



Un modelo conceptual de alfabetización emancipadora de adultos: tres pasos metodológicos para analizar los contenidos en libros de texto

A conceptual model of adult emancipatory literacy: three methodological steps to analyze the contents in textbooks

Fabricio Valentim da Silva 

e-mail: fvalentims@ufam.edu.br

Universidade Federal do Amazonas Brasil

Resumen

Esta investigación se centra en el estudio de la noción de emancipación en libros didácticos de inspiración *freireana* que sirvieron a la alfabetización de adultos en el contexto de la educación postcolonial en el norte de Brasil, entre los años 1960 y 1980. La muestra para la investigación estuvo compuesta por cuatro ejemplares de libros de texto, las Cartillas de Portugués (Alfabetización) *Poronga* (1983) y *O Ribeirinho* (1984). Este estudio se apoya en la metodología del análisis de contenido de libros de texto y en la literatura sobre la Educación a la Ciudadanía, permitieron identificar y analizar los elementos de la alfabetización emancipadora, pues el objetivo central fue construir y evaluar la solidez de un modelo conceptual de alfabetización emancipadora a través de tres pasos metodológicos para analizar los contenidos en libros de texto que son favorables para el desarrollo de dicho tipo de alfabetización. Esta investigación ha permitido identificar y describir las dimensiones ideológicas, cognitivas y ciudadanas de la alfabetización emancipadora en el marco de una perspectiva de modelización conceptual y operacionalizar esas dimensiones en criterios de análisis para la adecuación de los libros de texto. El estudio ha permitido también probar y evaluar la consistencia de los criterios en el análisis del potencial emancipador de los libros de texto. Se constató que en la muestra estudiada los tipos del ciudadano orientado a la justicia o de ciudadano participativo forman parte de los criterios que ayudan a definir los contenidos de libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora.

Palabras clave: Educación de adultos, Alfabetización funcional, Aprendizaje de adultos, Libro de texto, Análisis cualitativo.

Abstract

This research focuses on the notion of emancipation in textbooks inspired by the work of Paulo Freire, that were used for adult literacy programs in the context of postcolonial education in the North of Brazil between 1960 and 1980. The research sample was composed of four literacy textbooks used in teaching Portuguese, *Poronga* (1983) and *O Ribeirinho* (1984). This study was based on the methodology of content analysis of textbooks and literature on Citizenship Education, has allowed to identify and analyze the elements of emancipatory literacy, once the main objective was to construct and evaluate the strength of a conceptual model of emancipatory literacy through three methodological steps to analyze the contents in textbooks that are favourable for the development of this type of literacy. This research allowed us to identify and describe the ideological, cognitive and citizen dimensions of emancipatory literacy within the framework of a conceptual modelling perspective and operationalize those dimensions in analysis criteria for the adequacy of textbooks. The study has also allowed us to test and evaluate the consistency of the criteria in the analysis of the emancipating potential of textbooks. In this sense, it was verified that, in the sample studied, the types of citizen justice or citizen participation are part of the primary criteria that help define the contents of the textbooks that favour emancipatory literacy.

Keywords: Adult education, Functional literacy, Adult learning, Textbook, Qualitative analysis.

Recibido / Received: 01-07-2022
Aceptado / Accepted: 26-04-2023
Publicación en línea / Published online: 30-06-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Valentim Da Silva, F. (2023). Un modelo conceptual de alfabetización emancipadora de adultos: tres pasos metodológicos para analizar los contenidos en libros de texto. *Tendencias Pedagógicas*, 40, pp. 86-97. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.007>

1. Introducción

Hasta el momento no se han realizado muchos análisis de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en la literatura internacional. Sin embargo, existen estudios sobre libros de texto de Estudios Sociales que son muy importantes para este trabajo, porque muestran la “riqueza” de tener los libros de texto como una fuente de investigación imprescindible, puesto que indican muy bien los valores sociales, las ideologías y las ideas dominantes en las sociedades estudiadas. También indican pistas, recomendaciones, caminos teóricos y metodológicos para las investigaciones que tienen a los libros de texto como objeto de estudio (Chu, 2017; Roberts, 2002; Wade, 1993). Vale señalar que, existe una laguna metodológica a nivel internacional sobre el análisis cualitativo de contenido de libros didácticos favorables a la alfabetización emancipadora.

Esta investigación se centra, en lo que respecta a la emancipación, en el material didáctico de inspiración freireana empleado en la alfabetización de adultos desde una perspectiva de la educación popular y de la educación a la ciudadanía en el contexto educativo del mundo postcolonial en el norte del Brasil de los años 80. Asimismo, en este estudio constituyen una fuente de análisis los libros de texto (Holsti, 1969.; Wade, 1993), pues el objetivo central es construir y evaluar la solidez de un modelo conceptual de alfabetización emancipadora a través de tres pasos metodológicos para analizar los contenidos en libros de texto que son favorables para el desarrollo de dicho tipo de alfabetización.

De esa manera, por ‘alfabetización emancipadora’ entendemos un proceso que en su esencia consiste en permitir a los jóvenes y adultos leer la palabra y el mundo en relación con el poder, la identidad, las diferencias y el acceso al conocimiento, las habilidades, las herramientas y los recursos. Este proceso se propone también escribir y reescribir el mundo (Janks, 2013). La alfabetización emancipadora, desde su creación en el trabajo de Freire (1970, 2018), relacionó la alfabetización con una política de auto-empoderamiento y la rigurosidad ética, partiendo prioritariamente de la experiencia cultural del educando (Brandão, 2015; 2017). Así, en esta perspectiva, la alfabetización emancipadora está directamente hilvanada con la perspectiva de la Educación a la Ciudadanía.

En esta investigación, se utilizaron los datos empíricos de una muestra compuesta por los libros de texto de portugués: Poronga y O Ribeirinho, elaborados conjuntamente por el grupo de educación popular Centro Ecueménico de Documentación e Información (CEDI) y el Movimiento de Educación de Base (MEB) de Amazonas por petición del Centro de Documentación e Investigación de la Amazonía. En concreto, la muestra se compone de 4 ejemplares de libros de texto: Poronga (1983) – 2ª edición/para maestro (monitor/facilitador), Cuadernos/Cartillas de Portugués (Alfabetización) – y O Ribeirinho (1984) – 4ª edición/para maestro (monitor/facilitador), Cuadernos/Cartillas de Portugués (Alfabetización). Dichos textos se emplearon en la alfabetización de los adultos de la provincia de Amazonas, en la región norte de Brasil, durante los años 1980, desde la perspectiva de la educación popular. Se debe señalar que, la muestra no es aleatoria, ya que se justifica la selección a partir de su valor histórico y del potencial de estos materiales didácticos del pasado para ofrecer datos pertinentes que en la actualidad permitan crear materiales curriculares poderosos, relevantes e inclusivos (Sevier, 2002).

Además, la metodología de análisis cualitativo de contenido de los libros de texto inspirada en Bardin (1975; 1977.) fue aplicada en la muestra seleccionada, pues en los libros de texto para la alfabetización existen diferentes unidades temáticas textuales de análisis. Asimismo, en esta investigación para el análisis de datos se utilizó la técnica de análisis cualitativo de contenido temático para clasificar, contrastar y comparar el cuerpo de datos elegido en la muestra de este estudio. Los cuadros de codificación fueron contruidos usando temas y categorías de la literatura anterior, y en ellos destacamos especialmente las categorías de codificación de la alfabetización emancipadora identificadas en la literatura; la estructura de tipos de ciudadanos de Westheimer y Kahne (2004) y la estructura del proceso cognitivo en la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001).

Teniendo en cuenta que el objetivo central de esta investigación, el presente análisis de contenido cualitativo de libros de texto se dividió, entonces, en tres etapas/pasos metodológicos: i) identificación de la estructura del proceso cognitivo en ejemplos de ejercicios con texto de los libros de texto (según la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al, 2001); ii) revisión de las categorías de codificación de la alfabetización emancipadora (identidad, empoderamiento y pensamiento crítico) e identificación de tales categorías en ejemplos de indicadores y citas de los libros de texto (Bartlett, 2005; Butler, Suh y Scott, 2015; Freire, 1969;1970; Kahne y Westheimer, 2003; Romão y Gadotti, 2012 ; Scott y Suh, 2015; Stronquist, 2009;2014; Yoon y Sharif, 2015); y iii) reconocimiento de los distintos perfiles de ciudadano en las instrucciones didácticas presentes en el libro del monitor (Westheimer y Kahne, 2004.).

2. Presentación de los resultados

El objetivo central de esta investigación fue construir y evaluar la solidez de un modelo conceptual de alfabetización emancipadora a través de tres pasos metodológicos para analizar los contenidos en libros de texto que son favorables para el desarrollo de dicho tipo de alfabetización. De esta manera, cuando se agrupan los resultados de los cuadros de codificación 1, 2 y 3 de la muestra, es posible identificar algunos hallazgos y algunas tendencias generales. Así, apoyándonos en la literatura consultada ofrecemos a continuación una imagen general de los resultados. En cuanto a la estructura del proceso cognitivo en la taxonomía de Bloom revisada, es importante destacar que la utilización de esta taxonomía posibilitó la clasificación cognitiva de los ejercicios con texto de la muestra de este estudio según los niveles de pensamiento de orden bajo y de orden superior. Así, esta herramienta didáctica fue de suma importancia para la identificación de los ejercicios con texto que exigen el pensamiento creativo, los cuales son fundamentales en el estímulo del desarrollo del pensamiento crítico del estudiante (Lavere, 2008).

Asimismo, se detectó que, en los materiales didácticos analizados, aproximadamente el 77,8% de los ejercicios con texto entran dentro de la categoría “nivel cognitivo de orden superior de pensamiento”, mientras que apenas el 22,2% de los ejercicios con texto entró en la categoría “nivel cognitivo de orden bajo de pensamiento”. Cabe asimismo recordar que solo los ejercicios con texto identificados cognitivamente con nivel de orden superior pudieron ser analizados a partir del cuadro de codificación 2 (categorías de la alfabetización emancipadora). En relación la codificación de la alfabetización emancipadora según los criterios de identidad, empoderamiento cognitivo y pensamiento crítico, a partir del análisis de los ejercicios con texto clasificados dentro del nivel de pensamiento de orden superior (cuadro de codificación 2), se pudo constatar que las dos muestras analizadas cuentan con ejercicios con texto que favorecen la construcción de la identidad, del empoderamiento cognitivo y del pensamiento crítico y son, por tanto, favorables a una alfabetización emancipadora (o que promueven la emancipación), teniendo en cuenta el contexto sociohistórico. De manera precisa, se registraron 7 ejercicios con texto que responden a esta clasificación en los materiales Poronga (1983) y 14 en O Ribeiro (1984).

Asimismo, cabe destacar que el énfasis dado a la distribución de las 3 categorías de la alfabetización emancipadora en los ejercicios con texto analizados en el material didáctico O Ribeiro (1984) es inverso al orden de prioridad detectado en la distribución de estas 3 categorías de codificación en la muestra de ejercicios del material Poronga (1983). En tal sentido, mientras que en los ejercicios de O Ribeiro (1984) se detectó una frecuencia porcentual del 46,6% para la categoría “identidad”, del 30,0% para el “pensamiento crítico” y del 23,3% para la categoría “empoderamiento cognitivo”, en la muestra de Poronga (1983), la frecuencia porcentual de la categoría “pensamiento crítico” fue del 43,63%, la de “empoderamiento cognitivo” del 29,09% y la categoría “identidad” del 27,27%. A continuación, se presentan dos tablas con los porcentajes de los materiales didácticos analizados. Vale señalar que esta diferencia en los resultados presentados será discutida en el próximo subapartado.

Tabla 1

Poronga (1983) categorías de la alfabetización emancipadora

<i>Poronga</i> (1983)	Categorías de la alfabetización emancipadora	Porcentaje (%)
	Pensamiento crítico	43,63%
	Empoderamiento cognitivo	29,09%
	Identidad	27,27%

Tabla 2

O Ribeiro (1984) categorías de la alfabetización emancipadora

<i>O Ribeiro</i> (1984)	Categorías de la alfabetización emancipadora	Porcentaje (%)
	Identidad	46,6%

Pensamiento crítico	30,0%
Empoderamiento cognitivo	23,3%

La categoría ‘tipos de ciudadano’ se ha analizado a partir del cuadro de codificación 3. En lo que concierne a esta categoría en las 8 instrucciones didácticas para el monitor del libro de texto de Portugués Poronga (1983), prevaleció una perspectiva de alfabetización emancipadora dirigida a la formación de un ciudadano con el perfil casi exclusivamente orientado a la justicia con aproximadamente el 82,14%. En este material, sin embargo, quedaron en un plano secundario la perspectiva de formación del ciudadano participativo con el 14,28% y del ciudadano personalmente responsable con el 3,57%.

Siguiendo el mismo cuadro de codificación, en el caso de las 27 instrucciones didácticas analizadas en el libro de texto de portugués O Ribeirinho, se puede afirmar que prevaleció una perspectiva de alfabetización emancipadora orientada hacia la formación de un ciudadano con un perfil mixto, es decir, con aproximadamente el 49,05% de tipo orientado a la justicia y con el 37,73% de tipo de ciudadano participativo. El perfil del ciudadano personalmente responsable obtuvo apenas el 13,20%. Además, se constató también que la opción del ciudadano orientado a la justicia exclusivamente o junto a la opción de ciudadano participativo forman parte de los criterios primordiales que ayudan a definir los contenidos de libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora (o que promueven la emancipación), sin perder de vista el contexto sociohistórico. Presentamos a continuación dos tablas con los porcentajes de las dos muestras analizadas en esta categoría.

Tabla 3

Poronga (1983) tipos de ciudadano

<i>Poronga</i> (1983)	Tipos de ciudadano	Porcentaje (%)
	Ciudadano Responsable	3,57%
	Ciudadano Participativo	14,28%
	Ciudadano Orientado para la justicia	82,14%

Tabla 4

O Ribeirinho (1984) tipos de ciudadano

<i>O Ribeirinho</i> (1984)	Tipos de ciudadano	Porcentaje (%)
	Ciudadano Responsable	13,20%
	Ciudadano Participativo	37,73%
	Ciudadano Orientado para la justicia	49,05%

Una vez presentados estos primeros datos, dedicaremos ahora el último apartado de este estudio a la discusión de los resultados, a fin de establecer comparaciones entre los resultados encontrados en la presente investigación y los de otras investigaciones empíricas y teóricas. Este contraste nos ha permitido evaluar cómo este estudio aporta una contribución original al área de investigación de libros de texto de Estudios Sociales.

3. Discusión de los resultados

Los resultados presentados son ricos y llaman la atención, pues los mismos vienen a disminuir la laguna detectada sobre el tema de libros de texto para la alfabetización emancipadora. De esta manera, en este apartado presentaremos la discusión de los resultados para ilustrar mejor la convergencia entre los tres principales temas que encierran nuestros objetivos: libro de texto, alfabetización emancipadora y educación a la ciudadanía. Se debe señalar que los materiales didácticos *Poronga* (1983) y *O Ribeirinho*

(1984) fueron analizados como un elemento de articulación, es decir, como un mediador entre la sociedad civil y la educación a la ciudadanía. Esta perspectiva parte de la propuesta de la alfabetización emancipadora como una “herramienta” para la realización del proceso de la educación a la ciudadanía, en la cual el libro de texto debe partir desde el universo de la vida del educando, para que él pueda comprender el mundo en que vive, hacer la crítica y prepararse para transformar el mundo (acción-reflexión-acción) (Freire, 1987).

3.1 La discusión de los resultados del cuadro de codificación 1

Desde esta perspectiva, vale también destacar que, el objetivo de la investigación de Laverre (2008) fue determinar hasta qué punto los libros didácticos de historia de los Estados Unidos ofrecen o no oportunidades para que los alumnos se involucren y desarrollen habilidades de pensamiento de orden superior. Laverre (2008) pone en evidencia que, en los 13 libros de texto de historia de los Estados Unidos analizados, la mayoría de los ejercicios pedagógicos relacionados con los nativos americanos contenían una serie de problemas. Este análisis detectó un número desproporcionado de ejercicios pedagógicos con preguntas del tipo recall (recordar). Por otra parte, señala el autor que los ejercicios con texto contenían pocos elementos de pensamiento de orden superior. Las preguntas de estos ejercicios en los libros didácticos de la high school (entre 16 y 18 años) eran a menudo muy similares a las preguntas de los ejercicios en la middle school (entre 11 y 15 años), y en tal sentido, no exigían un pensamiento con razonamiento más sofisticado o adecuado al nivel cognitivo de desarrollo del estudiante.

En este sentido, Laverre (2008) recomienda que los ejercicios pedagógicos de pensamiento crítico incluyan datos suficientes para permitir que los alumnos participen en actividades de análisis y evaluaciones (los criterios de ‘análisis’ y ‘evaluación’ siguen la taxonomía de Bloom) de situaciones y de contenidos. El autor hace énfasis en la necesidad de añadir más contenidos de alta calidad para ofrecer a los alumnos más oportunidades para involucrarse en un pensamiento de orden superior, es decir, en una reflexión crítica. Asimismo, insiste el autor en la gran importancia de los libros didácticos en el proceso de aprendizaje, pues varios estudios indican claramente que los libros de texto siguen ocupando un lugar crucial en las aulas del área de Estudios Sociales. En los 13 libros de texto examinados por Laverre (2008), el 91% de las casi 700 preguntas eran cuestiones de recuerdo. Según el autor, como se podría esperar, los libros didácticos de la enseñanza elemental tuvieron el mayor porcentaje de cuestiones de nivel inferior: 98%. Sin embargo, todos, con la excepción de 2 libros de texto de la enseñanza media de la muestra de su estudio, contenían cuestiones de nivel inferior a una tasa del 90% o más. Pocas preguntas de estos ejercicios pedagógicos involucran a los alumnos en la investigación histórica. Aquellos que fueron categorizados como pensamiento crítico no atendían a los patrones de este tipo de pensamiento.

De esta manera, teniendo en cuenta, los resultados obtenidos, en la muestra de nuestra investigación, a partir de los criterios del cuadro de codificación 1, se detectó que aproximadamente el 77,8 % de los ejercicios con texto era de nivel cognitivo de orden superior de pensamiento y apenas el 22,2 % de ejercicios con texto era de nivel de orden bajo de pensamiento. De este modo, se puede decir que este resultado es positivo y prácticamente opuesto a los resultados obtenidos por Laverre (2008). Asimismo, se pudo constatar que los ejercicios con texto de la muestra de nuestra investigación que fueron clasificados en los niveles cognitivos de pensamiento de orden superior indican que la existencia de ejercicios pedagógicos de calidad (que involucran el nivel cognitivo de pensamiento de orden superior, Laverre, 2008) pueden ser considerados como definitorios de los contenidos de los libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora, teniendo en cuenta el contexto sociohistórico. Todavía más importante que la idea del nivel cognitivo de pensamiento de orden superior: la emancipación cognitiva implica una autonomía del pensamiento y la capacidad para problematizar, analizar y evaluar las propuestas. En el próximo subapartado será presentada la discusión de los resultados encontrados a partir de la aplicación del cuadro de codificación 2 en la muestra de esta investigación.

3.2 La discusión de los resultados del cuadro de codificación 2

En el proceso de alfabetización emancipadora, los hombres y las mujeres deben ser vistos como los creadores de su propia cultura, de una cultura en la que campesinos y otros trabajadores pueden

transformar su realidad con sus propias manos, con su lengua materna y, en consecuencia, pueden hacer historia en el mundo y con el mundo (Freire, 1969) como verdaderos ciudadanos. Dicho de otro modo, la alfabetización emancipadora crea ciudadanos con derecho a tener deberes y a tener el derecho de experimentar la ciudadanía crítica (Freire, 1993). Por esta razón, los materiales didácticos para la alfabetización emancipadora también deben respetar la cultura oral y las prácticas sociales de los educandos. Es posible decir que Paulo Freire no creó solo un método de alfabetización, él estableció un proyecto integrado de educación emancipadora que comenzaba con un método de alfabetización y podría haber terminado con la propuesta de una universidad popular (Fávero, 2003). El método de alfabetización era solo su primer paso. La unidad de un grupo de educandos, de acuerdo con el “Método Paulo Freire”, no se constituía solo como un “grupo de alumnos” o como un “grupo de alfabetizandos”. Todos los participantes creaban con su presencia la unidad de un círculo de cultura.

En un primer momento, con la ayuda de una persona alfabetizada y debidamente capacitada para ser un facilitador del grupo, los componentes del círculo de cultura eran incentivados a realizar actividades destinadas a obtener un primer conocimiento de su propia comunidad y a elaborar, a partir de una investigación del universo del vocabulario y del universo temático, el propio material con el que a continuación realizarían su aprendizaje. De cierto modo, este procedimiento de ignorar una cartilla (libro de texto) o un material “listo y acabado” y por el contrario convocar a los alfabetizandos a una pequeña “investigación de campo” en su propia comunidad, se constituye como una de las experiencias pioneras de lo que más tarde vino a ser la investigación participante. En un segundo momento, teniendo el “material recolectado”, el equipo del círculo de cultura se involucraba en el trabajo de procesar el material del levantamiento de las palabras generadoras y del universo temático que se constituía como la materia prima de un trabajo colectivo de creación de saberes y de aprendizaje de “leer las palabras y leer el mundo”. Diferentes fichas y pequeños carteles eran elaborados colectivamente con los recursos didácticos locales y con la participación de todas las personas, cuando era posible (Brandão, 2015, p.328)

A continuación, reunidos en un círculo en el que el monitor y todos los educandos estaban unos al lado de los otros, y nunca unos atrás de los otros ni frente a un profesor, se motivaba a todos a participar de un debate libre, incentivados por la presentación de una secuencia de fichas de cultura. Estas fichas eran proyectadas y diseñadas rústicamente, y en ellas aparecían diferentes imágenes simples que introducían la idea de ser personas, lo que dejaba ver que eran ellos mismos los agentes creadores del mundo, de cultura en el que vivían. El trabajo del monitor o del facilitador del grupo era incentivar al máximo la participación de los educandos.

Luego, en nuestro estudio, a través del análisis del contenido de los ejercicios con texto clasificados con nivel de pensamiento de orden superior a partir del cuadro de codificación 2, fue posible constatar que los 7 ejercicios con texto del material Poronga (1983) y los 14 ejercicios con texto de O Ribeiro (1984) analizados apuntan a que la identidad más el empoderamiento cognitivo y el pensamiento crítico se constituyen como parte de los criterios que definen los contenidos de libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora (o que promueven la emancipación), teniendo en cuenta el contexto sociohistórico.

Al mismo tiempo, vale recordar que en nuestro estudio el empoderamiento es entendido como el conjunto de sentimientos, conocimientos y habilidades que producen la posibilidad de que los adultos participen continuamente de forma activa en su entorno social y que puedan generar cambios en el sistema político (Desjardins, 2015; Stromquist, 2015). Así, el pensamiento crítico implica educar o enseñar al adulto a ser capaz de escribir su propia vida, a aprender a decir su palabra, en fin, a ser sujeto (Trombeta, 2015). En otras palabras, la persona crítica es aquella que está habilitada para buscar la justicia, la emancipación y el cambio de la estructura social de su realidad injusta (Burbules y Berk, 1999).

Se debe señalar, asimismo, que se constató que el énfasis dado en la distribución de las 3 categorías de la alfabetización emancipadora en los ejercicios con texto analizados en el material didáctico O Ribeiro (1984) es inverso al orden de prioridad detectado en la distribución de estas 3 categorías de codificación en la muestra de ejercicios del material Poronga (1983). Mientras que en los ejercicios de O Ribeiro (1984) se detectó una frecuencia porcentual del 46,6 % para la categoría “identidad”, del 30,0 % para la de “pensamiento crítico” y del 23,3 % para la categoría de “empoderamiento cognitivo”, en la muestra de Poronga (1983), la frecuencia porcentual de la categoría “pensamiento crítico” es del 43,63 %, la de “empoderamiento cognitivo” del 29,09 % y la categoría “identidad” del 27,27 %.

Además, teniendo en cuenta los resultados encontrados es importante señalar que el énfasis dado en la distribución de las 3 categorías de codificación de la alfabetización emancipadora en los ejercicios pedagógicos con texto de la muestra analizada en el material didáctico O Ribeirinho es inverso al orden de prioridad que fue identificado en los ejercicios de texto del libro de Portugués Poronga. La estructura del tipo de ciudadano encontrada en la muestra de nuestra investigación es diferente en cada libro de texto, pues, como ya mencionamos, el tipo de ciudadano mayoritariamente anhelado por el material Poronga es el de tipo orientado a la justicia, mientras que en O Ribeirinho se detectó un perfil mixto (simultáneo) de la estructura de tipos de ciudadano participativo y orientado a la justicia. En el próximo subapartado esta relación directa aquí establecida será mejor elucidada. Sin embargo, las posibles causas de este resultado pueden tener relación con los tipos de ciudadano detectado en la muestra. Asimismo, se realizará la discusión de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuadro de codificación 3 en el muestreo de esta investigación

3.3 La discusión de los resultados del cuadro de codificación 3

En Como dijo Scott y Suh (2015) exploraron los estándares de aprendizaje de la provincia de Virginia y los libros de texto civiles (de Educación para la ciudadanía) del gobierno de los Estados Unidos en Virginia con el fin de describir la ciudadanía que quedaba reflejada en el contenido de estos textos. Este estudio prestó atención específica al currículo explícito-implícito que afecta el desarrollo activo, democrático e identitario del alumnado marginado socialmente. Los estudios anteriores al de Scott y Suh (2015) no investigan la relación entre los estándares estatales y los libros didácticos. Estos estudios tampoco ofrecen una mirada crítica que examine las disposiciones más relevantes para los estudiantes marginados.

De manera concreta, si los ciudadanos participativos están organizando una campaña alimentaria y los ciudadanos personalmente responsables están donando alimentos, los ciudadanos orientados a la justicia están preguntándose por qué las personas tienen hambre y están actuando sobre lo que descubren. Aunque los educadores de ciudadanos orientados a la justicia hacen mayor énfasis en aspectos políticos que los educadores de ciudadanos personalmente responsables o que los educadores de ciudadanos participativos, el foco sobre el cambio y la justicia sociales no implica un énfasis particular en las perspectivas políticas, las conclusiones o las prioridades. Estos educadores trabajan principalmente para involucrar a los estudiantes en el análisis y la discusión relacionadas con los aspectos social, político y económico y con las estructuras. Desde esta perspectiva de ciudadanía orientada a la justicia, los alumnos deben desarrollar la capacidad de comunicarse y aprender con aquellos que tienen perspectivas diferentes (Westheimer y Kahne, 2004).

En cuanto a los resultados de nuestra investigación, debemos mencionar que los datos obtenidos mediante la aplicación del cuadro de codificación 3 en las 8 instrucciones didácticas para el monitor del libro de texto de portugués del muestreo analizado son bien distintos a los resultados expuestos de Scott y Suh (2015). Asimismo, la única relación detectada con los resultados de Scott y Suh (2015) es que la identificación del tipo de ciudadano también es un elemento esencial en el análisis cualitativo de contenido de los libros de texto de la muestra analizada por estos investigadores. En tal sentido, cabe destacar que en el material didáctico Poronga (1983) prevaleció una perspectiva de alfabetización emancipadora orientada a la formación de un ciudadano con el perfil casi exclusivamente orientado hacia la justicia con aproximadamente el 82,14 %. En un plano secundario se registró la perspectiva de formar al ciudadano dentro de la matriz teórica de tipo de ciudadano participativo con el 14,28 % y de tipo ciudadano personalmente responsable con el 3,57%.

Siguiendo el mismo cuadro de codificación, en el caso de las 27 instrucciones didácticas analizadas en el libro de texto de portugués O Ribeirinho, se puede afirmar que prevaleció una perspectiva de alfabetización emancipadora orientada hacia la formación de un ciudadano con un perfil mixto, con aproximadamente el 49,05% de tipo orientado a la justicia y con el 37,73% de tipo de ciudadano participativo. El perfil del ciudadano personalmente responsable obtuvo apenas el 13,20%. En estos datos se puede constatar, entonces, que la opción del ciudadano orientado a la justicia exclusivamente o junto a la opción de ciudadano participativo forman parte de los criterios primordiales del libro de texto de portugués O Ribeirinho, y en tal sentido, este libro ayuda a definir los contenidos favorables a una alfabetización emancipadora (o que promueven la emancipación), sin perder de vista el contexto sociohistórico. Aunque los resultados obtenidos en el análisis de los dos libros de texto no coincidieron exactamente entre ellos, sin embargo, se puede afirmar que esos hallazgos son muy

distintos de la conclusión hecha por Scott y Suh (2015), pues los tipos de valores transmitidos para los estudiantes en los libros analizados en esta investigación dan evidencia del interés en la formación de un ciudadano de perfil crítico.

Ante este importante tema de elección del tipo de ciudadano, se debe determinar qué intereses políticos e ideológicos están incorporados en las concepciones variadas de ciudadanía. En primer lugar, los programas escolares que esperan desarrollar ciudadanos personalmente responsables pueden no ser eficaces para aumentar la participación en asuntos civiles locales y nacionales. Este ciudadano puede contribuir con su tiempo, su dinero o ambos con las causas sociales de las instituciones de caridad. Según los autores, muchos de aquellos que defienden el servicio comunitario enfatizan esa visión individualista de la buena ciudadanía. Consecuentemente, los programas que buscan desarrollar ciudadanos personalmente responsables desean construir carácter y responsabilidad personal, enfatizando la honestidad, la integridad, la autodisciplina y el trabajo arduo (Westheimer y Kahne, 2004).

Sin embargo, en realidad, algunas concepciones de ciudadanía personalmente responsable pueden minar los esfuerzos para desarrollar ciudadanos participativos y orientados a la justicia. Vale notar otra vez que, en el caso de nuestra investigación, el ciudadano personalmente responsable fue el tipo de ciudadano que menos prevaleció en los libros de texto analizados (aproximadamente el 3,57 % en el material Poronga y el 13,20 % en O Ribeiro). Como se ha dicho ya, el tipo de ciudadano detectado en nuestro análisis de contenido cualitativo del material Poronga (1983) es el de tipo orientado a la justicia, mientras que en O Ribeiro (1984) se constató un perfil mixto, es decir, simultáneo entre la estructura de tipos de ciudadano participativo con el orientado a la justicia.

Aunque, según Westheimer y Kahne (2004), la mayoría de los programas actuales son de ciudadanía personalmente responsable, es posible educar a la ciudadanía para la democracia. Aquellos que proyectan y enseñan esos currículos y aquellos que estudian su impacto deben ser conscientes de las diferentes – y a veces conflictivas – visiones de ciudadanía y de sus implicaciones políticas. La democracia no es autosuficiente. Los alumnos deben ser enseñados a participar en nuestra democracia y los diferentes programas tienen objetivos diferentes. Y no se debe olvidar que, como ya se dijo en el apartado 2.3, la elección de un determinado programa requiere cuidado, pues las elecciones hechas tienen consecuencias en el tipo de sociedad que, en última instancia, se ayuda a crear.

Como se desprende de la descripción sobre la estructura tipo de ciudadano, cada visión de ciudadanía refleja un conjunto distinto de fundamentos teóricos y de objetivos curriculares. Estas visiones no son acumulativas. Los programas que promueven la justicia de los ciudadanos no están necesariamente orientados a promover la responsabilidad personal y la ciudadanía participativa. Sin embargo, al proponer esta clasificación, los autores no quieren afirmar que un programa dado no pueda simultáneamente trabajar varias de estas agendas.

Por ejemplo, aunque un currículo concebido principalmente para promover al ciudadano personalmente responsable por lo general va a parecer completamente diferente al que se concentra principalmente en el desarrollo de las capacidades y compromisos para la ciudadanía participativa, es posible emplear ese mismo currículo para ambos objetivos. Si bien es cierto que puede ocurrir la superposición, los autores creen que llamar la atención sobre la distinción entre estas visiones de ciudadanía es importante, puesto que esta distinción invita a analizar el valor de los objetivos y supuestos subyacentes que impulsan los diferentes programas educativos y que apuntan a promover la enseñanza de la ciudadanía democrática (Westheimer y Kahne, 2004).

En el caso del estudio de Westheimer y Kahne (2004), el análisis demuestra la importancia de distinguir entre programas que enfatizan la ciudadanía participativa y aquellos que enfatizan la búsqueda de la justicia. Aunque cada programa ha sido eficaz en el logro de sus objetivos, los datos cualitativos y cuantitativos relativos a estos programas han demostrado diferencias importantes en el impacto de cada programa. El estudio indica que los programas que defienden la participación no necesariamente desarrollan las habilidades de los alumnos para analizar y criticar las causas de los problemas sociales y viceversa.

Aunque los programas comprometidos con los propósitos democráticos de la educación pueden exaltar el valor de la vinculación de prioridades relacionadas con la participación y la justicia, el estudio de Westheimer y Kahne (2004) indica que ese resultado no está garantizado. Si los objetivos de ambos programas –el de participación ciudadana y el de desarrollo de las habilidades de los estudiantes para analizar y criticar las causas de los problemas sociales– son prioridades, aquellos que

planean e implementan el currículo deben prestar atención explícita a estos objetivos.

Así, si los investigadores se preguntan sobre responsabilidad personal – y si las discusiones sobre responsabilidad personal están desconectadas del análisis del contexto social, económico y político, se puede estar reforzando una noción conservadora y a menudo individualista de ciudadanía. Sin embargo, este es el foco de muchos programas y de sus evaluaciones asociadas. Si la ciudadanía también requiere participación colectiva y análisis crítico de las estructuras sociales, entonces otras lentes también son necesarias (Westheimer y Kahne, 2004). Claramente, hay que destacar el significado político de diferentes opciones curriculares debe ser hecho con cuidado. Estas opciones pueden ayudar a aclarar lo que está en juego, pero plantearlas también puede conducir a impasses disfuncionales y profundizar las diferencias.

Teniendo en cuenta el muestreo del material Ribeirinho (1984), podremos ejemplificar también el caso del análisis hecho en nuestra investigación, pues prevaleció una perspectiva de alfabetización emancipadora orientada hacia la formación de un ciudadano con un perfil mixto, es decir, con aproximadamente el 49,05 % de tipo orientado para la justicia y con el 37,73 % de tipo de ciudadano participativo. Además, este resultado también ayuda a aclarar mejor el hecho de que el énfasis dado en la distribución de las 3 categorías de codificación de la alfabetización emancipadora en los ejercicios pedagógicos con texto de la muestra analizada en el material didáctico O Ribeirinho es inverso el orden de prioridad identificado en los ejercicios del libro de texto de Portugués Poronga. Es decir, las posibles causas de este resultado pueden tener correlación con el tipo de ciudadano detectado en el muestreo de nuestra investigación.

Además, es importante destacar que el grado de la democracia alcanzado es directamente proporcional al nivel de preparación que fue ofrecido a los ciudadanos durante su proceso de educación a la ciudadanía. Es decir, para la formación de ciudadanos críticos, activos y democráticos se debe destacar que los estudiantes deben recibir en su formación ciudadana buenas dosis de representaciones sociales diversas y auténticas. En esta formación ciudadana crítica y activa deben prevalecer en el proceso de participación política de los estudiantes los valores cívicos que promueven la tolerancia, el respeto y la responsabilidad social (Scott y Suh, 2015).

Asimismo, desde esta perspectiva teórico-crítica, la visión del ciudadano orientado a la justicia comparte con la visión del ciudadano participativo un énfasis en el trabajo colectivo relacionado con la vida y con los asuntos de la comunidad. Sin embargo, estos programas orientados hacen énfasis en la preparación de un alumno capaz de mejorar la sociedad a partir de un análisis crítico en el plano de las injusticias sociales. Estos programas son menos propensos a enfatizar la necesidad de caridad y voluntariado como fines en sí mismos y son más propensos a enseñar sobre movimientos sociales y sobre cambios sistémicos (Westheimer y Kahne, 2004). De esta manera, se constató también en los análisis de contenido de los materiales didácticos Poronga y O Ribeirinho que la opción por el tipo de ciudadano orientado para la justicia exclusivamente o en conjunto con el tipo de ciudadano participativo forma parte de los criterios que ayudan a definir los contenidos de libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora (o que promueven la emancipación), teniendo en cuenta el contexto sociohistórico.

4. Conclusión

En primer lugar, esta investigación ha permitido identificar y describir las dimensiones ideológicas, cognitivas y ciudadanas de la alfabetización emancipadora en el marco de una perspectiva de modelización conceptual y operacionalizar esas dimensiones en criterios de análisis para la adecuación de los libros de texto. En segundo lugar, el estudio ha permitido probar y evaluar la consistencia de los criterios en el análisis del potencial emancipador de los libros de texto. Y en tercer lugar, la investigación también ha permitido evaluar los criterios que moldearon la estructura y el contenido del libro de texto favorable a la alfabetización emancipadora, ya que fue la laguna detectada por el estudio.

Asimismo, dejamos abierta la invitación para que otros investigadores del área sigan los pasos metodológicos que elaboramos y utilizamos para el presente análisis con el fin de que los mismos sean probados en otros contextos y perfeccionados, si fuera el caso.

5. Referencias

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Bardin, L. (1975). Le texte et l'image. *Communication et langages*, 1(26), 98-112. [10.3406/colan.1975.4211](https://doi.org/10.3406/colan.1975.4211)
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, DL: Edições 70.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344-364. [10.1086/430261](https://doi.org/10.1086/430261)
- Brandão, C. R. (2015). Círculo de Cultura. En D. R. Streck., E. Redin., y J. J. Zitkoski (coords.), *Paulo Freire* (2.ed. 328-330). CEAAL.
- Brandão, C. R. (2017). A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. *Horizontes Antropológicos*, 23(49), 377-407. [10.1590/S0104-71832017000300014](https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014)
- Burbules, N., y Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. Popkewitz., y L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (45-65). Routledge.
- Butler, B.M., Suh, Y., y Scott, W. (2015). Knowledge Transmission Versus Social Transformation: A Critical Analysis of Purpose in Elementary Social Studies Methods Textbooks. *Theory y Research in Social Education*, 43(1), 102- 134. [10.1080/00933104.2014.999850](https://doi.org/10.1080/00933104.2014.999850)
- Chu, Y. (2017). Twenty Years of Social Studies Textbook Content Analysis: Still “Decidedly Disappointing”? *The Social Studies*, 108(6), 229-241. [10.1080/00377996.2017.1360240](https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1360240)
- Desjardins, R. (2015). Education and Social Transformation. *European Journal of Education*, 50(3), 239-244. [10.1111/ejed.12140](https://doi.org/10.1111/ejed.12140)
- Fávero, O. (2003). A história da alfabetização de adultos em questão. *TV Escola, Brasília, DF*.
- Freire, P. (1970). Cultural action for freedom. *Harvard educational review*, 40(2), 205-225.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. Cortez.
- Holsti, O. R. (1969). Content analysis for the social sciences and humanities. *Reading, MA: Addison-Wesley (content analysis)*.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research1. *Education inquiry*, 4(2), 225-242. [10.3402/edui.v4i2.22071](https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071)
- Kahne, J., y Westheimer, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34-66. [10.1177/00317217030850010](https://doi.org/10.1177/00317217030850010)
- Lavere, D. B. (2010). The Quality of Pedagogical Exercises in U.S. History Textbooks. *The Social Studies*, 99(1), 3-8. [10.3200/TSSS.99.1.3-8](https://doi.org/10.3200/TSSS.99.1.3-8)
- Roberts, SL (2014). Una revisión de los análisis de contenido de libros de texto de estudios sociales desde 2002. *Social Studies Research and Practice* , vol. 9, n.º 3, págs. 51-65. [10.1108/SSRP-03-2014-B0004](https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2014-B0004)
- Romão, J. E. (2012). Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes.
- Scott, W., y Suh, Y. (2015). Standardizing the Essential Knowledge, Skills, and Attitudes for Democratic Life: A Content Analysis of Virginia Standards of Learning and Social Studies Textbooks. *The Social Studies*, 106(3), 92-103. [10.1080/00377996.2015.1005282](https://doi.org/10.1080/00377996.2015.1005282)
- Sevier, B. R. (2002). The Creation and Content of an Early “Multicultural” Social Studies Textbook: Learning from People of Denver. *Theory y Research in Social Education*, 30(1), 116-141. [10.1080/00933104.2002.10473181](https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473181)
- Stromquist, N. P. (2009). Literacy and empowerment: *A contribution to the debate. Background study commissioned in the framework of the United Nations Literacy Decade*, 12.
- Stromquist, N. P. (2014). Freire, literacy and emancipatory gender learning. *International Review of Education*, 60(4), 545-558, [10.1007/s11159-014-9424-2](https://doi.org/10.1007/s11159-014-9424-2)
- Stromquist, N. P. (2015). Gender structure and women’s agency: Toward greater theoretical understanding of education for transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 59-75. [10.1080/02601370.2014.991524](https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991524)
- Trombeta, S. (2015). Mito. En D. R. Streck., E. Redin., y J. J. Zitkoski (Coords.), *Diccionario Paulo Freire*, 2.ed. (pp. 337-339). CEAAL.
- Wade, R. C. (1993). Content analysis of social studies textbooks: A review of ten years of research. *Theory y Research in Social Education*, 21(3), 232-256. [10.1080/00933104.1993.10505703](https://doi.org/10.1080/00933104.1993.10505703)
- Westheimer, J. L., y Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical

goals. *Political Science and Politics*, 37(02), 241-247. [10.1017/S1049096504004160](https://doi.org/10.1017/S1049096504004160)
Yoon, B., y Sharif, R. (2015). Future directions for critical literacy practice. In Yoon, B y Sharif, R (Eds.), *Critical Literacy Practice* (189-192). Springer. [10.1007/978-981-287-567-9_13](https://doi.org/10.1007/978-981-287-567-9_13).