

Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a La Clase Mágica Contributions of Paulo Freire's pedagogy to La Clase Magica

Ensayo

Verónica García Martínez¹

vero1066@hotmail.com

Martha Patricia Silva Payró²

patypayro@gmail.com

Pedro Ramón Santiago³

pramon54@hotmail.com

Recibido: 28 de septiembre de 2019

Evaluado: 21 de noviembre de 2019

Aceptado para su publicación: 18 de diciembre de 2019

Resumen

Se presenta la experiencia de un modelo de intervención educativa llamado La Clase Mágica, cuyo propósito es atender a comunidades que requieren algún tipo de formación para superar dificultades. Participan en él la Universidad a través de grupos de profesores y estudiantes de pregrado y unidades receptoras, que en este caso son escuelas de educación básica. El modelo surgió en los Estados Unidos para apoyar a niños migrantes a incorporarse a la cultura norteamericana, y se ha

Abstract

A model of educational intervention named 'La Clase Magica' is here presented. Its purpose is to attend communities that require some sort of education to overcome any adversities. University faculty members and undergraduate students participate in this model as well as the receiving units which are, in this case, basic education schools. The model emerged in US with the purpose of helping migrant children to assimilate into the North American culture, and has spread out across other places

¹ Profesora-Investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5299-3540>

² Profesora-Investigadora de la UJAT. Doctora en Administración Educativa por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9081-0549>

³ Profesor-Investigador de la UJAT. Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1571-4260>

extendido a otros lugares y con otros propósitos, pero siempre manteniendo su orientación de contribuir al mejoramiento de los más necesitados a través de la educación. En el caso de México se enfocó a ayudar al mejoramiento de la comprensión lectora de los niños de primaria en un estado del sureste mexicano. El modelo tiene un fuerte sustento teórico entre los que se encuentran los postulados filosófico-pedagógicos de Paulo Freire. En este trabajo se discuten las bases teóricas del modelo, especialmente las contribuciones de este importante pedagogo cuyas ideas son fundamentales para los nuevos arreglos que requiere la educación de hoy.

Palabras clave: Pedagogía, modelo educativo, mediación.

with different purposes, but always maintaining its orientation towards contributing through education, to the development of people who need it. In the case of Mexico, it was focused on improving the reading comprehension skill of children from a southeast state. The model has solid theoretical foundations amongst we will find Paulo Freire's philosophical-pedagogical tenets. In this paper, the theoretical bases of this model are discussed, in particular, the contributions of this important pedagogue whose ideas are fundamental for the new adjustments that education demands these days.

Keywords: Pedagogy, educational models, mediation.

Introducción

La Clase Mágica (en adelante LCM) es un modelo educativo nacido en Estados Unidos para que los hijos de migrantes hispanos se integraran a la cultura de ese país a través de un proyecto formativo, pero extra curricular. La plasticidad del LCM permitió que se modelara para adaptarlo a diferentes contextos y con distintos fines (Alanís, 2014; Claeys y Muñoz, 2014; Ek, García y Garza, 2014; Macías y Vásquez, 2014). En México se implementó con el propósito de ayudar a niños de educación básica, de 4º a 6º grado a mejorar en sus habilidades lectoras, en virtud de los pobres resultados que en distintas pruebas estandarizadas se obtuvieron en la asignatura de español. Se implementó un proyecto de investigación con el apoyo de su creadora Olga Vásquez, así como investigadores y estudiantes de la

Universidad de California, y una vez concluido el proyecto se instituyó como un programa de servicio social y práctica profesional de los estudiantes de Ciencias de la Educación.

La estructura del programa es compleja, y se requiere preparación para comprenderlo y más para llevarlo a la acción. Es difícil describir en un espacio limitado todo lo que implica su puesta en marcha, por lo que se hará un relato sucinto que ubique al lector en el tema. LCM requiere de la colaboración de dos grandes entidades: por un lado, la Universidad con su capacidad formativa y la participación de profesores investigadores y estudiantes de pedagogía. Por el otro la comunidad receptora del beneficio de la intervención, que en este caso fueron escuelas primarias, sus directivos, profesores, alumnos y padres de familia. Los actores convergen en un espacio denominado “el sitio”, en este caso primarias de tiempo extendido (que en México significa tiempo extra al estándar que los niños permanecen en la escuela) donde interactúan fuera del horario escolar para aprender o reforzar a través del juego temas relacionados con la currícula. Los amigos (estudiantes de licenciatura) planean y realizan actividades con los niños que se les asignan, cinco como máximo, de los que se hacen cargo durante el periodo que dura la intervención que es de 10 semanas, al término de la cual evalúan los resultados.

Para su implementación los universitarios reciben una serie de cursos sobre: la dinámica del modelo, enfoques pedagógicos, micro enseñanza, herramientas para la investigación y estrategias de afrontamiento, entre otros. Un día por semana se reúnen para diseñar las actividades de las siguientes sesiones, y compartir los recursos didácticos que se utilizarán en las actividades. Generalmente se trabaja con los llamados “artefectos” de LCM (que son propuestas pedagógicas) pero sobre una idea transversal que permita ir tejiendo en torno a ella, los hilos que conducen las planeaciones didácticas, cuyo eje principal es su carácter lúdico. Al final de las semanas los amigos con sus equipos de niños presentan los productos del aprendizaje frente a sus padres y maestros, en una reunión general que pretende involucrarlos para promover entre ellos el valor comunitario.

Todo este entramado que parece sencillo, no lo es; la aparente simplicidad tiene una sólida base teórica conceptual cuyo fundamento esencial es el socio constructivismo, relacionado principalmente con Vygotsky (1931, 1979, 2008), particularmente la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el aspecto lúdico de la enseñanza. La naturaleza cognitiva del aprendizaje descansa en la propuesta de Cole (2003) conocida como La Quinta Dimensión. También conlleva elementos del pensamiento complejo de Morin (2002) y la Teoría de los Capitales de Bourdieu (2003, 2003b).

De Freire, LCM toma la inspiración libertaria y transformadora, y muchos otros elementos considerados en el entramado de su obra. En este trabajo se han conformado cuatro ejes que sintetizan las ideas más impactantes del pensamiento freiriano que tienen una alineación más clara con el modelo de LCM: a) la atención a colectivos vulnerables, b) la dialéctica, el diálogo y la dialogicidad, c) el educador y la mediación y d) la acción como eje transformador de la realidad. Se discuten cada uno de estos elementos desde la perspectiva freiriana, pero dentro de la esencia del modelo, como de algunos de los teóricos que lo nutren.

Desarrollo

La obra de Paulo Freire ha sido ampliamente difundida y discutida en todo el mundo, tanto para defenderla y reproducirla como para objetarla y cuestionarla. Algunos autores (Flecha, 1999; Ghiso, 2016; Gómez 2008; Larrea 2018) reprochan que no se han valorado sus aportaciones suficientemente, pues se consideran utópicas, superadas y hasta anacrónicas, sin embargo, son clave para enfrentar los nuevos retos educativos que solo se pueden asumir desde una postura dialógica y transformadora. Otros autores (Brito, 2008; Larrea, 2018; Zitkoski, Redin y Streck, 2010) afirman que su legado sigue su camino en la construcción de propuestas educativas de nuestro siglo, incluso en lugares geográficos y conceptuales diversos, una tendencia contestataria que es capaz de inspirar procesos innovadores en un sinfín de prácticas educativas y sociales en todo el mundo.

Lo que molesta a sus detractores, es que plantea una pedagogía comprometida con actuaciones emancipadoras que provocan el quiebre del *statu quo*, lo cual se puede comprobar a través de su misma historia personal. Según Zitkoski, *et al* (2010) la osadía epistemológica, el compromiso político y el pensamiento esperanzador es lo que caracteriza a la obra freiriana, y según Flecha (1999) las ventajas de tenerla en cuenta son tres: diálogo en lugar de corporativismo, transformación en lugar de adaptación e igualdad de diferencias en lugar de diversidad.

a) Atención a colectivos vulnerables

Para Freire la importancia de la participación de la comunidad en la escuela es fundamental (Hernández, 2012), ya que supone el conocimiento de sus necesidades y saberes, prácticas y experiencias y su colaboración en la resolución de problemas a través de la promoción de instancias democráticas (Larrea, 2018). La aspiración es lograr una vida digna para los sectores más oprimidos o excluidos a través de la lucha, lo que representa un desafío sobre todo para la educación. Ghiso (2016) advierte que en la práctica educativa no es un acto de caridad o de mirar hacia los de abajo sino de reconocer las situaciones que viven, oír su llamado y acompañarlos en sus búsquedas. El compromiso ético del educador es atender a esas comunidades más necesitadas de procesos de formación que les permitan la concientización de sus condiciones y la necesidad de superarlas.

Para esos propósitos se requiere de una acción conjunta y consensuada de los actores para crear las condiciones adecuadas al aprendizaje y la ampliación de éste a todos ellos. En este sentido, Flecha (1999) alude a dos elementos fundamentales coincidentes con Vygotsky que son la relación entre el desarrollo cognitivo y el entorno sociocultural y la intención de transformarlo, para de este modo estimular ese desarrollo cognitivo.

LCM tiene como pretensión organizar a grupos vulnerables para empoderarlos a través de la acción educativa para que transformen el entorno en su beneficio. En España, por ejemplo, se aplicó el modelo a colectivos de gitanas para que aprendieran a utilizar recursos tecnológicos para mejorar su calidad de trabajo y de vida (Macías y Vásquez, 2014).

En otras comunidades de Estados Unidos se orientó al mejoramiento de las habilidades en matemáticas de niños migrantes en escuelas del estado de Texas (Willey, López, Torres & Licon, 2014). En el caso de México, la idea fue atender a grupos de niños de escasos recursos y en zonas marginales, ubicados en primarias de poblaciones flotantes, con el propósito de dar valor agregado a su formación. Los amigos realizaron planeaciones didácticas tendientes a reforzar habilidades académicas, particularmente la comprensión lectora. Pero las actividades no se limitaron a aspectos académicos, sino de atención afectiva que promovieran valores entre los participantes.

Pese a la vulnerabilidad de estos grupos marginados, minorías, y a la alienación de las clases desfavorecidas, la integración de éstas al contexto macro social es posible por medio de la educación. Al respecto Bourdieu (2003a) en su enfoque de los capitales, la reconoce como un factor que incentiva el progreso de los sectores socialmente frágiles. La propuesta de Freire y Bourdieu convergen con LCM en el principio de considerar a la educación como el elemento para mejorar las condiciones de las clases marginadas y grupos desfavorecidos, a esto le llama Freire “empoderamiento” que apunta a un proceso político de las clases dominadas, con el uso de sus propios discursos y experiencias culturales (aunque parezcan “feas”) que pertenecen a la cultura dominada (Freire, 2015).

b) Dialéctica, diálogo y dialogicidad

Para Freire el ser humano debe tener una relación dialéctica con el mundo, con su realidad, más para transformarla que para adaptarse a ella (Freire, 1975), a través del cuestionamiento, la crítica y la toma de conciencia. Freire (1973) enfatiza que el sujeto solo se humaniza en la construcción con el mundo a través del diálogo, y cuando toma conciencia del mundo, se encuentra en relación dialéctica con él (Freire, 1997a). De modo que, en esta postura, el individuo establece un círculo virtuoso con el contexto a través de las acciones emanadas de la conciencia y de la aspiración de cambio y transformación. Fernández y Villavicencio (2016) asumen el diálogo como una estrategia de enseñanza–aprendizaje en todos los niveles educativos que permite una reflexión conjunta y la superación de conflictos; sin

embargo, la propuesta de Freire, va más allá de una simple estrategia, cabe comprenderlo como una relación epistemológica (Ghiso, 2016). La relación dialógica, señalan Freire y Shor (2014), es una posición epistemológica y no una mera invención excéntrica.

Con respecto al binomio *diálogo/dialogicidad*, Zitkoski, *et al* (2010), consideran que éste representa una de las categorías centrales del proyecto pedagógico crítico, propositivo y esperanzador de la educación humanista y liberadora freiriana. La dialogicidad según Freire, es una exigencia de la naturaleza humana y una alternativa para el educador, misma que conlleva el propósito de despertar la conciencia y establecer un diálogo virtuoso con el contexto. En este sentido, LCM es una alternativa para la toma de conciencia y el establecimiento de un diálogo con la realidad, ya que parte de la idea que los actores están insertos en un contexto del que deben tomar parte activa.

Tanto los amigos como todos los demás sujetos participantes en este modelo, deben conducirse hacia las relaciones entre ellos y con el entorno para interactuar con él a modo de crear las condiciones que respondan a las necesidades y requerimientos de la comunidad. Estas respuestas circulares posibilitan una dialéctica constante que induce a una actitud crítica que lleva al cambio. La dialéctica entre lo global y lo local, lo concreto y lo abstracto, es indispensable para organizar las acciones que se enfocan a la raíz de los problemas y no sólo a sus consecuencias (Gómez, 2008), el crecimiento de la persona depende del diálogo que sostenga con los demás, y con el mundo.

El diálogo en términos freirianos es el fundamento del método interactivo e interrogativo que debe trascender lo meramente pedagógico para extenderse al resto de las dimensiones humanas. El concepto clásico del diálogo implica a dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas y afectos, en el tema que nos ocupa estas personas problematizan la realidad en una dialéctica constante entre el educador y el educando. La pedagogía freiriana se inspira en la práctica educativa como base para transformar al mundo en un proceso dialógico que liga al individuo con el otro a través de la dialogicidad.

En LCM el diálogo se establece de manera multimodal, dado que no sólo se mantiene entre el amigo y el niño, sino con otros actores implicados en el contexto como los profesores encargados de los grupos, los directivos, los padres de familia y entre ellos mismos. Los amigos tienen el compromiso de considerar además de los contenidos del curriculum formal, establecer un diálogo con las necesidades de los actores y demandas del contexto en la vida cotidiana, que permitan una interacción virtuosa entre conocimiento y practicidad, a través de la acción dialógica. Señalan Freire y Shor (2014, p.20), que “el diálogo sella el acto de aprender, que nunca es individual, aunque tiene una dimensión individual”. Y precisamente para que se establezca una verdadera relación dialéctica, se desarrollan diagnósticos antes de la intervención, que permitan responder a las demandas y establecer planes *ad hoc* con la comunidad.

c) El educador y la mediación.

Para Freire el educador es un mediador que contribuye a la transformación de los sujetos oprimidos, enajenados o simplemente marginados en personas libres y autogestivas. La educación liberadora tiene el compromiso de crear individuos responsables que son capaces de aprender, pero también de enseñar. Gómez (2008) señala que todos aprendemos de todos si estamos abiertos a ello, esa es la esencia del pensamiento freiriano. Freire (1973, p.90) enfatiza que “los hombres se educan en comunión, mediatizados por el medio”. Zitkoski *et al* (2010) señalan que esta visión coloca en discusión un tema emergente sobre la formación de un nuevo educador: un intelectual de frontera, activista social, investigador crítico, ser ético, filósofo radical y revolucionario político y cultural.

Los educadores en esta postura no se corresponden con la imagen tradicional del profesor, más que el poseedor del conocimiento es el mediador entre éste y la comunidad, así como entre todos los sujetos implicados. La idea es de un educador capaz de diseñar mediaciones pedagógicas en las que ambos, educador y educando avancen hacia la liberación de sometimientos, mitificaciones y opresiones (Ghiso, 2016). Freire (1997b) concibe al aula de este profesor como un espacio en el que se busca y no sólo se transmite el conocimiento. El aula según él, debe ser

un desafío y no una “*canción de cuna*”. Los alumnos se cansarán, pero no se dormirán, porque estarán pendientes de sus disertaciones para descubrir sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres (Freire, 1996). El reto es dinamizar las aulas con el recurso del pensamiento crítico, y “proponer un modo de actuación capaz de enfrentar la exclusión; apropiado para reconstruir las redes de cooperación y comunicación social” (Ghiso, 2016, p. 28).

En LCM los amigos son ese tipo de educador crítico y libertario, pero a la vez sensible, que conduce a los sujetos participantes hacia el descubrimiento de sus propias capacidades y la construcción colaborativa de conocimientos y competencias. Son los mediadores que inciden de manera determinante en el desarrollo de los niños, sobre todo en la dimensión social, a través de las diferentes actividades realizadas en conjunto. En esa interacción median los instrumentos culturales elaborados con el propósito de estimular el aprendizaje, los juegos principalmente, promovidos por el componente lúdico del modelo. En LCM el lenguaje (alineado al pensamiento de Vigotsky y de Freire) es una herramienta primordial, puesto que las interacciones entre los sujetos son permanentemente mediadas por el lenguaje y el diálogo; es en él que descansa la experiencia sensible entre los participantes.

Pero el educador también debe estar continuamente formándose, no solamente en la academia sino en la cotidianidad docente, inscrito en un contexto socio cultural particular, debe ir más allá del simple conocimiento académico con sus alumnos mediante la ruptura de paradigmas. Afirma Freire (1973, p.68) que “el educador ya no es aquel que simplemente educa, sino que mientras educa, es educado, en diálogo con el educando”. Pero no es sobre el educador que recae toda la tarea, el compromiso es del mismo educando, quien debe estar en constante diálogo con su guía, pero también con todo lo que entrafña el entorno, para transformarlo a través de una acción crítica. En LCM el amigo, joven universitario, aprende con el niño del que es guía eventual, interactuando en un ambiente un tanto informal, y revestido de actividades lúdicas. Ambos aprenden en un entorno natural, y establecen una relación de doble vía, que le permite adoptar el rol de educador/educando.

Esta relación de mediación de acuerdo con Fernández y Villavicencio (2016) no solamente es un proceso técnico, sino también social y ético, además de amoroso (Freire, 1997a) en el cual deben estar interrelacionados los actores de la enseñanza-aprendizaje a través de la reciprocidad. Los amigos en LCM se convierten en mediadores no únicamente del conocimiento, sino de los principios, valores e incluso afectos, que deben regir a la convivencia humana, esto a través de la comunicación que establece lazos afectivos como la amistad. En este sentido, señalan Fernández y Villavicencio (2016) que “la comunicación es una interacción activa que acerca sin invadir los espacios de los otros, provocando lazos afectivos que refuerzan los procesos de aprendizaje” (pág.4). La pedagogía freiriana reviste a la acción pedagógica de un velo de amorosidad, “el amor es una fuerza transformadora” y no se puede educar sin amar al otro para cuidarlo, transformar su medio, y hacer de su vida algo mejor (Freire, 2016).

d) La praxis como eje transformador de la realidad

Freire sintetiza la fenomenología y la dialéctica como una forma de vencer la oposición entre teoría y práctica y así mirar a la transformación como algo posible y no utópico, como resultado de un proyecto educativo emancipador (Freire, 1973). Saber y hacer representan un binomio que siguen un proceso en espiral para mantener su estatus, y rehacerse mutua y continuamente (Kronbauer, 2010). De modo que el sujeto que llega a aprehender el conocimiento a través de la acción educativa sin llegar a su praxis, se queda en un terreno meramente virtual, sin aplicaciones y sin sentido.

En LCM el objetivo principal es que los actores no se limiten a dar (educador) o recibir (educando) el conocimiento, sino que haya una actuación circular que permita el intercambio de roles para emprender acciones que le lleven a superar las condiciones desfavorables en que se encuentran. En el caso de los niños de las primarias, la idea es que se esfuercen por aprender más de lo que reciben en sus clases, para que este conocimiento los lleve a mejorar sus habilidades académicas y por ende su desempeño no sólo como estudiantes, sino como seres humanos. Lo que trata el modelo es alfabetizar a los niños en el sentido freiriano de leer el mundo

para transformarlo, y como señala Hernández (2012), la superación del individuo se da por la praxis, la cual precede a la reflexión sobre el mundo.

La praxis en Freire se inspira en la filosofía de Hegel, Husserl y Marx (Masi, 2008) en el sentido de reflexión seguida de acción en atención a la libertad del individuo, aunque por sí misma no constituye el total del legado de Freire en el fundamento pragmático, el cual se acompaña de un proceso de investigación en el mismo contexto. Un ejemplo de esto es el que expone Larrea (2018), quien describe un proyecto de investigación–acción (Okestra) inspirado en la propuesta freiriana, el cual fue orientado a construir conocimiento de forma colaborativa entre investigadores y los actores de un territorio, el país Vasco a través de una investigación-acción participativa. Del mismo modo, los amigos de LCM al tiempo que actúan en el aula, recogen sus experiencias y las de los demás actores con herramientas de investigación, lo que les permite más adelante realizar un análisis de la realidad y constituirse en agentes de cambio. De hecho, de este programa en México, los amigos y otros participantes, han escrito tesis de pregrado y artículos de investigación. Lo anterior es de suma trascendencia, puesto que como señala Freire (1996), los sujetos podrán construir nuevos significados en la medida que articulen sus conocimientos disciplinares con los saberes cotidianos, que es la base del socio constructivismo.

Conclusiones

El modelo de intervención educativa La Clase Mágica, ha mostrado su efectividad en diferentes partes del mundo, con diversos propósitos, pero manteniendo siempre su orientación de contribuir al empoderamiento de los más necesitados a través de la educación. En el caso mexicano se orientó a ayudar atender el problema de comprensión lectora derivada de exiguos resultados en español entre los niños de educación básica (primaria) en un estado del sureste de México.

En lo que se refiere al propósito del presente artículo, se reflexionó sobre las bases teóricas del modelo, destacándose los fundamentos de LCM tomados de la propuesta de Paulo Freire, principalmente en la atención a colectivos vulnerables,

la dialogicidad, el educador y la mediación, y finalmente, la praxis como eje transformador de la realidad. Estos planteamientos son hoy día, las bases para hacer propuestas educativas y sociales acordes a los requerimientos del mundo contemporáneo en el que se busca crear ciudadanos del mundo, pero con un sentido comunitario.

La atención a colectivos vulnerables, es uno de los preceptos fundamentales de la filosofía de Freire y es a la vez una de las principales consignas de LCM, en este caso, niños de escasos recursos de zonas marginales, ubicados en primarias de poblaciones flotantes. En suma, los postulados de Freire y LCM convergen en el principio de considerar a la educación como el elemento fundamental para mejorar las condiciones de las clases marginadas y grupos desfavorecidos.

Otro aspecto valioso a resaltar es que las actividades que se promueven a través de LCM no se limitan a aspectos académicos, sino de atención afectiva que promueven valores entre los menores; a través de un proceso dialéctico en el que los amigos y los educandos buscan transformar la realidad circundante, al establecer un círculo virtuoso con el contexto a través del diálogo y de la aspiración de cambio y transformación. Los amigos aprenden tanto como los niños, lo cual se advierte en estudios que se han realizado sobre la práctica docente de los mismos. En el modelo, al igual que en el pensamiento de Freire, el educador es considerado un mediador que ayuda en la transformación de los sujetos enajenados o marginados en personas libres y autogestivas. De esta perspectiva, emana un nuevo educador, cuya formación profesional se enriquece con otras cualidades como ser un activista social, un investigador y un crítico. En LCM los amigos son los mediadores que inciden de manera determinante en el desarrollo de los niños, sobre todo en la dimensión social, a través de las diferentes actividades realizadas en conjunto con el propósito de estimular el aprendizaje, los juegos principalmente, promovidos por el componente lúdico del modelo.

Finalmente, la praxis es la base de toda transformación, no basta la acción porque al quedarse en ese estadio permanecen en un terreno sin sentido para el sujeto. De allí que la LCM busque alfabetizar a los niños desde la perspectiva freiriana de leer

el mundo para transformarlo; es decir, no sólo reciben el conocimiento, sino son parte de él, por medio de su actuación y de una profunda reflexión de su hacer; mismo que los amigos procuran desarrollar en los niños para cumplir a cabalidad con los postulados de Freire, base en la que se fundamenta La Clase Mágica. Sólo resta invitar a los académicos e investigadores a valorar la veta inagotable de versatilidad que ofrece LCM para innovar la práctica docente, y como soporte de una propuesta de intervención educativa que forme sujetos pensantes y reflexivos. La pedagogía de Freire que es uno de los fundamentos sobre los que descansa LCM, inspiró la orientación libertaria y de justicia social del modelo, que busca colocar a la educación como el eje transformador del individuo y de su contexto, en aras de hacer del mundo un lugar más habitable.

Referencias bibliográficas

- Alanís, I. (2014). Preparing aspirantes: synchronizing culture and digital media. En B. Bustos, O. Vásquez & E. Riojas, *La Clase Magica, generating transworld pedagogy*. (pp.101-116). Maryland: Lexington Books.
- Bourdieu, P. (2003a). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Presentación de Jiménez, I.* México: XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2003b). Los herederos. *Los Estudiantes y la Cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti, M. Gómez, J. Mafra, A. Fernández. (compiladores). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. (pp. 29-45). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Claeys, L. & Muñoz, H. (2014). Unearthing sacred knowledge: enlazándonos con la comunidad. En B. Bustos, O. Vásquez, y E. Riojas. *La Clase Magica, generating transworld pedagogy* (pp.67- 80). Maryland: Lexington Books.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Ek, L., García, A. & Garza, A. (2014). Latino children: constructing identities, voices, linguistic and cultural understandings. En B. Bustos, O. Vásquez, y E. Riojas. *La Clase Magica, generating transworld pedagogy*. (pp. 129-142). Maryland: Lexington Books.
- Fernández, C. & Villavicencio, C. (2016). Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire. *Fides Et Ratio Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, Vol. 12 (12), 1-10. Recuperado de:

http://scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2016000200004

- Flecha, R. (1999). Actualidad pedagógica de Paulo Freire. *Ikastaria*, (10), 75-81. Recuperado de: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/10/10075081.pdf>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1975). *Acción Cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- Freire, P. (1997b). *La Educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué los docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. & Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2016). Conversaciones con los maestros Freire, Illich, Fals Borda, Gutiérrez, Zemelman: entre el legado de los que me preceden y mi quehacer educativo. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (4), 3-38. Recuperado de: https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion_4/Edi4_Texto_1_Alfredo_Ghiso.pdf
- Gómez, M. (2008). Paulo Freire: un educador para el Siglo XXI. *Escuela abierta*, (11), 191-201. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/33587/PauloFreire.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, O. (2012). Filosofía de la educación como filosofía de la cultura: reflexiones freireanas sobre las prácticas pedagógicas educativas en América Latina. *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, Vol. 3(18). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048954001.pdf>
- Kronbauer, L. (2010). Acción-reflexión. En D. Streck, E. Redin & J. Zitzoski. *Diccionario, Paulo Freire*. (pp. 31-32). Brasil: Auténtica Editora.
- Larrea, M. (2018). Paulo Freire en la investigación acción para el desarrollo territorial: una reflexión desde la práctica del País Vasco. *Reflexão e Ação*. Vol. 26 (1), 179-196. Doi: 10.17058/rea.v26i1.11773
- Macías, B., y Vásquez, O. (2014). *La Clase Magica goes international: adopting the new*

- sociocultural context. En B. Bustos, O. Vásquez, y E. Rioja, *La Clase Mágica, generating transworld pedagogy* (pp.193-208). Maryland: Lexington Books.
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En M. Godotti, M. Gómez, J. Mafra, A. Fernández. (compiladores). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. (pp. 75-82). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vygotsky, L. (1931). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (2008). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Willey, C., López, C., Torres, Z., & Licon, L. (2014). Chanzas: the probability of changing the ecology of mathematics activity. En B. Bustos, O. Vásquez, y E. Riojas. *La Clase Mágica, generating transworld pedagogy*. (pp.159-176). Maryland: Lexington Books
- Zitkoski, J., Redin, E. & Streck, D. (2010). Paulo Freire: una breve cartografía intelectual. En D. Streck, E. Redin & J. Zitkoski. *Diccionario, Paulo Freire*. (pp. 19 -30). Brasil: Auténtica Editora.