico-científica posibilitó ver una ganancia económica en la ciencia, lo que también en educación, condujo a etiquetar toda invención o hallazgo. Tercero, la globalización y las comunicaciones han permitido visibilizar la extensa producción científica, y muchas veces sus autores no alcanzan a especificar el paradigma, corriente o enfoque que subyace a sus aportaciones. Cuarto, especialmente en los países en vías de desarrollo, estos enfoques son importados e incorporados a los currículos oficiales sin la debida crítica. Quinto, todo lo anterior genera confusión, y no pocos se aprovechan de ello.

De esta manera, padres de familia, docentes, directores de centros educativos, e incluso instituciones gubernamentales, quedan sin saberlo, envueltos en un eclecticismo que despista y torna fácil adherirse a enfoques y modelos deslumbrantes. Lo importante frente a ello, es que las personas posean una claridad acerca de dichos conceptos, para así demandar una oferta educativa acorde con sus principios. De esta manera, a pesar de considerar las esferas cognitivas, afectivas y de comportamiento como integrantes de la educación, las personas tienden y pueden priorizar una de ellas sobre las demás. Por ejemplo, hay familias que consideran que el fin de la educación de sus hijos debe centrarse en la felicidad en oposición al éxito, en la libertad en oposición a la habituación, en lo evolutivo en oposición al desarrollo, etc.

La confusión es un tipo de desconocimiento, de falta de acceso a la información, y por ende de desigualdad y exclusión (SENPLADES, 2009); y dado que se persigue su reducción, se vuelve necesario la aclaración de estas categorías.

La pedagogía Crítica

La pedagogía crítica tiene su antecedente en el paradigma latinoamericano y en la corriente crítica-transformadora, donde Paulo Freire se constituye en la figura más visible porque logra sistematizar y teorizar una práctica llevada en toda Latinoamérica por numerosos educadores, grupos juveniles, equipos alfabetizadores, comités de base cristianos, sacerdotes inmigrantes y del tercer mundo, partidos de izquierda, etc.; y que obedece a un hecho social de resistencia frente a la intención hegemónica del Norte y materializada por los gobiernos de cada país. Su propuesta inicialmente pedagógica se transformó en una filosofía de la educación reconocida como el cuarto paradigma educativo de Occidente (Mejía, 2012).

Esta filosofía difiere considerablemente de la visión anglosajona y eurocéntrica, que tienden a etiquetar sus construcciones teóricas. No así la propuesta de Freire que toma diversas formas, aplicaciones y nombres de acuerdo a los contextos, cuestión que la sitúa a opinión y crítica de la academia del norte, como un saber asistemático y poco profesional, ya que no responde a una educación basada en estándares de calidad (Mejía, 2012). Además, se presenta el agravante que la mirada sajona-eurocéntrica no es exclusiva del norte, sino de todos los que hemos sido educados en el imaginario de la hegemonía norteamericana y europea, constituyendo una geopolítica del conocimiento (Castro y Grosfoguel, 2007).

A pesar de estos obstáculos, la convulsiva época, las luchas populares, los resultados de algunas experiencias significativas y la fascinante teoría del brasileño, lo consolidaron a nivel mundial. De esta manera empieza una lectura sistemática de Freire en el Norte, y como consecuencia se producen aportaciones y posicionamientos de

exponentes como Stenhouse, Giroux, Apple, Kincheloe, McLaren, Popkewitz, entre muchos otros, y a este enfoque se lo nombró *pedagogía crítica*.

En la expresión de esta geopolítica del conocimiento, la adopción de concepciones por el Norte, como *producto primario*, admite su modificación tanto de sus esencialidades como de sus relaciones con otros conceptos; y la importación de teorías por parte de Latinoamérica, como *producto terminado*, acarrea complicaciones para su aplicación en otra realidad. Consecuentemente se genera ambigüedad en muchos conceptos, lo *crítico* para Freire no es lo mismo que para el cognitivismo. Como el cognitivismo y el constructivismo son enfoques surgidos desde el paradigma sajón-eurocéntrico, su combinación con otros enfoques resulta factible dada esta confusa situación. No obstante, a pesar de sus orígenes, la pedagogía crítica es una visión y apropiación del discurso de América del Sur, en y desde el Norte (Kincheloe, 2008).

Simultáneamente a la década perdida de los '80 y del auge neoliberal de los '90, Latinoamérica continuó con el desarrollo de la filosofía freireana, con grandes retrocesos y modestos avances, debido a que en el pasado las urgencias políticas evitaron pensar en lo educativo (Mejía, 1996). Este desarrollo teórico mantiene una relativa independencia con la pedagogía crítica y es conocida como *educación popular*, enfoque derivado de la corriente crítica-transformadora/emancipadora. Lastimosamente, aunque existe producción, su gestión básicamente ha sido con dos tipos de organizaciones, la de base gremial social; y la no gubernamental, gubernamental o universitaria; siempre y cuando no surjan conflictos de intereses (Mejía y Awad, 2001); además, lucha permanentemente contra la invasión extranjera de teorías, por lo que su acción ha quedado relegada a contadas experiencias.

Concretamente en el Ecuador, frente a la preocupación del gobierno por mejorar la calidad educativa, que se expresa en la aplicación de enfoques como la pedagogía crítica, ¿Qué reacción tiene la educación popular frente a este panorama? Molina (2012) plantea una crítica a la estructura del currículo, a los estándares de aprendizajes, analiza la contradicción entre destrezas y contenidos, y propone con resultados una práctica exitosa llevada desde hace 25 años y que presenta acentuadas diferencias con el currículo vigente. Por otro lado, argumenta que la existencia de códigos escolares como la elección de abanderados, basados en el *tener* y no en el *ser*, contradice al paradigma propuesto del buen vivir, y difícilmente se arribará al *sumak kawsay* (Molina, 2013a). Así, desde la visión de las experiencias de educación popular llevadas en el Ecuador, se identifican serias contradicciones en la política educativa que es necesario analizar, de las cuales este ensayo presenta tres de ellas.

Tres Contradicciones del Currículo Oficial

1) La apertura a enfoques distintos: Partiendo que la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica (2010) explicita a la pedagogía crítica con predominio en las visiones cognitivistas y constructivistas como su base teórica, se logra identificar su procedencia desde el paradigma anglosajón y eurocéntrico, y de la corriente modernizadora-renovadora. Si el artículo 29 de la Constitución expresa que "...el Estado garantiza la libertad de enseñanza.....donde las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde a sus principios, creencias y opciones pedagógicas", la elección de un paradigma, corriente o enfoque diferente al oficial, ¿se puede considerar una infracción a la ley?

La diversidad supone la existencia de minorías que aunque pueden o no, integrar el poder formal, conviven en el medio; no considerarlo así sería una forma de exclusión.

Las corrientes, enfoques y modelos pedagógicos, nacidos de experiencias educativas relevantes como la escuela libertaria, la escuela activa, escuela nueva, procesos de desescolarización, educación popular, y muchas más, se han ganado un espacio en la historia y deben seguir teniendo el derecho a expresarse y reconstruirse.

Por otro lado, no queda claro qué se entiende por “diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo” (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica, 2010: 4) como componente de la base teórica del currículo oficial. Los paradigmas y enfoques distintos, ¿podrían justificar su aplicación gracias a esta declaración? ¿Cuál fue la intención de la creación y redacción de este enunciado? Su explicación se vuelve una necesidad.

2) La pedagogía crítica y la estandarización: Este análisis se basa en los siguientes dos principios de la educación popular planteados por Mejía y Awad (2001): considerar la cultura como telón de fondo y operar en procesos de negociación cultural. Desde la cultura se socializa y se reconoce lo diferente, se parte del respeto a los saberes de los educandos y se promueve su participación a través de una negociación cultural en la cual se dialoga y construyen nuevos saberes, contextualizados, significativos, diversos y con sentido para cada uno de los actores del proceso (Bezerra, 1995). Este tipo de educación liberadora construye subjetividades que fuerzan a dar especificidad a la acción educativa y a evadir metodologías únicas, diversificando los dispositivos didácticos (Mejía, 2012). Frente a esto Freire declara: “negaremos siempre fórmulas, jamás admitiremos que la democratización de la cultura sea algo fabricado en nuestra biblioteca y entregado luego al pueblo como prescripción a ser cumplida” (Freire, 2005: 97). De esta manera se cumple un tercer principio de la educación popular: la de ser una opción ética-política, que postula centrarse en el ser humano, comprometerse a no convertirlo en medio para ningún fin, y así pensar y accionar para lograr la transformación de la sociedad (Rebellato, 1995).

Por lo expuesto, este enfoque pedagógico se opone a todo intento de estandarización del ser humano, por considerarlo artificial, porque espera de él logros observables, objetivos, medibles y homologables, tal como los considerados en los Estándares de Calidad Educativa del Ministerio de Educación (2012). En cambio, en experiencias de pedagogía crítica, es frecuente identificar prácticas pedagógicas más naturales y vivas, poco tradicionales, eficientes pero cuestionables, observables pero difícilmente medibles, críticamente comparables pero no homologables, etc. Estas prácticas poseen una base teórica y metodológica que no siempre logra resultados similares a la educación tradicional y a los esperados en un currículo oficial (Molina, 2012). Optar por este tipo de educación, ¿quebranta la ley?

El concepto de estandarización es contradictorio con la pedagogía crítica y la educación popular. Los tipos de educación que sintonizan con la estandarización se descubren como instrucción porque se someten a lo planificado, a lo controlable, a la certeza.

3) El currículo en la pedagogía crítica: Históricamente la didáctica fue potestad del docente de aula, pero con la consolidación del capitalismo como sistema social, se necesitó educar a los futuros obreros tanto en los conocimientos requeridos para el trabajo como en el componente ideológico que permitía disciplinarlos y adaptarlos al sistema social vigente (Pineau et al., 2001). El currículo o teoría curricular, como medio para consolidar este fin, alcanza su gran desarrollo a inicios del siglo XX como resultado de la pugna por desplazar a la didáctica (Molina, 2012), además de configurar el modelo de ciudadano urbano norteamericano, reconociendo que detrás de todo currículo se ocultan intereses de poder que buscan reproducir la estructura escolar y social que se dirige (Popkewitz, 2007).

En respuesta, la educación popular manifiesta un cuarto principio: Partir de la realidad y del contexto, es decir, armoniza con el concepto de diversidad de los seres humanos y por ende de las realidades que ayudaron a configurar sus subjetividades; un niño campesino y otro urbano tienen diferentes saberes porque provienen de realidades distintas. El pedagogo crítico Michael Apple indica que la vida nos impone educar a una sociedad cada vez más diversa, y la necesidad de escuchar a los alumnos es esencial para construir colectivamente conocimientos en una dirección de abajo hacia arriba, y no al revés (Unipe, 2011); por tanto, la selección de destrezas y contenidos a desarrollarse en el currículo debe ser también contextualizado. Si se quiere ser coherente con la pedagogía crítica, un currículo cerrado y excesivamente estructurado sería contradictorio, y es menester abrirlo a construcciones curriculares más significativas para los educandos. Así lo critica Freire cuando analiza la educación bancaria, donde “el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él” (Freire, 2005: 80).

Como síntesis se presentan dos hechos que se influyen mutuamente, el primero es de naturaleza legal y patentada por dos documentos oficiales, uno de ellos es la LOEI que reza como objetivo de la autoridad educativa: “diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional.....el cual podrá ser *complementado* de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de....la comunidad” (Artículo 19 de la LOEI); y el segundo documento es el currículo nacional que explicita que su base teórica se sustenta en especial en “los fundamentos de la Pedagogía Crítica” (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica, 2010: 4).

El segundo hecho es epistemológico, la pedagogía crítica acepta los currículos abiertos y contextualizados. Aunque la ley estipula que puede aplicarse un currículo de acuerdo a las especificidades culturales, se enfatiza que el mismo es sólo un complemento, es decir, es aceptable siempre que se cumpla con el currículo obligatorio aplicado por la autoridad educativa, y por ende se torna cerrado. Esto sugiere que algunos principios de la educación popular, progenitora de la pedagogía crítica, sean inaplicables, y decidirse por un currículo abierto supondría una transgresión de la ley.

Estas tres contradicciones que intenta visibilizar este ensayo son acompañados por algunas evidencias fácticas que también cuestionan al currículo oficial. Aunque pueden existir otras, se testimonia las que el autor ha dedicado tiempo de investigación.

Experiencias pedagógicas de resistencia: ¿riesgo o propuesta?

A continuación se presentan 3 hechos educativos desde un abordaje etnográfico que nos permiten analizar la Educación Popular en el Ecuador en contextos formales y su posición crítica frente a los estándares educativos.

La pedagogía Williams: El Colectivo Freinet Guayaquil es un grupo de docentes dirigidos por el pedagogo Luis Williams, que desde hace 25 años han configurado una práctica y un discurso pedagógico (Molina, 2012). Esta experiencia desarrollada de manera casi exclusiva en el Colegio Freinet de Guayaquil representa lo que Neill (1994) conceptúa como *escuela de demostración*, debido a que su práctica se fundamenta en un método sostenido y perfeccionado por largo tiempo y que ha brindado resultados reconocidos por la comunidad. No obstante, pese a su trayectoria, sólo en estos últimos años se está realizando notables esfuerzos para su sistematización, por considerarla una experiencia pedagógica propia, cobijada por la educación popular y que ofrece importantes insumos y nuevas categorías a la ciencia pedagógica

latinoamericana. En este ensayo se seleccionó uno de estos insumos: el espacio físico, el cual se entiende en base a tres elementos que a continuación se detallan.

El primer elemento de la pedagogía Williams lo constituye el rescate de la raíz etimológica de *escuela*, del griego *scholé* que significa ocio, entendido como las actividades libres que permiten cultivar el espíritu y el vivir bien. El ocio difiere del descanso (*anápausis*) porque este último se presenta como necesidad de recuperar energías por la realización de una actividad dura y dolorosa, el trabajo (*ascholia*) (Arenas-Dolz, 2005). Descanso y ocio se distinguen porque el primero es consecuencia del trabajo, realizado para satisfacer una necesidad vital; en cambio el ocio es una actividad placentera, elegida libremente. Esta pedagogía comprende la escuela como el espacio donde se promueve el ocio, y para ello se precisa la aplicación de un currículo abierto cuyas experiencias sean relevantes y placenteras para los educandos.

Un segundo elemento que fundamenta las acciones de la pedagogía Williams es el *espacio*, el cual se comprende no como un elemento físico sino más bien psicológico. La propuesta concuerda con la visión crítica de Foucault (1971) sobre cómo la infraestructura escolar se asemeja a otras instituciones como los hospitales o las cárceles, reproduciendo una práctica basada en el control y el castigo. La práctica Williams encuentra su respaldo en algunas teorías, entre ellas la teoría del campo de Lewin cuyo concepto de *espacio vital* se entiende como la suma de la persona y el ambiente psicológico (Hall y Linszey, 1984), y la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) con sus niveles de sistemas. Dadas estas premisas teóricas coherentes con una visión naturalista de la escuela, la pedagogía Williams asume el aula como entornos de aprendizaje lo más natural y cotidiano posibles, los mismos que son independientes de la cualidad física y más bien son espacios vitales inter-sujetos en los que se configuran relaciones en las cuales se combinan microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas. En ese sentido, para lograr aprendizajes no se necesita un espacio físico sino experiencias humanas que estructuren y dinamicen la personalidad de los sujetos, “la escuela es sobre todo gente, gente que trabaja” (Freire, 2001: 28), Cantinflas en la película “El Profe” lo sintetiza así: “La escuela la hace el profesor y sus alumnos, donde ellos estén...allí estará la escuela” (Antoine, 2013).

Un tercer elemento lo constituye el rescate de la educación como socialización. La socialización “hace referencia a los procesos permanentes que se realizan en los diversos espacios de la vida cotidiana, a través de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros” (Mejía y Awad, 2001: 33). Históricamente la escuela ha sido el lugar privilegiado de la socialización, pero su auto encierro en la metódica la ha atado a la instrucción y no ha podido entender los procesos globales que la han fraccionado; de esta manera la escuela es desplazada como agente socializador por antonomasia (Palma, 1993).

Para la pedagogía Williams la comunidad encarna la escuela porque socializa, además, siendo política la educación popular, no puede estar aislada de la sociedad porque sus espacios constituyen aulas donde la función didáctica es compartida entre docentes y otros miembros de la colectividad (deltafreinet, 2011a). El Programa “El aula fuera del aula” (deltafreinet, 2011b, Molina, 2012) trata de una jornada diaria escolar pero emplazada en el Parque Centenario, plaza principal de Guayaquil. Un día por semana el colegio se traslada a la plaza para desarrollar al aire libre, clases de filosofía, literatura, historia, economía, ecología, etc., donde los transeúntes (ancianos, jubilados, turistas, vendedores ambulantes y demás) hacen un pausa a sus labores para compartir y/o dirigir alguna clase, demostrando alguna habilidad o arte que posean (Williams, 2010). Para los maestros los temas dejan de ser cerrados como si el mundo exterior no existiera. Para los estudiantes, ver otros niños o jóvenes que laboran en vez

de estudiar, es el encuentro con el otro y la génesis y fortalecimiento de valores como la solidaridad (Féliz et al., 2003). Para los ancianos y jubilados estos espacios son una oportunidad para recordar conocimientos y destrezas, o aprender algo nuevo, reanimando sus procesos cognitivos y afectivos (Williams, 2010). El conflicto que conlleva esta práctica representa lo que Rossi y Allevato (2008) conceptúan como una variable permanente que se debe resolver didácticamente,

En los últimos años el Colegio Freinet ha presentado algunos problemas que dificultan su funcionamiento. Aunque la institución posee un terreno propio en las afueras de la ciudad, el contacto con las luchas populares lo han obligado a situarse en la urbe, manteniendo contratos de arrendamiento y sus consecuentes dificultades económicas. En el año 2012 el colegio funcionó íntegramente en un parque de la ciudad, cuestión que empezó a causar dificultades con las demandas ministeriales por no cumplir con estándares de infraestructura, sin que su propuesta educativa represente un mérito que compense ese obstáculo.

Aunque el colegio optó por un cierre voluntario y provisional desde el 2013 para acondicionarse a los estándares de infraestructura, la pedagogía Williams continúa su aplicación en las aulas de otras instituciones educativas como la red Fe y Alegría Ecuador, el Colegio Nacional Naranjito, Escuela Tepeyac de Guayaquil, y otros donde se encuentren sus seguidores. El cese temporal del Colectivo Freinet originó una reorganización de las relaciones de sus miembros que hasta la fecha se encuentra en proceso.

INEPE: El Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE) es una comunidad educativa con 30 años de militancia en los andes ecuatorianos, específicamente al suroccidente de Quito en las faldas del cerro Ungüí, cuyas comunidades indígenas invitaron en 1983 a una generación de jóvenes educadores populares, que influidos por el pensamiento de Paulo Freire, configuraron un tejido social educando a los niños, adolescentes y adultos de la región. En el proceso de formación de promotores de cultura, salud, y líderes comunitarios, se fraguó una experiencia desde la propuesta conceptual y metodológica de la educación popular y su epistemología; a partir de las cuales se construyeron procesos de cultura popular, comunicación popular, planificación participativa, evaluación participativa, sistematización de experiencias, e investigación participativa (Álvaro, 2005).

Tras cinco años de labor surgió la necesidad de crear la primera escuela dentro del sistema formal de educación, atendiendo a niños de la región y a los hijos de los jóvenes educadores populares. Ello derivó en la construcción de una propuesta educativa que tiene ya 25 años de práctica, la misma que fue sentada sobre bases científicas firmes y avaladas por teóricos e institutos de investigaciones de algunos lugares del planeta (Álvaro, 2005). Las ideas fuerzas que guían hasta la actualidad la continua elaboración de su propuesta se enmarcan dentro de la pedagogía de la pregunta y se resumen en cuatro líneas temáticas contextualizadas a su realidad: 1) ¿Es posible recrear la propuesta de epistemología genética de Piaget? 2) ¿Cómo se expresan en los niños las operaciones lógicas del pensamiento planteadas por Luria? 3) ¿Es universal la evolución del dibujo infantil planteada por Lowenfeld y Lambert? 4) ¿Es posible construir un currículo participativo y comunitario que integre los temas y metodologías de educación popular, y lo más actual de las investigaciones de la ciencia y la tecnología, teniendo como pilares del proceso educativo el Lenguaje y la Matemática?” (Álvaro, 2005: 24). Las respuestas a estas preguntas surgieron de la práctica de los maestros que, en espacios de discusión, fueron produciendo su filosofía de la educación,

y de la cual se seleccionaron dos aspectos para analizar en el presente ensayo: La Escuela de Formación Docente y el Currículo.

La Escuela de Formación Docente: Es un espacio de educación superior dirigido a profesores, creado en 1991 y cuenta con el aval académico de la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC), además, su labor se ha diversificado en los últimos tiempos hacia la formación continua, por lo que cuenta con aulas virtuales en convenio con la Escuela Politécnica Nacional (EPN). El origen de este espacio es coherente tanto con una mirada que considera al profesor como un investigador (Mejía y Awad, 2001; Flores, 2011), como con un nuevo sentido de educación basado en la crítica al concepto de universidad como espacio de transmisión de conocimientos y reproductora de modelos y sistemas establecidos. Con estos argumentos, la escuela que atiende a los niños se enlazó con la Escuela de Formación Docente, la primera se convirtió en un laboratorio vivo de la segunda; las innovaciones que se consiguen en las aulas se recrean en el currículo de la Escuela de Formación Docente (Álvaro, 2005).

El proceso es congruente con la crítica que hace la educación popular a la estructura social y la función de la universidad dentro de ella como reproductora de poder. Por ello, frente a la existente formación docente en centros de educación superior, derivados de paradigmas diferentes al socio crítico, el INEPE propone una alternativa alineada con éste, el cuál nació en su seno con el fin de formar a sus propios maestros; pero habiendo superado esta fase, empezó a responder a la necesidad de formar y actualizar profesores interesados que trabajan en entornos no sólo populares, los cuales realizan visitas periódicas al INEPE.

Este ensayo analiza especialmente la formación continua de los profesores del INEPE, cuya práctica fundamental son las *coordinaciones pedagógicas semanales* como espacios de crecimiento. Estos entornos fueron creados por la necesidad de ampliar la formación de los profesores sin descuidar la calidad de la construcción de la propuesta educativa. Los mismos representan espacios solidarios basados en la socialización de experiencias entre grupos de docentes experimentados y otros que inician su praxis pedagógica, acerca de temas como la concepción metodológica, los resultados de sus investigaciones y la didáctica de las ciencias; esta práctica ha dado como resultado mejores aprendizajes en los niños en comparación con los que producen profesores que optan por una capacitación individual (Álvaro, 2005).

Dos acciones comprendidas en las coordinaciones pedagógicas semanales son las observaciones de aula y las reuniones de planificación y seguimiento. Las observaciones de aula se dan en dos vías, tanto los profesores experimentados como los principiantes son observadores y observados. El ser observados diariamente se torna un hábito y un espacio rico de interaprendizaje que moldea una necesidad y orienta una construcción hacia una cultura de evaluación. La segunda acción de la reunión de planificación y seguimiento se realiza una vez por semana y dura 4 horas. En ella se conversa sobre la evolución del tejido de relaciones entre compañeros docentes, entre profesores, estudiantes y padres de familia, y entre alumnos; también se realiza un seguimiento de los talleres trabajados con los estudiantes. Esta práctica guarda mucha similitud con el espacio llamado entrenamiento metodológico conjunto, que a partir del diagnóstico de la realidad, la actividad pedagógica se construye colectivamente y participativamente (Ministerio de Educación de Colombia, 2005).

Una vez realizada la evaluación se identifican variables y criterios que influyan en la práctica docente para concientizarlas y utilizarlas didácticamente con un fin investigativo, dado que todo profesor del INEPE lleva un diario de campo y presenta una investigación culminada al final del año; es decir, estas reuniones representan

espacios de tutoría colectiva que aseguran el seguimiento y culminación de investigaciones longitudinales.

El Currículo: El INEPE ha desarrollado una propuesta educativa producto de una síntesis dialéctica entre la cosmovisión americana y la cosmología de oriente y occidente. Su abordaje filosófico rescata el desinterés y el altruismo como la esencia de la libertad y la felicidad, como lo indica el Sutra del corazón del budismo “La forma es vacío. El vacío es forma”, para superar el apego que genera infelicidad (INEPE, 2005a). En este sentido, la esfera afectiva es base para el desarrollo motriz y cognitivo, tanto del profesor como de los estudiantes, cuya línea de acción es la vivencia de relaciones interpersonales duraderas que sean alegres, críticas de sí mismas, y creativas.

El insumo principal para la creación del currículo en el INEPE es la realidad, cuyas diversas expresiones (espiritual, social y natural) les permite a los docentes diseñar planes y programas en permanente actualización tomando en cuenta sus ejes lógicos y axiológicos (Álvaro, 2005). Además, la construcción de este currículo en espiral asume una postura que desecha la jerarquización y competencias entre las ciencias, trascendiendo a una integralidad que cuestiona la fragmentación del conocimiento.

El currículo del INEPE se expresa en la planificación de unidades didácticas, siendo en Primaria semanales y en Secundaria en función de los contenidos temáticos de las áreas o asignaturas, las cuales se desarrollan mediante talleres. El *taller de educación popular* es un concepto que trasciende al de la *clase* o *lección*, y se lo define como el espacio de creación colectiva de conocimientos mediante la amplia participación y en el cual la pedagogía de la pregunta humaniza el hecho educativo y moldea los interaprendizajes (INEPE, 2005b: 45). El taller se organiza epistemológicamente en torno a tres fases: percepción, reflexión y concreción; permitiendo el diálogo entre ciencias (INEPE, 2005b; fundacioncomparte, 2010). En esta lógica, el taller persigue la integralidad del pensar-sentir-actuar (fase de percepción), para desde allí reflexionar sobre lo percibido (fase de reflexión) y concretar los aprehendizajes logrados durante el movimiento en espiral del proceso pedagógico (fase de concreción).

La planificación del taller demanda de técnicas que el docente selecciona de acuerdo a su pertinencia y que dependen de las características psicopedagógicas y sociales de cada grupo de estudiantes, del objeto de estudio y del objetivo didáctico. La planificación de cada técnica exige el desarrollo de destrezas cognitivas en los estudiantes en armonía con el desarrollo de la personalidad. Asimismo, la metodología es aprehendida por los propios estudiantes, lo que permite recrearlas (INEPE, 2005b) y asumir la función de maestro cuando el contexto lo permita.

La evaluación que implica esta metodología orientada a la sinergia es colectiva y permanente, y dado que se combina con la observación, representa la información esencial para la investigación acción llevada por el docente. Este tipo de coevaluación rebasa el paradigma unilateral, sancionador, cuantificador determinista y de competencia nociva, porque se desenvuelve en un clima de respeto y auto crítica, buscando siempre potenciar las comprensiones, identificar y superar las dificultades, y socializar los resultados.

Por años el taller ha permitido al INEPE formar a estudiantes con una personalidad integral, desarrollar sus capacidades creadoras, aptitudes y competencias múltiples, trabajo en equipo, adquisición de valores y capacidad de investigación y planificación (INEPE, 2005b); seres humanos integrales con una seria mirada autocrítica, con conciencia ecológica y con humildad frente a los retos que la sociedad

exige a las nuevas generaciones y a sus docentes. Los contenidos científicos de su formación son una dimensión de los logros alcanzados.

Por último, el INEPE demuestra ser un espacio educativo de praxis multidimensionales que precisan ser estudiadas para entender en toda su amplitud, profundidad e interrelaciones, los conceptos y categorías que pueden abstraerse en favor de la teoría de la educación popular. La propuesta de un currículo experimental de formación en el bachillerato (Álvaro, 2005), las experiencias de economía solidaria (Raza, 2005), el proyecto de educación bioética y ciudadana (fundacioncomparte, 2010) son algunos de los múltiples proyectos que el INEPE mantiene en convenio con diversos sectores de la sociedad.

La experiencia INEPE sobre las coordinaciones pedagógicas semanales y el currículo exponen algunas contribuciones para analizar: la primera de ellas se deriva de lo contradictorio que resultaría que un centro educativo adherido a la pedagogía crítica y la educación popular se alimente de profesores formados bajo paradigmas diferentes al socio crítico. Coherente con esta visión el INEPE propone una formación continua acorde a los parámetros de la investigación acción, donde el docente se fragüe en la relación dialéctica praxis-teoría, convirtiéndolo en productor de conocimiento en la medida en que de su práctica emane reflexión, sistematización e investigación.

La formación continua de los profesores y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes se sitúan en el mismo escenario físico y temporal, los límites entre ambos ámbitos se vuelven permeables, convirtiendo a la institución en lo que Lipman et al. (1998) catalogan como una comunidad de indagación, que en el caso de los profesores se transforma en grupo de investigación.

Esta práctica revela una marcada diferencia con la formación continua que promueve el Ministerio de Educación: el Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores (SIPROFE). Desde el 2011 SIPROFE organiza en convenio con universidades e institutos pedagógicos, cursos de formación continua sobre temas que las pruebas SER han señalado como debilidad. Estos cursos tienen como requerimiento que los docentes: 1) Apliquen en su aula lo aprendido, y 2) aprueben los cursos promediando una evaluación objetiva final y las calificaciones de trabajos hechos durante el mismo (Ministerio de Educación, 2013a). Es decir, el éxito de esta formación continua está determinada por una calificación y por la constatación de la aplicación de lo aprendido, además que permite a los docentes "...ascensos dentro de las categorías del escalafón y/o la promoción de una función a otra" (Artículo 112 de la LOEI), lo que sugiere un mecanismo de acreditación y promoción basado en sistemas de control; en consecuencia, los cursos presentan la particularidad de tener una estructura, contenido y metodología diseñada desde el ministerio, y la función de los instructores es asegurar el cumplimiento del programa¹.

Diferente a ello el INEPE parte de una concepción de profesor investigador, al reconocer que cada aula es única y los profesores no sólo deben ejercer su práctica sino también reflexionarla y estudiarla (Stenhouse, 1975), y cuyos ejercicios habituales son la observación, lectura, redacción y discusión. Más que una formación o interformación docente, propone una transformación que se efectúa a través de un acompañamiento en el sitio, en el cual la misión del profesor trasciende la necesidad de brindar una enseñanza de calidad debido a que su práctica responde a necesidades personales vinculadas a su proyecto de investigación. Para el maestro el salón es un laboratorio y en él no tiene lugar la clase o lección, sino el taller; por eso la evaluación es permanente

¹ El autor de este artículo participó como Instructor de SIPROFE entre enero y mayo del 2011, impartiendo cursos de Didáctica de la Matemática.

y representa la función de observación y contemplación que efectúa todo investigador, la planificación y la evaluación son entonces instrumentos y no requerimientos a cumplir.

Lo que surge en el taller se registra para ser analizado a la luz de la literatura y el diálogo con el colectivo docente para identificar opciones de mejoramiento, cumpliendo lo que Maritza Balderrama llama ley de realización de los grupos, porque el miembro es ayudado 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” (Balderrama, 2004: 15).

Esta experiencia representa una alternativa frente a la visión que habitualmente se tiene del maestro; estudios indican que tradicionalmente los maestros se han consagrado exclusivamente a la docencia (Bennet, 1993), su labor se ata a las secuelas de la rutina, provocando que la práctica de aula se vuelva estática (Rudduck, 1989). En este escenario los profesores que carecen de una preparación o experiencia en investigación, perciben irrelevante el concepto de profesor investigador porque no se ajusta a los valores y métodos que consideran vitales (Bennet, 1993).

La concepción de profesor investigador traspasa el marco legal porque a pesar que el mismo contempla la formación continua del maestro con el fin de mejorar la calidad educativa, no explicita la función de investigación en los derechos y obligaciones de los docentes (artículos 5 y 6 de la LOEI, 2011). Sumado a ello, de los 26 cursos impartidos por SIPROFE desde el 2011, ninguno se relaciona directamente con investigación educativa (Ministerio de Educación, 2013b). Esto asemeja una función bancaria de la formación continua con la esperanza que los depósitos se apliquen en el aula.

Hacer investigación social y educativa con enfoque cualitativo, especialmente la investigación acción participativa, demanda del profesor investigador un proceso creativo que tiene sus tiempos de incubación de ideas o preguntas de investigación, el cual se desenvuelve al ir y venir desde su ciencia hacia la vida, leyendo el texto y el contexto, interpretando la realidad histórica social, lo que Kemmis (2008) cataloga como el pausado ritmo de reflexión y acción en un camino en espiral. Este enfoque de investigación contrasta con la visión estereotipada de responder a metodologías comprobadas y validadas por las grandes potencias científicas, cuya tendencia es “centrar su acción en para/fenómenos macro escolares, sin entender que el problema general debe interpretarse a través de las relaciones, situaciones y problemas nacidas en el interior del salón de clases” (Balderrama, 1989: 6). Bajo el enfoque practicado por el INEPE se advierte un currículo vivo, dinámico y cambiante, por ello es posible relegar o modificar códigos y prácticas cotidianas pero irreflexivas.

Contrariamente, si la normativa exige la aplicación obligatoria de un currículo nacional, condición fácilmente observable en los textos oficiales para estudiantes cuya organización por módulos o bloques deben cumplirse en tiempos determinados, la posibilidad de efectuar investigación acción se reduce considerablemente. Este hecho permite inquirir que la función del docente no supera lo instrumental y operativo, obstruyendo la oportunidad de reflexionar y reinventar su práctica. No obstante, el Ministerio pone al servicio de investigadores educativos una extensa base de datos estadísticos, hecho que devela su postura sobre la investigación educativa.

Pese a todo el INEPE es coherente con su filosofía, demostrando gran maestría con la que sus miembros viven su teoría-praxis, hecho avalado por el pedagogo crítico Stenhouse al expresar que “los buenos profesores son necesariamente autónomos en el juicio profesional. No necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. Profesionalmente no dependen de investigadores, directores, o innovadores e inspectores. Eso no implica ni rehusar las ideas creadas por otras personas, en otros

lugares y en otras ocasiones, ni rechazar el consejo, la consulta o la ayuda. Ellos saben que las ideas no son de mucha utilidad práctica hasta que estén bajo el juicio del propio docente” (Stenhouse, 1984: 69).

Fe y Alegría: Como producto del Sistema de Mejora de la Calidad Educativa (Riveros, 2011) dirigido por la Federación Fe y Alegría, organismo continental; los centros educativos de Fe y Alegría Ecuador están aplicando una serie de proyectos y realizando una relectura de los principios de la educación popular, redescubriendo a Freire, José María Vélaz y otros educadores populares. Así, la reflexión sobre la práctica a la luz de la teoría ha ido configurando una experiencia novedosa y brindando aportes metodológicos y teóricos, de los cuales se detallan dos de ellos: enseñanza basada en destrezas, y gestión por cordadas.

Enseñanza basada en destrezas: Uno de los proyectos dentro del Sistema de Mejora de la Calidad Educativa es el Desarrollo del Pensamiento Lógico con énfasis en Matemática (Equipo Nacional, 2012), que por conservar los postulados de la educación popular, su aplicación provocó una crítica al currículo oficial, especialmente en su estructura y su relación con el concepto de *destreza con criterio de desempeño*.

La crítica parte de la concepción de ciencia y su fragmentación en áreas de conocimiento, idea tan fijada en la academia occidental que no se duda de ella, y que en la educación se materializa estructuralmente a través de las áreas de matemáticas, lenguaje, entorno social y entorno natural, las que generalmente son decididas por los mismos académicos.

No obstante, para la educación popular los saberes y conocimientos surgen desde el colectivo y se construyen significativamente con él, y dado que el entorno del ser humano no es fragmentado, el currículo debe ser integral. El pensamiento lógico por ejemplo, no es exclusivo de las matemáticas, ya que este se desarrolla en todas las actividades humanas sean estas naturales, sociales, lingüísticas o simbólicas (Equipo Nacional, 2012), un currículo elaborado desde fuera sugiere la imposición y no la creación de una cultura escolar.

Los centros de Fe y Alegría Ecuador están en esa discusión epistemológica, pero hay experiencias que ya han mostrado resultados. La Escuela Santiago Apóstol y la Escuela GlenSaid, ambas situadas en el sector oriental de las afueras de Quito, representan experiencias que cuestionan al currículo oficial. El eje orientador del proceso pedagógico de su práctica está determinado por los intereses de los estudiantes, por lo que estimular su pensamiento es esencial, ello se lo realiza basándose en dos aspectos. El primero es aprovechar la natural capacidad de asombro que poseen los niños para tratar y preguntar acerca de temas filosóficos y epistemológicos (Lipman et al, 1998); el segundo es el uso de la pregunta por parte del docente como estímulo para tratar esos temas. Para Freire et al. (1985) la pregunta es una categoría básica del acto educativo vinculada a la relación dialógica entre personas.

Dicha pedagogía de la pregunta es considerada un meta-método porque está implícito en otras metodologías que se configuraron en la práctica, entre ellas: Enseñanza de la definición al concepto, y enseñanza del concepto a la definición (Molina, 2013b). Para su aplicación el docente planifica desarrollar una destreza determinada, a la cual se subordina un contenido del currículo utilizado como estímulo. El profesor empieza con una pregunta o consigna, de lograr su objetivo se continúa con otras actividades planificadas, pero generalmente surgen preguntas o dificultades en los alumnos que impiden continuar la actividad debido a que no poseen el andamiaje necesario, y esas situaciones apremian y redirigen la atención del maestro. Esos momentos de la clase representan *giros o vueltas de tuercas* que el docente maniobra y

orienta hacia aprendizajes, sin que interese el área, asignatura o capítulo dentro de las mismas; son conflictos que a diferencia de una gestión basada en el control que los percibe como disfunciones que deben corregirse, se aceptan como naturales (Rossi y Allevato, 2008), e incluso deben provocarse.

De esta forma el docente es empujado por sus estudiantes a sondear universos inexplorados inclusive por él mismo, cumpliéndose el principio de superación de la contradicción educador-educando, para fundar la conciliación de sus polos donde ambos se tornan educadores y educandos (Freire, 2008). El profesor es canalizado a la entrega de un acto creativo, identificando la didáctica como un arte más que como técnica (Molina, 2013c) y siempre acorde al desarrollo de la destreza como eje rector de su labor y planificación. En esta trama el educador intenta realizar un barrido de los contenidos estipulados en el currículo aunque no siempre lo logre, ya que al planificar por destrezas estos asumen un valor secundario (Ayala, 2013).

Este hecho conduce a una divergencia con el propósito para el que fue creado el concepto de *destreza con criterio de desempeño*, que es “orientar y precisar el nivel de complejidad en el que se debe realizar la acción según condicionantes de rigor científico-cultural, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros.....constituyendo el referente principal para que los docentes elaboren la planificación microcurricular de sus clases y las tareas de aprendizaje. Sobre la base de su desarrollo y su sistematización, se aplicarán de forma progresiva y secuenciada los conocimientos conceptuales e ideas teóricas, con diversos niveles de integración y complejidad” (Actualización y Fortalecimiento Curricular, 2010: 11). Es decir, la planificación de clase del docente se origina en la destreza con criterio de desempeño, la cual es asignada desde fuera del centro educativo. También al explicitar que “sobre la base de su desarrollo y su sistematización se aplicarán de forma progresiva y secuenciada los conocimientos conceptuales e ideas teóricas” (también determinadas desde fuera del centro), se obstaculiza la libre exploración y/o profundización de conceptos, conocimientos y saberes, que la dinámica de una clase puede provocar. Además, en esta exploración se pueden gestar en los estudiantes acciones nuevas, imprevistas e imprecisas, hecho contradictorio con la finalidad de “precisar el nivel de complejidad en el que se debe realizar la acción”.

El análisis surgido de la praxis acucia que pueden existir *destrezas con criterios de desempeño* nacidos desde el aula y no predeterminados, condición mucho más coherente con la educación popular y la pedagogía crítica. Sumado a esto, una pedagogía radical basada en destrezas construye sus propios formatos de planificación, se abole el horario por asignaturas o áreas, y se reduce la pertinencia de una evaluación final debido a que ésta es permanente (Ayala, 2013). El ambiente de la clase se torna relajante porque el docente deja de estar anclado en el pasado, pensando en lo que no hizo, o en el futuro, apremiado por lo que debe cumplir. Cuando el docente se enfoca en las destrezas y no en cumplir los contenidos, se avanza sin prisa en un camino donde la jornada diaria de clase no tiene fin, ya que sólo enfocándose en el presente se logra eliminar la ansiedad (Csikszentmihalyi, 1990).

Estas experiencias son de tal relevancia que se volvieron inspiración para otros docentes tanto de Fe y Alegría como de la educación pública (Molina, 2013c; Molina, 2013d), y que se han materializado a través de visitas presenciales de delegaciones de maestros a estas escuelas, como de visitas virtuales a sus clases demostrativas (Fe y Alegría, 2013a).

Gestión por Cordadas: La segunda experiencia relevante dentro del movimiento Fe y Alegría lo constituye la gestión por cordadas, entendida como un grupo de centros

educativos que interactúan e influyen unos a otros y que pugnan por lograr una meta que los integra (Molina, 2013e).

Entre las zonas urbana y marginal de Quito existen 20 centros educativos de Fe y Alegría, todos dentro del Sistema de Mejora y del proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico, los mismos que han puesto en evidencia algunas debilidades relacionadas con la gestión escolar, por lo que su rectificación sobre la marcha ha sido una característica decisiva. La experiencia se refiere a dos zonas de Quito, una en el sector de Solanda y otra en la zona oriental de Quito.

Cada centro educativo consta de un equipo directivo, el cual de forma colegiada y participativa, planifica y orienta las actividades de la escuela, superando el tipo de gestión basado en la dirección de una sola persona (Riveros, 2011); estas actividades se concretan gracias a la conformación de equipos promotores que impulsan otros proyectos o actividades. La aplicación del proyecto de Pensamiento Lógico posibilitó una concientización tanto de las debilidades didácticas de los profesores como de su fortalecimiento en el colectivo. De esta manera surgieron espontáneamente reuniones entre equipos promotores de diferentes escuelas que paulatinamente se convirtieron en hábito; así se conformó la “Cordada Solanda” con los Centros Educativos: Eduardo Carrión, Eduardo Vásquez, Sta. Teresita del Valle y Cardenal Spínola, aunque este último se separó en una fase posterior.

Las acciones de la cordada Solanda partieron de la confrontación entre la teoría de la educación popular y la reflexión sobre su práctica, cuyo efecto se manifestó en una reorientación de sus concepciones sobre la educación. Esto les impulsó a aplicar un “proceso de formación emergente” cuya principal acción fue el debate de la pertinencia del currículo oficial en sus contextos.

El proyecto de desarrollo del Pensamiento Lógico fue el vehículo que los condujo a imaginarse cómo impartir mejores clases, permitió condensar un ideal de educación que fue precisado en acuerdos curriculares que respondían a la realidad de los centros. Esta contextualización del currículo influyó en las relaciones del centro con la comunidad y en la gestión escolar. Una secuela observable fue el cambio en el diseño del aula, producto de la reflexión y conclusión que los espacios vigentes no respondían a la realidad de los alumnos (Calderón, 2013). De esta forma, la dirección nacional de Fe y Alegría modificó sus relaciones con los centros, ya que la estructura empezó a responder a sus necesidades y no al revés como venía ejecutándose.

La “Cordada Oriental” representa el segundo ejemplo de gestión escolar y surge por la misma necesidad pero toma otro curso; esta cordada está conformada por los Centros Educativos Glend Side, AFRASER, Rotary Club, y Los Cardenales. El proyecto de desarrollo del Pensamiento Lógico estipula una línea de acción basada en el entrenamiento metodológico conjunto, cuyas actividades principales son la observación de clases y la realización de Grupos Interaprendizajes (Equipo Nacional, 2012), con el fin de difundir las metodologías de enseñanza basadas en destrezas con criterio de desempeño nacidas desde el aula. La dinámica de estas actividades señalan que posterior a una observación de clase se efectúe un grupo interaprendizaje, el cual se define como “espacios que permiten a los docentes de una institución aprender de los integrantes de la misma, partiendo de las prácticas pedagógicas, compartiendo dificultades, dudas, saberes, soluciones, entre otras, que se han presentado a lo largo de la transferencia de aprendizajes adquiridos en los talleres, a las aulas” (Jurado, 2012: 9).

Dado que la socialización se la entiende como una apropiación de una práctica y un discurso, pero comprendiendo los obstáculos que se presentan al tratar que otros profesores se apropien de la idea, los equipos promotores decidieron intercambiar profesores de estos 4 centros para que cumplan sus jornadas de trabajo en escuelas

diferentes. Producto de este experimento se identificó y evaluó 4 aspectos: 1) Las observaciones de clases y los grupos de interaprendizajes resultaron relevantes porque otorgó autoridad a los docentes de la misma escuela, ya que estos también asumían roles de asesor en los otros centros; 2) Se empezó un ejercicio de sistematización producto del registro por escrito de sus reflexiones, incluso uno de los documentos fue trabajado en el II Encuentro de Formación (Molina, 2012a); 3) Se empezó a invitar a padres de familia a ingresar libremente a las aulas para observar las clases (Benavides, 2013); y 4) Se identificó una oportunidad para generar acciones que promuevan un reencuentro con la identidad del profesor de Fe y Alegría, ya que sin importar su procedencia, el maestro vive una práctica que obedece a un modelo educativo que está implícito en el ideario de este movimiento (Molina, 2013d, Cabarrús, 2003).

Estas experiencias de Fe y Alegría sugieren una revisión y comparación entre estas prácticas de educación popular y la reglamentación educativa del Ecuador. Por un lado, la práctica de equipos directivos y promotores, derivados de la gestión institucional de Fe y Alegría (2013b) insinúa ser más coherente con el concepto de *sumak kawsay* que plantea el Plan Nacional del Buen Vivir, debido a que recurre a la idea de *nosotros* y a un *somos*, “porque el mundo no puede ser entendido desde la perspectiva del *yo* de Occidente” (SENPLADES, 2009: 32). Este hecho, además de desnudar la contradicción filosófica, constituye una práctica de resistencia pese a que Fe y Alegría satisface las demandas ministeriales que establecen que el director es la máxima autoridad en Escuelas de Educación Básica (Art. 42 del Reglamento General a la LOEI, 2012).

Un segundo análisis se relaciona con el Nuevo Modelo de Gestión Educativa del ministerio, especialmente lo vinculado a las funciones y conformación de *circuitos educativos* (Ministerio de Educación, 2013), concepto análogo a la *cordada* en Fe y Alegría. En la educación popular los aprendizajes se evidencian no por conocimientos sino por el empoderamiento, el cual sigue el curso desde el nivel individual, organizacional y comunitario (Zimmerman, 2000). En el contexto del proyecto de Desarrollo del Pensamiento Lógico se dio lo que Raquimán (2008) señala como una reflexión que tiene como protagonista al profesor como agente de cambio en su formación continua. Esa reflexión frente al cambio desemboca en una identificación de las resistencias que la demorarían, eso se explica porque el “empoderamiento ha de significar en forma simultánea un proceso de desempoderamiento frente al cual las resistencias son un elemento constitutivo que puede truncar el proceso” (Betancort, 2011: 4). Frente a ese peligro, el colectivo o grupo simbolizó el mecanismo propicio para enfrentar las resistencias, cumpliéndose la ley de solidaridad de grupos donde sus miembros se sienten seguros, protegidos y fuertes porque están rodeados de sus pares, sus iguales, sus respaldos (Balderrama, 2004). De esta manera, la conformación de cordadas representó un vehículo para la acción en la búsqueda de una mejor organización, siendo este suceso un empoderamiento visto tanto como proceso como resultado (Silva y Loreto, 2004).

Otras leyes de grupos que se cumplieron fue la de participación y la de producción (Balderrama, 2004). La primera establece que sus miembros tienen la posibilidad de ser ellos mismos, intervienen y actúan de forma consciente, creativa y responsable, constituyendo organizaciones que obedecen a una necesidad superior. La segunda se da como consecuencia de la primera cuando se enfocan objetivos que definen el espíritu del grupo y donde su compromiso asegura el logro y la productividad. Esta práctica participativa y viva contradice a una “democracia que sigue siendo enseñada y no aprehendida, y que al no verse como cultura es difícil que los

excluidos, desiguales y segregados puedan organizar sus intereses para presentarlos en el ámbito de lo público” (Mejía, 2011: 147).

Este análisis marca una discrepancia entre la gestión institucional de Fe y Alegría por cordadas, y el modelo de gestión del gobierno por circuitos. Para conformar estos últimos se adoptaron criterios como la georeferenciación, cálculos poblacionales, accesibilidad y conectividad entre las escuelas y colegios, y cuyos insumos principales fueron los registros actualizados del Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE, en los dos últimos años lectivos (Ministerio de Educación, 2013c); quedando relegados otros criterios como el preguntar a los propios actores si deseaban o no formar circuitos, por qué y qué proponían para configurarlos, hecho más coherente con el concepto de empoderamiento en la pedagogía crítica.

Otra discordancia se presenta en las competencias de los circuitos. Las cordadas de Fe y Alegría, coherentes con los principios de la educación popular, conocen que la participación ciudadana se origina en la crítica, además de ejercer sus derechos como docentes a “expresar libre y respetuosamente su opinión en todas sus formas y manifestaciones” y a “ejercer el derecho a la libertad de asociación” (Literal c y j de la LOEI, 2011). Por ello sus primeras acciones se centraron en debatir y analizar críticamente los estándares y el currículo oficial, y de aquellas reuniones surgieron de abajo hacia arriba, propuestas de currículos contextualizados que hoy se están aplicando, cuestión apoyada por Mejía cuando reconoce que “no es posible un único proyecto educativo, ya que al configurarlo desde visiones diferentes nos encontramos con diversidad de propuestas que deben abrir múltiples caminos mostrando la complejidad de las pedagogías críticas y la necesidad del diálogo permanente para enriquecerse desde las diferentes concepciones y la manera como ellas deben adecuarse a actores y ámbitos de interacción e incidencia” (Mejía, 2011: 104).

Esta situación resulta disonante con las competencias de los circuitos, que aunque funcionan como espacios de trabajo para mejorar la calidad educativa, se revela una intencionalidad de control debido a que emplazan dispositivos para ese fin. Así, establece entre otras, que son competencias del Consejo Académico del Circuito Educativo Intercultural y/o Bilingüe: “vigilar el cumplimiento de políticas y estándares educativos en el circuito” e “impulsar la calidad educativa en establecimientos del circuito conjuntamente con asesores y auditores educativos” (Literales a y b del Artículo 31 de la LOEI, 2011). Esta circunstancia alude una pretensión del quehacer educativo direccionado de arriba hacia abajo.

Estas tres experiencias educativas presentadas, unas con mayor éxito que otras, continúan en ejercicio en un estado de tensión frente a las políticas educativas vigentes. La pedagogía Williams ha visto el cierre transitorio de su casa y la fragmentación de sus creadores, los cuales mientras intentan reconfigurar sus vínculos, no se han detenido en su práctica y teorización. El INEPE, aunque goza de estable salud, no ha renunciado a promover su crítica frente a la fe ciega en un enfoque técnico de la educación. Fe y Alegría por su parte, comprendiendo que por su dimensión avanza a paso lento, continúa su revisión teórico-filosófica, intentando dar saltos cualitativos sin perder de vista la realidad local.

Con este panorama, se analiza la posibilidad legal que estas experiencias educativas puedan convertirse en proyectos innovadores avalados por el propio ministerio, pero el artículo que lo podría respaldar deja ciertas dudas. El reglamento expresa que “las instituciones educativas pueden realizar propuestas innovadoras y presentar proyectos tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, siempre que tenga como base el currículo nacional” (Artículo 10 del Reglamento a la LOEI, 2011). Con este enunciado, ¿qué se entiende por innovador? ¿En qué sentido sería

aplicable la frase de Einstein “si quieres resultados distintos no hagas siempre lo mismo”, si el currículo vigente es una herencia fortalecida y actualizada del de 1996? ¿Y si lo que se debe cambiar, diversificar o dinamizar es el currículo? Estos tres hechos educativos mostrados invitan a cuestionarnos desde su práctica y resultados.

Por último, no deja de asombrar que estas experiencias mantenidas exitosamente por décadas durante gobiernos neoliberales, se topen con obstáculos bajo un gobierno que reconoce la diversidad como cualidad humana. Sumado a esto, justo estas propuestas educativas han sido hasta la actualidad las únicas que contribuyen habitualmente al debate educativo por medio de publicaciones científicas.

Discusión

Desde una mirada analítica de la pedagogía crítica y la educación popular sobre el estado actual de la educación en el Ecuador, se ha considerado algunas contradicciones en la reglamentación oficial que demandan ser aclaradas y/o debatidas por la comunidad educativa. En este esperado diálogo se develaría cómo el Ministerio de Educación interpreta la discordancia entre pedagogía crítica y estándares de calidad. Esto es ineludible en víspera del ingreso del país a una fase encaminada al cambio de la matriz productiva desde una sociedad agroexportadora a otra basada en el talento humano y el conocimiento que éste genere. Surge entonces la interrogante de si una educación homogénea y estandarizada ¿podría formar el talento humano que nos llevará a la diversificación de la matriz productiva? Si se pretende diversificar la matriz productiva, ¿será posible hacerlo unificando la *matriz educativa*?

Las tres experiencias educativas referidas en este ensayo asaltan este enigma y tratan de responderlo desde su fortalecida praxis. A pesar de la tensión sostenida con la institucionalidad, estas prácticas continuarán desarrollándose abiertamente, ejerciendo el derecho y obligación de sus miembros de “participar activamente en el conocimiento de las realidades institucionales de los centros educativos de su respectiva comunidad” (artículo 17, literal b de la LOEI, 2011). Queda a disposición si estas experiencias seguirán siendo inspiración para una parte de la comunidad educativa o se identificarán como propuestas a censurar.

Por otro lado, todo currículo cerrado torna difícil para investigadores y etnógrafos educativos, la búsqueda e identificación de experiencias pedagógicas inusuales. En el Ecuador, a diferencia de la ausencia de experiencias representativas producto de una obediencia absoluta a todo oficialismo, la mayoría de reflexiones y teorizaciones en el campo de la educación ha tenido su origen en prácticas que siempre han arrasado con esquemas establecidos. Por ello se da la necesidad de suscitar hechos educativos que proporcionen insumos que permitan considerar la posibilidad de una educación distinta a la estandarizada.

La discordancia que presenta la reglamentación vigente desconcierta a muchos actores como maestros, directivos, investigadores educativos y padres de familia, al intentar optar por vías que la norma insinúa de irregulares, cuando lo que se pretende es ejercer la libertad, el derecho y el deber de discrepar y de elegir caminos alternativos que conduzcan a la formación de un sujeto acorde con sus creencias educativas.

Referencias bibliográficas

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica, Ministerio de Educación del Ecuador, 2010.

- Álvaro, Lilian. "Mantener Viva la Esperanza", *Revista Arcilla de difusión e investigación educativa*, Año 1, número 1, Junio, 2005, Quito, pp. 14-35.
- Antoine Issai. "El profe", 2013, Video descargado el 26 de septiembre del 2013 del sitio: <http://www.youtube.com/watch?v=M0R43yx6Gtw>.
- Arenas-Dolz, Francisco. "Los trípodes de Hefesto". Comunicación presentada en el V Simposio de la Renta Básica, 2005, Descargado el 8 de agosto del 2013, sitio: http://www.nodo50.org/redrentabasica/descargas/arenasdolz_valencia.pdf
- Asamblea Constituyente. *Constitución de la República del Ecuador*, Ciudad Alfaro, 2008.
- Ayala, Sandra. *Proyecto Me divierto y desarrollo habilidades: Centro Santiago Apóstol de Puembo*, Quito, Regional Pichincha Fe y Alegría, 2013.
- Balderrama, Maritza. *Investigación en educación: guía para educadores y educandos*, Quito, Latinoamericana, 1989.
- Balderrama, Maritza. *Creatividad y aprendizaje: Guía para el facilitador*, Quito, CEISE, 2004.
- Benavides, Xavier. "Formato F12 del Proyecto de Desarrollo de Pensamiento con énfasis en Matemática. Memoria y acta de reunión del P1, Escuela AFRASER, memoria 27, 16/4/2013". Código del informe: F12E_2026-2033_AFRASER-GS_PLM_XB_16-04-2013, Quito, Oficina Nacional Fe y Alegría, 2013.
- Bennett, Christene. "Teacher-researchers. All dressed up and no place to go?", *Educational Leadership*, 51 (2), 1993, pp. 69-70.
- Betancort, María. "Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria?" *Margen*, número 61, Junio, 2011, sitio: <http://www.margen.org/suscri/margen61/betancor.pdf>.
- Bezerra, Aída. "La negociación: una relación pedagógica posible". En *Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación*, Haya/Holanda, CESO, 1995.
- Bronfrenbrenner, Urie. *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Cabarrús, Carlos. *Ser persona en plenitud. La formación humana desde la perspectiva ignaciana*. Caracas. Fundación Santa María y Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003.
- Calderón, Milton. "Formato F12 del Proyecto de Desarrollo de Pensamiento con énfasis en Matemática. Memoria y acta de reunión del P1, Escuela Eduardo Carrión, memoria 17, 23/8/2013". Código del informe: F12E_EC-EVD-STV_MC_20a23-08-13, Quito, Oficina Nacional Fe y Alegría, 2013.
- Castro, Santiago y Grosfoguel, Ramón. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2007.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. *Finding flow: the psychology of optimal experience*, Nueva York, Harrer and Row, 1990.
- Deltafreinet. "Irani, visita del funcionario embajada", 2011a, Video descargado el 27 de septiembre 2013 del sitio: http://www.youtube.com/watch?v=4h9zyO_IFQU.
- Deltafreinet. "Aula fuera del aula, Clarita hablando Santo Tomás", 2011b, Video descargado el 27 de septiembre del 2013 del sitio web: <http://www.youtube.com/watch?v=mK3Zoao-xu0>.
- Díaz Polanco, Héctor. "Los dilemas del pluralismo", En Dávalos, Pablo (comp.). *Pueblos indígenas, estado y democracia*, Buenos Aires, CLACSO, 2005.
- Equipo Nacional. *Proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico con énfasis en Matemática*, Quito, Oficina Nacional Fe y Alegría Ecuador, 2012.
- Estándares de Calidad Educativa. *Propuesta de estándares de Aprendizaje. Niveles 1, 2 y 3*, Quito, Ministerio de Educación del Ecuador, 2012.

- Fe y Alegría. "Clase demostrativa. Pensamiento Lógico con énfasis en Matemática", 2013a, Video descargado el 2 de octubre del 2013 del sitio web: <http://www.youtube.com/watch?v=2pUcDdCTRjA>.
- Fe y Alegría. *Módulo 1, Guía 2: Sentido del equipo directivo. Proceso de Formación*, Quito, Fe y Alegría Ecuador, 2013b.
- Féliz, Ana y Equipo del Centro de Estudios P. Juan Montalvo. *La recuperación de la historia local y urbana*, Caracas, Federación Internacional Fe y Alegría, 2013.
- Flores, Manuel. "El profesor como investigador". En Lozano, Armando. *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. México. Trillas, 2011.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI, 1975.
- Fraser, Nancy. "Repensando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente". En *Revista Ecuador Debate*, Número 46, abril, Quito, 1999, pp. 140-173.
- Freire, Paulo. "Educación para la liberación", *Desarrollo y Cooperación (D+C)*, N° 6, Noviembre/Diciembre, Frankfurter, 2001, pp. 26-29.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. México. Editorial Siglo XXI, 2005.
- Freire, Paulo. *La pedagogía del oprimido*. México, Editorial Siglo XXI, 2008.
- Fundacioncomparte. "INEPE-Proyecto 2008", 2010, Video descargado el 17 de octubre del 2013 del sitio: <http://www.youtube.com/watch?v=ZJajVoWFKTo>
- Hall, Calvin y Lindzey, Gardner. *La teoría del campo y la personalidad*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1984.
- INEPE. "La Escuela de formación docente". En *Revista Arcilla de difusión e investigación educativa*. Año 1, número 1, Junio, 2005a, Quito, pp. 36-43.
- INEPE. "El Taller: una especial modalidad educativa". En *Revista Arcilla de difusión e investigación educativa*, Año 1, número 1, Junio, 2005b, Quito, pp. 44-47.
- Jurado, Ximena. *Propuesta de proyecto de Lectura y Expresión*. Quito. Oficina Nacional Fe y Alegría, 2012.
- Kemmis, Stephen. "Mejorando la educación mediante la IAP". En Ortiz, Marielsa y Borjas, Beatriz. "La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular", *Espacio Abierto*, Volumen 17, número 4, Octubre-diciembre, 2008, Maracaibo, pp. 615-627.
- Kincheloe, Joe. "La pedagogía crítica del siglo XXI. Evolucionar para Sobrevivir". En McLaren, Peter y Kincheloe, Joe. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos*, Barcelona, Editorial Grao, 2008.
- Lipman, Mathew., Sharp, Ann., y Oscayan, Frederick. *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones La Torre, 1998.
- Mejía, Marco. "Educación popular hoy: entre su fundamentación o su Disolución", *Nómadas*, 1996, Número 5, Bogotá.
- Mejía, Marco y Awad, Myriam. *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, TAREA, Asociación Gráfica Educativa, 2012.
- Ministerio de Educación de Colombia. "Cuba, un sistema de mejoramiento continuo. El entrenamiento metodológico conjunto es un aliado de la calidad educativa. Una experiencia cubana que se aplica en Colombia". *Periódico Altablero*, 2005, Número 35, Junio-Julio, descargado el 20 de octubre del 2013 del sitio web: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89947.html>.

- Ministerio de Educación, “Módulo SIPROFE”, 2013a, descargado el 7 de octubre 2013 del sitio: http://sime.educacion.gob.ec/Modulo/SIPROFE/index.php?mp=9_0
- Ministerio de Educación. “Cursos SIPROFE”, 2013b, descargado el 7 de octubre 2013 del sitio: <http://educacion.gob.ec/category/cursos-siprofe-i/>
- Ministerio de Educación. “Nuevo modelo de gestión”, 2013c, descargado el 8 de octubre, del sitio: <http://educacion.gob.ec/nuevo-modelo-de-gestion-p/>.
- Molina, Eduardo. “La Experiencia Freinet en Guayaquil: Un análisis del currículo actual como base para una propuesta de Pedagogía Popular”, *Revista Ciencia UNEMI*, Número 8, 2012, pp. 36-45.
- Molina, Eduardo. “Ecuador: La problemática de la Elección del Abanderado en una educación orientada al Buen Vivir”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLIII, Número 2, 2013a, pp. 57-75.
- 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, SEMUR, 2013b.
- Molina, Eduardo. *Informe del IV Encuentro del Proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico Matemático*, Quito, Oficina Nacional de Fe y Alegría, 2013c.
- Molina, Eduardo. *Informe del III Encuentro del Proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico Matemático*, Quito, Oficina Nacional de Fe y Alegría, 2013d.
- Molina, Eduardo. *Informe de Entrenamiento Metodológico conjunto del Proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico Matemático: Quinto Informe*, Quito, Oficina Nacional de Fe y Alegría, 2013e.
- Neill, Alexander. *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Palma, Diego. *La construcción de Prometeo. Educación para una democracia latinoamericana*. Lima. CEAL Tarea. 1993.
- Pineau, Pablo.; Dussel, Inés.; y Caruso, Marcelo. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires. Editorial Paidós, 2001.
- Presidencia de la República del Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, registro oficial No 417, Marzo, Quito, Presidencia de la República, 2011.
- Presidencia de la República del Ecuador. *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Quito, Corporación de Estudios y Publicaciones, 2011.
- Raquimán, Patricia. “El profesor como agente de cambio en espacios de formación Continua”, *REXE, Revista de Estudios y Experiencias de Educación*. Volumen 7 numero 13, 2008, pp. 73-84.
- Raza, Patricio. “La Unidad Educativa INEPE: una experiencia de economía solidaria”, En *Revista Arcilla de difusión e investigación educativa*. Año 1, número 1, Junio, 2005, Quito, pp. 48-50.
- Rebellato, José. *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación*, Montevideo, Nordan, 1995.
- Riveros, Elizabeth. *Sistema de mejora de la calidad*, Caracas, Federación Internacional Fe y Alegría, 2011.
- Rossi, Mariana. y Allevato, Cristina. *Los principios que orientan nuestras prácticas: desafíos y dilemas*, República Dominicana, Federación internacional de Fe y Alegría, 2008.
- Rudduck, Jean. “Practitioners and researchers and programmes of initial teacher Education”. En *Westminster Studies of Education*. Num. 12, 1989, pp. 61-72.
- SENPLADES. *Plan Nacional para el Buen Vivir: Construyendo un Estado*

- Plurinacional e Intercultural*. Versión resumida. Quito, Ecuador, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2009.
- Silva, Carmen. y Loreto, María. "Empoderamiento: proceso nivel y contexto", Revista *Psykhé*, Volumen 13, numero 2, Noviembre, 2003, pp. 29 -39.
- Stenhouse, Lawrence. *An introduction to research and curriculum development*. Londres. Heinemann, 1975.
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata, 1984.
- Unipe, Universidad Pedagógica. "Michael Apple", 2011, Descarga el 20 de septiembre del 2013, sitio: http://www.youtube.com/watch?v=aBk3_rxM1jo
- Williams Luis. "Ir, llegar y volver: Lectura en acción". Proyecto participante del Cuarto Concurso de Excelencia Educativa 2010 organizado por la Fundación para la Investigación y Desarrollo para América Latina, Quito, FIDAL, 2010.
- Zimmerman, Marc. "Empowerment theory". En J. Rappaport y E. Seidman (Eds). *Handbook of community psychology*. 23, (5), 2000, pp. 581-599.