

Université de Montréal

Un análisis de contenido de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en el contexto educativo poscolonial. El caso de la Amazonia brasileña en los años 1980

Por:

Fabricio Valentim da Silva

**Departamento de Didáctica
Facultad de Ciencias de la Educación**

**Tesis presentada en la Facultad de Estudios Superiores para la obtención del
grado de *Philosophiae Doctor* (Ph. D)
en ciencias de la educación
Opción didáctica**

Abril, 2019

© Fabricio Valentim da Silva, 2019

Université de Montréal
Facultad de Estudios Superiores

Un análisis de contenido de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en el contexto educativo poscolonial. El caso de la Amazonia brasileña en los años 1980

Presentado por:
Fabrício Valentim da Silva

Es evaluado por un jurado compuesto por los profesores siguientes:

Ph. D Alejandro González-Martín

Presidente del jurado

Ph. D Marc-André Éthier

Director de Tesis

Ph. D Stéphanie Demers

Co- Directora de Tesis

Ph. D Francisco Loiola

Miembro de jurado

Ph. D Paul R. Carr

Examinador externo

Ph. D Serge J. Larivée

Representante de la decana

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 (Chu, 2017b; Holsti, 1969; Wade, 1993) y en la literatura sobre la Educación a la Ciudadanía, 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. Asimismo, este objetivo se divide en tres objetivos específicos: 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; probar y evaluar la consistencia de los criterios en el análisis del potencial emancipador de los libros de texto; y evaluar los criterios que moldearon la estructura y el contenido del libro de texto favorable a la alfabetización emancipadora.

Cabe destacar que hasta el momento no se han realizado muchos análisis de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en la literatura internacional. A partir de las lagunas de investigación identificadas y de las recomendaciones de Wade (1993) –que proponen a los investigadores de libros de texto de Estudios Sociales descubrir los contextos ideológicos que moldearon la estructura y el contenido de los libros didácticos– elaboramos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los criterios para identificar y analizar el contenido de libros de texto que tengan como objetivo la alfabetización emancipadora de adultos en el contexto educativo poscolonial? Y ¿cuáles son los contextos ideológicos que moldearon la estructura y el contenido de estos libros de texto en cuestión?

Desde esta perspectiva, la presente investigación se apoya en los estudios de la Educación a la Ciudadanía y de la literatura de análisis de contenido de libros de texto, principalmente en las observaciones y sugerencias de Wade (1993) y Chu (2017b) sobre cómo mejorar la calidad del análisis cualitativo de contenido de libros de texto de Estudios Sociales. En vista de que las investigaciones sobre la Educación a la Ciudadanía y sobre análisis de contenido de libros de texto permitieron identificar y analizar los elementos esenciales de la alfabetización emancipadora de adultos desde una perspectiva de la Educación a la Ciudadanía (de tradición teórico-crítica), nos permitimos adoptar algunas categorías de análisis relacionadas con conceptos provenientes de dichos estudios. Por lo tanto, fue a partir de esos conceptos y postulados que diseñamos la metodología para dar respuesta a nuestros objetivos. Teniendo en cuenta el objetivo central de esta investigación, como ya se dijo previamente, 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 pedagógicos 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 (basado en Bartlett, 2005; Butler, Suh y Scott, 2015; Freire, 1969, 1970; Kahne y Westheimer, 2003; Romão y Gadotti, 2012; Scott y Suh, 2015; Stronquist, 2009, 2012; Yoon y Sharif, 2015); y iii) reconocimiento de los distintos perfiles de ciudadano en las instrucciones didácticas presentes en el libro del monitor (basado en Westheimer y Kahne, 2004) en el muestreo de la investigación.

Siguiendo el orden de presentación de nuestros objetivos específicos, llegamos a las siguientes conclusiones: 1. 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 este sentido, debemos destacar las siguientes conclusiones: i) se identificaron ejercicios con texto que exigen el pensamiento creativo, los cuales son fundamentales en el estímulo del desarrollo del pensamiento crítico del estudiante (Lavere, 2008), uno de los elementos claves de la alfabetización emancipadora de adultos; ii) con relación a 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, 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). 2. El estudio ha permitido probar y evaluar la consistencia de los criterios en el análisis del potencial emancipador de los libros de texto. 3. La investigación también ha permitido evaluar los criterios que moldearon la estructura y el contenido del libro de texto favorable a la alfabetización emancipadora. En tal sentido, se constató que en la muestra estudiada los tipos del ciudadano orientado a la justicia o 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). Además, 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.

Palabras Claves: Análisis de libro de texto, análisis de contenido, educación a la ciudadanía, alfabetización emancipadora, alfabetización de adultos, Paulo Freire.

Résumé

Cette recherche se centre sur l'étude de la notion d'émancipation présente dans les livres didactiques d'inspiration freirienne servant à l'alphabétisation des adultes dans un contexte de l'éducation postcoloniale au nord du Brésil, pendant les années 1960 et 1980. L'échantillon pour cette recherche a été composé de quatre exemplaires de livres de texte, *las Cartillas de Português* (Alphabétisation), *Poronga* (1983) et *O Ribeirinho* (1984). Cette recherche s'appuie sur la méthodologie de l'analyse de contenu de livres de texte (Chu, 2017b; Holsti, 1969; Wade, 1993) et sur la littérature de l'éducation à la citoyenneté. C'est ainsi que l'objectif principal a été celui de construire et d'évaluer la robustesse d'un modèle conceptuel d'alphabétisme émancipateur à travers trois étapes méthodologiques pour analyser le contenu des manuels scolaires qui sont favorables au développement de ce type d'alphabétisme. Cet objectif se sépare ainsi en trois objectifs spécifiques : identifier et décrire les dimensions idéologiques, cognitives et citoyennes de l'alphabétisme émancipatrice dans d'une perspective de modélisation conceptuelle et opérationnaliser ces dimensions dans les critères d'analyse de l'adéquation des livres de textes; mettre à l'épreuve et évaluer la cohérence des critères dans l'analyse du potentiel émancipateur des livres de textes; et évaluer les critères qui ont façonné la structure et le contenu du livre de texte favorable à l'alphabétisation émancipatrice.

N'existe pas pour le moment beaucoup de recherches sur l'analyse de livres de texte concernant l'alphabétisation émancipatrice des adultes dans la littérature internationale. À partir des lacunes de recherches identifiées et des recommandations de Wade (1993) – qui proposent aux chercheurs de texte d'univers social de découvrir les contextes idéologiques qui ont contribué à créer la structure et le contenu des livres didactiques – nous avons rédigé les questions de recherche suivantes : quels sont les critères pour identifier et analyser le contenu de livres de texte qui ont pour objectif l'alphabétisation émancipatrice des adultes dans un contexte éducatif postcolonial? Et quels sont les contextes idéologiques qui ont contribué à créer la structure et le contenu de ces livres de texte en question?

À partir de cette perspective, la recherche suivante s'appuie sur les études de l'éducation à la citoyenneté et sur la littérature d'analyse de contenu de livres de texte, surtout sur les observations et les suggestions de Wade (1993) et de Chu (2017b) concernant la manière d'améliorer la qualité de l'analyse qualitative de contenu de livres de texte d'univers social. Grâce aux recherches sur l'éducation à la citoyenneté et sur l'analyse de contenu qui ont permis d'identifier et d'analyser les éléments essentiels de l'alphabétisation émancipatrice des adultes selon la perspective de l'éducation à la citoyenneté (de tradition théorique-critique), cela nous a permis d'adopter quelques catégories d'analyse liées aux concepts venant de ces recherches. C'est ainsi que nous avons créé notre méthodologie selon ces concepts et ces postulats pour répondre à nos objectifs de recherche. Selon notre objectif principal de recherche, mentionné auparavant, notre analyse de contenu qualitatif de livres de texte s'est donc divisée en trois étapes méthodologiques : i) identification de la structure du processus cognitif selon des exemples d'exercices pédagogiques avec des extraits du livre de texte (selon la taxonomie de Bloom, révisée par Anderson et al, 2001); ii) révision des catégories de codification de l'alphabétisation émancipatrice (identité, autonomisation, pensée critique) et identification de ces catégories à travers les exemples et les citations des livres de texte (basé sur Bartlett, 2005; Butler, Suh et Scott, 2015; Freire, 1969,1970; Kahne et Westheimer, 2003; Romão et Gadotti, 2012; Scott et Suh, 2015; Stronquist, 2009, 2012; Yoon et Sharif, 2015); et iii) reconnaissance de différents types de profils de citoyen dans les consignes didactiques présentes dans le livre du guide (basé sur Westheimer et Kahne, 2004) de l'échantillon de la recherche.

Selon l'ordre de présentation de nos objectifs spécifiques, nous arrivons aux conclusions suivantes : 1. Cette recherche a permis d'identifier et décrire les dimensions idéologiques, cognitives et citoyennes de l'alphabétisme émancipatrice dans d'une perspective de modélisation conceptuelle et opérationnaliser ces dimensions dans les critères d'analyse de l'adéquation des livres de textes. Dans ce sens, nous devons prioriser les conclusions suivantes : i) nous avons identifié des exercices avec des textes qui exigent la pensée créative, qui sont fondamentaux pour le stimulus du développement de la pensée critique de l'étudiant (Lavere, 2008), l'un des éléments clés de l'alphabétisation émancipatrice des adultes; ii) par rapport à la codification de l'alphabétisation émancipatrice selon les critères d'identité, d'autonomisation cognitive et de pensée critique, à partir de l'analyse des exercices avec des textes classés dans

le niveau de pensée d'ordre supérieur, nous avons pu constater que les deux échantillons analysés ont des exercices avec des textes qui favorisent la construction de l'identité, de l'autonomisation cognitive et de la pensée critique et ils sont ainsi favorables à une alphabétisation émancipatrice (ou qui promeuvent l'émancipation). 2. La recherche a permis mettre à l'épreuve et évaluer la cohérence des critères dans l'analyse du potentiel émancipateur des livres de textes. 3. L'étude a permis aussi évaluer les critères qui ont façonné la structure et le contenu du livre de texte favorable à l'alphabétisation émancipatrice. Dans ce sens, nous avons constaté que dans l'échantillon étudié, les types du citoyen orienté vers la justice ou du citoyen participatif font partie des critères primordiaux qui aident à définir les contenus de livres de texte favorables à une alphabétisation émancipatrice (ou qui promeuvent l'émancipation). De plus, nous invitons les autres chercheurs du domaine à suivre nos pas méthodologiques que nous avons élaborés et utilisés pour la présente analyse afin qu'ils soient vérifiés dans d'autres contextes et perfectionnés, si c'est le cas.

Mots-clés : Analyse de livre de texte, analyse de contenu, éducation à la citoyenneté, alphabétisation émancipatrice, alphabétisation des adultes, Paulo Freire.

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 (Chu, 2017b; Holsti, 1969; Wade, 1993) and literature on Citizenship Education, 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. Hence, the main objective was divided into three specific objectives: identify and describe the ideological, cognitive and citizen dimensions of emancipatory literacy within the framework of a conceptual modeling perspective and operationalize those dimensions in analysis criteria for the adequacy of textbooks; test and evaluate the consistency of the criteria in the analysis of the emancipating potential of textbooks; and evaluate the criteria that shaped the structure and content of the textbook favorable to emancipatory literacy.

It should be noted that so far, there has not been much analysis of textbooks for emancipatory literacy in adults in international literature. Based on the identified research gaps and Wade's recommendations (1993) - which proposed to researchers in Social Studies textbooks to discover the ideological contexts that shaped their structure and content - the following research questions were elaborated: What are the criteria for identifying and analyzing the content of textbooks aimed at adult emancipatory literacy in the postcolonial educational context? And which are the ideological contexts that shaped the structure and content of these textbooks?

In this perspective, the present research was supported by the studies of Citizenship Education and literature of textbook's content analysis, mainly in the observations and suggestions of Wade (1993) and Chu (2017b) on how to improve the quality of the Social Studies textbooks' qualitative content analysis. Given that the research in Citizenship Education and textbook content analysis has allowed the identification and analysis of essential elements

of adult emancipatory literacy from a perspective of Citizenship Education (which has a critical-theoretical tradition), we allowed ourselves the adoption of some categories of analysis related to the concepts originated from these studies. Therefore, it was from these concepts and postulates that we elaborated the methodology to meet our goals. Considering the main objective of this research, as mentioned earlier, the present analysis of the qualitative content of textbooks was divided in three methodological steps: i) identification of the structure of the cognitive process in examples of pedagogical exercises with textbooks' texts (according to Bloom's taxonomy, revised by Anderson et al, 2001); ii) revision of codification categories from emancipatory literacy (identity, empowerment and critical thinking) and identification of such categories in indicators and citations of textbooks (based on Bartlett, 2005, Butler, Suh & Scott, Freire, 1969, 1970, Kahne & Westheimer, 2003, Romão & Gadotti, 2012, Scott & Suh, 2015, Stronquist, 2009, 2012; Yoon & Sharif, 2015); and iii) recognition of different citizen profiles in the didactic instructions present in the monitor's booklet (based on Westheimer & Kahne, 2004).

Following the order of presentation of our specific objectives, we reached the following conclusions: 1. 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. In this sense, we should highlight the following conclusions: i) exercises with text that required creative thinking were fundamental to stimulate the development of student's critical thinking (Lavere, 2008), one of the key elements of adult emancipatory literacy; ii) in relation to the codification of emancipatory literacy according to the criteria of identity, cognitive empowerment and critical thinking, from the analysis of exercises with text classified within the level of higher thinking order, it was possible to confirm that the two samples analyzed had exercises with texts that favor the construction of identity, cognitive empowerment and critical thinking, and they were therefore in favor of an emancipatory literacy (which promotes emancipation). 2. The study has allowed to test and evaluate the consistency of the criteria in the analysis of the emancipating potential of textbooks. 3. The research also allowed evaluating the criteria that shaped the structure and content of the textbook favourable to emancipatory literacy. 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 (or that promote emancipation). In addition, we invited other researchers in this research field to follow the methodological steps we have developed and used in the present analysis with the aim of being tested in other contexts and improved, if necessary.

Keywords: Analysis of textbooks, content analysis, citizenship education, emancipatory literacy, adult literacy, Paulo Freire.

Tabla de Contenido

Resumen.....	i
Résumé.....	iiiv
Abstract	vii
Tabla de Contenido.....	x
Lista de tablas	xiv
Lista des figuras	xvi
Lista de abreviaturas.....	xvii
Glosario de palabras en portugués.....	xixix
Agradecimientos	xxiii
Introducción	1
1. Problemática.....	5
1.1 Contexto Social: el problema de la alfabetización en el mundo poscolonial.....	7
1.1.1 El legado educacional: la "dominación cognitiva".....	12
1.1.2 El libro de texto como una "herramienta" para la alfabetización emancipadora.....	18
1.2 Pertinencia Científica.....	20
1.2.1 Síntesis de los resultados de investigaciones previas: ¿Qué se sabe?	21
1.2.2 ¿Qué aspectos no han sido estudiados?.....	39
1.2.3 Crítica acerca de la literatura sobre educación de adultos y sus materiales didácticos: una laguna detectada	39
1.3 Preguntas generales de investigación.....	42
1.3.1 Objetivo General.....	42
2. Marco teórico	43
2.1 Investigaciones anteriores.....	43
2.1.1 La educación para la ciudadanía en el currículo.....	43

2.1.2 El campo de investigación en libros de texto y sus técnicas.....	46
2.2 Los conceptos fundamentales para el análisis de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos	50
2.2.1 La alfabetización emancipadora como una “herramienta” para la educación a la ciudadanía	51
2.2.1.1 La identidad.....	57
2.2.1.2 El empoderamiento cognitivo.....	60
2.2.1.3 El pensamiento crítico.....	63
2.3 La estructura de la taxonomía de Bloom revisada por Anderson et al (2001).....	66
2.4 La estructura de tipos de ciudadano de Westheimer y Kahne (2004)	72
2.4.1 El ciudadano personalmente responsable	75
2.4.2 El ciudadano participativo	76
2.4.3 El ciudadano orientado a la justicia	77
2.5 Recordatorio de los objetivos de la investigación	78
3. Metodología	80
3.1 El análisis de los datos: los métodos y los medios	81
3.2 Trayectorias en la elaboración de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos: el caso brasileño del CEDI y el MEB.....	85
3.2.1 El MEB (1960-1970)	86
3.2.2 El MEB (1980)	94
3.2.3 El origen de los libros de texto <i>Poronga</i> y <i>O Ribeirinho</i>	96
3.2.4 El mundo del seringueiro: el "soldado del caucho" en la Amazonía	101
3.2.5 El libro de texto de portugués del material <i>Poronga</i> (1983): contenido y organización	106
3.2.6 Diálogo en los espacios sociales: "generando los temas y sus palabras generadoras	114
3.2.7 El mundo del ribereño	118
3.2.8 El libro de texto de portugués del material <i>O Ribeirinho</i> (1984): contenido y organización	119
3.3 Tratamiento de los datos.....	124
3.3.1 Los cuadros de codificación 1, 2 y 3.....	137

3.4	Las posibles limitaciones de la investigación.....	141
4.	Presentación de los resultados	142
4.1	Un análisis cualitativo de contenido temático de los libros de texto de alfabetización <i>Poronga</i> (1983) y <i>O Ribeirinho</i> (1984)	142
4.1.1	Presentación de los resultados de los cuadros de codificación 1 y 2	143
4.1.2	Presentación de los resultados del cuadro de codificación 3.....	159
4.2	Síntesis de los resultados.....	165
5.	Discusión de los resultados.....	169
5.1	La discusión de los resultados del cuadro de codificación 1.....	170
5.2	La discusión de los resultados del cuadro de codificación 2.....	172
5.3	La discusión de los resultados del cuadro de codificación 3.....	175
	Conclusión	185
	Recordatorio de los capítulos	185
	Contribución científica y social.....	191
	Perspectivas de investigación	192
	Referencias	194
	Fuentes Primarias (documentos)	207
	ANEXO 1: Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto <i>Poronga</i> (1983)	ccviii
	ANEXO 2: Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto <i>O Ribeirinho</i> (1984).....	ccxviii
	ANEXO 3: Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto <i>Poronga</i> (1983).....	ccxxxvii
	ANEXO 4: Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto <i>O Ribeirinho</i> (1984).....	i
	ANEXO 5: Ejercicios con texto <i>Poronga</i> (1983)	xxxi
	ANEXO 6: Ejercicios con texto <i>O Ribeirinho</i> (1984).....	xli

ANEXO 7: Instrucciones para el monitor – “Líneas de Discusión” *Poronga* (1983)

..... **lix**

ANEXO 8: Instrucciones para el monitor – “Discusión” *O Ribeirinho* (1984) .lxiii

Lista de tablas

Tabla 1. Estructura del proceso cognitivo y ejemplos de ejercicios con texto de los libros de textos en la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001)	138
Tabla 2. Categorías de codificación de la alfabetización emancipadora y ejemplos de indicadores y citas de los libros de texto	139
Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas de los libros de texto	140
Tabla 4. Estructura del proceso cognitivo y ejemplos de ejercicios con texto del libro de texto <i>Poronga</i> (1983) en la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001)	145
Tabla 5. Síntesis de los resultados del cuadro de codificación 2 aplicado al libro de texto de Portugués <i>Poronga</i> (1983)	148
Tabla 6. Estructura del proceso cognitivo y ejemplos de ejercicios con texto del libro de texto <i>O Ribeirinho</i> (1984) en la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001).....	151
Tabla 7. Síntesis de los resultados del cuadro de codificación 2 aplicado en el libro de texto de Portugués <i>O Ribeirinho</i> (1984).....	157
Tabla 8. Síntesis de los resultados del cuadro de codificación 3 aplicado en el libro de Portugués <i>Poronga</i> (1983)	160
Tabla 9. Síntesis de los resultados del cuadro de codificación 3 aplicado en el libro de Portugués <i>O Ribeirinho</i> (1984).....	163
Tabla 10. <i>Poronga</i> (1983) categorías de la alfabetización emancipadora.....	167
Tabla 11. <i>O Ribeirinho</i> (1984) categorías de la alfabetización emancipadora.....	167
Tabla 12 <i>Poronga</i> (1983) tipos de ciudadano.....	168

Tabla 13. *O Ribeirinho* (1984) tipos de ciudadano. 168

Lista des figuras

Figura 1: Estructura bidimensional de la taxonomía revisada en 2001	71
Figura 2 : Estructura tipos de Ciudadanos	74
Figura 3 : Regional MEB Tefé.....	94
Figura 4 : Diagrama del MEB y su experiencia en la elaboración de libro de texto para la alfabetización emancipadora.....	100
Figura 5: Esquema de palabras y temas generadores.....	108
Figura 6 : Palabras y temas generadores <i>Poronga</i> (1983).....	109
Figura 7: la <i>Poronga</i>	111
Figura 8: Texto de un educando del Proyecto Seringueiro.....	113
Figura 9: Fotografía utilizada como codificación de la palabra mata.....	115
Figura 10: Diálogo sobre la palabra generadora “mata”.....	116
Figura 11: Cuadro de descubrimiento de la palabra generadora “canoa”.....	122

Lista de abreviaturas

ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural (Asociación de Crédito y Asistencia Rural).

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos).

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Centro Ecuménico de Documentación e Información).

CEDOP - Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia (Centro de Documentación e Investigación de la Amazonía).

CEI - Centro de Informação Ecumênica (Centro de Información Ecuménica).

CIMI - Conselho Indigenista Missionário (Consejo Indigenista Misionero).

CMI - Conselho Mundial de Igrejas (Consejo Mundial de Iglesias).

CNBB - Conferências Nacional dos Bispos do Brasil (Conferencia Nacional de Obispos de Brasil).

CNER - Campanha de Educação Rural (Campaña de Educación Rural).

CORDAID - *Catholic Organisation for Relief and Development* (Organización Católica para el Socorro y el Desarrollo).

CPT - Comissão Pastoral da Terra (Comisión Pastoral de la Tierra).

CTA - Centro dos Trabalhadores da Amazônia (Centro de los Trabajadores de la Amazonía).

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Empresa de Asistencia Técnica y Extensión Rural).

FUNRURAL - Fundo de Assistência e Previdência dos Trabalhadores Rurais (Fondo de Asistencia y Bienestar de los Trabajadores Rurales).

MEB - Movimento de Educação de Base (Movimiento de Educación de Base).

MISEREOR - Obra episcopal de la Iglesia Católica de Alemania para la cooperación al desarrollo en Asia, África y América Latina.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização (Movimiento Brasileño de Alfabetización).

NLS - *New Literacy Studies* (Nuevos Estudios de Alfabetización)

ONG - Organização não governamental (Organización no gubernamental).

RENEC - Representação Nacional de Emissoras Católicas (Representación Nacional de Emisoras Católicas).

UIS - UNESCO *Institute for Statistics* (Instituto de Estadística de la UNESCO).

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Glosario de palabras en portugués¹

1. *Ajuri (tupi ayu'ri)*. Es una movilización colectiva, es decir, una práctica tradicional de los pueblos de la Amazonia, para participar colectivamente en los trabajos de una comunidad o familia, por ejemplo, en la limpieza de un terreno o en la preparación de este para la agricultura.
2. *Assuntar*. Verificar, mirar u observar.
3. *Aviado*. Un tipo de financiamiento, una relación comercial hecha entre el siringuero y el dueño del siringal o entre el ribereño y el *regatão*.
4. *Aviamento*. Tipo de financiamiento. El cauchero o el ribereño y su familia eran *aviados* (financiados) por el dueño del siringal o por el *regatão*; es decir que el siringuero compraba productos alimenticios para pagar a largo plazo a cambio de su producción de caucho. En el caso del ribereño, el cambio era hecho por pescado o castaña de merey.
5. *Baião*. Género de música y danza popular de la región nordeste de Brasil.
6. *Barão*. Persona que tiene gran influencia y poder dentro de una institución o sociedad de un país.
7. *Barracão*. Núcleo central de la comercialización de los productos del siringal.
8. *Boto*. Especie de delfín que habita las aguas dulces del estado de Amazonas, Brasil.
9. *Bravo*. Migrante que llegaba del nordeste brasileño sin saber nada sobre la vida del siringuero en el bosque.
10. *Caboclo*. Mestizo. Individuo nacido de indígena y blanco (o viceversa), de piel parda y cabellos negros y lisos.
11. *Cajú*. Merey.
12. *Camapu*. Tipo de fruta de una planta amazónica.
13. *Caxinguba*. Árbol que ofrece jarabe o savia medicinal contra el gusano.

¹ Las palabras en portugués no fueron traducidas al español con el fin de recrear el contexto social y cultural que se desarrollaron los libros de texto *Poronga* (1983) y *O Ribeirinho* (1984).

14. *Colocação*. Lugar o terreno del sembradío de siringas en que el cauchero y su familia trabajaban.
15. *Coronelismo de barranco*. Expresión utilizada para referirse peyorativamente al período en que los coroneles usaban su poder para hacer cumplir sus deseos en toda la Amazonia. Se escogió el término ‘barranco’ que indica un desnivel brusco en la superficie del terreno cercano al río, típico de la región.
16. *Cruzeiro*. Moneda brasileña que circuló en el país entre el 15 de mayo de 1970 al 28 de febrero de 1986.
17. *Cupuaçu*. Árbol amazónico que produce un fruto del mismo nombre (cacao blanco).
18. *Empate*. Tipo de ocupación realizada por trabajadores rurales en tierras que no son productivas.
19. *Fábrico*. Período de corte y producción de las *pélas* (goma elástica).
20. *Fachindeira*. Tipo de red de pesca.
21. *Forró*. Modalidad de danza común en Brasil.
22. *Goiás*. Uno de los 26 estados del Brasil y está ubicado geográficamente en la región centro occidental del país.
23. *Igarapé*. Se refiere a un río que corre entre las islas; es literalmente el camino de la canoa, uno de los principales medios de transporte de los pueblos de la Amazonía.
24. *Itaúba*. Árbol nativo en la provincia de Amazonas, Brasil
25. *Jacuba*. Crema de harina de mandioca preparada con miel, azúcar o rapadura.
26. *Jarina*. Tipo de palmera típica en la región del estado de Amazonas, Brasil.
27. *Jirau*. Estructura de madera sobre la cual se construye una casa para evitar el agua y la humedad.
28. *Malhadeira*. Tipo de red de pesca usada por los ribereños en la Amazonia brasileña.
29. *Marreteiro*. Intermediario que había reemplazado al patrono del *siringal*, pues hacía la venta de las mercancías y compraba la goma.
30. *Mata*. Terreno frondoso y ameno poblado de árboles (floresta/bosque).
31. *Nordestino*. Ciudadano brasileño que nació en la región norte del país.
32. *Pajé*. Líder espiritual de una comunidad indígena.

33. *Paneiro*. Cesto amazónico, un objeto de la región Norte de Brasil y que tiene varios usos: guardar, transportar y adornar.
34. *Paxiúba*. Tipo de palmera de hasta 20 cm de altura.
35. *Péla*. Porción de goma lista para ser comercializada (goma elástica).
36. *Posseiro*. Ocupante ilegal de una tierra que la ocupa sin tener el título de propiedad.
37. *Pote*. Especie de vaso de barro, alto, que se usaba para beber o guardar líquidos y preparados.
38. *Prancha*. Goma colocada sobre una tabla grande y ancha.
39. *Rancho*. Gasto mensual de la persona para comprar alimentos, productos de higiene privada y limpieza de la vivienda.
40. *Regatão*. Especie de comerciante que se trasladaba en barco o canoa por los ríos y se detenía en los pueblos con el objetivo de hacer negocios.
41. *Ribeirinho*. Dicho de una persona, que vive en la ribera de un río.
42. *Roçado*. Roza. Terreno de siembra.
43. *Seringal*. Lugar donde se encontraban los árboles de caucho/siringas.
44. *Seringalista*. Patrono del siringuero, es decir, los dueños de los *seringales*.
45. *Seringueiro/siringuero*. Cauchero.
46. *Simpatia*. En portugués brasileño, también significa un ritual supersticioso para lograr un fin determinado.
47. *Tapiri*. Tipo de vivienda construida para abrigar provisoriamente siringueros, lavradores etc.
48. *Tarrafa*. Red de pesca.
49. *Tucunaré*. Pez con hasta 60cm de largo y 4 kg de peso encontrado en la cuenca hidrográfica amazónica.
50. *Tucuxi*. Tipo de delfín encontrado en la cuenca hidrográfica amazónica, Brasil.
51. *Várzea*. Planicie aluvial.

a Cibelle, estrella mía, con cariño!

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer al pueblo brasileño, que con su arduo trabajo pagó y paga sus impuestos. Agradezco a la Universidad Federal del Amazonas (UFAM) y a la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) por contribuir económicamente con mi proceso de formación científica.

Cuando inicié mi curso de doctorado, buscaba salir de mi “zona de confort”, pues deseaba expandir mi mente. Cabe destacar, entonces, que en este proceso de expansión –que no es solitario– me acompañaron muchas personas directa o indirectamente.

Agradezco especialmente a mi director, el profesor Marc-André, por haber aceptado la dirección de mi tesis, por su confianza, su paciencia, su apoyo, su atención y su dirección en estos 4 años. Agradezco también de manera muy especial a mi codirectora, la profesora Stéphanie, por su orientación, su incentivo, sus sugerencias, sus comentarios y su mediación en todo el proceso de construcción de la tesis.

Como dije anteriormente, este proceso de formación involucra a muchos actores y, en este sentido, quisiera agradecer a los profesores Alejandro González y Francisco Loiola por haber aceptado participar como jurado de mi examen de síntesis y del *devis de recherche* y por las valiosas sugerencias, críticas y comentarios realizados. Igualmente agradezco a Nicole Gaboury, nuestra estimada técnica, que siempre proporcionó apoyo para todos nosotros de la cohorte. Agradezco, asimismo, al profesor Paul Carr por haber aceptado la invitación de los directores para participar como jurado de esta tesis.

Extiendo mi agradecimiento a los profesores Jorge Araujo y Alejandro González y a la profesora Solange Vankemerade que colaboraron con nuestra cohorte hispana. En especial a nuestro querido Alejandro, que fue también coordinador de la cohorte y siempre guió a todos los estudiantes con atención, dedicación y buenos consejos. Además, se esmeró en que nuestra formación científica fuera lo más amplia posible y se apoyara en rigurosos presupuestos metodológicos.

Agradezco al profesor Osmar Fávero por todo el apoyo, sugerencias y disponibilidad de su archivo de documentos sobre la educación popular brasileña. Hago llegar también mi

agradecimiento a Laura Pérez por su paciencia y el cuidadoso trabajo de revisión lingüística de esta tesis.

A los amigos de la cuarta cohorte hispana –Flor, Gladys, Mario, Jimmy y las amigas Gisela y Zaida–, que también estuvieron en nuestro grupo por un período, les agradezco la agradable convivencia en un ambiente de muchos aprendizajes e intercambio de conocimientos y culturas.

Finalmente, agradezco a Cibelle, mi esposa, a los amigos y a toda la familia por el apoyo, la amistad y la comprensión ante los períodos de ausencia durante esta fase tan importante para mi vida profesional.

Introducción

No basta saber leer que “Eva vio la uva”. Es necesario comprender cuál es la posición que Eva ocupa en su contexto social, quién trabaja para producir la uva y quién lucra con ese trabajo (Freire, 1996).

Esta investigación se centra en el estudio de la noción de emancipación en materiales 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: *Poronga* (1983) –2ª edición para el monitor/facilitador, *Cartilla de Portugués (Alfabetización)–* y *O Ribeirinho* (1984) –4ª edición para monitor/facilitador, *Cartilla de Portugués (Alfabetización)–*. Asimismo, este estudio se apoya en la metodología de análisis de contenido de libros de texto (Chu, 2017b; Holsti, 1969; Wade, 1993) y en la literatura sobre la Educación a la Ciudadanía, 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.

El estudio permitió analizar las huellas del patrimonio colonial educativo (que llamamos la “dominación cognitiva”) como referencia epistemológica y comprender así su relación con el papel emancipador de la alfabetización de adultos en el contexto educativo postcolonial, en el cual los pueblos colonizados perdieron el poder de decisión y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos. En este contexto colonial, la capacidad de las personas para ejercer sus derechos exigía cierta alfabetización crítica (o, en otras palabras, emancipadora) que

implicaba un conocimiento de sus propias condiciones de opresión y explotación y una reflexión sobre la manera de organizarse colectivamente para corregirlas (Durnan, 2013).

Nuestro estudio está anclado en el presupuesto teórico de que el colonialismo no solo creó un contexto histórico caracterizado por el desprecio de los derechos fundamentales de los pueblos colonizados, sino que también trazó la ideología del eurocentrismo y de la dominación cognitiva, dominación que Freire clasificó como “invasión cultural”. En este sentido, Freire considera que toda dominación implica una invasión, aunque no necesariamente visible, pues, en ocasiones el invasor puede presentarse bajo la imagen del aliado. De tal manera, la invasión puede presentarse a la vez como una forma de dominación económica y cultural. Esta forma de dominación en una sociedad dependiente, como explica Freire (1987), puede ser llevada a cabo por una sociedad metropolitana, pero existen también invasiones de otro tipo, en las que una clase social domina sobre otras de la misma sociedad.

Desde el punto de vista teórico, en términos de Freire (1987), la noción de alfabetización emancipadora reposa sobre dos principios: i) los conocimientos son diferentes entre sí, pero no son superiores unos a otros; ii) la experiencia de vida del alumno debe evaluarse al mismo tiempo que el conocimiento científico y no debe ser rechazada. La educación, desde la perspectiva freireana, tiene como objetivo liberar a los oprimidos de sus opresores. Desde esta misma perspectiva educativa, se plantea que el educando oprimido debe ser “concienciado” con la finalidad de que no se convierta en opresor de otros oprimidos (Freire, 1987). En este contexto, el papel de la alfabetización emancipadora es proponer la descolonización de la educación, es decir, desarrollar la resistencia frente a la dominación cognitiva y, por lo tanto, frente a la invasión cultural, de los pueblos oprimidos (Durnan, 2013).

Sin embargo, hasta la fecha, pocos análisis en esta perspectiva se ha centrado en el estudio del material didáctico destinado a la alfabetización emancipadora de adultos. Nosotros observamos que en el estudio de Cherrstom, Robbins y Albany (2016) los artículos científicos publicados en las revistas indexadas de todo el mundo analizados por ellos en relación con este objeto de estudio se centran fundamentalmente en la educación popular y en la relación didáctico-pedagógica entre educadores-educandos, pero descuidan los aspectos didácticos, en particular, los aspectos relacionados con las enseñanzas y los aprendizajes que los libros de texto, como herramienta didáctica, permite o no alcanzar el plano de la educación a la

ciudadanía. No obstante, algunas investigaciones sobre los libros de texto de Estudios Sociales son muy importantes para este trabajo, porque estas muestran el valor del estudio de los libros de texto para abordar el análisis de los valores sociales y de las ideas dominantes en diversas sociedades. Estos estudios ofrecen, asimismo, pistas metodológicas para este tipo de estudio.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se apoya en los estudios de la Educación a la Ciudadanía (de tradición teórico-crítica) de la literatura de análisis de contenido de libros de texto, principalmente en las observaciones y sugerencias de Wade (1993) y Chu (2017b) sobre cómo mejorar la calidad del análisis cualitativo de contenido de libros de texto de Estudios Sociales. En vista de que las investigaciones sobre la Educación a la Ciudadanía y sobre análisis de contenido de libros de texto permitieron identificar y analizar los elementos esenciales de la alfabetización emancipadora de adultos desde una perspectiva de la Educación a la Ciudadanía, nos permitimos adoptar algunas categorías de análisis relacionadas con conceptos provenientes de dichos estudios. Por lo tanto, fue a partir de esos conceptos y postulados que diseñamos la metodología para dar respuesta a nuestros objetivos. Teniendo en cuenta que el objetivo central de esta investigación, como ya se dijo previamente, 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, 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 (basado en Bartlett, 2005; Butler, Suh y Scott, 2015; Freire, 1969, 1970; Kahne y Westheimer, 2003; Romão y Gadotti, 2012; Scott y Suh, 2015; Stronquist, 2009, 2012; Yoon y Sharif, 2015); y iii) reconocimiento de los distintos perfiles de ciudadano en las instrucciones didácticas presentes en el libro del monitor (basado en Westheimer y Kahne, 2004) (cf. tablas 1, 2 y 3, en el apartado § 3.3.1)

El presente estudio queda dividido en cinco capítulos. El primer capítulo de esta tesis proporciona un retrato del contexto social y científico en el que se inserta esta investigación. El

marco teórico, al que dedicamos el segundo capítulo, establece entonces las bases teóricas sobre las cuales se apoyó nuestro estudio. El tercer capítulo, por su parte, presenta la metodología adoptada para llegar a una contribución original para el campo de estudios de análisis de libros de texto de Estudios Sociales. Los resultados se presentan en el cuarto capítulo y se discuten en el capítulo final, capítulo en el que se reflexiona sobre los beneficios científicos y sociales de nuestros resultados. En este último capítulo, hacemos ciertas sugerencias en el plano de la investigación con el fin de promover la reflexión sobre la importancia de la elaboración de libros de texto para una alfabetización emancipadora de adultos como herramienta didáctica para la educación a la ciudadanía. 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.

1. Problemática

Con el objetivo de situar la problemática de este estudio, en la presente sección será presentado brevemente el problema de la alfabetización en el contexto educativo mundial poscolonial. Presentaremos, en primer término, la síntesis de los resultados de investigaciones con el objetivo de señalar lo que se sabe y lo que no se sabe acerca de la producción teórica de libros de texto de Estudios Sociales y luego pasaremos a situar el sujeto de estudio. Por último, fue llevado a cabo una crítica acerca de la escasa literatura sobre la educación de adultos y sus materiales didácticos (cf. § 1.2.3) y presentamos las preguntas generales y los objetivos general y específicos de la investigación.

En cuanto a los libros de texto de Estudios Sociales, cabe señalar que estos, como explica Issitt (2004), constituyen una rica fuente de investigación por diversos motivos: i) los libros de texto siguen siendo siervos de la ortodoxia política; ii) la industria editorial de libros de texto ejerce una fuerte presión sobre los docentes e instituciones educativas; iii) estos textos indican las ideas dominantes, los valores sociales, los impulsos comerciales de la industria editorial y las peculiaridades de las asignaturas; y iv) constituyen una “mina de oro” para el “arqueólogo” de conocimiento interesado en “cavar” fuentes y rastrear los orígenes de las ideas y las tecnologías de aprendizaje.

Asimismo, de acuerdo con Holsti (1969), generalmente hay tres propósitos para el análisis de libros didácticos. Holsti subdividió en tres categorías los parámetros de tal análisis: la comparación de los cambios en el contenido del texto a lo largo del tiempo (estudios longitudinales); la comparación del contenido en el mismo tema en dos o más libros de texto del mismo período de tiempo; o la comparación del contenido de libro de texto con un patrón de adecuación definido por una fuente especializada (Wade, 1993, p.235).

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. A continuación explicamos el uso específico que en el presente trabajo hacemos de los términos ‘alfabetización emancipadora’, ‘educación a la ciudadanía’ y ‘postcolonial’.

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 (Janks, 2013). Este proceso se propone también escribir y reescribir el mundo (Janks, 2013). La alfabetización emancipadora, desde su creación en el trabajo de Freire (1970, 1987), relacionó la alfabetización con una política de auto-empoderamiento y la rigurosidad ética (Janks, 2013), 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 cuanto al término ‘Educación a la Ciudadanía’, cabe destacar que se refiere a un proceso socioeducativo y político permanente que promueve una ciudadanía crítica, responsable y comprometida, en todos los niveles personal o colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y el medio ambiente (Schuguresnky, 2000a, 2006, 2009; Schuguresnky y Myers, 2003; Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne, 2004).

Para terminar, hacemos notar que ‘poscolonial’² se refiere a comprensión de la realidad latinoamericana que fue marcada por un proceso histórico y sociológico de opresión, explotación y colonización (Gordon, 2008; Ossenbach y Pozo, 2011; Penna, 2014; Walsh, 2013, 2015), que originó las mentalidades prisioneras de esa “*longue durée*”³ (Braudel, 1958).

² Para conocer más sobre la teoría poscolonial en Latinoamérica se sugiere la lectura de los artículos de los investigadores Penna (2014) y Ossenbach y Pozo (2011).

³ Es un concepto histórico creado por Braudel (1958), que introdujo una nueva manera de abordaje de cómo los acontecimientos históricos transcurren en larga duración, manera que se opone a la historia tradicional (conocida como factual).

1.1 Contexto Social: el problema de la alfabetización en el mundo poscolonial

En el mundo, por lo menos 781 millones de adultos no tienen competencias básicas en lectura y escritura (UNESCO, 2015, p. 7). En 2015, las mujeres representaban el 64% de los adultos analfabetos, porcentaje que se mantiene desde el año 2000 (UNESCO, 2015, p.7). Los avances en la alfabetización de los adultos se deben, en gran medida, a que los jóvenes instruidos han llegado a la edad adulta (UNESCO, 2015, p.31). Solo 17 de los 73 países que en el año 2000 tenían tasas de alfabetización inferiores al 95%, habrán reducido a la mitad las tasas de analfabetismo para 2015 (UNESCO, 2015, p.7). Además, en mayo de 2013, el Instituto de Estadística (UIS) de la UNESCO informó que en el año 2011

más de la mitad de los adultos que no saben leer ni escribir (53%) viven en el sur y en el oeste de Asia, un 24% viven en África Subsahariana, un 12% en Asia Oriental y en el Pacífico, un 6,2% en los Estados Árabes y un 4% en América Latina y Caribe. Se estima que menos del 2% de la población analfabeta mundial vive en Europa Central u Oriental, en Asia Central, en América del Norte o en Europa Occidental (UNESCO, 2014b, p.20) (traducción libre).

Además, una inversión de recursos financieros tres veces mayor por parte de los países ricos en la educación de adultos no garantizó que Europa, siendo uno de los continentes más ricos del planeta, erradicase el analfabetismo (UNESCO, 2014b). Erróneamente, la mayoría de los países europeos simplemente asumen que cualquier persona que concluye la escolarización obligatoria está plenamente alfabetizada. Sin embargo, hay estudios que indican que hay más personas afectadas por un bajo nivel de alfabetización de lo que los gobiernos europeos se dan cuenta (UNESCO, 2014b).

El reciente informe del grupo de especialistas en alfabetización de la Unión Europea, *EU High Level Group of Experts on Literacy* (European Union, 2012), indica que la mayoría de los adultos con problemas de alfabetización posee al menos la escolarización obligatoria, pero que muchos salieron de la escuela sin la

habilidad suficiente en literatura y escritura (UNESCO, 2014b, p.20) (traducción libre).

En este sentido, cabe destacar el caso de Alemania, país desarrollado que aún tiene 7,5 millones de jóvenes y adultos que no saben leer ni escribir (UNESCO, 2016). Así, se debe resaltar que ese interés retomado en la alfabetización por parte de muchas sociedades en el último siglo puede ser clasificado como una manera de evitar desagradados internacionales. En este sentido, las políticas de educación de adultos pueden ser vistas como una respuesta del Estado a las presiones del sistema internacional encaminadas a obtener mejoras en esa modalidad educacional (Torres, 2003). Es este el caso de Canadá, que en los últimos años de la década de los 80 anunció inversiones de 110 millones de dólares canadienses para la educación de adultos en todo el país por un periodo de 5 años. Tal hecho representó *una gota de agua en el océano*, en términos de la contribución real necesaria para combatir el problema de la alfabetización de los nativos canadienses, de la población pobre menos favorecida, y de la multitud de extranjeros que llegan cada año a Canadá. Por otra parte, esa política de Estado podría ser traducida como una “buena acción”, mostrando el compromiso del gobierno canadiense con la política social ante los “ojos” internacionales (Torres, 2003).

Asimismo, llaman la atención los resultados negativos de la educación, pues resulta alarmante que uno de cada cuatro adolescentes en el mundo, o sea, 175 millones de jóvenes, no sepa leer siquiera una frase, incluso aunque haya ido a la escuela durante cuatro años. Se trata aquí, de otro tipo de analfabetismo, el “funcional” (UNESCO, 2014a, p.35). El 72% de jóvenes y adultos del mundo están concentrados en los 10 países con mayores porcentajes de poblaciones en condiciones de analfabetismo, es decir, de poblaciones que no saben leer ni escribir. Entre estos países se encuentra Brasil que aparece en 8º lugar, entre los 150 países evaluados por el estudio. India lidera la lista, seguida por China y Paquistán (UNESCO, 2014a, p.11). En Brasil, la tasa de analfabetismo de personas con 15 años o más fue estimada en 8,7%, lo que se corresponde con 13,2 millones de personas en el país, de acuerdo con el Estudio Nacional por Muestra de Domicilios de 2013, realizada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (UNESCO, 2014a, 2016).

De las 150 naciones analizadas por el Informe GlobaL, solo 41 alcanzaron la meta de la UNESCO, ya que destinaron a educación el 6% o más de su Producto Interno Bruto (PIB).

Brasil es una de esas naciones, ya que el gasto anual por alumno de educación básica es de cerca de 5 mil reales⁴. En los países ricos, ese valor es tres veces mayor (UNESCO, 2014a, p. 11). Sin embargo, según Freire y Macedo (2011) el problema del analfabetismo de jóvenes y adultos es una cuestión que siempre ha sido objeto de atención de diversos segmentos de la sociedad civil, política y científica en el mundo, pues, desafortunadamente, todavía es un fenómeno presente tanto en sociedades desarrolladas –como los Estados Unidos– como en países en desarrollo –el caso de Brasil - y de naciones aún no desarrolladas - como Angola–.

Se debe destacar el carácter ideológico del concepto de ser analfabeto, pues muchas veces se ofrece una cobertura ideológica que tiene como fin que los grupos poderosos simplemente silencien a los pobres, los grupos minoritarios, las mujeres o las personas de color. Es decir, para Freire “analfabetos o no” –como decía él en la época–, “los oprimidos como clase, no superarán su situación de explotados a no ser con la transformación radical, revolucionaria, de la sociedad de clases en que se encuentran los explotados” (Giroux, 2011, p.57).

En este sentido, para la comprensión de la justicia social en la educación de adultos como un fenómeno complejo, Boyadjieva y Llieva-Trichkava (2017) elaboraron dos indicadores: un índice de inclusión y un índice de equidad en la participación en la educación de adultos. Ellos verificaron de este modo que en la mayoría de los países de la Unión Europea hay indicios de mejoría en el aspecto de la justicia social, como resultado de una disminución de las personas con bajo nivel de educación. Sin embargo, la inclusión de las personas con bajo nivel de educación en el campo de la educación de adultos sigue siendo considerablemente inferior en comparación con la inclusión de las personas con educación superior (Boyadjieva y Llieva-Trichkava, 2017).

En cuanto a los estudios sobre la alfabetización de adultos, especialmente en el Sur Global⁵, que buscan periódicamente analizar la relación entre la alfabetización y el desarrollo,

⁴ R\$ 5 mil reales equivalen a fecha de 05/30/2018 a 1338,38\$ en dólares canadienses.

⁵ Mejía (2014a) aclara la expresión “más allá del sur geográfico: si bien a lo largo del siglo XX el Sur fue una manera de enunciar un lugar geográfico con unas particularidades culturales y sociales propias, que se leían en clave de un mundo que había sido construido desde las apuestas de la expansión europea bajo forma de colonias de ultramar en sus diferentes vertientes, inglesa, española, holandesa, francesa, italiana, alemana, entre otras, aparece en esta perspectiva una característica que el Fernando Cardenal, denominó a finales del siglo anterior como ‘el Sur que existe en el Norte’ y fue dando contenido político y social a un hecho geográfico y cultural como determinante para su enunciación, dándole lugar a un sur signado por las características del control y el dominio, como forma de organizar la acción de los educadores que resisten y construyen alternativas. Es ahí donde el sur

es raro encontrar alguna discusión explícita del hecho de que, a lo largo del siglo XX y hasta el presente, la posición hegemónica en Occidente ha consistido en asumir que el desarrollo significa el desarrollo capitalista (Boughton, 2016). La política de educación, incluida la educación de adultos, es una política que siempre ha sido apoyada por la teoría del desarrollo; y uno de los más poderosos conceptos teóricos, como es el caso de la teoría del capital humano, hace esto muy claro (Boughton, 2016). La teoría del capital humano es una teoría del desarrollo capitalista. Esta teoría explica la pobreza y la desigualdad como expresiones de una ‘falta’ de desarrollo, y sostiene que el desarrollo de un país y de sus recursos humanos constituyen la clave para el crecimiento económico capitalista. Se argumenta, entonces, que si las personas se alfabetizan y se escolarizan, se vuelven más productivas y, por ende, la economía crecerá (Boughton, 2016).

Es evidente que hay algo de verdad en el postulado anterior, pero constituye, sin duda, una verdad a medias. Los países y las regiones aun no desarrollados son producto de los mismos procesos históricos que han vivido otras regiones y otros países desarrollados. Para las personas que viven en estas regiones subdesarrolladas, la alfabetización y la educación no proporcionarán una manera de salir de la pobreza a menos que los procesos del desarrollo capitalista, en primer lugar, sean radicalmente alterados. Este es el otro lado de la alfabetización, que es una parte necesaria de la adquisición de los medios para cambiar estos procesos (Boughton, 2016). En este sentido, Paulo Freire desarrolló su enfoque de la alfabetización en el paradigma anticapitalista de los años 1960 y 1970 bajo la teoría de la dependencia, cuyos partidarios rechazaron la teoría y la modernización de la vía del desarrollo capitalista que está planificada para los países del Sur global (Boughton, 2016). No se debe olvidar que el producto del capitalismo es el resultado de la explotación del hombre por el hombre (Marx, 1858).

En los años ochenta y noventa, en gran parte debido a las intervenciones por parte de la OCDE, a la política del Banco Mundial sobre educación global y al colapso del modelo de desarrollo alternativo previamente proporcionado por los países comunistas, esta crítica radical conoció su fin. Este fue el contexto en el que el NLS (*New Literacy Studies*) reemplazó el

comienza a ser un lugar de enunciación y actuación, otro lugar múltiple, variado y atravesado por la diferencia a los lugares desde los cuales enuncia el proyecto de control y poder, y también nuestros compañeros de proyecto, los cuales han constituido una acción y pensamiento crítico en el mundo del norte” (Mejía, 2014a, p.26).

discurso emancipador *freiriano* de educación popular por su visión más modesta de transformación lograda a través de experiencias de pequeña escala sobre la base del estudio etnográfico. Aunque esto se ha racionalizado por referencia al supuesto “fracaso” del modelo de campaña en masa, la evidencia real de que el modelo falló resultó poco notoria. Las aspiraciones más modestas de los defensores de la NLS podrían acomodarse dentro del modelo de desarrollo neoliberal que se fusionó en la década de 1980, porque también rechazaron la acción a gran escala, especialmente dirigida por los estados, para enfrentar la desigualdad educativa (Boughton, 2016).

Algunos investigadores asociados con el NLS han sido particularmente influyentes en la problematización del concepto *freiriano* de conexión entre alfabetización y transformación social (Street, 2001). No obstante, Boughton (2016) sostiene que existen problemas importantes en el enfoque NLS. En primer lugar, este enfoque lleva al cese de la narrativa emancipadora de la educación popular, se basa fundamentalmente en la teoría posestructuralista y en la metodología etnográfica, y al mismo tiempo, presta poca atención a la economía política de la educación de adultos y al desarrollo en el Sur Global (Boughton, 2016; Lambirth, 2011; Youngman, 2000). En segundo lugar, la crítica de NLS, quizás inconscientemente, ha reforzado el argumento neoliberal contra las campañas de alfabetización de adultos lideradas por movimientos estatales y sociales a gran escala (Boughton, 2016). Por tanto, el problema que supone la alfabetización no radica en que sea una práctica social o en que conduzca directamente a la mejora de la calidad de vida de las personas, sino que radica más bien en que nos preguntemos qué más podemos hacer, tanto en el ámbito teórico como en el práctico, para lograr la expansión global de la alfabetización emancipadora, una vez más, como elemento clave en el amplio contexto de la lucha por la transformación social y por la emancipación de los individuos y de las comunidades (Boughton, 2016).

En este contexto general, hemos tratado de señalar datos estadísticos e investigaciones que abordan el problema de la alfabetización en el contexto educativo mundial. Conviene ahora tratar el legado educacional colonial –la “dominación cognitiva” –, teniendo en vista el hecho de que el conocimiento haya sido colonizado nos obliga a preguntarnos si nunca ha sido libre (Gordon, 2008). Asimismo, posteriormente analizaremos la importancia de los materiales

didácticos, específicamente el caso de los libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos, en el contexto educativo poscolonial.

1.1.1 El legado educacional colonial: la “dominación cognitiva”

El colonialismo creó el contexto histórico y pasó por encima de los derechos humanos fundamentales de los pueblos, como el derecho a vivir en paz, en sus territorios y de acuerdo con sus culturas y tradiciones. Nuestro punto de partida básico es que el colonialismo es el origen de las experiencias de pérdida de poder de decisión y división interna que hay que superar para que las personas puedan ejercer plenamente sus derechos (Durnan, 2013, p.2).

Como deja ver la cita anterior, los pueblos colonizados perdieron la condición de ciudadanía plena en ese contexto colonial, ya que hubo una pérdida del poder de decisión y del ejercicio de los derechos, fundamentalmente el de ser ciudadanos. En este contexto colonial, la capacidad de las personas para ejercer sus derechos exige una cierta alfabetización crítica-emancipadora, que implica un conocimiento de sus propias circunstancias y de cómo se pueden organizar colectivamente para superarlas (Durnan, 2013).

Además, en ese proceso, la educación bancaria, que es elitista y clasista, transfiere esas ideologías dominantes para las clases oprimidas, por lo que tampoco hay un proceso dialógico en el cual sean cuestionados o problematizados determinados términos, ya que solo son “depositados” como “verdades irrompibles” y legitimados por la autoridad del maestro, contra la supuesta ignorancia del estudiante, que es tratado como una “tabla rasa”, un ignorante (Freire, 1976; 1987). Cuanto más se acentúa la invasión cultural, cuanto más el ser humano se aliena de su propia cultura y es invadido, más estos seres humanos oprimidos evitarán parecerse a sus propios iguales, vestirse como era su manera habitual, hablar como lo hacían (Freire, 1976, 1987). Por consiguiente, la base que sostiene esa dominación son los mitos internalizados como verdad: el mito del eurocentrismo y el mito de la estructura opresora. Por eso Freire y Shor (1986) afirmaron que no creían en una autoliberación, sino en una liberación de carácter social y colectivo:

Incluso cuando usted, individualmente, se siente más libre, si este sentimiento no es un sentimiento social, si usted no es capaz de usar su libertad reciente para ayudar a los otros a liberarse a través de la transformación de la sociedad, entonces usted solo está ejercitando una actitud individualista en el sentido de *empowerment* o de la libertad (Freire y Shor, 1986, p. 135).

Además, según una mirada crítica, se puede decir que empoderamiento está íntimamente hilvanado a concienciación. Tanto es así que en algunos países como Canadá, el concepto de concienciación fue traducido inicialmente como *empowerment* (Guareschi, 2015). Sin embargo, la expresión va más allá: en un análisis más minucioso, se puede afirmar que empoderamiento es el eje mediador que une conciencia y libertad (Guareschi, 2015). Es imposible ser libre si no se tiene conciencia. Incluso si el simple hecho de tomar conciencia no lleva automáticamente a la libertad, es innegable que solo puede ser libre quien tiene conciencia (Freire, 1969, 1970). Por eso, es central para Freire el entendimiento de que, a medida que las personas toman conciencia (concienciación), también se van liberando (liberación) (Freire, 1969, 1970). Es precisamente aquí donde el empoderamiento ocurre: la toma de conciencia confiere a las personas y grupos un determinado poder, generado a partir de los propios sujetos-agentes (Guareschi, 2015).

Así, para Freire, el empoderamiento es un proceso que surge de las interacciones sociales en que nosotros, seres humanos, somos construidos y, a medida que problematizamos la realidad de forma crítica, vamos ‘concientizándonos’, descubriendo brechas e ideologías; esa concientización nos da “poder” para transformar las relaciones sociales de dominación. Poder que lleva a la libertad y a la liberación (Guareschi, 2015, p.186-187).

Y en tal contexto el papel de la alfabetización emancipadora es exactamente proponer la descolonización de la educación, es decir, se debe rechazar la dominación cognitiva (invasión cultural) de los pueblos oprimidos (Durnan, 2013). Algunas campañas, como las analizadas por Freire y Macedo (2011) en países como Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe y Guinea Bissau –excolonias portuguesas en África–, solo tuvieron éxito porque adoptaron una concepción de la alfabetización como una forma de política cultural; es decir, la alfabetización comenzó y terminó no solo con el proceso mecánico de aprender a leer y escribir, como ilustra el caso de la

experiencia de alfabetización hecha por la revolución cubana (Boughton, 2010, 2016; Martí, 1999). Este último caso, ofrecía otras posibilidades de alfabetización ya que, en especial, se respetaban la cultura y el idioma de los estudiantes –elementos que liberarían a los seres humanos de todas las relaciones de opresión, de la falta de respeto y de la desigualdad social– porque sabían que los idiomas nativos de estos países y su cultura debían ser utilizados en programas de alfabetización, y no la lengua oficial de sus colonizadores. Como bien explica Freire (2005) el rechazo de la lengua del colonizador es vital en el proceso de alfabetización de adultos:

la situación más difícil de las cinco excolonias portuguesas [...] son Angola y Mozambique, porque en Cabo Verde, en Guinea Bissau, en Santo Tomé y Príncipe, usted tiene por lo menos el *criollo*, que emerge de la combinación de la lengua portuguesa con las lenguas africanas. Pero, en Angola y en Mozambique, no hubo inmersión ninguna de una lengua *criolla*. Entonces, lo que usted tiene en Angola y Mozambique es, de un lado el portugués que fue asimilado por una élite nacional angolana y mozambiqueña, y del otro, las lenguas étnicas, que yo llamo nacionales. Entonces, el gran problema político que se coloca para el liderazgo político de Angola y Mozambique es que esos dos liderazgos no pueden, cada uno en su país, escoger una de las lenguas nacionales de los grupos étnicos y decir: *esa va a ser la lengua nacional*. Porque si hace eso, el liderazgo va a tener que enfrentar una pelea de las tribus, que alguna vez fue intensificada fuertemente durante la época colonial, exactamente para servir al colonizador. El objetivo de dividir garantiza la posibilidad de tener un reino propio (Freire, 2005, p. 65) (traducción libre).

Asimismo, Freire y Macedo (2011) resaltaron:

la sola decodificación de las sílabas no tiene ningún sentido para quien tuvo un enorme papel en la reinención de su sociedad. La tarea desafiante de reapropiarse la propia cultura y la propia historia no puede ser cumplida por medio de la lengua que negaba su realidad y procuraba erradicar su propio medio de comunicación (p. 133) (traducción libre).

De esa manera, la alfabetización no se reduce a la lectura o al simple acto de deletrear o decodificar sílabas, sino que incluye el acto de lectura de la palabra a través de la lectura del mundo, como solía decir Paulo Freire, rompiendo así con una “visión mágica” alienante y controladora de la vida, impuesta por los colonizadores a los pueblos de sus colonias a lo largo

de los siglos XVI al XX. No obstante, entre los años de 1970 y 1980, se vio claramente que las campañas de alfabetización de adultos en masa, lideradas por diferentes gobiernos muchas veces con una agenda descolonizadora, estaban haciendo incursiones significativas en las tasas de analfabetismo en los países donde fueron realizadas. Por una serie de razones, principalmente ideológicas y políticas, el abordaje de campañas masivas cayó en descrédito en la década de los 90 (Boughton, 2010).

De tal forma, la comunidad internacional, bajo la influencia del Banco Mundial, cambió el foco de la política y del financiamiento para la educación escolar, bajo la creencia errónea de que eso eventualmente reduciría los niveles de analfabetismo de la población. El abandono del abordaje de la campaña masiva fue reforzado cuando nuevos desarrollos de estudios de alfabetización, llamados colectivamente estudios de la “nueva alfabetización”, contribuyeron con la problematización de una serie de características de esas campañas, incluyendo el conocido concepto de alfabetización “autónoma”, por la utilización de estrategias propias de la enseñanza fonémica (Boughton, 2010). Irónicamente, mientras tanto, el principal objetivo de la nueva línea de alfabetización no era de hecho la campaña masiva, sino el capital humano conducido por las teorías del neoliberalismo, en las que la alfabetización fue declarada esencial para el desarrollo económico (Boughton, 2010). Incluso, Freire y Macedo (2011) llaman la atención sobre una importante cuestión ligada a las campañas de alfabetización en el contexto educativo poscolonial:

El gran problema que las campañas de alfabetización enfrentan con respecto a los múltiples discursos es lidiar con el proceso de reescritura de la sociedad. En principio, esa reescritura rompe el orden jerárquico rígido de las clases sociales y, con eso, transforma las estructuras materiales de la sociedad [...] Jamás debemos tomar la alfabetización como la deflagradora de la transformación social. La alfabetización, como concepto global, es apenas parte del mecanismo deflagrador de la transformación. Hay una diferencia cualitativa entre una cruzada política y la experiencia de la alfabetización (p. 122) (traducción libre).

En otras palabras, la alfabetización no debe ser vista como una panacea –especie de remedio para todos los males– sino más bien como una “clave” necesaria en el proceso de transformación social, de construcción de la ciudadanía de las naciones colonizadas, no debe solamente ser interpretada desde una perspectiva económica, sino también desde las

perspectivas política y cultural. Y en el caso de las campañas de alfabetización analizadas por Freire y Macedo (2011), se debe destacar que

Las lenguas africanas nativas de esos países deben ser utilizadas en los programas de alfabetización, si se quiere que la alfabetización sea parte importante de una pedagogía emancipadora. En los casos que analizamos minuciosamente, el uso del portugués, en lugar de las lenguas nativas, o del *criollo*, llevó a la reproducción de una mentalidad elitista, neocolonialista (p. 169) (traducción libre).

Para una alfabetización dentro de la pedagogía emancipadora, se debe concienciar a los oprimidos para que sean capaces de razonar con su propio sistema de pensamiento y de liberarse –de modo auténtico a través de la acción-reflexión– de las imágenes con estereotipos. Se eliminará, asimismo, la dicotomía *negro / blanco*, con el fin de permitir relaciones de iguales entre los seres humanos, a través de la normalización de su pensamiento, su ideología, y su visión del mundo (Elamé, 2011). Es posible decir que las campañas y programas de alfabetización han cambiado, pero es difícil constatar los efectos que pueden haber tenido. El interés de las organizaciones regionales y los gobiernos por poner en marcha campañas de alfabetización ha aumentado desde el año 2000, sobre todo en América Latina. En la mayoría de las campañas se fijan objetivos ambiciosos, pero los plazos para alcanzarlos ya han concluido en algunos casos sin haberse logrado esas metas (Freire y Macedo, 2011).

Por lo tanto, frente a este contexto vale señalar los hallazgos de Trudell y Cheffy (2017), que analizaron el impacto de los programas de alfabetización sobre aquellos que aprendieron a leer y escribir en sus propias lenguas africanas. Los datos empíricos se basan en las reflexiones de los alumnos adultos sobre el significado de la alfabetización y la aritmética en sus vidas cotidianas a través de entrevistas realizadas en 2014 y 2015 en lugares rurales en cinco países africanos: Etiopía, Kenia, Camerún, Burkina Faso y Ghana. Los autores constataron, entre los 95 entrevistados, que, independientemente del nivel de educación de cada participante en las lenguas oficiales de sus países, los entrevistados fueron unánimes en destacar el valor de leer y escribir en sus lenguas maternas por contribuir significativamente al tipo de aprendizaje que es relevante para sus vidas diarias (Trudell y Cheffy, 2017).

Asimismo, sólo una educación emancipadora (Freire, 1969, 1970) tiene las condiciones para involucrar las dimensiones social, histórica y cultural de los individuos para ayudarlos en

su proceso de conciencización, liberación y transformación social (Trombeta, 2015; Zitkoski, 2015). La acción educativa, según la perspectiva de alfabetización emancipadora (en sus tres dimensiones: identidad, empoderamiento cognitivo y pensamiento crítico, Freire, 1969, 1970), asume un importante papel en el proceso de la descolonización de la sociedad a través de la praxis (acción-reflexión-acción), que tiene como objetivo central la transformación de la realidad de los educandos. Sin perder de vista que, “si la educación por sí sola no transforma a la sociedad, sin ella tampoco la sociedad cambia” (Freire, 2000, p. 31). En este sentido es importante también señalar las causas del colonialismo (la necesidad de exportar bienes y capital, de importar recursos naturales y explotación del trabajo), su uso ideológico para justificarse (la misión civilizatoria divulgada en las metrópolis) y su objetivo imperialista en las colonias (dividir para dominar). Además, la colonización cultural también existió en las metrópolis, y no sólo en las colonias (Mignolo, 2007a). Así, las ideas de las élites de una sociedad son en general las ideas de esa sociedad, puesto que las condiciones materiales de la existencia social afectan a la conciencia individual y colectiva (Demers, Lefrançois y Ethier, 2015; Marx, 1858).

Por tanto, la descolonización implica la desestructuración y la deconstrucción de las relaciones culturales, sociales racistas, discriminatorias, de dominación, de explotación y de patriarcado (Quijano, 2005). Además de los dos grandes ejes de la descolonización: el racismo y la despatriarcalización de la sociedad, los elementos para la descolonización están impregnadas en otras dimensiones de desarrollo del ser humano (por ejemplo, en las dimensiones histórica, en la cultural, en la económica y en la educativa) (Quijano, 2005). En esta perspectiva, no se debe olvidar que el colonialismo ha tenido también que recurrir a la penetración de la ideología de la colonización, a través de la dimensión educativa, es decir, de las líneas de corriente del pensamiento, de los paradigmas, de las teorías, de los modelos educativos, de la pedagogía y hasta de las didácticas, para la perpetuación del sistema colonial (Quijano, 2005). Por ello, en los días actuales el principal papel de la alfabetización emancipadora es descolonizar las mentes de los individuos que tuvieron sus pueblos colonizados en el pasado (Durnan, 2013). Como se mencionó antes, el papel de descolonización de la alfabetización emancipadora, en el proceso de la dominación cognitiva, se realiza a través del combate a la educación colonizadora / bancaria (Ver las páginas 12-15).

Desde esta perspectiva se puede hacer de los materiales didácticos en la lengua materna/nativa, en especial los libros de texto para alfabetización emancipadora de adultos, un importante instrumento de transformación social para la vida de jóvenes y adultos. Asimismo, se invita al lector a conocer más sobre el potencial del libro de texto en cuanto “herramienta” para la educación emancipadora bajo la perspectiva de la educación a la ciudadanía y acerca de la pertinencia científica de esta investigación.

1.1.2 El libro de texto como una “herramienta” para la alfabetización emancipadora

El análisis de los manuales es también revelador de los valores de una sociedad (al menos, de aquellos que los autores o las autoridades responsables de la educación intentan inculcar) en un punto determinado en la historia. Tanto la elección de los temas como las formas de presentarlos son reveladores (Brunet, 2016). Evidentemente, las omisiones de algunos temas nos dicen también mucho de una sociedad (Brunet, 2016). El libro de texto es, por lo tanto, un objeto privilegiado de estudio en la didáctica de las disciplinas escolares: muchos investigadores, y eso, durante varias décadas, están interesados en esta herramienta (Brunet, 2016). En la mayoría de los casos, los estudios de materiales didácticos contribuyeron a denunciar la ausencia flagrante de ciertos grupos sociales o los papeles estereotipados atribuidos a estos grupos en los libros de texto (por ejemplo, Brunet, 2016; McAndrew, Oueslati y Helly, 2007).

En este sentido, cabe señalar que todos los criterios de selección de libros de texto pueden convertirse en superfluos si el gobierno de un país solo sugiere uno o un número muy limitado de libros didácticos por año. En particular en Europa, aunque no exclusivamente, las ediciones de libros de texto son a menudo complementadas por ediciones regionales, que prestan más atención a las características étnicas y la cultura de la población o las exigencias de un sistema político (Pingel, 2010). Por razones prácticas, las cuestiones regionales no suelen incluirse en una muestra, porque pueden llegar a ser muy extensas. Sin embargo, el análisis de las cuestiones regionales puede aportar ideas interesantes sobre la diversidad cultural y el pluralismo de los círculos educativos de un país determinado (Pingel, 2010). Hubo, de hecho,

un cambio de perspectiva en siglo XX. En primer lugar, los manuales han sido estudiados por los investigadores de libros de texto y continúan como vectores de la vida cultural e ideológica antes de ser abordados como herramientas educativas y materiales didácticos, o como productos desarrollados, comercializados y consumidos. También hubo un cambio de método de investigación de libros de texto, aunque limitado, a una manera más empírica, pues se propuso un cambio de escala que tuviera en cuenta las características regionales (Choppin, 2002a).

En otras palabras, los libros de texto sirven para fines ideológicos y pedagógicos. El investigador puede descubrir qué conocimiento es evaluado o mantenido como normal y legítimo en las principales instituciones –por ejemplo, lo que es considerado por los productores de libros de texto, así como otros en el poder– y qué conocimiento no lo es. Muchos análisis de contenido de libros didácticos construyeron sus análisis bajo esa perspectiva teórica (por ejemplo, Chu, 2015, 2017b; Neumann, 2014; Su, 2007; Wasburn, 1997). Por lo demás, las concepciones de sociedad, de educación y de ciudadanía transmitidas en los materiales didácticos, también pueden contribuir o no a la emancipación social, política y económica de los *educandos* (Freire y Macedo, 2011). Por supuesto que no se debe olvidar el carácter de la relación educativa entre educador-material didáctico-educando que es determinante en ese proceso de alfabetización emancipadora de adultos (Galloway, 2012, 2015).

A pesar de la constatación de que en América Latina hubo una fuerte influencia del llamado “método psicosocial” del educador Paulo Freire, los investigadores Fuenzalida (2001) y Gutiérrez-Vázquez (2003) constataron un buen número de proyectos de educación de adultos realizados por organismos públicos y privados, que se autodenominaron psicosociales, y establecieron materiales didácticos, como textos, para todo un país, en los que se registraban las “palabras creadoras” de las comunidades pesqueras, mineras, los asentamientos campesinos, etc. (Fuenzalida, 2001; Gutiérrez-Vázquez, 2003).

En estos proyectos el método fue reducido a una simple utilización de la palabra como inicio del proceso lingüístico de la alfabetización gubernamental (Fávero, 2007; Fuenzalida, 2001; Gutiérrez-Vázquez, 2003), puesto que solo buscaban los índices de alfabetización en tiempo récord. Por el contrario, cabe señalar que la alfabetización y sus materiales didácticos deben responder a una necesidad de los trabajadores y campesinos que quieren crear herramientas para emanciparse de acuerdo con su situación política, social y cultural (Fávero,

2007; Fuenzalida, 2001; Gutiérrez-Vázquez, 2003), pues, como ya dijo Marx (1858), la existencia social es la que determina la conciencia.

Así, frente al contexto educativo poscolonial expuesto anteriormente, se observa que la educación popular tiene, a través de la alfabetización emancipadora, el objetivo mayor de proponer la ruptura de la dominación cognitiva de los oprimidos (Freire, 1976, 1979, 1987). Ante esto, al pensar en la elaboración y estructura del material didáctico para adultos, se pueden elegir algunos elementos importantes como: 1) ¿Cuál es el “hilo” conductor del material? 2) ¿Quién elabora los materiales didácticos? ¿Solamente técnicos? 3) ¿Estos técnicos consideran la realidad vivida por los adultos? (Fuenzalida, 2001; Gutiérrez-Vázquez, 2003).

Además, no debe olvidarse que los materiales didácticos son construcciones sociales. Cuando se prepara un material entran en juego la concepción que de su misión tienen los autores, sus valores, su ideología y la selección de los conocimientos que han ido desarrollando durante el cultivo, necesariamente social, de su disciplina o de su campo; pero también intervienen de manera determinante la misión, la visión, los valores y la ideología de la institución para la cual se está trabajando y que va a ser responsable del material en cuestión, ya sea un ministerio nacional, una secretaría estatal o provincial, una empresa editorial, un instituto gubernamental o un organismo independiente o no gubernamental (Apple, 1991; Apple y Christian-Smith, 1991; Fuenzalida, 2001; Gutiérrez-Vázquez, 2003). Asimismo vale señalar que, para Freire, el acto de conocer la realidad para poder cambiarla es el elemento central del pensar-hacer pedagógico *freiriano* que tiene como fin enfrentar la opresión y la deshumanización (Walsh, 2013, 2015) por medio de la alfabetización emancipadora como una herramienta capaz de promover la educación a la ciudadanía para la gente oprimida.

1.2 Pertinencia Científica

Fue posible elegir dos ejes para abordar la investigación: el “eje X” –Análisis de los libros de texto de Estudios Sociales– y el “eje Y” –Experiencias de alfabetización de adultos en el contexto educativo poscolonial–. Sin embargo, el foco de la investigación está centrado en la temática de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en contexto educativo no-formal poscolonial. Además, los trabajos reunidos en el “eje X” no podrían ser pasados por

alto debido a sus aspectos temáticos, teóricos y metodológicos del análisis de libros de texto de Estudios Sociales.

1.2.1 Síntesis de los resultados de investigaciones previas: ¿Qué se sabe?

Como ya mencionamos anteriormente, el estudio de los trabajos que analizan materiales didácticos de Estudios Sociales en la educación formal (escolar) fue llamado “Eje X” –Análisis de los libros de texto de Estudios Sociales–. En este eje se analizaron N = 38 artículos, la mayoría de los cuales fueron extraídos de las principales revistas del área en la base de datos científica *Scopus*. Se optó por organizar la revisión de esta literatura según los temas y las metodologías utilizadas por los investigadores. Se pudo constatar que prevaleció el método de análisis cualitativo de contenido, seguido de los de análisis crítico del discurso, de análisis literario y del método mixto que combina análisis de contenido cualitativo con análisis crítico del discurso (por ejemplo, Chu, 2017a). Otros estudios como el de Gonzales, Riedel, Avery, Sullivan y Bos (2004) combinan el análisis cualitativo de contenido con análisis cuantitativo de contenido. Los autores Woyshner y Schoker (2015), utilizan un enfoque de métodos mixtos que se basa en técnicas analíticas del análisis de contenido y en estudios de cultura visual. Se debe destacar que N = 5 estudios revisados no especificaron el nombre de la metodología utilizada, pero se pudo constatar que prevaleció el método de análisis cualitativo de contenido.

En cuanto al contenido temático, cabe destacar que entre los temas de los estudios analizados prevalecieron los siguientes: Grupos Sociales N = 9; Ideología, valores e influencia Corporativa N = 8; Educación y Ciudadanía N = 6; Libros de texto y estrategias de aprendizaje N = 4; Revisión de análisis de contenido de libros de texto de estudios sociales (1993-2016) N = 3; Religión N = 2; Personas y acontecimientos históricos N = 2; Civilizaciones antiguas N = 1; Esclavitud N = 1; Sexualidad N = 1 e Inmigración N = 1. Se observó también en esta muestra la prevalencia del referencial teórico con tradición filosófica de perspectiva crítica, como, por ejemplo: la teoría crítica del currículo (*Critical curriculum Study*).

Prevalecen los siguientes subtemas y principales resultados por tema analizado:

- Grupos Sociales N=9:

- Violencia racial (Brown y Bronw, 2010). Los hallazgos de este estudio, provenientes del análisis de 19 libros de texto de Texas, EE.UU., ilustran el limitado conocimiento histórico y sociocultural sobre raza y racismo que se proporciona a los profesores y estudiantes a través de libros de texto de estudios sociales.
- *Black woman* (Woyshner y Schoker, 2015). Sus descubrimientos revelan que las mujeres negras todavía son marginadas en libros didácticos de historia de la escuela secundaria en los Estados Unidos, pues las formas como fueron presentadas en los libros de texto de historia americana reciente todavía eran discriminatorias.
- Sociedad multicultural (Sevier, 2002). El autor examinó dos piezas de material didáctico: un libro de texto titulado “Personas de Denver” y una unidad sobre “las desigualdades de oportunidades disponibles para grupos minoritarios” en Denver, Estados Unidos. Ha demostrado cómo los ejemplos del pasado pueden aportar a los esfuerzos contemporáneos para crear materiales curriculares poderosos, relevantes e inclusivos.
- Minorías étnicas en China (Chu, 2015, 2017a). Los resultados indican que la ideología dominante y las relaciones de poder desiguales son reflejadas y reforzadas a través de la construcción estratégica, selección y presentación del conocimiento en libros de texto utilizados en China. También exige la necesidad de incorporar un conocimiento más preciso y completo en los libros didácticos para que los alumnos desarrollen una comprensión crítica de la sociedad.
- Concepciones de Nación (Janmaat, 2005). El análisis indica que los libros de texto de historia analizados no describen consistentemente a la nación ucraniana como una comunidad cívica o étnica. En resumen, los libros didácticos definen el núcleo de la nación ucraniana a través de la identidad etnolingüística. La única constante en todos los libros de texto evaluados por el estudio es la evaluación negativa de regímenes extranjeros en Ucrania.
- Nativos americanos (Foster, 1999; Moore y Clark, 2004; Sanchez, 2007). Toca el tema de la lucha por la identidad americana a través del tratamiento de grupos étnicos

en libros de texto de historia de los Estados Unidos. Para los autores, el desafío consiste en ayudar en la adquisición de conocimiento y familiaridad de los educadores con las culturas nativas a través de los materiales didácticos en cuestión. Un esfuerzo que ayudará aún más a estos profesores a adoptar y utilizar libros didácticos adecuados.

- Ideología, valores e influencia Corporativa N = 8:

- La ideología política “peronista” y el libro de texto (Amézola, 2007; Rodríguez, 2007). Se constató que el contenido curricular del régimen argentino “peronista” pretendía transmitir e inculcar la ideología política populista que fue predicada por el gobierno, transformando los libros de texto en un mosaico contradictorio de imágenes de movilización social y aceptación disciplinaria, de crítica y pasividad, de participación personal y obligación colectiva.
- La ideología política, el currículo escolar y el libro de texto (Wojdon, 2015; Su, 2007). Wojdon (2015) analizó el proceso de producción y regulación de los libros de texto en Polonia bajo el dominio comunista y se constató que el Partido Comunista de Polonia desempeñó un papel dominante en cada paso de este proceso. Su (2007) constató que los libros didácticos transmitieron la ideología gubernamental de una nación unificada y la devaluación relacionada de las experiencias e historias de otros grupos culturales y étnicos en Taiwán. La autora recomienda que, después de comprender la situación de la relación entre el texto y la ideología política, los profesores deben ayudar a los alumnos a usar sus libros de texto de estudios sociales de manera que revelen la ideología detrás del texto y promuevan el pensamiento reconstructivo.
- Influencia corporativa y libro de texto (Chappell, 2010; Newmann, 2012, 2014). A través de un análisis de las actividades solicitadas en libros de texto de estudios sociales, Chappell (2010) descubrió que las actividades exigen que los jóvenes ejerzan una ciudadanía norteamericana normativa. Los hallazgos de Newmann (2012) indican que los alumnos en los Estados Unidos confían en los libros de texto analizados para obtener la comprensión del socialismo y de las expresiones

contemporáneas de las ideas socialistas en las sociedades modernas. En la mayoría de los libros, los alumnos no son alentados a analizar o evaluar el socialismo. En el estudio de Newmann (2014), las conclusiones revelan juicios y creencias ideológicas en los libros didácticos de estudios sociales estadounidenses que brindan soporte para actividades corporativas y arreglos económicos que promuevan intereses corporativos.

- La ideología política conservadora y religiosa en libro de texto (Herrera, Díaz y Suaza, 2007) - El estudio presentó un análisis del manual escolar de instrucción moral y cívica (1907), en Colombia. Y muestra cómo las políticas de la Iglesia Católica y las políticas de los líderes de los partidos tradicionales crearon una concepción de orden social y la diseminaron a través de libros de texto que, como en el caso del manual mencionado, eran oficiales y obligatorios en las escuelas en todo el país, contribuyendo así, de una forma u otra, a la construcción de visiones de cultura política.

- Educación y Ciudadanía N=6:

- Éthier (2004). Este artículo describe un programa destinado a fomentar la motivación política y enumera los atributos de las actividades estándar de aprendizaje. Se analizan así las actividades de manuales de historia relativas a las causas de la evolución política. Esas actividades muestran las condiciones e injusticias sociales, políticas y económicas, pero no se profundiza sobre la evolución de las relaciones políticas. Se atribuye la evolución democrática principalmente a los grandes personajes. Los actos democráticos son presentados más frecuentemente que los actos antidemocráticos y son mayoritariamente valorizados. La eficacia de los actos de gobierno es señalada moderadamente. Una minoría de actividades ligadas a ese contenido conceptual estimula a los estudiantes a la reflexión, al enfoque histórico, a la actividad sociocognitiva o a la síntesis. La pertinencia, el sentido y la utilidad de esas actividades fuera del contexto de los cursos son raramente destacados. Todo el

aspecto de *agentivité*⁶ está ausente: los libros de texto sitúan el lugar de control o de cambio socio político fuera de los agentes/individuos; los muestran como estables y externos.

- Ya Éthier, Lefrançois y Demers (2013) presentan los resultados de un análisis de contenido de los nuevos libros de texto de historia usados en Quebec para ver si todavía presentan una perspectiva tan determinista y relativista de cambio social. Asimismo, el aspecto de *agentivité* no está presente, pues los agentes se presentaban como héroes o colaboradores. Así, los autores encontraron que los resultados de este estudio tienen algunas implicaciones sociales, siendo la primera que, en su estado actual y si se utiliza como está planteado, los libros de texto de historia de Quebec no parecen ser herramientas útiles para educar a ciudadanos críticos. Finalmente, hay implicaciones educativas asociadas a los libros didácticos, pues ellos deben ser deconstruidos en el aula, con los alumnos aprendiendo a problematizar su narrativa como un fenómeno histórico y socialmente situado.
- Por su parte, el estudio de Meneses y Calderón (2007) analiza las representaciones sociales de territorio y ciudadanía que aparecieron en algunos manuales escolares de geografía e historia utilizados por las escuelas de la región del Caribe colombiano del siglo XIX. Estas publicaciones se convirtieron en herramientas culturales usadas también para describir y enseñar sobre el territorio de esta joven república.
- Educación y ciudadanía en análisis comparados (Davies y Issit, 2005). Los autores describieron los antecedentes del desarrollo reciente de la educación para la ciudadanía en Australia, Canadá e Inglaterra y discutieron cuestiones derivadas de un análisis de una muestra de libros de texto de esos países. Sugieren que las políticas actuales para introducir versiones de la educación para la ciudadanía han surgido en esos países en el contexto de diversos desafíos a la legitimidad del Estado-nación. Davies y Issit (2005) destacan diferencias en los libros de texto entre los tres países y dentro de ellos, pero argumentan que, a pesar de muchas excepciones, los libros

⁶ Es la capacidad de los individuos para ser agentes activos de sus propias vidas, es decir, para ejercer el control y la regulación de sus acciones. Esta definición sugiere claramente los vínculos entre la acción humana y el cambio social (Brunet, 2016).

didácticos en Ontario, Canadá, son presentados como libros en educación cívica (suministro de informaciones sobre instituciones públicas); en Inglaterra, como libros en educación para la ciudadanía (una amplia promoción de cualidades socialmente útiles); y en Australia, como libros en estudios sociales (comprensión societaria que surge del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico relacionadas con disciplinas académicas existentes como la historia y el inglés).

- Educación Cívica y ciudadanía (Gonzales, Riedel, Avery, Sullivan y Bos, 2004; Scott y Suh, 2015). Los autores Scott y Suh (2015) exploraron cómo los libros de texto civiles y gubernamentales y los patrones (estándares) de aprendizaje de Virginia (EE.UU.) para la educación cívica y los cursos gubernamentales reflejan la ciudadanía, específicamente deconstruyendo las necesidades exclusivas de los estudiantes marginados. Los hallazgos sugieren que los libros didácticos civiles y los patrones estatales enfatizan los derechos individuales y la filosofía del liberalismo, pero enfatizan también los ideales civiles del colectivismo y una filosofía clásica del republicanismo, basada en la deliberación y la acción comunitaria. Además, los hallazgos señalan la falta de contenido que proporcionan los ejemplos auténticos para los estudiantes marginados en la narrativa de la democracia americana. Ya Gonzales, Riedel, Avery, Sullivan y Bos (2004) realizaron un análisis cuantitativo de contenido de tres libros de texto de educación cívica de la enseñanza media ampliamente adoptados que reveló que los conceptos asociados al liberalismo tradicional – derechos y libertades de los ciudadanos– superan los conceptos asociados al republicanismo o al *comunitarismo* clásico (por ejemplo, la virtud cívica, la relación recíproca entre los derechos de los ciudadanos y sus responsabilidades para el bien público). El análisis de los autores indica que el concepto de participación política, fuera de la votación, desempeña un papel muy pequeño en los libros de texto civiles.

- Estrategias de instrucción, método de libro de texto y enseñanza N = 4:

- Profesores, enseñanza y método de libros de texto (Butler, Suh y Scott, 2015; Hintz, 2014). Butler, Suh y Scott (2015) buscaron descubrir qué objetivos para la enseñanza y el aprendizaje se exploraron en una muestra de libros didácticos de métodos de

estudios sociales elementales y en qué medida estos libros de texto guiaron a los profesores para planificar, instruir y evaluar de forma uniforme con los propósitos adoptados en el libro de texto. Los autores descubrieron que existen diversas perspectivas expresadas en todos los libros de texto, que el propósito de enseñar y aprender estudios sociales en sí es expresado de maneras diversas, y que es importante que los educadores de maestros seleccionen los libros didácticos que mejor se alineen con el propósito de los estudios sociales elementales que esperan inculcar en estos maestros. Ya Hintz (2014) investigó la toma de decisiones y la relación entre filosofías de maestros, materiales de libros de texto y aula práctica. Los participantes incluyeron 5 maestros con experiencia docente que usaban un paquete integral de libros didácticos de estudios sociales. Los resultados indican que los maestros cuyas creencias sobre los propósitos de los estudios sociales estaban alineadas con las filosofías declaradas de la editorial de libros didácticos aprovecharon plenamente los recursos innovadores del programa.

- Libros de texto y tendencias de la enseñanza y el aprendizaje (Wojcik, Heitzmann, Kilbride y Hartwell, 2013). Los autores examinaron 20 textos secundarios de métodos de estudios sociales para los enfoques de instrucción que ellos recomiendan. Los investigadores concluyeron que los métodos de los libros de texto publicados en los últimos cincuenta años exigen consistentemente una variedad pedagógica y ofrecen una multiplicidad sorprendente de estrategias de instrucción. Esta gran diversidad de estrategias de instrucción en libros didácticos de métodos de estudios sociales proporciona a los maestros una oportunidad para reflexionar sobre sus prácticas y continuar dinamizando su enseñanza.
- Ejercicios pedagógicos y enseñanza (Lavere, 2008). El objetivo de la investigación fue determinar en qué medida los libros de texto de la historia de los Estados Unidos ofrecen o dejan de ofrecer oportunidades para que los alumnos se involucren y desarrollen habilidades de pensamiento significativas. El análisis reveló varios problemas como, por ejemplo, un desproporcionado número de ejercicios pedagógicos similares con cuestiones que siguen el modelo de memorización (*recall*).

- Religión N = 2:

- Hirsch y Mc Andrew (2013). Este estudio presenta un análisis del tratamiento del judaísmo en los libros de texto de la enseñanza secundaria en Quebec sobre ética y cultura religiosa, con un enfoque especial en su potencial contribución a una mejor convivencia en la sociedad quebequense. Una vez realizado el análisis se constató que al elegir promover la imagen de un judaísmo universal, neutro y fuera del contexto, los libros didácticos no logran integrarlo a la sociedad quebequense y no contribuyen lo suficiente para una mejor convivencia. Ya anteriormente Mc Andrew, Oueslai y Helly (2007) habían examinado la cobertura del islam y de los musulmanes en 21 libros de texto de lengua francesa usados en Quebec en 2003-2004. En esa investigación, se estudiaron tres temas principales: el islamismo y las culturas musulmanas, el mundo musulmán a nivel internacional (acontecimientos históricos, relaciones entre civilizaciones, así como situaciones económicas, demográficas y políticas) y la comunidad musulmana en Quebec y en Canadá. Las 117 citas que identificaron muestran que, a pesar de la desaparición de las actitudes abiertamente negativas con relación al islamismo fueran identificados en estudios anteriores de libros de texto de los años 80, las presentaciones etnocéntricas y estereotipadas, así como los errores fácticos.

- Personas y acontecimientos históricos N = 2:

- Alridge (2006) argumenta que los libros de texto de historia de los Estados Unidos presentan narraciones discretas, heroicas, que niegan a los alumnos una comprensión compleja, realista y rica de personas y acontecimientos de la historia estadounidense. Tales narrativas permean la mayoría de los libros didácticos de la historia y niegan las lentes críticas de los alumnos a través de las cuales se podrían examinar, analizar e interpretar las cuestiones sociales hoy. El autor concluye con sugerencias sobre cómo los maestros pueden comenzar a abordar el problema actual de las narrativas maestras y ofrecer enfoques alternativos para presentar la historia de los Estados

Unidos. Ya el estudio de Roberts (2011) dejaba ver que los libros de texto sobre la historia de Georgia empleaban términos más negativos o neutros sobre los presidentes republicanos. Al analizar los libros didácticos de historia del estado de 1951 a 2005, el autor creyó que esas hipótesis eran imprecisas cuando los presidentes demócratas recibieron menciones más positivas que los presidentes republicanos a lo largo de todo el período estudiado. Además, el autor detectó casos en los que los presidentes, independientemente de su afiliación política, recibieron una descripción favorable en los libros de texto debido a una asociación con Georgia.

- Civilizaciones antiguas N = 1:

- Abdou (2017) analiza cómo las civilizaciones antiguas se construyen en los libros didácticos de la historia de la enseñanza media utilizados en Quebec, Canadá. Los hallazgos sugieren que la narrativa generalmente ignora los intercambios de dos vías diferentes. La narración también es eurocéntrica, pues silencia las contribuciones del África subsahariana y las influencias en los materiales de las civilizaciones no occidentales, tales como las antiguas influencias del Oriente Próximo sobre la tradición monoteísta judeocristiana. Tales representaciones normalizan un paradigma de dominación que sanciona la supremacía de civilizaciones, religiones o grupos particulares. Para Abdou (2017), los alumnos necesitan desarrollar una conciencia histórica reflexiva que favorezca la dinámica intergrupala basada en el respeto por la diversidad. De tal modo, al estudiar las civilizaciones antiguas, ellos deben ser alentados a interrogar sus propias visiones del mundo, a explorar la interdependencia de las civilizaciones humanas e involucrarse con contra-narrativas, omisiones, cronologías alternativas y periodización.

- Esclavitud N = 1:

- Según Wasburn (1997), la presentación de la esclavitud en los libros de texto de la historia de los Estados Unidos varía dramáticamente en cinco períodos de 1900 a

1992. Durante la gran Depresión y la Segunda Guerra Mundial, los autores de los libros de texto analizados justifican la esclavitud apelando a las necesidades del mercado. El final de la década de 1950 y la década de 1960 ven la introducción de una discusión limitada sobre los errores morales de la esclavitud, mientras que los libros de texto de finales de la década de los 60 y los 70 comenzaron a expresar la conciencia del valor de la diversidad social. Finalmente, en los años 80 y 90, la presentación de la esclavitud refleja el creciente conservadurismo del país y la creciente influencia del derecho religioso.

- Sexualidad N=1:

- Røthing y Svendsen (2011) discutieron cómo la sexualidad está ligada a la identidad nacional, etnia y diversidad cultural en libros de texto noruegos para jóvenes entre 13 y 16 años. Los autores mostraron cómo la igualdad de género y los derechos de los homosexuales en Noruega se movilizan como marcadores en textos pedagógicos y discuten el significado que esto tiene para la inclusión de estos jóvenes/estos grupos en la nacionalidad noruega. Estos autores abordaron cómo las políticas progresistas en materia de género y sexualidad en Noruega se utilizaron para definir a Noruega en términos étnicos. Asimismo, argumentan los autores que los libros de texto analizados pueden producir el efecto de que la tolerancia hacia la homosexualidad y el apoyo a la igualdad de género, vistos como posiciones políticas, se consideren necesarios para la aceptación de los sujetos étnicos como ciudadanos noruegos debidamente integrados. Concluyeron que estos libros de texto sobre sexualidad pueden ser vistos tanto para construir como para controlar fronteras étnicas en la sociedad noruega.

- Inmigración N=1:

- Hilburn y Fitchett (2012), realizaron un análisis de contenido de los libros de texto de Carolina del Norte para explorar cómo la definición de inmigración cambió

a lo largo del siglo pasado. También examinaron cómo grupos de inmigrantes y estadounidenses indeseables fueron retratados en toda la historia del estado. Los hallazgos sugieren que, para los inmigrantes, la definición de Carolina del Norte en cuanto a la inmigración fue lenta en su evolución y a veces contradictoria. Además, los grupos de inmigrantes se presentaron a menudo de forma vaga o imprecisa. Los conflictos de la esclavitud y de los nativos americanos se muestran “saneados” a favor de la construcción de la nación, mientras que los textos descuidan las consecuencias duraderas de esos conflictos. Los libros de texto desde la visión del estado representan simbólicamente al grupo inmigrante, pero ignoran sus contribuciones socioculturales.

Presentamos las conclusiones y recomendaciones hechas por los estudios de Chu (2017b) y Roberts (2014) con base en el clásico estudio de Wade (1993), que revisó una muestra de análisis de contenido de libros didácticos de estudios sociales que se publicaron en tres grandes revistas de investigación de estudios sociales durante un período de 10 años (entre 1982 y 1992). Señala Wade (1993, p.247) que la calidad de este tipo de investigación fue “decididamente decepcionante”. La mayoría de los 25 estudios que revisó no reportaron información suficiente sobre confiabilidad o validez y aproximadamente en la mitad de ellos ni siquiera se enumeran las categorías examinadas (Chu, 2017b).

Wade (1993) desarrolló un instrumento constituido por 13 categorías de análisis (variables de codificación). Estas categorías incluyeron: temas; objetivo primario del estudio; encuadramiento del estudio; tipo de muestra (texto); selección de la muestra (texto); categorías para el análisis; tipo de muestra (unidad de análisis); selección de la muestra (unidad de análisis); sistema de numeración; confiabilidad; informes de los hallazgos; conclusiones y recomendaciones (Wade, 1993, p.235-237).

La autora Wade (1993) verificó que la mayoría de los analistas de libros de texto de Estudios Sociales utilizó un enfoque cuantitativo y consiguió articular métodos específicos y procedimientos usados para seleccionar la muestra, codificar e interpretar los libros didácticos. Sin embargo, destaca la autora que tales resultados se vieron severamente influenciados por la persuasión subjetiva de los investigadores (Chu, 2017b, Roberts, 2014). Wade (1993) también constató que, de los 25 estudios, el 44% no lista las categorías o variables para el análisis. La

mayoría de estos estudios no ofrecen ninguna información sobre la unidad de análisis (68%), sistema de enumeración (76%), o la confiabilidad (84%) (Chu, 2017b). Wade (1993) también identificó la problemática predominante de juicio subjetivo en estos análisis y la falta de un método sistemático, que llevaría a un análisis cualitativo completo que incluye “profundidad y detalle en la comunicación de los resultados y una explicación clara de cómo se analizaron los textos” (Wade, 1993, p.237).

Wade (1993) concluyó su trabajo con recomendaciones para investigadores de estudios sociales interesados en el análisis de libros de texto. Además de exhortarlos a ser más explícitos y críticos en sus métodos de investigación, especialmente al relatar la toma de datos y procedimientos de análisis, ella desafió a investigadores de libros didácticos a pensar no solo en los proyectos de análisis de libros de texto, sino en colaborar con investigadores y maestros de aula para investigar el impacto del contenido de los libros didácticos en la enseñanza y el aprendizaje del alumno. Ella también alentó a los investigadores de libros didácticos a descubrir los contextos ideológicos que moldearon la estructura y el contenido de este tipo de libros (Chu, 2017b).

De esta forma, Chu (2017b) y Roberts (2014) compararon los resultados de sus estudios con los de Wade (1993), para determinar si hubo alguna mejora en la calidad del análisis de contenido del libro de texto de estudios sociales y si los investigadores han respondido las recomendaciones hechas en 1993. Tanto Chu (2017b) como Roberts (2014) replicaron el estudio de Wade (1993), asimismo utilizaron el sistema evaluador de Wade (1993) de 13 categorías. Es importante resaltar que la muestra de la investigación de Roberts (2014) estuvo compuesta por una muestra aleatoria de N = 25 análisis de libros de texto de Estudios Sociales publicados entre 2002 y 2012. Por otra parte, un análisis de contenido cualitativo fue utilizado en conjunto con los enfoques de autoestudio, ya que el autor reevaluó su propio trabajo en este estudio, puesto que dos de sus análisis de libros didácticos se utilizaron en la muestra.

El estudio de Chu (2017b) fue más amplio, ya que el autor analizó todo el contenido de análisis de libros de texto de estudios sociales publicados desde 1994 hasta 2016 en las tres revistas de estudios sociales de donde Wade (1993) diseñó su muestra. Según Chu (2017b), se realizó una búsqueda en línea en enero de 2017 de las tres revistas publicadas desde enero de 1994 hasta diciembre de 2016 usando las palabras claves “libro de texto” y “análisis de

contenido”. Después de revisar los resultados, un total de veintinueve $N = 29$ estudios fue identificado según los criterios, es decir, que ellos relataron un análisis de libros de texto de Estudios Sociales o contenían el análisis de un libro de texto como un componente (Chu, 2017b).

En el estudio de Roberts (2014), el autor constató que poco cambió en la forma como los investigadores realizan análisis de libros de texto. Muchas de las mismas fragilidades que Wade (1993) identificó todavía son prevalecientes en estudios recientes. Su estudio pone en evidencia que es hora de usar las recomendaciones de Wade para cambiar la forma en que se lleva a cabo el análisis de contenido. Los investigadores deberían considerar examinar libros de texto como un todo y no solo por tópicos o tópicos históricos específicos. Ellos deben entender que los libros de texto se guían por patrones. Ellos deben, asimismo, analizar todo el libro de texto y no solo un pasaje específico para respaldar sus reivindicaciones. Finalmente, y esta es la propuesta más importante, los investigadores deben desarrollar planificación de clase (*class planning*) para ayudar al público objetivo (maestros) a traer su descubrimiento directamente al aula de Estudios Sociales (Roberts, 2014).

Otros hallazgos incluyen el registro de una disminución general en el interés por el análisis de contenido, de una enorme concentración de los análisis en los libros de texto de nivel escolar secundario, y de un porcentaje mayor de estudios que relatan de manera estereotipada o parcial el contenido en libros didácticos (Chu, 2017b). Al igual que constató Wade (1993), en la mayoría de los estudios (79,3%) no se proporciona información sobre cómo los investigadores determinaron las variables para el análisis. Solo seis estudios (20,7%) justifican su elección de variables, la investigación previa u otras fuentes académicas, tales como “thesaurus”. Este resultado pone en evidencia un problema porque la calidad de un análisis de contenido depende mucho de la solidez de la codificación de las variables que están diseñadas para capturar la información del libro de texto (Chu, 2017b). Aunque Wade (1993) ha tenido una postura crítica hacia los analistas de libros didácticos que no siempre relatan si leyeron todos los libros de texto en estudio o si eligieron pasajes selectivamente para apoyar su argumento, según Chu (2017b), leer los libros de texto en su totalidad no es necesariamente metodológicamente superior a la muestra de los textos. Lo anterior determina un punto de divergencia con Chu entre Wade y Roberts (2014), pues, según el autor Chu (2017b) la elección de estrategias de muestreo depende del propósito específico de los investigadores. En tal sentido, si el objetivo del estudio es

entender cómo un evento histórico específico es representado en los libros de texto, a través de la búsqueda de palabras claves relacionadas al evento y se lee la parte del libro que cubrió el evento de manera específica, la lectura parcial o puntual resulta, en términos de Chu, más eficaz que leer todo el libro y no debe ser considerado metodológicamente imperfecto, siempre que la investigación sea sistemática y exhaustiva (Chu, 2017b) en otros aspectos metodológicos. Sin embargo, justificar explícitamente y explicar la estrategia de muestreo son esenciales para garantizar el rigor de los resultados del análisis (Chu, 2017b).

Por un lado, la problemática de contenido identificada por investigadores de libros didácticos muestra el valor y la importancia de los estudios de libros de texto que repetidamente revelan los valores, perspectivas y conocimientos de los grupos sociales poderosos presentes en libros de texto. Por otro lado, las inconsistencias metodológicas de muchos de estos estudios identificadas en la presente revisión pueden hacer sus argumentos cuestionables (Chu, 2017b). Así, los investigadores de libros de texto de Estudios Sociales deben continuar trabajando para el desarrollo y el uso creativo de materiales curriculares que puedan proporcionar a cada alumno poderosas⁷ experiencias educativas que sean amplias, relevantes, significativas, y equitativas (Chu, 2017b).

Conforme a lo mencionado anteriormente, el “eje Y” se constituyó con los estudios sobre las experiencias de alfabetización de adultos en el contexto educativo poscolonial. Los principales resultados de las investigaciones de los autores Calcagno (2002); Castillo y Pérez, (2002); Drayten y Prins (2011); Ghose y Mullick (2014); Gutiérrez (2002); Jáuregui (2002); Xiaofan (2011) tienen en común la promoción de una educación de adultos para minorías (raza, etnia y género), que sea capaz de instituir en la sociedad del siglo XXI la igualdad social, económica y política entre mujeres y hombres negros(os), blancos(os), indígenas y no indígenas.

Llaman la atención estos estudios porque fue constatado que la identidad colectiva de las mujeres constituyó un locus de identidad similar entre las mujeres en todo el mundo (Solar, 1997). Asimismo, la bi-alfabetización de mujeres campesinas e indígenas de América e India

⁷ Chu (2017b, p.3) también considera la reciente idea de “conocimiento poderoso” de Young (2013). Young (2013), cree que no todo el conocimiento es igual (en los sentidos curriculares y pedagógicos) y que ciertos conocimientos se distinguen del conocimiento cotidiano por ser más sistemáticos, especializados e independientes del contexto, lo que los hace más poderosos y, por consiguiente, es a este conocimiento al que cada alumno tiene el derecho de acceder en la escuela.

con materiales didácticos adecuados promueve no solamente la igualdad de género, sino que también crea un mecanismo de empoderamiento económico y social de las mujeres participantes. Además, este proceso recupera la revalorización de los saberes tradicionales de los pueblos tradicionales y facilita el abordaje de temas relativos a la salud, la sexualidad y el género. Si bien el acceso a la educación permitió a las mujeres adultas aprender a negociar en las estructuras de poder, así como encontrar espacios para la ciudadanía, no está claro⁸ cómo ese proceso puede ser analizado y percibido a través de los materiales didácticos para la bi-alfabetización en cuestión (Calcagno, 2002; Castillo y Perez, 2002; Drayten y Prins, 2011; Gutiérrez, 2002; Jáuregui, 2002; Xiaofan, 2011; Ghose y Mullick, 2014).

Si bien los principales resultados de las investigaciones de los autores de **la línea del eje Y** tienen en común la fuerte presencia de la concepción de *educación popular* proveniente de los métodos utilizados en las campañas de alfabetización en el contexto poscolonial –tanto en el Método “Paulo Freire” como en el método cubano “Yo, Sí Puedo” –, cabe destacar que nunca trataron estas investigaciones de acercarse a un análisis más detallado sobre el papel y la importancia de la alfabetización emancipadora en los materiales didácticos que fueron utilizados en esas experiencias educativas de adultos. Los resultados obtenidos en tales investigaciones fueron los siguientes:

a) El modelo de campaña masiva ganó impulso a través de las misiones de alfabetización internacional de Cuba, cuya influencia se deja sentir desde 1962, que utilizó un enfoque conocido por su nombre en español “Yo, Sí Puedo” (Boughton, 2010, 2013). Los artículos informaron de la aplicación de ese modelo en dos escenarios muy diferentes. Uno de los proyectos consistió en una campaña nacional de alfabetización en Timor Oriental, un país insular de reciente independencia en la región de Asia y el Pacífico; el otro, fue una campaña piloto en una comunidad aborígen en Australia. Ambos proyectos fueron exitosos desde el punto de vista político (Boughton, 2010, 2013).

En el caso de América, Argentina no tuvo el mismo éxito, a causa de la falta de interés político hacia esta nueva opción educativa (Canavire, 2011). La situación fue distinta en Bolivia; allí el presidente Evo Morales, con la intención de liberar a la gente mediante el conocimiento,

⁸ Ver § 1.2.3 Crítica acerca de la literatura sobre educación de adultos y sus materiales didácticos: una laguna detectada.

estableció como meta de su gobierno ayudar a combatir la exclusión de los indígenas –que representan un 85% de la población– mediante la alfabetización y la revalorización de las lenguas nativas. El programa cubano facilitó el cumplimiento de los objetivos propuestos (Canavire, 2011).

En los últimos diez años, seis millones de personas participaron en las campañas de alfabetización desarrolladas utilizando el método cubano “Yo, Sí Puedo” como modelo pedagógico y didáctico de campaña (Boughton y Durnan, 2014). Aunque no todas estas campañas llevaran a cabo a grandes transformaciones sociales cabe destacar que, en países como Brasil, Nicaragua, Venezuela y Bolivia, estas campañas son parte de un proceso más amplio de cambio liderado por los gobiernos nacionales y los movimientos sociales de estas naciones (por ejemplo, el movimiento de los trabajadores sin tierra). Este proceso propone un programa de desarrollo alternativo y la educación popular masiva para llegar a millones de personas, ayudando de esta forma a que el ciudadano desempeñe un papel más activo como agente de cambio social significativo (Boughton, 2016). Es importante precisar si una revolución precede o no a la campaña de alfabetización, y si esta última fue conducida o no por el pueblo. En el caso de Cuba, primero se dio la revolución y luego se puso en marcha la campaña de alfabetización con y para el pueblo cubano (Boughton, 2016; Martí, 1999).

b) La concepción libertadora de alfabetización deshizo la idea de que el dominio de las técnicas de la lectura y la escritura (alfabetismo y decodificación) en sí mismas tienen el poder de transformar a las personas en sociedad. En esta nueva perspectiva se entiende la alfabetización como un fenómeno cultural complejo, cuyos efectos están relacionados con los contextos sociales y de ciudadanía en los que se realiza. No importa lo que la escritura hace con las personas, sino lo que las personas hacen con la escritura. No es el aprendizaje de la lengua escrita en sí lo que transforma a las personas, sino los usos que éstas hacen de ese instrumento; se abren así nuevas perspectivas para el desarrollo de prácticas pedagógicas que respondan con más eficiencia a las demandas sociales relacionadas con la alfabetización. El paso principal es que las campañas de combate contra el analfabetismo sean realizadas en el idioma del educando. En el caso de Guinea-Bissau, en África, no fue eso lo que ocurrió. Desafortunadamente, en este caso el idioma de la metrópoli, el portugués, continuó como lengua oficial de las campañas de alfabetización y, por consiguiente, en sus materiales educativos que fueron herramientas de

opresión de la gente africana, lamentablemente (Freire, 2005; Freire y Macedo, 2011; Giroux, 2011; Macedo, 2000).

c) La experiencia de alfabetización de Paulo Freire en Angicos, región del Nordeste brasileño, anticipó un importante proyecto de transformación social y del sistema educativo. En consecuencia, utilizó dos conceptos fundamentales que forman la base de su sistema, del método de alfabetización: la cultura popular como un proyecto contra-hegemónico y la educación popular. Esto fue lo que más tarde se llamó escuela ciudadana o educación pública popular y constituyó la base de su nuevo sistema educativo.

Así, al desafiar a la hegemonía de la educación bancaria, Freire y su equipo trataron de crear un sistema que podría sustituir al anterior, ya que la relación entre la democracia, la política, la ciudadanía y la educación, como un acto ético poscolonial de transformación social, fue concebida en la experiencia de Angicos, y sus consecuencias fueron más amplias y completas de lo que se consideraba en el origen, incluso por sus críticos (Gadotti, 2013; Torres, 2013).

d) Las conclusiones principales de Fuenzalida (1982; 2001) sobre el método psicosocial de alfabetización de adultos:

1. Elemento técnico-lingüístico con énfasis en el aspecto significativo del lenguaje. Partiendo de la palabra, frase u oración se realiza el análisis de sus elementos componentes y luego se reconstruyen en un proceso de síntesis para formar nuevas palabras, frases u oraciones.

2. Tendencia a la disociación, en gran parte de las experiencias, a centrar la dinámica educativa de la alfabetización en el aprendizaje del lenguaje del medio ambiente del adulto. Algunas experiencias integran en el proceso de la alfabetización componentes de tipo educativo, social y político, orientándolo hacia una finalidad más amplia en el marco de un proyecto de desarrollo regional o nacional.

3. La incorporación de contenidos culturales en la elaboración de las distintas unidades lingüísticas y en el proceso de la alfabetización sigue los siguientes caminos: algunas experiencias reportan investigaciones o estudios previos en las comunidades para obtener informaciones necesarias con el fin de adecuar la alfabetización a las características de la población participante; otras experiencias tienen un modelo cultural y político al cual es incorporada la alfabetización; finalmente, otro grupo de experiencias no se plantea

explícitamente el problema de los contenidos culturales en la alfabetización y diseña materiales educativos donde se pone el énfasis en la adquisición mecánica de la lectoescritura.

4. El método psicossocial, elaborado por Paulo Freire, influyó a toda América Latina. No obstante, se presenta una tendencia a la masificación de los materiales didácticos, considerándolos válidos para todo un país. “¿Es deseable que se elaboren materiales de alfabetización que sean iguales para todas las comunidades de un país? ¿Bajo qué condiciones se debe optar para una u otra alternativa?” (Fuenzalida, 1982, p.101).

5. En general, se limita la participación de los adultos por el carácter central que se le asigna al uso del material impreso. De este modo, la dinámica del proceso está basada en la secuencia del manejo de los signos más que una apropiación crítica del lenguaje. Algunos materiales, en cierto modo, se presentan cerrados en su estructura, sin flexibilidad, sin posibilidad de ser manipulados. Por ejemplo, en el texto y en la cartilla solamente escriben los autores de esos materiales y no se permite, en general, que también escriba cada adulto y pueda expresar sus percepciones, su análisis crítico, etc.

6. Existe la necesidad de reinterpretar la alfabetización en un contexto de educación de adultos que incorpore los avances técnicos y prácticos logrados para armonizar los aspectos culturales, lingüísticos y educativos en el desarrollo de los procesos. El énfasis en la utilización de algunos medios que no incitan a la elaboración de una respuesta propia del adulto, no permite que el proceso de alfabetización esté vinculado a su praxis social y constituya una instancia de análisis crítico de la misma.

Una vez revisada esta bibliografía, surgen las siguientes preguntas: 1) ¿Qué aspectos aún no han sido estudiados de la literatura sobre educación de adultos y sus materiales didácticos? 2) ¿Qué es lo que nos proponemos saber?

1.2.2 ¿Qué aspectos no han sido estudiados?

1.2.3 Crítica acerca de la literatura sobre educación de adultos y sus materiales didácticos: una laguna detectada

Desafortunadamente, hasta el momento no se han realizado muchos análisis de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en la literatura internacional, solo tenemos referencias de los estudios analizados en el apartado “eje X” (Análisis de los libros de texto de Estudios Sociales). Sin embargo, como ya se ha dicho, 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 (cf. los estudios de Chu, 2017b; Roberts, 2014; Wade, 1993).

Es de señalar también que la escasa literatura⁹ del tema de materiales didácticos para adultos se concentra únicamente en la educación popular y su relación pedagógica entre educadores-educandos. La educación, el currículo y el aprendizaje de adultos y las teorías de la educación han dominado los marcos teóricos propuestos por los artículos analizados

⁹ En 2002, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL, 2002) editó el libro "*Memorial del Taller Latinoamericano sobre Elaboración de Materiales impresos Educación de Adultos*", que reunió muchos de los artículos que se publicaron en la revista *Decisio* (2001, 2002) y que han sido analizados en este apartado. A pesar de la importancia de la iniciativa del CREFAL para difundir las experiencias de educación de adultos en América Latina, hay que señalar que, en gran medida, son estudios que están más cerca de los informes de experiencias educativas (pedagógicas), pues tienen limitaciones en el plano teórico-metodológico, conceptual y arrojan resultados poco precisos. Vale la pena mencionar que también se realizaron búsquedas de investigaciones que tratan el tema de este trabajo en la revista *La Piragua* (1989-2015). Sin embargo, hasta la fecha, desafortunadamente, no se han publicado trabajos del género, a pesar de que la revista está estrechamente relacionada con el tema de la educación popular. Según Bronkema y Flora (2015, p.1) la *Piragua* tiene una gran relevancia para el movimiento social que conecta la educación popular, el desarrollo comunitario y la Democracia y que está representado por el Consejo de Educación Popular en América Latina y el Caribe. Bronkema y Flora (2015) analizaron el movimiento social y el trabajo intelectual llevado a cabo por el Consejo de Educación Popular en América Latina y el Caribe, así como su utilidad para la práctica del desarrollo de la comunidad y la educación a partir de la experiencia, la práctica y sus contribuciones al desarrollo de la comunidad.

(Cherrstom, Robbins y Albany, 2016). A modo de ejemplo, podemos señalar que hay estudios, como ya hemos mencionado en el “eje Y”, que señalan que existen experiencias con la bi-alfabetización de mujeres campesinas e indígenas de América e India con materiales didácticos adecuados que promueven no solamente la igualdad de género, sino que también crean un mecanismo de apoderamiento económico y social de las mujeres participantes (Calcagno, 2002; Castillo y Pérez, 2002; Ghose y Mullick, 2014; Gutiérrez, 2002; Jáuregui, 2002). Aún en esa idea no queda claro cómo los materiales didácticos fueron capaces de contribuir con la igualdad de género y el empoderamiento económico y social de los(as) adultos(as) y cuáles fueron los criterios utilizados para analizar los contenidos de esos materiales.

Otro ejemplo, como el señalado en la letra “a” del ítem “eje Y” según Boughton (2010, 2013), lo constituyen los estudios que informaron de la aplicación del método de alfabetización de adultos “Yo, Sí puedo” en dos escenarios muy diferentes: uno de ellos fue una campaña nacional de alfabetización en Timor Oriental y el otro, una campaña piloto en una comunidad aborigen en Australia. Se obtuvo el éxito de los proyectos pilotos. En el caso de América, en Argentina, el proyecto no tuvo el mismo éxito (Canavire, 2011). Sin embargo, una vez hecha la lectura de citas de trabajos queda sin respuesta la siguiente pregunta: ¿cuáles son los criterios que fueran utilizados para analizar los contenidos de los materiales didácticos de esas experiencias de alfabetización de adultos?

Con todo, debemos destacar que no se identificaron los criterios para el análisis de contenido de los materiales educativos para la alfabetización emancipadora de adultos y tampoco se propuso un modelo de análisis. Desde esa perspectiva, el único artículo localizado en la revisión bibliográfica que presenta criterios de evaluación de materiales y contenidos para alfabetización de adultos fue el estudio de Servín (2000). La autora sugirió que la mayoría de los materiales didácticos incluyeran “el contenido de los programas de primaria para niños en los de adultos” (Servín, 2000, p.23) y señaló que

hay pocas investigaciones sobre evaluación de contenidos y materiales para la educación de los adultos y acerca de los procesos de aprendizaje del adulto [...] es imprescindible evaluar los contenidos y materiales de educación para adultos, el proceso de aprendizaje y la relación entre ambos; así como estudiar el modo como impactan en la relevancia y eficacia educativas (Servín, 200, p.2-3).

Sin embargo, el estudio no pudo aclarar la naturaleza teórica de los criterios del modelo de evaluación de los contenidos y materiales didácticos para adultos, ni tampoco el método y las técnicas empleadas fueron descritos en su artículo. Además, Servín (2000) de manera paradójica subrayó que la elaboración de material didáctico para la alfabetización de adultos es vista como secundaria al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este planteamiento es muy discutible porque, según Galloway (2012), el propio Freire (1969, 1970) ha argumentado que el carácter de las relaciones entre los maestros/facilitadores, adultos y los materiales didácticos es crucial para una educación emancipadora (Galloway, 2012).

Se advierte, entonces, la siguiente laguna: hasta el momento no se han encontrado estudios que aborden los criterios para analizar los contenidos de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en el contexto educativo poscolonial. A partir de la laguna de investigación y de una de las recomendaciones de Wade (1993), que propone a los investigadores de libros de texto de Estudios Sociales descubrir los contextos ideológicos que moldearon la estructura y el contenido de los libros didácticos (ya mencionado en el “eje X”), se elaboraron las preguntas de investigación que se presentan a continuación. Es decir, existe una laguna metodológica a nivel internacional sobre el análisis cualitativo de contenido de libros didácticos favorables a la alfabetización emancipadora. En este sentido, comprendemos que la muestra escogida de libros de texto para la alfabetización de adultos tiene su valor histórico para la educación popular brasileña (Fávero, 2006, 2007) y de acuerdo con las orientaciones de Sevier (2002) el valor histórico es un importante criterio para utilizar al hacer la escoja de una muestra de libros de texto para un análisis cualitativo. Sin embargo, esos materiales aún no fueron evaluados (testados). Al mismo tiempo podrá contribuir con la comunidad internacional interesada en el análisis de contenidos de libros didácticos en el campo de las Ciencias Sociales como una propuesta inicial de un modelo para evaluar libros didácticos que son presentados o ya clasificados por investigadores como materiales didácticos emancipadores.

1.3 Preguntas generales de investigación:

¿Cuáles son los criterios para identificar y analizar el contenido de libros de texto que tengan como objetivo la alfabetización emancipadora de adultos en el contexto educativo poscolonial? Y ¿cuáles son los contextos ideológicos que moldearon la estructura y el contenido de estos libros de texto en cuestión?

1.3.1 Objetivo General:

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. Asimismo, este objetivo se divide en tres objetivos específicos:

i) 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; ii) Probar y evaluar la consistencia de los criterios en el análisis del potencial emancipador de los libros de texto; iii) Evaluar los criterios que moldearon la estructura y el contenido del libro de texto favorable a la alfabetización emancipadora.

2. Marco teórico

La presente investigación se basa en los estudios de la Educación a la Ciudadanía (de tradición teórico-crítica) de la literatura de análisis de contenido de libros de texto, principalmente en las observaciones y sugerencias de Wade (1993) y Chu (2017b) sobre cómo mejorar la calidad del análisis cualitativo de contenido de libros de texto de Estudios Sociales. Ya que estas investigaciones permitieron la identificación y el análisis de los elementos esenciales de la alfabetización emancipadora de adultos en una perspectiva de la Educación a la Ciudadanía, nos permitimos adoptar algunas categorías de análisis orientadas por conceptos provenientes de dichos estudios (cf. § 2.2).

La revisión teórica realizada nos lleva a dividir el presente capítulo en cuatro grandes apartados: i) Investigaciones anteriores (Educación para la ciudadanía en el currículo, El campo de investigación en libros de texto y sus técnicas) (cf. § 2.1); ii) Los conceptos fundamentales para el análisis de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos (La alfabetización emancipadora como una “herramienta” para la educación a la ciudadanía, La identidad, El empoderamiento cognitivo, El pensamiento crítico y la estructura de la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (cf. § 2.2); iii) Los tipos de ciudadano según Westheimer y Kahne (cf. § 2.3); y iv) Termina con un recordatorio de los objetivos de la investigación (cf. § 2.4).

2.1 Investigaciones anteriores

2.1.1 La educación para la ciudadanía en el currículo

La educación, así como otras instituciones sociales, está profundamente influenciada por el poder y la ideología en la sociedad. Así, muchos estudiosos del currículo apuntaron que el currículo es ideológico y que el conocimiento escolar es frecuentemente construido, seleccionado y presentado de acuerdo con los valores y las

perspectivas de los grupos dominantes en la sociedad (cf. Anyon, 1979; Apple, 1993; Banks, 1993; Chu, 2015, 2017b). Aquellos que tienen el poder político son más propensos a ver sus intereses políticos e ideológicos presentados en el currículo escolar, lo que, en consecuencia, reproduce y refuerza las relaciones de poder desiguales en la sociedad (Apple, 2004; Chu, 2015, 2017b; Su, 2007).

El currículo incluye planes de clase, libros didácticos, lecturas suplementarias y actividades de enseñanza. En él se describe el alcance y la secuencia de la enseñanza y el aprendizaje, y sirve como la principal fuente de conocimiento escolar (Chu, 2015; Pratt, 1994). Como resultado, un currículo es inevitablemente una selección y organización de lo que los grupos sociales dominantes consideraron el conocimiento válido y legítimo (Apple, 1993; Chu, 2015, 2017b, Su, 2007).

Por otra parte, no hay que olvidar que los currículos escolares y los libros de textos sirven para transmitir intencionalmente conocimientos, historia y cultura selectiva en apoyo a grupos sociales y políticos dominantes (Su, 2007). De esta manera, los libros de texto, entre otros materiales curriculares de enseñanza, desempeñan un papel central en la construcción de conocimiento y transmisión de creencias y valores a los alumnos. Los maestros generalmente cuentan con libros de texto para enseñar temas y organizar la enseñanza y las actividades (Chu, 2015, 2017b). Por lo tanto, los libros de texto son buenas fuentes para que los investigadores examinen los conocimientos deliberadamente seleccionados y descubran los mensajes ideológicos y las relaciones de poder subyacentes al discurso que domina la construcción, la transmisión y la reproducción de los conocimientos escolares (Chu, 2015, 2017b).

Muchos estudiosos argumentaron que el conocimiento escolar en libros didácticos es frecuentemente construido, seleccionado y presentado a partir de los intereses y valores de grupos dominantes, ignorando o distorsionando los de los grupos marginados (Anyon 1980, 1981; Banks, 1996; Chu, 2015, 2017b; Su, 2007). Estas prácticas refuerzan y reproducen la dominación y la desigualdad a través de la selección y construcción del conocimiento (Apple 1993; Apple y Christian-Smith 1991; Chu, 2015, 2017b). Aunque existen pocos ejemplos de análisis de contenido que aborden características cívicas (de Educación para la Ciudadanía) en el currículo de Estudios

Sociales en los Estados Unidos (Scott y Suh, 2015), cabe destacar el estudio de Anyon (1979), que analizó 17 libros didácticos de la historia de este país. En este trabajo, el autor, por una parte, descubrió que las perspectivas y las narrativas legitiman y refuerzan el discurso dominante portador de la idea de que la pobreza se debe al fracaso personal y no a la sistemática opresión del sistema capitalista, y, por otra, ignoró las luchas de la clase trabajadora (Chu, 2015, 2017b; Scott y Suh, 2015).

El análisis de Anyon (1978) reveló, asimismo, que el conocimiento de Estudios Sociales predispuso a los alumnos a aceptar políticas sociales superficiales existentes y normas institucionales y desalentó actos de oposición a estos acuerdos sociales (Chu, 2015, 2017b, Scott y Suh, 2015). El estudio concluyó que, aunque las negociaciones y los procesos políticos se incluyeron, no hubo discusión de conflictos. Además, el estudio concluyó que la democracia fue medida por la votación, y todas las figuras políticas eran representadas en los manuales para los estudiantes como benevolentes y accesibles (Chu, 2015, 2017b; Scott y Suh, 2015).

Más recientemente, Scott y Suh (2015), basándose en las conclusiones de los estudios anteriores (por ejemplo, Gonzales, Riedel, Avery, Sullivan y Bos, 2004, Journell, 2010), exploraron los estándares de aprendizaje de la provincia de Virginia y los libros de texto civiles del gobierno de los EE.UU. 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 investigaron la relación entre los estándares estatales y los libros didácticos, ni consideraron las instrucciones que realmente eran entregadas por los profesores en el aula. Estos estudios tampoco ofrecen una mirada crítica que examine las disposiciones más relevantes para los estudiantes marginados (Scott y Suh, 2015).

De tal manera, desde esta perspectiva, los análisis de libros de texto permiten al investigador identificar el “conocimiento de los poderosos” y descubrir la ideología que está detrás del contenido de estos libros de texto (Chu, 2017b). Los libros de texto también pueden señalar la existencia del currículo oculto, aquel que no es enseñado abiertamente, pero que puede ser aprendido por estudiantes a través de la transmisión de

normas culturales y estructuras de poder dominantes incorporadas en los textos (Chu, 2017a, 2017b). Estas normas culturales incorporadas en los libros de texto a menudo reflejan las expectativas del Estado en cuanto a la conducta de los “buenos ciudadanos” (Westheimer y Kahne, 2004). Sin embargo, antes de tratar los principales conceptos que posibilitaron el análisis de los datos de esta investigación, se presentarán al lector algunas consideraciones importantes sobre el campo de investigación en libros de texto y sus técnicas.

2.1.2 El campo de investigación en libros de texto y sus técnicas

Es necesario destacar que hay cuatro aspectos fundamentales en esta área de investigación que han sido objeto de reflexión para los investigadores de las ciencias sociales. El primero se refiere a las implicaciones del texto pedagógico; en otras palabras, se refiere al uso de estos textos hecho por los docentes y a su recepción por parte de los estudiantes (Angulo y Rubio, 2016; Choppin, 2000, 2002a., 2002b, 2004, 2008; Nicholls, 2003; Ossenbach, 2010; Ossenbach y Rodríguez, 2009; Pingel, 2010; Teive, 2015). El segundo se ha centrado en el análisis de texto propiamente dicho, prestando especial atención a lo que se incluye en el texto, lo que se omite, las causas de estas inclusiones u omisiones, y los contenidos presentados (Choppin, 2000, 2002a, 2002b, 2004, 2008; Munakata, 2016; Nicholls, 2003; Ossenbach, 2010; Ossenbach y Rodríguez, 2009; Pingel, 2010; Teive, 2015). El tercero describe la importancia de la dimensión filosófica de la investigación (Nicholls, 2005). El cuarto desarrolla una crítica ideológica y cultural de los libros de texto, pero sin excluir de la investigación un análisis de contenido según una perspectiva epistemológica didáctica (Choppin, 2004, 2008).

Además, como el libro de texto no es un simple espejo de la realidad, los historiadores están interesados precisamente en el análisis de esta ruptura entre lo real y la ficción, es decir, en las intenciones de los autores que juegan con estos dos escenarios. (Choppin, 2004; 2008). En este sentido, no se debe perder de vista el hecho de que las estructuras de dominación están legitimadas por las ideologías de los grupos que

sostienen el poder y que, históricamente, cada discurso es producido e interpretado, es decir que está situado en el tiempo y en el espacio (Janks, 2010, 2013, 2014).

La metodología de análisis de los libros de texto, también conocida como manualística, se puede aplicar a cualquier libro de texto, incluidas las cartillas de alfabetización, pues en ellas existen diferentes unidades textuales de análisis que van más allá del contenido mismo del texto. En ese sentido, “los nuevos puntos de vista serían los contextos de transmisión y recepción, sus protagonistas y actores y las fuentes que emergen de ellos” (Angulo y Rubio, 2016, p.29). Es decir, los libros de texto o cartillas para alfabetización no pueden ser estudiados de manera aislada de sus contextos y agentes de producción, transmisión y recepción, por eso se requiere de un enfoque cada vez más interdisciplinar (Angulo y Rubio, 2016; Choppin, 2002b).

Sin embargo, durante mucho tiempo, la investigación histórica sobre el libro quedó descuidada y apenas hace unos veinte años se pueden identificar avances considerables en un número creciente de países (Choppin, 2002b). En este sentido, cabe señalar que la línea de investigación en el campo de la historia de la educación con un marcado interés en el funcionamiento interno de la escuela y en la historia de la vida cotidiana de la práctica de la escuela llegó a ser conocida con el nombre de “cultura escolar” (Teive, 2015). Para esta área de investigación, los libros son fuentes históricas y la intersección del manual con otras fuentes primarias de los contextos de la transmisión y la recepción de los contenidos de los libros de texto para alumnos y maestros es de suma importancia (Angulo y Rubio, 2016; Teive, 2015). Asimismo, el libro de texto no solo trae restos de cultura presente en las escuelas (Munakata, 2016), sino que se comporta como un dispositivo histórico. Es un componente explícito de la cultura escolar (Munakata, 2016).

Así, la manualística constituye un campo de conocimiento e investigación sistemática sobre los manuales escolares. Este campo tuvo su inicio a principio de la década de los 90 y se ha convertido desde entonces en un campo de investigación muy prolífico. Según Ossenbach (2010), el libro de texto como fuente primaria (documento) ha ganado la condición de “patrimonio histórico de la educación”, y el manual escolar

como producto de la sociedad ofrece un material con riquezas para el análisis de las diferentes concepciones y políticas sociales que han influido en su preparación.

Por lo tanto, según Herrera (2007, p.629) los libros de texto son, en palabras de Pierre Nora, 'lieux de mémoire', medios a través de los cuales los grupos sociales dominantes han propagado su imaginación y representaciones acerca del orden social, con el fin de intentar ejercer la hegemonía en la sociedad en general. Asimismo, según Choppin (2004) los libros escolares asumen múltiples funciones. El estudio histórico demuestra que los libros de texto tienen cuatro funciones esenciales, que pueden variar considerablemente según el entorno sociocultural; el tiempo, las disciplinas, los niveles de la enseñanza, los métodos y las formas de uso. Estas cuatro funciones quedan definidas a continuación.

1. Función referencial. Esta función selecciona para la posteridad conocimientos, destrezas o habilidades (Choppin, 2004). En otras palabras, es el soporte privilegiado del contenido educativo, pues es el 'poseedor' del conocimiento que un grupo social considera que es necesario transmitir a las generaciones futuras (Choppin, 2004).

2. Función instrumental. Desde esta función se maneja la idea de los manuales escolares como espejos o imagen. Vale decir que los libros de texto ponen en la práctica métodos de aprendizaje, proponen ejercicios o actividades que, según el contexto, tienen los objetivos de facilitar la memorización de conocimientos y de fomentar la adquisición de competencias disciplinarias o transversales, así como la apropiación de habilidades, métodos de análisis o resolución de problemas, entre otros. (Choppin, 2004).

3. Función ideológica y cultural. Esta función es considerada como la más antigua. A partir del siglo XIX, con el establecimiento de los estados nacionales y con el desarrollo, en este contexto, de los principales sistemas educativos, los libros de texto se transformaron en uno de los principales vectores de la lengua, la cultura y los valores de las clases dominantes. Se convirtió, entonces, el libro de texto en un instrumento privilegiado para la construcción de la identidad, al que usualmente se le reconoce, así

como a la moneda y a la bandera, como símbolo de la soberanía nacional y, en este sentido, desempeña un importante papel político (Choppin, 2000, 2004).

Los programas oficiales y el libro de texto, más allá de sus contenidos objetivos, transmiten –con mayor o menor sutileza y de manera más o menos implícita– un sistema de valores morales, religiosos y políticos, y una ideología que remite al grupo social del que emana. Esta función del libro de texto lo hace participar de manera directa en el proceso de socialización, de culturización e, incluso, de adoctrinamiento de la juventud (Choppin, 2000).

4. Función documental. Se cree que el libro de texto puede proporcionar un conjunto de documentos textuales o icónicos, cuya observación o confrontación puede desarrollar el espíritu crítico del estudiante. (Choppin, 2004).

Teniendo en cuenta las cuatro funciones descritas, se entiende que los autores de manuales no pretenden solamente describir la sociedad, sino transformarla, y que el libro de texto presenta una representación deforme, limitada, e incluso ‘idílica’ de la realidad: un modelo de sociedad pura (Choppin, 2002b). El manual funciona de esta manera, al mismo tiempo, como un filtro y como un prisma: revela mucho más la imagen que la sociedad quiere dar de sí misma que su verdadero rostro. El manual impone una jerarquía en el campo del conocimiento, un lenguaje y un estilo. Cuando un libro es simplista – opción seleccionada por sus promotores– tanto en los hechos como en su presentación (estructura, diseño, tipografía, etc.) esto no significa que no sea neutral, pues los silencios son también muy esclarecedores. Se sugiere, en este caso, una lectura en negativo de los manuales (Choppin, 2002b).

Así, otro aspecto importante para el investigador de libros de texto es identificar si hay un error a los aspectos temporales, como ejemplos de anacronismos en los libros de texto en lo que se refiere a las actitudes, el racismo de los autores, el antifeminismo, etc. (Choppin, 2002b). Sin embargo, según Choppin (2002b) es importante para el historiador no solo la elección de textos e ilustraciones, sino principalmente la identificación de las ideas y procesos subyacentes a la elaboración de los libros:

procedimientos, preguntas retóricas, definiciones, paginación o tipografía. Esto es lo que el autor llama en los manuales “función espejo”. El interés para el historiador no solo es el contenido, sino la forma de elaboración de los manuales (Choppin, 2002b). Por ejemplo, al estudiar la imagen que los manuales estadounidenses exhiben de los negros, se deduce más información acerca de la sociedad americana de hoy que sobre los propios negros, porque el discurso de la sociedad americana sobre esta comunidad deja ver una cierta imagen del grupo social dominante (Choppin, 2002b). Por último, es necesario tener en cuenta la multiplicidad de actores involucrados en cada una de las etapas que marcan la vida de un libro escolar, desde su concepción por el autor hasta su descarte por parte del maestro y, de manera ideal, su conversión a las generaciones futuras (Choppin, 2004).

De esta manera, a continuación pasaremos a desarrollar los principales conceptos que fueron utilizados en esta tesis para el análisis de los libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos.

2.2 Los conceptos fundamentales para el análisis de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos

Cabe señalar que es prácticamente imposible desarrollar un estudio sin uno o más presupuestos que direccionen el análisis del objeto de estudio. Entonces, se puede decir que los conceptos que desarrollaremos a continuación son fundamentales para la comprensión y el desarrollo de esta investigación de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en contexto poscolonial.

2.2.1 La alfabetización emancipadora como una “herramienta” para la educación a la ciudadanía

En primer lugar, hacemos en este subapartado una breve descripción de cómo la teoría de Paulo Freire, pionera en la pedagogía crítica, llegó a proponer un proyecto educativo emancipador y crítico para que los oprimidos pudieran alcanzar la plena ciudadanía a través de la alfabetización de adultos.

Una figura clave en el movimiento de la liberación latinoamericana es Paulo Freire, que es considerado comúnmente como el filósofo inaugural de la pedagogía crítica (Fischman y McLaren, 2005; Glass, 2001; Holst, 2006; Kincheloe, 2008; McLaren, 2000, 2001; Schugurensky, 2000a, 2000b; Walsh, 2013, 2015). La obra de Freire con los oprimidos en Brasil inició con los campesinos pobres. Sus experiencias lo obligaron a desarrollar ideales y prácticas educativas que sirvieron para mejorar la vida de estas personas marginadas y para disminuir su opresión. Freire comprendía que las escuelas tradicionales eran impedimentos para la educación de los oprimidos, y, por lo tanto, trató de encontrar estrategias para que los educandos interviniesen en lo que él considera que es un proceso de deshumanización (Holst, 2006; Kincheloe, 2008).

Freire se refirió a ese proceso educativo como una acción liberadora o praxis. Argumentaba que las personas necesitan participar de una práctica que integra la teoría, la acción y la reflexión como medio de trabajo para el cambio social y la justicia. Él creó un programa de alfabetización basado en ese ideal, y en las necesidades de sus educandos (Breuing, 2011). En América del Norte, los estudiosos comenzaron a centrar su atención en la pedagogía crítica entre los años 1970 y 1980. Giroux, por ejemplo, empezó a formular una pedagogía crítica que resume los elementos más progresistas de la filosofía de Dewey y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt¹⁰ (Breuing, 2011).

¹⁰ La Escuela de Frankfurt fue creada por un grupo de intelectuales marxistas en Alemania en 1923, afiliados a la Universidad de Frankfurt e independientes del partido comunista, que ha sido influyente en el desarrollo de la teoría crítica desde entonces. Los pensadores de esta escuela son responsables de la difusión de expresiones tales como industria cultural y cultura de masa. Fuente: <https://www.marxists.org/subject/frankfurt-school/>

Vale señalar que John Dewey abrió un debate sobre la manera en que las sociedades utilizan la educación para el control social. Dewey afirma que la educación como proceso y función social no tendrá un significado claro hasta que se defina el tipo de sociedad que tenemos en mente. En otras palabras, no existe una respuesta para las preguntas sobre los significados y las finalidades de la Educación para la Ciudadanía, ya que sus objetivos no son elementos que puedan ser descubiertos (Ross y Vinson, 2012). De esta manera, Dewey defendía una reconstrucción democrática de la sociedad, y algunos aspectos de su filosofía se relacionan con la Educación para la Ciudadanía (Ross y Vinson, 2012).

Ya anteriormente los investigadores de la escuela crítica Giroux, junto con Simon, Apple y McLaren, habían centrado sus esfuerzos en el análisis y la mejor comprensión del papel que desempeñaban las escuelas en la transmisión de determinados mensajes sobre los ámbitos político, social y económico (Breuing, 2011). En este sentido, es importante señalar que la pedagogía crítica prepara a las personas para analizar el poder, la autoridad y la democracia en cualquier contexto (Connolly, 2013; Kincheloe, 2008). Dicho de otro modo, la pedagogía crítica construye una problematización a partir de la relación entre educación y política, entre las relaciones sociopolíticas y las prácticas pedagógicas, entre la reproducción de jerarquías – dependientes de los poderes– y los privilegios en la esfera de la vida social, en las clases escolares y en las instituciones.

Al problematizar la educación de adultos, la pedagogía crítica avanza sobre un programa para la transformación de la educación y estimula a los educadores a comprender los contextos sociopolíticos de actos educativos y la importancia de democratizar de manera radical los espacios educativos y de la formación social. En estos casos, los educadores asumen funciones de intelectuales, adaptándose al currículo escolar, a la política educacional, a las filosofías y tradiciones pedagógicas resistentes y desafiantes (Fischman y McLaren, 2005).

Asimismo, la pedagogía crítica intenta crear nuevos conocimientos a través del pensamiento interdisciplinar y toma la experiencia de vida de la persona (Connolly, 2013). De esta manera, en el ámbito de la educación popular o de la educación escolar, la pedagogía crítica tiene el fuerte objetivo de conducir a los estudiantes (educandos) a reflexionar e involucrarse en el diálogo crítico asociado a la alteridad. Los invita, asimismo, a abordar cuestiones sociales importantes para el cambio social de los ciudadanos pobres, explotados por el sistema capitalista

neoliberal (Connolly, 2013). Para lograr el objetivo antes mencionado, es necesario ir más allá del mundo conocido (Giroux, 2012; 2013; Kincheloe, 2008), es decir, es necesario salir del fondo de la caverna, como en el mito de la caverna de Platón. Frente a este contexto de desconocimiento de la realidad social, el papel crítico de los educadores es esencial y se “requiere que los educadores consideren la importancia política y pedagógica de luchar por el significado y la definición de democracia y sitúen este tipo de debate dentro de una noción amplia de derechos humanos, libertades civiles, equidad y justicia económica” (Giroux, 2013, p.20). De esta manera, la pedagogía crítica incluye la educación popular¹¹ –considerada una oportunidad de humanización– como una categoría propia, como una perspectiva o un enfoque transversal. Este enfoque transversal permite que la educación deje de ser vista como una actividad que se reduce a actividades formalmente nombradas como experiencias pedagógicas dirigidas a grupos específicos y con metodologías y recursos didácticos tradicionalmente llamados de la educación popular (Cussiánovich, 2012). Es por eso por lo que la educación popular constituye, en sí misma, una fuente de ideas pedagógicas emancipadoras de las cuales otras corrientes críticas se han nutrido. Sin lugar a dudas, la obra de Paulo Freire (incluyendo su propuesta de alfabetización emancipadora) ocupa un lugar central y un referente imprescindible a la hora de reconstruir el pensamiento emancipador (Carrillo, 2009).

Y es justamente bajo a esa perspectiva teórica de tradición crítica que es posible señalar que, en la alfabetización emancipadora aprender a leer y escribir constituye un acto de conocimiento. Desde este enfoque, no consiste la alfabetización en la memorización y repetición de sílabas y frases dadas, sino en la reflexión crítica sobre el proceso de la lectura y escritura, y sobre el significado profundo del lenguaje (Freire, 1987). En esta perspectiva, la palabra humana es más que mero vocabulario; es palabra y acción (Freire, 1987).

Así, desde un enfoque crítico se reconoce que el lenguaje identifica a los seres humanos como tipos particulares de sujetos sociales y que las palabras no son inocentes, sino que trabajan para posicionarnos en la sociedad (Janks, 2013). De la misma forma, desde este enfoque se

¹¹ Para conocer más sobre la historia de la educación popular y su evolución, ver el artículo de Braster (2011). Acerca de pensamiento crítico y de la pedagogía crítica, sus relaciones, diferencias y límites ver Burbules y Berk (1999).

reconoce que nuestro mundo –geográfica, ambiental, política y socialmente– no es neutro o natural, pues fue formado por la historia y moldeado por la humanidad (Janks, 2013).

Freire ya decía que la alfabetización crítica podría ser entendida como “una cierta comprensión ética-crítica-política de la educación” (Freire y Macedo, 2011, p.44). Según el autor, este tipo de alfabetización tiene como una de sus bases el diálogo, herramienta que, por un lado, facilita al investigador el análisis del proceso, y, por otro lado, favorece la concientización que conlleva la formación de ciudadanos de *praxis* progresista, transformadores del orden social, económico y político injusto vigente históricamente en las sociedades (Freire y Macedo, 2011). De esa manera, Freire optó por una política centrada en la pedagogía de la libertad, de la ética y de la autonomía del “ser”, proponiendo la politización de la educación, en especial de la alfabetización de adultos (Freire, 1993; Freire y Macedo, 2011). En tal sentido, Giroux (2011) esclarece que, para Freire,

La alfabetización crítica-emancipadora [...] es, inherentemente, un proyecto político en el cual hombres y mujeres afirman su derecho y su responsabilidad no solo de leer, comprender y transformar sus experiencias personales, sino también de reconstruir su relación con la sociedad más amplia. En este sentido, la alfabetización es fundamental para alzar agresivamente la voz de cada uno como parte de un proyecto más amplio de posibilidad y de *empoderamiento*. Además, el tema de la alfabetización y el poder no empieza y acaba con el proceso de aprender a leer y a escribir críticamente; al contrario, comienza con el hecho de la existencia de cada uno como parte de una práctica históricamente construida en el interior de las relaciones específicas del poder (p.44) (traducción libre).

Esta concepción de alfabetización y educación también defendida por Giroux (2011) tiene bases opuestas a los planteamientos tradicionales más comunes en las campañas hechas en el contexto educativo colonial. Desde esta perspectiva, la alfabetización emancipadora entiende que ciudadano es el individuo que tiene acceso a los derechos civiles y políticos de un Estado y que la ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadanos, es decir, con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de los ciudadanos (Freire, 1993). En síntesis, la alfabetización emancipadora es una “herramienta” para una educación a la ciudadanía (sobre la

función e indicadores ver § 2.2.1). En cuanto al origen de la educación a la ciudadanía, Luque (2011, p.53-54) señala lo siguiente:

La Educación para el desarrollo (ED), nacida fuera de la escuela, en el seno de las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD), [...] tiene desde su origen un discurso muy inspirado en la pedagogía de Paulo Freire [...] Evidenciando la naturaleza política de todo proceso educativo (la educación, o es bancaria o es emancipadora) la ED se postulaba intencionadamente como una herramienta para promover la conciencia crítica y la transformación social [...]

Se confirma entonces, desde esta perspectiva, la concepción de la educación como la posibilidad de transformación de sí mismo, con otros y de transformación del entorno, y no solo como transmisión de conocimiento (Schuguresnky, 2000a, 2006, 2009; Shor, 1992). Dicho de otro modo, saber y poder son dos “caras” de un mismo proceso. Cuando se habla de educación como práctica política, se hace referencia a la “construcción del poder” dentro de un contexto, del poder para hacer, para transformar la realidad de injusticia, para construir colectivamente un proyecto social de inclusión y equidad. En otras palabras, la educación se traduce en el ejercicio del protagonismo social y político, y se presenta como una especie de capital político¹² (Schuguresnky, 2000a, 2006, 2009).

El proyecto de alfabetización emancipadora de Freire tiene origen histórico en la concepción del poder de Platón, que pasó por el renacimiento a través de la contestación de la poderosa Iglesia Católica Romana, apoyada en la filosofía de Santo Tomás de Aquino y San Agustín (Luke, 2012; Yoon y Sharif, 2015). La concepción de poder de Platón se fortaleció durante el período del iluminismo con Karl Marx, principalmente con la divulgación de su concepto de ideología, que señaló que la conciencia del proletariado fue la pieza clave para oponerse a la ideología burguesa y cuestionar las clases dominantes. Finalmente, la concepción del poder fue extendida a todo el mundo, especialmente con el trabajo de Freire (1987), la *Pedagogía del oprimido*, en el que el educador popular dio preeminencia a las teorías de la justicia social, con vistas a la humanización de las personas, principalmente para ayudar a los

¹² El concepto de capital político en la perspectiva de Bourdieu fue utilizado por el autor Schuguresnky (2000a, 2006) para ayudar a ampliar el campo de actuación de la educación a la ciudadanía en sus abordajes teóricos, de enseñanza, investigación y para orientar su práctica en un sentido emancipador.

campesinos a reconocer su potencial, su autoestima, y a reconocerse como sujetos con poder para superar la opresión (Luke, 2012; Yoon y Sharif, 2015).

Sin embargo, la educación ha sido tratada, o mejor, reducida a un subsector de la economía (Lima, 2005), pues fue la economía y no la pedagogía/didáctica la que pasó a constituir la principal base de legitimación de las decisiones de la política educativa, por lo que los valores del competitivo mercado privado pasaron a imperar como política pública (Apple, 2008, 2010). Sin embargo, la ciudadanía es una práctica emancipadora que vincula la adquisición de facultades críticas con formas de lucha social progresista. En términos de Giroux (1993, 2012), se debe pensar a la ciudadanía como una práctica histórica socialmente construida.

Por lo expuesto anteriormente, un modelo de educación ciudadana permite manejar un concepto crítico de ciudadanía alejado de la noción de patriotismo que tiene como objetivo subordinar a los ciudadanos. La propuesta responde a la construcción de una ciudadanía a partir de un proceso de diálogo y compromiso para la vida solidaria que forme a la gente para criticar y restringir el poder del Estado (Giroux, 1993, 2012). Para Giroux (1993, 2011), es necesario desarrollar una forma de ciudadanía que garantice un despertar social que permita denunciar y eliminar condiciones ideológicas y materiales generadoras de injusticias en los planos del racismo, el clasismo y el sexismo. En tal sentido, según Marx (1858) no es la conciencia de los hombres lo que determina su existencia, sino, al contrario, es su existencia social lo que determina la conciencia (Demers, Lefrançois y Ethier, 2015).

En este sentido, es sabido que la educación es esencial para el desarrollo y la supervivencia del ser humano (Romão, y Gadotti, 2012; Vidal, 2015). Estas razones justifican la importancia de la educación permanente, que no se limita a los niños y a los jóvenes, sino que por el contrario, debe presentarse siempre como un proceso en la vida del adulto. A través de la educación permanente, la alfabetización y la aritmética se presentan como herramientas esenciales para los individuos y los grupos sociales desfavorecidos que han sido excluidos por no adquirir esas competencias básicas a través de la educación escolar. De esta manera, dentro de un marco de aprendizaje a lo largo de la vida, la alfabetización y la aritmética son vistas como base, como el núcleo de la educación básica y fundamental para la participación plena en la sociedad (Hanemann, 2015).

En definitiva, la gran contribución de la alfabetización emancipadora a la Educación a la Ciudadanía ha sido rescatar lo humano en una época en la que ya se configuraba una formación mecanicista y burocrática, una época en la que el proceso educativo se tornaba reduccionista en términos de formación cultural y de desenvolvimiento de las inteligencias múltiples del ser humano (Zitkoski, 2013). Como la educación para la ciudadanía es humanista y democrática, no puede aceptar los sistemas tradicionales de educación con los programas de estudio, los materiales didácticos, los profesores y los administradores que están siendo pensados por el sistema capitalista neoliberal que compiten entre sí y no cooperan con los demás (Romão y Gadotti, 2012).

En los próximos apartados, presentaremos las tres principales dimensiones de la alfabetización emancipadora identificadas en la literatura del tema: la identidad, el empoderamiento cognitivo y el pensamiento crítico.

2.2.1.1 La identidad

Vale señalar que la alfabetización emancipadora tiene relación histórica con el tema de la identidad planteada ya por Aristóteles (Yoon y Sharif, 2015), pues este filósofo habló de la importancia de la alfabetización para enlazar las diferencias entre las personas. Asimismo, la identidad es un concepto clave y fundamental para la práctica de una educación emancipadora fundamentada en la verdad, en el debate de la alfabetización crítica y emancipadora de la educación. Y se entiende aquí que la identidad no es solo individual, sino también colectiva; de ahí, de ese carácter colectivo, surge la idea de conciencia histórica¹³ (Yoon y Sharif, 2015). Según Tutiaux-Guillon y Mousseau (1998), la conciencia histórica es una representación particular del pasado que supone una conexión entre el pasado y el presente y que sirve como referencia para comprender el pasado.

Sin duda, cuando un país tiene diversas lenguas, consecuentemente tiene diversas culturas. Además, la diversidad cultural implica una gran riqueza y no una deficiencia. Por esta razón, la alfabetización emancipadora piensa en el desarrollo de materiales didácticos y

¹³ Ver la obra de los autores Escobar (1985); Mayo (2013); Rösen (2001, 2007) y Torres (1978).

contenidos diferenciados, que consideren tanto la diversidad como la unidad cultural, es decir, la identidad. “El respeto por la diversidad no es solo una exigencia ética. Es la condición de la humanidad. Es una condición *sine qua non* para el progreso de la humanidad misma” (Romão y Gadotti, 2012, p.104). De esta manera, será posible promover una unidad cultural nacional desde el reconocimiento de la diversidad.

En este sentido, debemos decir que el discurso del colonizador presenta la cultura del colonizado como inferior, al mismo tiempo que crea la idea de que el colonizado necesita la protección política y la cultura superior del colonizador. Este colonizador defiende la idea de superioridad racial y cultural y *cosifica*¹⁴ a los colonizados. Y la dominación cultural¹⁵ del colonizador desarrolla la alienación cultural de la población, a través de la aculturación, de acuerdo con los valores del colonizador (Romão y Gadotti, 2012; Santos, 2009, 2010).

Asimismo, según Fanon (2010) es posible ordenar la práctica de la colonización como si tratase de una “psicopatía”, es decir, de una práctica en la que ambos, el colonizador y el colonizado, son a menudo víctimas. Por esta razón, es necesario liberar a ambos y no solo a los colonizados. Los colonizados, en su lucha por la liberación, también liberan al colonizador, provocando que este recupere su humanidad (Fanon, 2010). Este sentido que humaniza la lucha de la liberación está presente en la perspectiva de la racionalidad y la ética de la emancipación. De ahí la necesidad de una educación política que eduque la cultura del colonizador. Como es bien sabido, la cultura y la ideología juntas en el proceso de liberación del colonizador constituyen la piedra angular del movimiento por la emancipación de los oprimidos (Gramsci, 1968), pues la liberación política por sí sola no puede eliminar la presencia del colonizador, porque este último sigue en la cultura impuesta y absorbida por los colonizados (Romão y Gadotti, 2012; Santos, 2009, 2010).

Sin embargo, es necesario luchar por la descolonización social y política también. Asimismo, es necesario luchar por una educación social liberada de traumas coloniales y triunfar descolonizando mentes, es decir, triunfar a través de una educación emancipadora, crítica y ciudadana en su esencia (Romão y Gadotti, 2012). Es dentro de esta perspectiva que Freire

¹⁴ Significa transformar a las personas en objetos.

¹⁵ Para conocer más sobre la teoría *Decolonial* (América Latina y el giro decolonial) ver los autores: Dussel (2005), Fals Borda (1987), Gordon (2008), Mejía (2014a, 2014b), Mignolo (2007a, 2007b) y Quijano (2005).

considera que el proceso de liberación y emancipación para la conquista de la autonomía de los colonizados, otorga a los sujetos el poder y los transforma en agentes activos de la historia, sin desvincularlos de sus derechos sociales, pues educar para emancipar es lo mismo que educar para los derechos humanos, para la ciudadanía (Childs y Williams, 1997; Romão y Gadotti, 2012). Hay que decir que el prefijo *pos-* en la expresión *poscolonial* es en realidad una especie de recordatorio que observa la persistencia de las relaciones neocoloniales de la división social del trabajo en el contexto neoliberal. De esta manera, el *pos-* en *poscolonial* no debe ser entendido como un registro temporal, sino como un marcador de un reto ético, político y estético a favor de los socialmente excluidos y explotados económicamente, de los marginados (Subedía y Daza, 2008). En este sentido, Spivak añadió que “el neocolonialismo no es simplemente una continuación del colonialismo; es una cosa diferente. Eso es lo que yo llamo poscolonialismo¹⁶ y yo solo encuentro el mundo postcolonial totalmente falso” (Spivak, 1991, p.224). Asimismo, un enfoque crítico del lenguaje y de la alfabetización requiere un compromiso explícito con la diversidad cultural y lingüística (Luke, 2012). La pedagogía de la liberación emancipadora de Paulo Freire fue una importante declaración en la teoría educativa, pues se abordó como un tema de descolonización (Luke, 2012).

Sin embargo, aunque el modelo de Freire se basó en el análisis de binomios de oprimidos-opresores, los sistemas capitalistas globalizados han conducido la actuación de las fuerzas económicas y políticas más complejas, con la aparición de diversas formas de solidaridad e identidad, de nuevas coaliciones políticas y de movimientos sociales (Luke, 2012). Asimismo, dentro de esta perspectiva la reapropiación cultural de los oprimidos solo es posible con el proceso de descolonización del conocimiento y del poder. Queda claro, entonces, que uno de los papeles fundamentales de la alfabetización emancipadora es transformar la educación bajo a una perspectiva crítica y de educación a la ciudadanía (Apple, 2008, 2010; Fleuri, 2009).

Dicho de otro modo, este modelo se propone transformar la realidad social y económica de los explotados mediante una educación emancipadora, crítica, que es capaz de promover a

¹⁶“Helen Tiffin argumenta que el poscolonialismo puede entenderse en dos formas: una que se basa en términos de aquellas empresas cuya subjetividad se ha formado en parte por subordinar el poder del colonialismo europeo, y otra en la que se concibe como un conjunto de prácticas discursivas que implican la resistencia al colonialismo y las ideologías colonialistas y legados” (Childs y Williams, 1997, p.232) (traducción libre). Para saber más sobre el discurso colonial y la teoría postcolonial, véase Williams y Chrisman (1994).

los oprimidos a la condición de ciudadano, respetando sus derechos. Por eso, la ciudadanía debe ser capaz de dar una voz¹⁷ a las identidades personales, en lugar de dejarse ver como una expresión cultural de las colectividades (Delanty, 2003). La creación de esta voz, más que como una tarea de la ciudadanía, debe leerse como un medio para hacer frente a la diversidad por sí sola y como un proceso cognitivo activo de aprendizaje (Delanty, 2003).

En la siguiente sección, ampliaremos algunas definiciones relacionadas con el empoderamiento, especialmente con el empoderamiento cognitivo.

2.2.1.2 El empoderamiento cognitivo

Si bien son variadas las definiciones que se conocen de *empoderamiento*, en el presente estudio nos centraremos en la definición de este término como el conjunto de sentimientos, conocimientos y habilidades que producen la posibilidad de que los adultos participen continuamente de forma activa de su entorno social y que puedan generar cambios en el sistema político (Desjardins, 2015; Stromquist, 2014, 2015).

Stromquist (2009) explica que esta capacidad de empoderamiento puede ser vista en cuatro dimensiones: la dimensión de conocimiento, o el conocimiento de la realidad social; la dimensión económica o de acceso a los medios de subsistencia, lo que ayuda a que los individuos sean más autónomos en sus decisiones; la dimensión política o las habilidades necesarias para participar y modificar las instituciones y políticas de la comunidad o de la nación; y la dimensión psicológica, o sentimientos que los individuos son competentes, dignos de las mejores condiciones y capaces de actuar en su propio nombre (Stromquist, 2009). Según Stromquist (2009), aunque en estas cuatro dimensiones ninguna secuencia lineal puede precisarse, es, sin embargo, conocido que la dimensión psicológica a nivel personal a menudo sirve como un requisito fundamental para las otras tres dimensiones (Stromquist, 2009).

En resumen, Stromquist (2009), señala que el tipo más común de empoderamiento es identificado como el sentimiento de autoestima y confianza en sí mismo, lo cual indica que

¹⁷La palabra voz es empleada en el sentido de ‘dar la oportunidad a quien no es escuchado’ y, en tal sentido, esta oportunidad permite crear las condiciones para que los diferentes grupos culturales y movimientos sociales interfieran en su propia sociedad con autonomía. Ver Bellous (1995).

la alfabetización a menudo conduce a empoderamiento psicológico. Señala, asimismo, Stromquist (2009) que, curiosamente, altos niveles de confianza han sido registrados en los programas de alfabetización que tienen como objetivo central la adquisición de destrezas y habilidades de los adultos trabajadores. Además, hay indicios que muestran que las dimensiones del empoderamiento emergen, independientemente de los contextos culturales y nacionales, a pesar de la corta duración de los programas de alfabetización (generalmente entre 4 y 9 meses), e independientemente de la metodología de la investigación (Stromquist, 2009).

Los adultos recién alfabetizados, a menudo, aumentan su registro de conocimiento político acerca de los partidos políticos y las leyes, así como su participación en la votación, y en las actividades comunitarias y grupales. En varios casos, las mujeres que participan en programas de alfabetización desarrollan una mayor comprensión de la discriminación de género y de las desigualdades en la sociedad (Stromquist, 2009). Además, la dimensión política del empoderamiento fue registrada primero entre los adultos recién alfabetizados, particularmente en la participación en actividades tales como la elección y la toma de decisiones a nivel comunitario (Stromquist, 2009). Sin embargo, estos resultados políticos normalmente no implican una acción colectiva de organización y movilización en torno a objetivos concretos, hallazgo que no es sorprendente si se tiene en cuenta que el contenido de la mayoría de los programas de alfabetización tiene un carácter apolítico, una duración breve y un escaso apoyo económico (Stromquist, 2009).

Ahora bien, cabe destacar que es menos probable que la dimensión económica del empoderamiento provenga exclusivamente de los programas de alfabetización, porque la mejora económica está muy centrada en el acceso al crédito y en el acceso a la generación de ingresos, políticas para las que resulta esencial el apoyo financiero gubernamental (Stromquist, 2009). Las conclusiones de la investigación de Stromquist (2009) sugieren, asimismo, que es fundamental reconocer la importancia de los cambios cognitivos y emocionales en el individuo alfabetizado, así como también las expectativas normativas sobre la alfabetización como medio para generar ciudadanos activos, es decir, como forma de participación ciudadana que involucra a los individuos en una acción política organizada que no se restringe solamente al acto de votar en elecciones para escoger a los representantes políticos (Stromquist, 2009).

A pesar de que la escuela es el lugar de la transmisión de la educación más reconocido, no siempre es la escuela la institución que ofrece espacios de mayor seguridad para las niñas, por ejemplo, que es el sujeto de investigación de Stromquist (2015). Además, el currículo escolar enfatiza temas académicos y evita las discusiones acerca de las habilidades y conocimientos necesarios para la vida en el día a día (Stromquist, 2014, 2015). Aun así, Stromquist (2015) ha señalado que la mayoría de los casos de éxito de empoderamiento cognitivo se produjo en programas de educación no formal, es decir, en programas que no se llevaron a cabo en la escuela. Estos casos constituyeron experiencias que promovieron específicamente una reflexión crítica sobre las normas sociales de género y que incentivaron las respuestas correctivas (Stromquist, 2015).

Es evidente que, para que la alfabetización produzca el empoderamiento colectivo, es necesario conectar la alfabetización con otros sectores de desarrollo y con distintas expresiones de la sociedad civil, como por ejemplo con las ONG. Esto indica una necesidad no solo para vincular los programas de alfabetización con las actividades de posalfabetización, sino también para vincular los programas de alfabetización con el otorgamiento de microcréditos a los pobres y con los programas de protección social (Stromquist, 2009). Este último aspecto resulta importante, pues el costo considerable de apoyo de la alfabetización no debe ser minimizado (Stromquist, 2009).

En el plano económico, desde la concepción *freiriana* de educación, el problema de la financiación de la alfabetización emancipadora es considerado como una categoría de opresión, porque viene determinada por el modelo de educación bancaria, en el que solo los profesores son poseedores de un conocimiento que debe ser transferido directamente a la conciencia de los estudiantes (Galloway, 2012). Este modelo evita la acción-reflexión-acción, es decir, la praxis, y hace una distinción entre el pueblo y el mundo a fin de que los estudiantes no puedan ver la realidad a través de sus propias opciones y decisiones (Galloway, 2012). En este contexto, los oprimidos, los estudiantes, ya no son capaces de reflexionar y actuar juntos; por el contrario, son dependientes de sus opresores, de los profesores, debido al conocimiento del mundo de estos últimos (Galloway, 2012).

Luego, la preocupación central de la educación emancipadora es superar la transmisión de conocimientos y la dependencia que se crea entre el estudiante y el profesor que reproduce

el modelo de desigualdad (Galloway, 2012). De esta manera, según Freire (1969, 1970), esta perspectiva educativa exige a los docentes iniciar el diálogo en una relación horizontal que es reflejo de la eliminación de la diferenciación jerarquizadora entre el sujeto y el mundo. La emancipación depende de dos elementos centrales: en primer lugar, de la naturaleza de la relación entre maestros y alumnos y, en segundo lugar, de la necesidad de una relación entre estas personas y los materiales que utilizan, como libros de texto u otras herramientas (Galloway, 2012, 2015).

De esta manera, Galloway (2012, 2015) observa que, en el contexto de la educación opresiva, los materiales didácticos tales como los libros de texto y similares son usados para evitar la transmisión del conocimiento. Desde la perspectiva emancipadora, por el contrario, estos materiales deben incorporar las representaciones de la vida y las preocupaciones de los estudiantes, de modo que no hay necesidad de un maestro para interpretarlos en nombre de los estudiantes y así evitar la educación bancaria (Galloway, 2012, 2015). Y es exactamente dentro de esta perspectiva del empoderamiento cognitivo que se hace necesario añadir a esta discusión el pensamiento crítico como otro elemento esencial de la alfabetización emancipadora en cuanto herramienta para la educación a ciudadanía.

2.2.1.3 El pensamiento crítico

Las sociedades brasileñas y latinoamericanas de la década de 1960 pueden ser consideradas el gran laboratorio en el que la alfabetización emancipadora o el método de Paulo Freire –como ha llegado a ser llamado– fue puesto en práctica (Carrillo, 2013; Gadotti, 2000; Mejía, 2014b; Walsh, 2015). Asimismo, la alfabetización emancipadora se basó en las realidades lingüísticas y en los derechos sociales de los estudiantes. Para conseguir esta información de forma concreta, Paulo Freire recomendó a los investigadores que llevaran a cabo una investigación etnográfica en la comunidad de adultos y que levantaran un inventario del universo lingüístico de dicha comunidad. Los datos conseguidos darían origen a los temas generadores –palabras clave de la cultura local–, y abrirían un proceso de diálogo con los estudiantes que permitiría desarrollar, por una parte, un análisis social y, por otra, un estudio de las palabras en el nivel fonético (Bartlett, 2005).

En ese sentido, la educación bancaria repercute como un anestésico que inhibe el poder de crear de los educandos, camuflando cualquier posibilidad de reflexionar acerca de las contradicciones y de los conflictos emergentes de la cotidianidad en que se insertan la escuela y el alumno (Sartori, 2015). En la perspectiva *freiriana*, la educación bancaria tiene el propósito de mantener la inmersión en el sistema, la reproducción de la conciencia ingenua y la acriticidad frente a tal realidad. La práctica bancaria, entonces, subordina al educando –sofocando su gusto por la rebeldía, reprimiendo su curiosidad, desestimulando su capacidad de desafiar y de arriesgar– y lo convierte en un sujeto pasivo (Sartori, 2015).

En contraposición a esta tendencia, Giroux (1983, 2012, 2013), anclado en Freire (1970, 1987), enfatiza que el pensamiento dialéctico fortalece el pensamiento crítico, lo que representa la posibilidad de desenmascarar la idea de pensamiento acabado, de las certezas, de la realidad homogénea y estática (Sartori, 2015). Así, vale señalar que en el lenguaje de la pedagogía crítica (tradición teórica a la que la alfabetización emancipadora está afiliada), la persona crítica es aquella que está habilitada a buscar la justicia, a buscar la emancipación. No es solo la persona crítica hábil en reconocer la injusticia, sino que, para esta tradición teórica crítica, esa persona también es movida para alterar el entorno (Burbules y Berk, 1999). Cabe señalar que esa idea de movimiento de transformación de la vida práctica, de la vida real de las personas tiene origen en el marxismo, más específicamente en la célebre frase de Marx anclada en la famosa *tesis de Feuerbach*: “no es suficiente contemplar el mundo. Hay necesidad de cambiarlo” (Marx y Engels, 1845). Una revisión actual nos permite afirmar que los filósofos se han limitado a contemplar el mundo, pero es necesario cambiarlo. La filosofía de la praxis, por su parte, se centra en conocer para transformar (Demers, Lefrançois y Ethier, 2015; Marx y Engels, 1845), lo que significa que la teoría solo tiene sentido si es parte de la transformación social. Para Marx, la educación –que no tiene exclusivamente la función del desarrollo individual– es parte de la dinámica de la política y, como tal, su función es colaborar con el desarrollo de la sociedad en sus dimensiones políticas y económicas (Demers, Lefrançois y Ethier, 2015; Marx y Engels, 1845). Así, en esta perspectiva, para el pensamiento crítico, la persona crítica, él o ella, es accionada para que busque razones y pruebas. La activación de este mecanismo consiste en estimular el dominio de ciertas habilidades de pensamiento: aprender a diagnosticar formas de argumento inválido y saber cómo hacer y defender distinciones

(Burbules y Berk, 1999). La persona crítica tendrá, entonces, no sólo la capacidad (las habilidades) de buscar razones, verdades y pruebas, sino también la disposición para recogerlas (Burbules y Berk, 1999).

Ser un pensador crítico implica, en parte, poder accionar(se) en ciertos tipos de conversaciones y en las relaciones con otros, así como reconocer los tipos de circunstancias sociales que promueven o inhiben el accionar de quien debe ser parte del examen de lo que el pensamiento crítico está tratando de alcanzar (Burbules y Berk, 1999). Es decir, para el pensamiento crítico, se trata de hechos demostrables empíricamente (Burbules y Berk, 1999), pero sin dejar de lado los acontecimientos que pueden estar detrás de la razón, ya que en esta perspectiva de pensamiento crítico la justicia social y la emancipación son dos elementos esenciales (Burbules y Berk, 1999).

En suma, educar es desarrollar el pensamiento crítico; educar es enseñar a ser capaz de escribir su propia vida, es aprender a decir su palabra, en fin, es ser sujeto. Por lo anterior, todo el proceso de concientización debe eliminar las mitologías de la realidad opresora, pues es esta la única manera de ayudar al ser humano a realizar su vocación ontológica de ser más; de insertarse en la construcción de sociedades libres y democráticas que avanzan en la dirección del cambio social; y de substituir la visión mítico-mágica de la realidad por una concepción más crítica (Trombeta, 2015). De esta manera, nosotros presentaremos (cf. § 3.3) cómo se desarrolló la codificación de los indicadores pertenecientes a las categorías de análisis elegidas para la investigación (la identidad, el empoderamiento cognitivo y el pensamiento crítico).

Asimismo, cabe destacar que en esta investigación se partió del presupuesto de que los libros de texto que incluyen ejercicios pedagógicos proporcionan a los investigadores oportunidades para analizar cuestiones relacionadas con el proceso educativo, específicamente si sus enunciados realmente impulsan a los estudiantes a realizar ejercicios creativos que puedan estimular la construcción del pensamiento crítico (Lavere, 2008). Con todo, la acción desde la perspectiva del pensamiento crítico debe incluir datos suficientes para permitir que los estudiantes se involucren en el análisis y la evaluación, o sea, en un pensamiento de orden superior (Lavere, 2008). De esta manera, para llevar adelante el presente estudio, se hizo necesario el uso de la taxonomía de Bloom y revisada por Anderson y Krathwohl (2001), ya que

esta nos proporcionó la herramienta de análisis necesaria para determinar el nivel cognitivo de los ejercicios con textos que aparecen en los libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos analizados en esta tesis (cf. § 3). Por esta razón, se presentará en el siguiente apartado una breve descripción de los principales presupuestos teóricos de esta herramienta didáctica.

2.3 La estructura de la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001)

Como se mencionó anteriormente, la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001) proporcionó la herramienta de análisis para determinar el nivel cognitivo de los ejercicios que aparecen en los libros de texto analizados. Se debe mencionar que esta taxonomía impregnó la enseñanza y planificación de la instrucción por casi 50 años antes de ser revisada en 2001 (Wilson, 2016). La taxonomía de los objetivos educativos es una referencia teórica para la clasificación de declaraciones de intención o de lo que esperamos que los alumnos aprendan como resultado de la instrucción (Krathwohl, 2002).

La estructura de la taxonomía fue concebida como una forma de facilitar el intercambio de ítems de prueba entre profesores de varias universidades, a fin de crear bancos de ítems capaces de medir el mismo objetivo educativo. Benjamin S. Bloom, entonces director asociado del Consejo de Exámenes de Universidad de Chicago, inició la idea, esperando que esto reduciría el trabajo de preparación anual de exámenes largos (Krathwohl, 2002).

Bloom vio en la taxonomía original más que una herramienta de medición. Él creía que esta taxonomía podría desempeñar diversas funciones: i) la de crear un lenguaje común sobre objetivos, temas y niveles de aprendizaje para facilitar la comunicación entre los interesados; ii) la de servir de base para diseñar un curso o un currículo, identificando las metas específicas, y proporcionando las herramientas para evaluar patrones nacionales, estatales y locales; iii) la de funcionar como medio para determinar la congruencia de la educación en cuanto a objetivos, actividades y evaluaciones en una unidad, curso o currículo; y iv) la de ofrecer un panorama de la gama de posibilidades educativas contra la cual la

amplitud y profundidad limitada de algún curso o currículo particular podrían ser contrastadas (Krathwohl, 2002, p.212). (Traducción libre).

De esta manera, la taxonomía original proporcionó cuidadosamente y desarrolló definiciones para cada una de las seis principales categorías en el dominio cognitivo. Las categorías comprendidas incluyen las siguientes: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación (Krathwohl, 2002). Con la excepción de la categoría Aplicación, cada una de ellas estaba dividida en subcategorías. La estructura completa de la taxonomía original se muestra a continuación (Krathwohl, 2002):

- 1.0 Conocimiento
 - 1.10 Conocimiento de las especificaciones
 - 1.11 Conocimiento de la terminología
 - 1.12 Conocimiento de hechos específicos
 - 1.20 Conocimiento de formas y medios de lidiar con detalles específicos
 - 1.21 Conocimiento de los convenios
 - 1.22 Conocimiento de tendencias y secuencias
 - 1.23 Conocimiento de clasificaciones y categorías
 - 1.24 Conocimientos de criterios
 - 1.25 Conocimientos de metodología
 - 1.30 Conocimiento de universales y abstracciones en un proceso campo
 - 1.31 Conocimiento de principios y generalizaciones
 - 1.32 Conocimiento de teorías y estructuras
- 2.0 Comprensión
 - 2.1 Traducción
 - 2.2 Interpretación
 - 2.3 Extrapolación
- 3.0 Aplicación
- 4.0 Análisis
 - 4.1 Análisis de elementos
 - 4.2 Análisis de relaciones
 - 4.3 Análisis de los principios organizativos
- 5.0 Síntesis
 - 5.1 Producción de una comunicación única
 - 5.2 Producción de un plan o conjunto propuesto de operaciones
 - 5.3 Derivación de un conjunto de relaciones abstractas
- 6.0 Evaluación

6.1 Evaluación en términos de evidencia interna

6.2 Juicios en términos de criterios externos.

Fuente: Krathwohl (2002, p.213) (Traducción libre)

Las categorías fueron organizadas de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto. Además, se asumió que la taxonomía original representaba una jerarquía acumulativa; es decir, el dominio de cada categoría más simple era un requisito previo para el dominio de la categoría más compleja (Krathwohl, 2002). En el momento en que fue introducida esta taxonomía, el término taxonomía no era familiar dentro del terreno de la educación. Por este motivo, los usuarios potenciales no entendieron en un principio su significado, por lo que le brindaron poca atención a esta propuesta original (Krathwohl, 2002). Sin embargo, más tarde, cuando los lectores descubrieron su potencial, esta referencia teórica se hizo ampliamente conocida y citada, y fue traducida a 22 idiomas. Frecuentemente, la taxonomía original ha sido empleada para clasificar los objetivos curriculares y elementos de prueba con el fin de mostrar el alcance de los objetivos y los ítems en todo el espectro de las categorías (Krathwohl, 2002).

Casi siempre, los análisis de la taxonomía mostraron un fuerte énfasis en objetivos que requieren solo reconocimiento o *recall* (memorización) de informaciones, objetivos que se encuadran en la categoría *conocimiento*. Sin embargo, los objetivos que involucran la comprensión y el uso del conocimiento son aquellos que se clasifican en las categorías que se encuentran entre las de *comprensión* y *síntesis*. Estos objetivos generalmente se consideran los objetivos más importantes de la educación, es decir, del pensamiento superior (por ejemplo, del pensamiento crítico). Estos análisis, por lo tanto, proporcionaron repetidamente una base para cambiar currículos y pruebas para objetivos que se pudieran clasificar en las categorías más complejas de pensamiento (Krathwohl, 2002).

Se debe señalar que las principales diferencias de la taxonomía original no están en las listas o redimensionamientos de sustantivos en verbos, o en el renombrado de algunos de los componentes, ni siquiera en el reposicionamiento de las dos últimas categorías de la taxonomía original (Wilson, 2016). Sin embargo, las principales diferencias de la taxonomía revisada se encuentran en las adiciones más útiles y amplias de cómo la taxonomía cruza y actúa sobre diferentes tipos y niveles de conocimiento –factual, conceptual, procesal y metacognitivo– (Wilson, 2016). Así, son tres los primeros niveles de conocimiento que se identificaron en el

trabajo original de Bloom (1956). De esta forma, las dimensiones del conocimiento se definieron como queda establecido a continuación.

El conocimiento factual es un conocimiento básico para disciplinas específicas. Esta dimensión se refiere a hechos, terminología, detalles o elementos esenciales que los alumnos deben conocer o con los cuales deben estar familiarizados para entender una disciplina o resolver un problema (Anderson et al, 2001).

El conocimiento conceptual es conocimiento de clasificaciones, principios, generalizaciones, teorías, modelos o estructuras pertinentes a una determinada área disciplinaria (Anderson et al, 2001).

El conocimiento procesal se refiere a informaciones o conocimientos que ayudan a los alumnos a hacer algo específico para una disciplina, asunto o área de estudio. También se refiere a métodos de investigación, habilidades muy específicas o finitas, algoritmos, técnicas y metodologías particulares (Anderson et al, 2001).

El conocimiento metacognitivo es la conciencia de su propia cognición y procesos cognitivos particulares. Es un conocimiento estratégico o reflexivo sobre cómo resolver problemas o tareas cognitivas y sobre cómo incluir conocimiento contextual y condicional, así como conocimiento de sí mismo (Anderson et al, 2001).

Finalmente, la taxonomía de los objetivos educativos es un esquema para clasificar objetivos educativos, objetivos, y, más recientemente, estándares. Proporciona una estructura organizativa que da un significado comprensible a objetivos clasificados en una de sus categorías, aumentando así la comunicación (Krathwohl, 2002). La taxonomía original contempló seis categorías, y casi todas tuvieron subcategorías. Las categorías se organizaron en una estructura jerárquica acumulativa; es decir, la realización de la siguiente habilidad exigía el dominio de la habilidad precedente (Krathwohl, 2002). En la revisión de la taxonomía original se adopta una estructura bidimensional que incluye conocimiento y procesos cognitivos (Krathwohl, 2002) como se puede observar a continuación:

- 1.0 Recordar - Recuperar el conocimiento relevante de memoria de largo plazo.
 - 1.1 Reconociendo
 - 1.2 Recordando
 - 2.0 Entender - Determinar el significado de la instrucción de mensajes orales, escritos y gráficos de la comunicación.
 - 2.1 Interpretando
 - 2.2 Ejemplificando
 - 2.3 Clasificando
 - 2.4 Resumiendo
 - 2.5 Infiriendo
 - 2.6 Comparando
 - 2.7 Explicando
 - 3.0 Aplicar - Realizar o utilizar un procedimiento en una situación dada.
 - 3.1 Ejecutando.
 - 3.2 Implementando.
 - 4.0 Analizar - Separar el material en sus partes constituyentes y detectar cómo las partes se relacionan entre sí con una estructura general o propósito.
 - 4.1 Diferenciando
 - 4.2 Organizando
 - 4.3 Asignando
 - 5.0 Evaluar - Hacer juicios basados en criterios y normas.
 - 5.1 Verificando
 - 5.2 Criticando
 - 6.0 Crear - Colocar elementos juntos para formar un todo, coherente, entero o que haga un producto original.
 - 6.1 Generando
 - 6.2 Planificando
 - 6.3 Produciendo
- Fuente: Krathwohl (2002, p.215) (Traducción libre).

Como se desprende de la estructura anterior, la revisión de la taxonomía original es una referencia teórica bidimensional que incluye las categorías de conocimiento y procesos cognitivos. La antigua taxonomía de Bloom es más parecida a las subcategorías de la categoría original de conocimiento. Esta última se reúne a seis categorías de la taxonomía original, pero con la categoría llamada **conocimiento** renombrada con el término **recordar**, la categoría **comprensión** pasó a llamarse **comprender**, la categoría **síntesis** fue renombrada con el término **crear** y pasó a ser considerada como la categoría superior, y las demás categorías cambiaron

sus formas verbales para **aplicar**, **analizar** y **evaluar**. Se organizan en una estructura jerárquica, pero no tan rígidamente como en la taxonomía original (Krathwohl, 2002). A continuación, se puede observar la estructura bidimensional de la taxonomía revisada en 2001:

The Knowledge Dimensions	Cognitive Processes					
	1. Remember	2. Understand	3. Apply	4. Analyze	5. Evaluate	6. Create
Factual						
Conceptual						
Procedural						
Metacognitive						

Figura 1: Estructura bidimensional de la taxonomía revisada en 2001

Fuente: (Anderson et al, 2001).

En síntesis, en combinación, el Conocimiento y las dimensiones del Proceso Cognitivo forman una tabla muy útil, la tabla de la taxonomía (Krathwohl, 2002). Se puede utilizar la tabla para clasificar los objetivos, actividades (ejercicios) y evaluaciones y para proporcionar una clara y concisa representación visual de un determinado curso o unidad. Con base en este análisis, los profesores pueden decidir dónde y cómo mejorar la planificación del currículo y el proceso de instrucción (Krathwohl, 2002). En el caso de esta investigación, vale resaltar que como ya se mencionó en este capítulo, la taxonomía de Bloom revisada (2001) proporcionó la herramienta de análisis para determinar el nivel cognitivo (niveles de pensamiento inferior y superior) de los ejercicios con textos de los libros didácticos para la alfabetización emancipadora que fueron analizados en la muestra de esta tesis (Se explica por qué se utilizó la taxonomía actualizada y no las anteriores en el §3.5).

A continuación, el tema tratado será el de la estructura de tipos de ciudadano de Westheimer y Kahne (2004).

2.4 La estructura de tipos de ciudadano de Westheimer y Kahne (2004)

La estructura de tipos de ciudadano de Westheimer y Kahne (2004) fue elegida como parte de este marco teórico, puesto que ella resulta pertinente para abordar las características de la alfabetización emancipadora bajo la perspectiva teórica crítica de la educación a la ciudadanía. Es importante resaltar que los argumentos de Westheimer y Kahne (2004) derivan de un análisis de la teoría democrática y de un estudio de dos años de programas educativos que apuntan a promover la democracia en América del Norte. Los autores demuestran que existe una concepción de ciudadanía estrecha y muchas veces ideológicamente conservadora, incorporada en muchos de los actuales esfuerzos de enseñanza para la democracia, que no refleja actitudes arbitrarias, sino actitudes políticas con consecuencias políticas (Westheimer y Kahne, 2004).

De esta manera, en el plano retórico, muchos de los educadores, de los responsables políticos y de los ciudadanos concuerdan en que el desarrollo, las capacidades y los compromisos de los alumnos para una ciudadanía efectiva y democrática son importantes (Westheimer y Kahne, 2004). Sin embargo, estos autores notaron que cuando se enfocaron específicamente sobre lo que la democracia requería y sobre qué tipo de currículos escolares la promoverían mejor, gran parte de ese consenso cayó (Westheimer y Kahne, 2004).

Para algunos, un compromiso con la democracia es una promesa de proteger las nociones liberales de libertad, mientras que, para otros, la democracia se fundamenta principalmente en la igualdad o, más específicamente, en la igualdad de oportunidades (Westheimer y Kahne, 2004). Para algunos, la sociedad civil es la clave, mientras que, para otros, los mercados libres son la gran esperanza para una sociedad democrática. Asimismo, mientras que para unos, ser un buen ciudadano consiste en ser un voluntario de la democracia, para otros, ser un buen ciudadano implica tomar parte activa en los procesos políticos, a través del voto, de la protesta y del trabajo en campañas políticas (Westheimer y Kahne, 2004).

De esta manera, se debe resaltar que la investigación de Westheimer y Kahne (2004) llama la atención sobre el espectro de ideas relacionadas con la definición de “lo que es la buena ciudadanía” y de “lo que son los buenos ciudadanos”, definiciones que son incorporadas por los programas de educación democrática. Cabe mencionar que Westheimer y Kahne (2004) examinaron 10 programas implicados en el *Surdna Foundations’s Democratic Values Initiative*, como parte de un estudio multianual de programas escolares que apuntan a enseñar la ciudadanía democrática. A partir del estudio de metas y de las prácticas de teoría de estos programas fue construido el constructo teórico “tipos de ciudadanos” (Westheimer y Kahne, 2004).

Desde esta perspectiva, los investigadores buscaron responder a la pregunta ¿qué tipo de ciudadano se hace necesario para apoyar una sociedad democrática eficaz? En el mapeo del terreno que circunda las respuestas a esta cuestión, los autores verificaron la existencia de tres visiones de “ciudadanía” que resultaron particularmente útiles para comprender el sentido de la variación: el ciudadano personalmente responsable, el ciudadano participativo y el ciudadano orientado a la justicia (Westheimer y Kahne, 2004; Westheimer, 2015).

Ahora bien, ¿qué significa ‘democracia’ para la enseñanza de la democracia? Para los interesados en los propósitos civiles de la escuela, los autores sostienen que no es suficiente argumentar que los valores democráticos son importantes como prioridades académicas tradicionales, sino que se debe ir más allá y preguntarse ¿qué tipo de valores se deben transmitir? Ante esta interrogante, 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. En realidad, algunas concepciones de ciudadanía personalmente responsable pueden minar los esfuerzos para desarrollar ciudadanos participativos y orientados a la justicia (Westheimer y Kahne, 2004).

Finalmente, aunque 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. 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 (Westheimer y Kahne, 2004). Los tres tipos de ciudadano descritos anteriormente quedan debidamente descritos en la tabla que se presenta a continuación, junto a sus presupuestos teóricos básicos y el perfil de las acciones más comunes para cada tipo de ciudadano identificado:

**Table 1
Kinds of Citizens**

	Personally Responsible Citizen	Participatory Citizen	Justice-oriented Citizen
DESCRIPTION	Acts responsibly in his/her community Works and pays taxes Obeys laws Recycles, gives blood Volunteers to lend a hand in times of crisis	Active member of community organizations and/or improvement efforts Organizes community efforts to care for those in need, promote economic development, or clean up environment Knows how government agencies work Knows strategies for accomplishing collective tasks	Critically assesses social, political, and economic structures to see beyond surface causes Seeks out and addresses areas of injustice Knows about social movements and how to effect systemic change
SAMPLE ACTION	Contributes food to a food drive	Helps to organize a food drive	Explores why people are hungry and acts to solve root causes
CORE ASSUMPTIONS	To solve social problems and improve society, citizens must have good character; they must be honest, responsible, and law-abiding members of the community	To solve social problems and improve society, citizens must actively participate and take leadership positions within established systems and community structures	To solve social problems and improve society, citizens must question and change established systems and structures when they reproduce patterns of injustice over time

Figura 2 : Estructura tipos de Ciudadanos

Fuente: Westheimer y Kahne (2004, p.245)

Como se desprende de la descripción anterior, 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 (Westheimer y Kahne, 2004).

Por ejemplo, aunque un currículo concebido principalmente para promover al ciudadano personalmente responsable por lo general va a parecer completamente diferente que el 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).

A continuación, se describirá teóricamente la estructura de los tipos de ciudadanos formulada por los autores. Dicha clasificación fue utilizada para componer el cuadro de codificación del análisis de datos de esta tesis.

2.4.1 El ciudadano personalmente responsable

El ciudadano personalmente responsable actúa responsablemente en su comunidad, por ejemplo, tomando basura, donando sangre, realizando reciclaje y haciendo voluntariado. El ciudadano personalmente responsable trabaja y paga impuestos, obedece leyes y ayuda a las personas necesitadas durante crisis como tormentas de nieve o inundaciones. El ciudadano personalmente responsable contribuye con alimentos o ropa cuando se le solicita y participa

como voluntario para ayudar a los menos afortunados, ya sea a través de la preparación de alimentos o de su participación en un centro comunitario (Westheimer y Kahne, 2004).

Este ciudadano puede contribuir con su tiempo, su dinero o ambos con las causas sociales de las instituciones de caridad (Westheimer y Kahne, 2004). Según los autores, muchos de aquellos que defienden el servicio comunitario enfatizan esa visión individualista de la buena ciudadanía. 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).

2.4.2 El ciudadano participativo

Otros educadores ven a los buenos ciudadanos como aquellos que participan activamente en los asuntos cívicos y de la vida social de la comunidad a nivel local, estatal y nacional. Westheimer y Kahne (2004) llaman a ese tipo de ciudadano el “ciudadano participativo”. Los programas educativos concebidos para apoyar el desarrollo de ciudadanos participativos se concentran en enseñar a los estudiantes la manera como el gobierno y otras instituciones (por ejemplo, organizaciones centradas en el trabajo comunitario, iglesias, etc.) trabajan en la planificación y participación de políticas sociales para cuidar de los ciudadanos necesitados y en los esfuerzos de estas instituciones para orientar las políticas escolares.

Mientras el ciudadano responsable personalmente contribuye con latas de comida para los sin techo, el ciudadano participativo puede organizar la campaña de donación de comida (Westheimer y Kahne, 2004). Los autores destacan que, en la tradición de Tocqueville, los proponentes de la ciudadanía del tipo participativa argumentan que la participación cívica trasciende los problemas particulares u oportunidades de la comunidad (Westheimer y Kahne, 2004).

2.4.3 El Ciudadano orientado a la justicia

Es esta tercera imagen de un buen ciudadano, tal vez, la perspectiva comúnmente menos perseguida/buscada/tomada en cuenta. Según Westheimer y Kahne (2004) algunos educadores argumentan que la ciudadanía orientada a la justicia necesita de ciudadanos democráticos que tengan oportunidades para analizar y comprender la interacción social y económica, así como las fuerzas políticas. Westheimer y Kahne (2004) se refieren a esa visión de ciudadano orientado a la justicia como una tendencia que parte de hechos reales de injusticia y que se concentra en la importancia de proseguir con los objetivos de justicia social. Los ciudadanos orientados a la justicia evalúan críticamente las estructuras sociales, políticas y económicas y consideran las estrategias colectivas de cambio que desafían la injusticia y, cuando es posible, abordan las causas profundas de los problemas (Westheimer y Kahne, 2004).

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 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 (Westheimer y Kahne, 2004). 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 social y la justicia social no implica un énfasis particular en las perspectivas políticas, las conclusiones o las prioridades (Westheimer y Kahne, 2004).

Además, aquellos que trabajan para preparar a los ciudadanos orientados hacia la justicia y hacia una democracia no tienen por objeto transmitir un conjunto fijo de verdades o críticas relativas a la estructura de la sociedad (Westheimer y Kahne, 2004). 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. Ellos quieren que los alumnos consideren estrategias colectivas de cambio que desafíen la injusticia y que, cuando sea posible, aborden las causas profundas de los problemas (Westheimer y Kahne, 2004). Como afirman muchos teóricos de la democracia, por supuesto, es de fundamental importancia que el proceso respete las diversas voces y las prioridades de los ciudadanos, considerando las evidencias de especialistas, el análisis de los líderes del gobierno o las preferencias particulares de un determinado grupo o de un individuo. De la misma forma, los estudiantes deben aprender a sopesar las diversas opiniones y argumentos de los colegas y maestros (Westheimer y Kahne, 2004).

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. Desde esta perspectiva, además, no siempre se percibe el consenso como el resultado más apropiado. La educación orientada a la justicia también requiere que los ciudadanos estén preparados para promover sus objetivos, a veces, como individuos y grupos que se desenvuelven en arenas políticas controvertidas, divergentes (Westheimer y Kahne, 2004).

Por último, en el próximo ítem de este capítulo se presenta un recordatorio de los objetivos del estudio teniendo en cuenta el marco teórico adoptado en la presente investigación.

2.5 Recordatorio de los objetivos de la investigación

Este marco teórico permitió definir mejor los conceptos centrales para la presente tesis: i) la alfabetización emancipadora en el contexto poscolonial dentro de una perspectiva de educación a la ciudadanía; ii) la estructura de tipos de ciudadano de Westheimer y Kahne

(2004); y iii) la estructura del proceso cognitivo en la taxonomía de Bloom revisada por Anderson et al (2001). Estos conceptos han permitido encuadrar mejor los objetivos de la investigación que se establecieron en la problemática.

En el presente estudio, primero, construimos y evaluamos 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. Asimismo, este objetivo se divide en tres objetivos específicos: 1) 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; 2) Probar y evaluar la consistencia de los criterios en el análisis del potencial emancipador de los libros de texto; y 3) evaluar los criterios que moldearon la estructura y el contenido del libro de texto favorable a la alfabetización emancipadora. El logro de tales objetivos exigió una estructura metodológica sólida y válida que será desarrollada en el próximo capítulo.

3. Metodología

Antes de describir la muestra de los materiales didácticos que fueron analizados y la técnica de análisis de contenido cualitativo de contenido de libros de texto, es necesario destacar, como se mencionó en la problemática, el objetivo central de esta investigación que 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. En tal sentido, en un primer momento, en este capítulo (cf. §3.2), se expone el contexto sociohistórico de la producción de los materiales didácticos para la educación popular en el contexto de América Latina, principalmente de Brasil durante la década de 1980; y, en un segundo momento, se señalan los fundamentos didácticos y pedagógicos de los materiales didácticos analizados, *Poronga y O Ribeirinho*.

Se hace imperativo, asimismo, resaltar otra vez que esta investigación se basó en estudios de la educación a la ciudadanía, en la literatura centrada en el análisis del libro de texto en el área de los Estudios Sociales (principalmente en los estudios críticos del currículo) y en la metodología del análisis cualitativo de contenido con el fin de fundamentar el análisis de los libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos. Estos estudios nos permitieron identificar elementos esenciales de la alfabetización emancipadora de adultos en contexto educativo poscolonial y abordar el análisis de los documentos. Más específicamente, fue necesario adoptar algunas categorías de análisis orientadas por conceptos provenientes de dichos estudios (cf. § 3.2). En el mencionado capítulo, se hará referencia, además, al muestreo, al método y a las técnicas de investigación, así como también al tratamiento de los datos, a las posibles limitaciones de la investigación.

3.1 El análisis de los datos: los métodos y los medios

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 Ecuménico 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).

Otra razón que justifica la selección de esos libros didácticos del Amazonas y que es digna de mención, es el hecho de que la muestra analizada en el presente estudio hasta el momento ha sido obviada por la mayoría de los investigadores del área en América Latina y también por los responsables del desarrollo y la implementación de políticas públicas que se ocupan del análisis y adquisición de materiales didácticos para la educación de adultos en Brasil. De tal modo, desde el punto de vista de la producción intelectual, se debe también tener en cuenta que el libro de texto de las disciplinas escolares es el menos usado y podría resaltar las innovaciones, generalmente imperceptibles, que se refieren a los contenidos, métodos y estrategias pedagógicas (Choppin, 2002b).

Por otra parte, estos materiales constituyen fuentes históricas que fueron preservadas para la posteridad, ya que en general durante el período del régimen militar en Brasil, de 1964 a 1985, los libros de texto de alfabetización de adultos que no pertenecían a alguna campaña de alfabetización del Ministerio de Educación del Brasil eran fácilmente clasificados como material

didáctico subversivo y eran recogidos y destruidos bajo la ley de seguridad nacional de esta época no democrática del país (Fávero, 2003, 2007).

Asimismo, el presente estudio es una investigación documental cualitativa del libro de texto impreso para la alfabetización emancipadora de adultos, en contexto educativo poscolonial, y se inscribe en la tradición de los estudios de caso. Por ser un estudio de caso único, nos propusimos abordar el caso particular en toda su complejidad. Estudiamos un caso cuando este genera un interés muy especial (el valor histórico, por ejemplo). Buscamos en este estudio el detalle del objeto investigado y la interacción con sus contextos (Marconi y Lakatos, 2001; Stake, 1999; Triviños, 1987). “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p.11). Además, no se debe olvidar que el estudio de caso también se emplea para estudiar objetos que están anclados en un contexto del que son inseparables (el contexto político y histórico o social, por ejemplo) y para analizar fenómenos complejos que llaman la atención por su caracterización peculiar (Marconi y Lakatos, 2001; Stake, 1999; Triviños, 1987).

A partir de los postulados anteriores, queda claro que se debe establecer una relación pasado-presente, pues el pasado se perfila como pieza clave para la comprensión del presente. Con todo, el método histórico requiere la formulación de preguntas e hipótesis, la búsqueda de información, el análisis y la interpretación de las fuentes, la selección y la organización de la información pertinente, y la presentación y la relativización de su interpretación (Boutonnet, 2015). De tal modo, sostiene Schaff (1978, p.307):

El historiador no se basa en hechos, sino en materiales históricos, en fuentes –en el sentido más amplio del término– con cuya ayuda se construye lo que llamamos los hechos históricos. Estos hechos se construyen al mismo tiempo en que se seleccionan los materiales disponibles en función de un cierto criterio de valor que, de acuerdo a cómo sea articulado, permitirá dar forma a diferentes acontecimientos históricos. (Traducción propia).

Dicho de otra forma, el historiador o investigador que utiliza las técnicas del método histórico depende de fuentes primarias para lanzar sus esfuerzos interpretativos en los documentos históricos, que en realidad constituyen fragmentos del pasado en el presente. En tal sentido, el trabajo historiográfico debe llevarse a cabo como una tarea incansable de reconstrucción e interpretación de los hechos del pasado. Sin duda, el documento escrito es una fuente que se debe considerar, pero hay fuentes preciosas en la perspectiva de la historia de la educación vista desde abajo¹⁸. Así, bajo a esta perspectiva conceptual de fuente histórica de la historia de la educación vista desde abajo, los libros de texto, los recuerdos, los periódicos de la época y las fotografías, entre otros, pasaron al estatus de fuentes históricas. Cabe destacar, asimismo, que esta perspectiva de investigación contribuye con una comprensión de la realidad desde la mirada del pasado (Bruter, 2005, 2006, 2010; Munakata, 2016; Teive y Ossenbach, 2016). Esta perspectiva revela una nueva tendencia en investigación: la manualística (cf. § 2), una tendencia en la investigación de libros de texto, sin embargo, esta técnica no fue elegida por lo hecho de que es limitada para esta investigación, pues sería necesario hacer una comparación de los libros de de texto del muestreo con los cuadernos de los estudiantes usados durante la alfabetización. En tal sentido, es importante decir que la experiencia acumulada por el CEDI y por el MEB en la elaboración de materiales didácticos para la educación popular, durante la década de 1960, contribuyó eficazmente a la continuidad de este tipo de trabajo entre las instituciones antes nombradas, lo que derivó años más tarde en la realización de estos dos materiales didácticos para la alfabetización y la emancipación de los adultos, ambos realizados para la Amazonía brasileña. El primer proyecto *Seringueiro* produjo las cartillas *Poronga*, cartillas completamente desarrolladas para el mundo de los siringueros, que fueron muy explotados por los propietarios de las plantaciones de caucho en la región de Xapuri- Acre (CEDI, 1984). El segundo proyecto fue el fruto de la relación del MEB con el CEDI y de la experiencia del proyecto *Seringueiro* que dio origen al material didáctico *O Ribeirinho*, concebido exactamente para la realidad de la vida social, económica y cultural del hombre

¹⁸ Esta perspectiva tiene su origen en la escuela de los *Annales* (cf. Le Goff, 1990), y desarrolló la línea de investigación en el campo de la historia de la educación llamada cultura escolar con fuerte interés por el funcionamiento interno de la escuela y por la historia de la cotidianidad de las prácticas escolares. Por eso, para la cultura escolar, los manuales escolares son fuentes históricas muy importantes (Bruter, 2005, 2006, 2010; Munakata, 2016; Teive y Ossenbach, 2016)

riberaño y de la mujer ribereña de la región amazónica del *Médio Solimões* (CEDI, 1984; MEB, 1987).

En este sentido, debe señalarse que los proyectos *Poronga* y *O Ribeirinho* fueron experiencias educativas diferentes de la escuela tradicional porque estaban buscando una educación de adultos que desarrollara una alfabetización capaz de transformar la vida del *educando* para que se emancipase social y económicamente a través de la alfabetización y el empoderamiento político (CEDI, 1984; MEB, 1987). Por esta razón, también es importante destacar que epistemológicamente las bases de esa alfabetización emancipadora se forjaron sobre el principio de que los conocimientos son diferentes y no superiores el uno al otro –como siempre señaló Paulo Freire– y que la experiencia de la vida del *educando* podría ser valorada junto al conocimiento científico y no ser rechazada o considerada como algo inferior o no válido (Freire, 1969, 1970).

De esta manera, se puede decir que el material didáctico *Poronga* tiene origen en el Proyecto *Seringueiro*, que comenzó de la aproximación de algunas personas del Centro de Documentación e Investigación de la Amazonía (CEDOP) a la rutina diaria de un grupo de caucheros (*seringueiros*) en Acre (CEDI, 1984; Fávero, 2007). A partir de esta aproximación de las personas de CEDOP a los caucheros, se comprendió que estos últimos querían obtener un grado de independencia económica. Por este motivo, esta aproximación de CEDOP incluyó una propuesta para la implementación de una cooperativa de los caucheros que tenía como objetivo central romper la dependencia comercial de estos trabajadores con los intermediarios. Sin embargo, para que este proyecto tuviese éxito, era necesario que los caucheros adquiriesen el dominio de la lectura, la escritura de código y las primeras cuentas (CEDI, 1984; Fávero, 2007).

En esta experiencia, la alfabetización se convirtió en el instrumento de emancipación económica y social que le faltaba a este grupo de personas, ya que les permitió ejercer un control sobre su cooperativa y, por ende, conseguir su autonomía comercial (CEDI, 1984; Fávero, 2007). Entonces, el CEDOP incluyó esta propuesta de alfabetización de adultos en el proyecto *Seringueiro* y decidió solicitar el asesoramiento del grupo de educación popular llamado CEDI en San Paulo, para la producción de material didáctico de la alfabetización y la enseñanza de las primeras cuentas (CEDI, 1984; Fávero, 2007). El equipo de CEDI comenzó los trabajos en el

segundo semestre de 1981 y concluyó en el primer semestre de 1983 (CEDI, 1984). En tal sentido, según Certeau (1982):

Toda investigación historiográfica está vinculada a un lugar de producción socioeconómica, política y cultural. Este tipo de trabajo se compromete con un medio o área de investigaciones propias: una profesión liberal, un local de observación o enseñanza, una clase de letrados, etc. Por lo tanto, la investigación historiográfica está sujeta a imposiciones, está vinculada a los privilegios, y se concentra en una particularidad. En función de este medio, se establecen los métodos, se describe una topografía de interés, y se ordenan los documentos y cuestiones propuestas (p 66-67). (Traducción libre).

La orientación anterior dada por Certeau (1982) es indispensable en el oficio del investigador. Por lo tanto, situar la reconstrucción del objeto de estudio es el principal ejercicio del pensamiento dialéctico y se lleva a cabo a partir de una realidad multifacética, pero con orígenes de orden material, histórico, social, económico, político, educativo y cultural. En este sentido, el propio Paulo Freire creyó que la historia era el fundamento sobre el cual se desarrollaba la actuación humana. Era una creencia en la redención de las esperanzas del pasado, y no una reverencia irreflexiva hacia él, lo que animaba la creencia de Freire en la historia y en la condición sociohistórico de lo que significaba ser humano (Giroux, 2015).

Asimismo, presentaremos una breve trayectoria histórica de los agentes sociales que fueron fundamentales en el desarrollo de los libros de texto para alfabetización emancipadora de adultos que formaron parte de la muestra de esta tesis.

3.2 Trayectorias en la elaboración de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos: el caso brasileño del CEDI y el MEB

Como ya mencionamos en el presente capítulo, esa investigación es un estudio de caso único y, como tal, abordará el objeto de estudio prestando particular atención a su contexto

histórico, cultural, político, económico y social (Marconi y Lakatos, 2001; Stake, 1999; Triviños, 1987). Con el fin de presentar una breve “trayectoria histórica” de los “personajes” y “agentes actuantes” que estuvieron directamente involucrados con el desarrollo de materiales didácticos para la alfabetización de adultos desde una perspectiva emancipadora, en la década de los 80, en Brasil. Nos referimos específicamente al Centro Ecuménico de Documentación e Información (CEDI) y al Movimiento de Educación de Base (MEB), dos instituciones que tuvieron una fuerte presencia en ese proceso. Cabe destacar que presentamos esta sección en dos apartados de acuerdo con la cronología del MEB.

3.2.1 El MEB (1960 – 1970)

En el caso del MEB, este fue creado por la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil (CNBB-católica) en marzo de 1961, para desarrollar un programa de educación de base a través de escuelas radiofónicas, en las regiones del norte, nordeste y centro occidente del país. Su creación fue reconocida por la Presidencia de la República y su ejecución se llevó a cabo con el apoyo de varios ministerios y órganos federales y estatales, a través de ayudas financieras y de la cesión de recursos humanos de esos órganos gubernamentales provinciales y del gobierno federal.

También fue prevista la importante colaboración del Ministerio de Carreteras y Obras Públicas, que en aquel momento era responsable de la concesión de los canales de radiodifusión, con el fin de agilizar los procesos de creación y expansión de las emisoras católicas (Fávero, Silva e Coelho, 2012). El programa tendría una duración de cinco años. En el primer año, debían ser instaladas 15 mil escuelas radiofónicas y se esperaba poder aumentar ese número progresivamente. Por lo tanto, la CNBB ponía a disposición del gobierno federal la red de estaciones afiliadas a la Representación Nacional de Emisoras Católicas (RENEC), comprometiéndose a administrar correctamente los fondos recibidos del poder público y a movilizar voluntarios para actuar en las escuelas como monitores y en las comunidades como líderes (Fávero, Silva e Coelho, 2012).

El primer objetivo del MEB era:

ministrar la educación de base a la población de las zonas subdesarrolladas de las regiones del Norte, Nordeste y Centro-Oeste del país, a través de programas radiofónicos especiales con recepción ordenada. Con intención de lograr ese objetivo, se propusieron las siguientes acciones: a) realizar, en aquellas zonas, el programa intensivo de alfabetización, educación moral y cívica, educación sanitaria, iniciación profesional –en especial la agrícola– y promoción social; b) suscitar alrededor de cada escuela radiofónica la organización comunitaria con el fin de despertar el espíritu de iniciativa y de preparar a la comunidad para las indispensables reformas de base, tales como la estructura agraria del país; c) acompañar el desarrollo espiritual de las personas, preparándolas para la indispensable elevación económica de las regiones subdesarrolladas y ayudándolas a defenderse de ideologías incompatibles con el espíritu cristiano de la nacionalidad (MEB, 1961, p. 23).

Antiguamente, la educación de base era vista como el menos importante de los conocimientos teóricos y prácticos. No se percibía esta educación como un aspecto esencial para las poblaciones pobres de las regiones retrasadas, capaz de encaminar a estos grupos hacia el desarrollo. Esos conocimientos eran definidos en función de las necesidades individuales, pero igualados con problemas colectivos, y fue bajo este enfoque que se llevó adelante el proyecto llamado “desarrollo y organización de comunidades”. La educación de base formaba parte de los ideales de la UNESCO, en sus programas de educación para los pueblos subdesarrollados, y fue introducida en Brasil a partir de 1947 por CEAA y CNER, organismos creados por el Ministro de Educación y Salud en 1952, ambos con actuación significativa hasta mediados de la década de los 50 (Fávero, 2006, p.3).

Al mismo tiempo, las encíclicas sociales de Juan XXIII, *Mater et Magistra* (1961) y *Pacem in Terris* (1963), el Concilio Ecuménico Vaticano II (1962-1963), los mensajes sociales de CNBB (1962 y 1963), la raíz de las encíclicas y el clima conciliar, así como el Plan Pastoral de Conjunto (1962) establecieron nuevas orientaciones para la Iglesia Católica en Brasil. Habiendo empezado sus trabajos con una propuesta de rigor teóricamente superada, después de dos años de experiencia, en su 1ª Reunión Nacional de Coordinadores, que ocurrió en diciembre de 1962, el MEB revisó los trabajos realizados, sistematizó y dio bases a su práctica. En consecuencia, redefinió sus objetivos y la metodología de acción, integrándolos en la nueva postura ideológica e igualándolos con otros movimientos de cultura y educación popular planteados en el mismo período (Fávero, Silva e Coelho, 2012). Desde esa 1ª Reunión, el MEB

asumió la concientización como su principal tarea y con toda la fuerza que encerraba este concepto en aquel tiempo se estableció su primer objetivo:

Teniendo en cuenta las dimensiones del hombre y utilizando todos los procesos auténticos de concientización, que pueden contribuir de forma decisiva para el desarrollo de la población brasileña, desde la perspectiva de la autopromoción, se buscará una transformación de las mentalidades y las estructuras educativas (MEB, 1962, p.2).

La necesidad urgente, en aquel momento, de esta transformación para poder lograr el objetivo anterior impulsó la redefinición de la educación de base, que se apoyaría en diferentes aspectos:

a) la alfabetización y la iniciación en el conocimiento que se traduzca en un comportamiento práctico de cada individuo y de la comunidad, asociado a la salud y alimentación (higiene), a la forma de vivir (viviendas, familia, comunidad), a las relaciones con otras personas (asociación), al trabajo (información profesional), y al crecimiento espiritual; b) la toma de conciencia de la gente, que lleva a descubrir el valor propio de cada ser humano, a despertar para enfrentar sus propios problemas y provocar un cambio de situación, para buscar soluciones, para caminar con sus propios pies, y para hacerse responsable por el progreso de sus comunidades; c) la animación y motivación a partir de la investigación, aprovechando y revelando las riquezas culturales propias del pueblo (MEB, 1962, p.3).

Por consiguiente, con el fin de asumir la formación de líderes para los sindicatos rurales, el MEB revisó la manera de trabajar, reformulando la programación radiofónica y acercándose cada vez más a las comunidades. En particular, el MEB elaboró en 1963 el material didáctico *Vivir es luchar*, que está dirigido a los recién alfabetizados y ofrece las instrucciones para los profesores locutores. *Vivir es luchar* y *Mutirão*, otro material didáctico hecho en 1965, fueron preparados para el nordeste, que concentraba el mayor número de escuelas radiofónicas. En ese mismo año, el MEB/Goíás preparó para sus escuelas un material específico al que se llamó “*Benedito e Jovelina*” (Fávero, Silva e Coelho, 2012). Según Fávero (2006) el material didáctico

Mutirão es desarrollado después de la persecución militar contra el material *Vivir es luchar* que alcanzó tanto el material impreso como las clases por radio. El MEB luchó para satisfacer las necesidades didácticas y pedagógicas de sus educandos y educandas, principalmente en la región noreste de Brasil, y lo hizo de la siguiente manera:

[...] debido a la suspensión del uso del material didáctico *Vivir es luchar* para las clases de radio y en vista de que persisten las necesidades de textos para los estudiantes, el MEB desarrolló, con el objetivo prioritario de atender principalmente la región brasileña del nordeste, el material didáctico *Mutirão*. Las experiencias anteriores con educación popular se discutieron en las diversas reuniones y encuentros de profesores; clases de productores y programas de radio [...] lo que trajo como consecuencia algo más ambicioso: se elaboró un programa para las escuelas de radio en 1965 (MEB, 106) [...]. Desde el punto de vista didáctico, su orientación fundamental fue partir de una situación concreta del educando y de los problemas que se querían resolver al mismo tiempo [...]. Asimismo, la situación problema básica elegida fue el trabajo, especialmente en el contexto del trabajo agrícola, considerado el más importante en el área de actuación del MEB. Los objetivos fundamentales de este programa serían entonces la reflexión, una condición indispensable para que el hombre realice su vocación específica, y la cooperación organizada, medio por el cual se hace posible el desarrollo humano. Con base en las diversas fases del trabajo agrícola (preparación del terreno, siembra, cosecha y venta) se recuperaron actividades fundamentales de cada fase, desplegadas en operaciones normales y en las actividades más importantes. A partir de esta encuesta, se obtuvieron los contenidos que más tarde se desarrollarían en términos de aritmética, estudios sociales, el desarrollo humano y la educación sanitaria. Al mismo tiempo, se fijaron las situaciones para los textos y las palabras clave para la alfabetización (Fávero, 2006, p.199-200). (Traducción libre).

Sin embargo, el golpe militar del 31 de marzo de 1964, y la aprehensión del libro texto de lectura *Vivir es luchar*, ya mencionado, estimularon el control ideológico de la jerarquía católica del MEB y desencadenó una ola de denuncias y represión policíacas, por parte del gobierno y de los grupos de extrema derecha. En consecuencia, el MEB reorientó sus prácticas, manteniéndolas con dificultad hasta 1966, cuando los sistemas más grandes del estado, que se encuentran en las regiones del nordeste y del centro occidente del país, estrangulados por la falta de financiamiento, finalizaron sus actividades (Fávero, Silva e Coelho, 2012). Algunos sistemas locales fueron mantenidos, como los de las provincias de Natal, Mossoró y Caicó, en Río Grande

del Norte, y Aracaju, en Sergipe. La excepción fueron los sistemas de la región norte del país, como es el caso del MEB Tefé, en Amazonas, que recién había iniciado actividades, conformándose en un nuevo frente de acción del movimiento (Fávero, Silva e Coelho, 2012). Acerca del cambio del “centro de gravedad del MEB”, es decir, del foco de atención para el Norte del país, Kadt (2007, p. 234) constata:

[...] Después de este cierre masivo, el movimiento enfrentó una situación muy diferente de la que existía al principio. En primer lugar, las amplias perspectivas nacionales sobre las causas (sociales, económicas y políticas) de las condiciones de los campesinos que el movimiento había identificado como resultado de su experiencia en todas las regiones subdesarrolladas del Brasil perdieron gran parte de su carácter movilizador. En segundo lugar, el golpe militar condujo a un desplazamiento considerable del foco de atención del movimiento. A finales de 1965, el norte aportó el 23% de todas las escuelas radiofónicas, el 20% de los estudiantes y 16% del personal local (sin contar los que trabajaban en el MEB Nacional, en Río). Dos años más tarde, después de la contracción del movimiento a 21 sistemas, las escuelas radiofónicas del norte pasaron a formar parte del 75% del total, los estudiantes representaban el 53%, y los 80 empleados del local constituían un 44% del personal que trabaja fuera de Río de Janeiro. (Traducción libre).

En ese proceso, sobresale la figura del Obispo Joaquim de Lange, gran articulador de la creación del MEB en la región norte de Brasil. Desde 1961, don Lange se preocupó por la preparación del primer equipo de trabajo, a través de diversos seminarios de estudio sobre la educación de base y el funcionamiento de las escuelas radiofónicas (Fávero, Silva, Coelho, 2012). El futuro coordinador del MEB/Tefé, Protásio Lopes, hizo prácticas en Natal y Aracaju, para conocer el funcionamiento de los sistemas y los programas radiofónicos producidos. El MEB se convirtió en una realidad en Tefé, a partir de enero de 1964, aunque ya antes, el 15 de diciembre de 1963, gracias a una beca del gobierno federal, la Radio Educación Rural había sido inaugurada y los miembros del primer equipo participaron de la capacitación llevada a cabo por MEB Nacional. Ese mismo mes se formaron los equipos de la Amazonía: Belém, Bragança y Santarém, en el Pará; Manaus, Tefé y Coari, en el Amazonas; y Porto Velho, en Rondônia (Fávero, Silva, Coelho e 2012).

El testimonio de Protásio Lopes, primer coordinador del MEB Tefé, es revelador:

El MEB llegó a Tefé interpuesto por don Joaquim de Lange, pero antes de hablar del MEB quiero hablar de la situación de la zona en que se desarrolló el MEB. El área del MEB comprendía desde la ciudad de Coari hasta la ciudad de Jutaí – donde terminaba el área de la prelatura–, desde Juruá hasta Eirunepé y todo el Japurá. Esa zona creció económicamente, pero ese desarrollo se produjo a través de la explotación de los productos naturales, de la pesca, de la caza y también del cultivo de la castaña, desde una práctica económica colonizadora. Estos productos produjeron una gran riqueza aquí, pero eran exportados. Las personas que practicaban ese trabajo eran los “*ribeirinhos*” (personas que viven cerca de los ríos), habitantes de la zona, descendientes de indígenas y nordestinos que vinieron aquí para la extracción del caucho que se inició en 1897. El caucho y esos productos eran considerados las riquezas de la ciudad y todos fueron llevados al exterior. La población no plantaba rozas que permitieran mejorar su condición económica. Hacían plantaciones incipientes, con las que era imposible sostener a la familia. Los hombres estaban obligados a trabajar en la pesca en los lagos en cierta época del año, en la extracción del caucho en otro período, y en la castaña en otro. Las mujeres e hijos se quedaban en la casa y no sembraban, entonces había una inmensa pobreza, la gente se sentía esclavizada, porque todo dependía del jefe. Precisamente, es en ese ambiente en el que el MEB actuó, buscando una manera para que las personas progresaran, saliendo con sus propias fuerzas de esa situación de dominio. [Don Joaquim Lange buscó] una manera de llegar a toda la población, a aquellos que él llamaba ‘olvidados, abandonados’, que vivían en los grandes ríos, en los lagos, en las áreas en el centro del bosque, en zonas casi inaccesibles. Entonces pensó en una forma de llegar a toda la población y en 1955 realizó una reunión comunicando su deseo de crear un órgano capaz de llegar a estas poblaciones (Fávero, Silva e Coelho, 2012, p. 200). (Traducción libre).

Así, la radio *Educación Rural* desempeñó un papel crucial en la expansión del movimiento a otras áreas, alcanzando las ciudades vecinas, que formaban el sistema MEB Tefé: Alvarães, Maraã, Japurá (Limoeiro), Fonte Boa, Jutaí Carauari y Uarini. A partir de 1964, se formaron tres subsistemas: Fonte Boa, Carauari y Jutaí, con el fin de facilitar la labor de la coordinación y apoyo pedagógico, debido a la extensión territorial. También se tuvo en cuenta el hecho de que la región Norte contempla a los ríos como las principales rutas de transporte. Debido a la gran cantidad de ríos, lagos y afluentes, era –y sigue siendo en muchos lugares– imposible el transporte terrestre. Por lo tanto, la radio se convirtió en un elemento esencial para

llevar el “saber” a las comunidades más lejanas y provocar la “concientización” de los individuos y grupos populares. En Tefé no fue diferente, porque la educación por radio llegó hasta los pueblos a los que nunca había llegado, a la sede de la municipalidad, y a los sitios que habían sido olvidados por los gobiernos locales y nacionales (Fávero, Silva e Coelho, 2012).

Durante los primeros años de su actuación, después del golpe de 1964, cuando los experimentos realizados en el nordeste y en el centro occidente, considerados un éxito, empezaron a ser fuertemente censurados y los sistemas más grandes se vieron obligados a cerrar sus actividades, el MEB / Tefé reanudó el modo inicial de trabajo del MEB: formación de escuelas radiofónicas para la alfabetización (leer, escribir y contar), capacitación en liderazgo y organización comunitaria en los diferentes ámbitos relacionados con la educación religiosa. Siendo un movimiento conectado a la Iglesia católica, se trabajaba la espiritualidad en la búsqueda del desarrollo humano. Más que eso, “para muchos obispos, el MEB no podía dejar de ser también catequético, es decir, no podía dejar de enseñar y difundir los principios fundamentales de la doctrina cristiana” (Fávero, 2006, p. 96).

Durante la dictadura, Tefé ofrecía a la población dos movimientos con el fin de promover la alfabetización de jóvenes y adultos, pero tenían diferentes objetivos. El MOBREAL tenía como objetivo la erradicación del analfabetismo en tan solo 10 años de funcionamiento. Para él, lo importante era conseguir que la gente aprendiera a leer y escribir para actuar en el mercado laboral. Según Jannuzzi (1979), para MOBREAL la educación era puesta como un requisito previo para el desarrollo económico, teniéndola en cuenta como el factor principal para el desarrollo de las naciones. En la perspectiva de un gobierno autoritario, este factor era considerado esencial para que los líderes alcanzasen sus objetivos políticos. La educación ofrecida por el MEB era diferente a la concebida por MOBREAL, pues la del MEB era una educación más humana que se ofrecía a los menos favorecidos, con el fin de concientizarlos acerca de su valor como personas activas y participativas en la sociedad y de motivarlos para lograr cambios (Fávero, Silva, Coelho 2012). En ese proceso, el MEB tenía como objetivo trabajar con los sindicatos para organizar a los trabajadores y a las trabajadoras; a diferencia del MOBREAL que no lo hacía. Según Pessoa (2002, p. 14-15):

El MEB / Tefé siempre ha sido rico en actividades educativas, dado que su mensaje y objetivo se enfocan en direccionar al “*ribeirinho*” a descubrir por sí mismo los medios para superar la situación de abandono en la que vivió y vive, para cambiar la estructura de su vida y convertirse en un verdadero ciudadano con todos sus derechos. El “*ribeirinho*” es un compañero perfecto de la naturaleza; sin embargo, sufrió demasiado por la explotación y dominación del jefe, por la ignorancia, porque era analfabeto desde la tradición cultural de la época. Y esta situación tendría que cambiar, a través de la escuela radiofónica. Por lo tanto, en 1965, en su planificación, el MEB contó con el apoyo de órganos y entidades que operaban en la ciudad para financiar las partes interesadas y la comunidad (Banco de Brasil), enseñar o guiar al productor rural (ACAR después EMATER), orientar a las personas sobre los primeros auxilios en caso de enfermedad (Hospital y hermana Adonai). Cada comunidad debería tener también su deporte y ocio (MEB se ocupó de eso). El MEB apoyó la conservación de la cultura popular a través del folklor y la artesanía y trabajó esta parte junto con la gente de las comunidades que tenía mayor afinidad con el arte popular, así como un entendimiento global de esta manifestación [...]. Estas fueron algunas de las primeras asociaciones más evidentes. Otra de las actividades fue [...] la creación de nuevas escuelas que llegaron hasta los municipios vecinos. Para ello, el MEB, cada vez que iba a instalar escuelas en otras ciudades vecinas, entraba en contacto con el alcalde y el presidente del Consejo Municipal, con el que celebraba un tipo de acuerdo [...] (Traducción libre).

Entre las metodologías desarrolladas por el MEB, los programas radiofónicos, como ya se mencionó, fueron el principal instrumento para la difusión de los conocimientos a las regiones más pobres del país a través de programas que alcanzaban casi todos los lugares de difícil acceso.

mantenía principalmente con donaciones de agencias católicas internacionales¹⁹, principalmente la MISEREOR –obra episcopal de la Iglesia Católica de Alemania para la cooperación al desarrollo en Asia, África y América Latina– y la fundación holandesa *Catholic Organisation for Relief and Development* (CORDAID). En una entrevista hecha por los investigadores Fávero, Silva e Coelho, 2012) en septiembre de 2011, don Sergio Eduardo Castriani, Obispo de la Prelatura de Tefé, afirmó que la decisión de cerrar el MEB se tomó básicamente por el tema económico porque CORDAID y los organismos internacionales habían afirmado que en dos años dejarían de financiar el MEB, a menos que hubiese alguna petición para continuar con el proyecto. Los organismos internacionales explicaron que si se planeaba no seguir adelante con el proyecto, ellos podrían financiar el cierre. Era una razón práctica, una razón concreta, porque antes de que se acabara el dinero, era mejor cerrar para no deberle a nadie (Fávero, Silva e Coelho, 2012).

Los informes del MEB revelan controversias. Mientras, por un lado, se trabajaba en la creación de la oficina del MEB en la región de la Amazonía –específicamente en la incorporación los departamentos de Tefé, Jutai, Carauari, Parintins e Itacoatiara–, en la preparación de los planes trienales y en los detallados informes de actividades, por otro lado, se hablaba en los informes de la reducción de los equipos, de la intervención de los pactos y de la reducción de los horarios de las emisiones radiofónicas. En términos de acción, la alfabetización pierde lugar en el trabajo directo en las comunidades, una forma fuerte de actuar desde los primeros días (Fávero, Silva e Coelho, 2012).

Además de la organización de las comunidades *ribeirinhas* (riberañas) y del fortalecimiento de organizaciones populares, en las zonas rurales y urbanas, el MEB comenzó a invertir en la capacitación de liderazgo para intervenir directamente en el proceso político local y actuar en conjunto con la pastoral de la Iglesia Católica y con otras entidades que atendían a la población necesitada. Los informes del MEB indican el asesoramiento en la creación de

¹⁹Ver artículo de Haddad (2014) sobre el papel de las Agencias de Cooperación Europeas en el apoyo a la Educación Popular en Brasil.

asociaciones agroextractivistas y, en particular, en la creación del Grupo de Conservación y Desarrollo, fruto de la Río-92²⁰ (Fávero, Silva e Coelho, 2012).

Teniendo en cuenta que el ribereño era demasiado dominado por los jefes de la selva amazónica, por los “señores” del caucho o incluso, en el apogeo del caucho, por sus representantes a través del “*coronelismo de barranco*”²¹, que prohibía cualquier actividad educativa que promoviera y aclarara los derechos del pueblo, el MEB ejerció un papel crucial en el desarrollo de la situación socioeducativa, porque no solo alfabetizaba al pueblo, sino que lo concientizaba, lo liberaba de la alienación para que pudiera vivir en comunidad, incentivándolo a vivir en una sociedad organizada (Fávero, Silva e Coelho, 2012).

Ante la ausencia de las políticas públicas en educación por parte de los gobiernos en esta época, se destaca la presencia de la Iglesia Católica de América Latina en la promoción social de las personas, en particular a través de la actuación del MEB. Sin embargo, a pesar de su importancia para la historia de la región, el MEB sigue siendo un movimiento poco conocido y poco valorado por los educadores y por la población, con raras excepciones (Fávero, Silva e Coelho, 2012, p.209). (Traducción libre).

A continuación será presentado el origen de los materiales didácticos *Poronga* y *O Ribeirinho*.

3.2.3 El origen de los libros de texto *Poronga* y *O Ribeirinho*

Desde la década de 1970, la región norte constituida por el designado Departamento de Tefé, junto con los municipios de São Paulo de Olivença, Amaturá, Parintins, Vila Mãe do Rio,

²⁰Río-92 fue la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el desarrollo, también conocida como Eco-92. De acuerdo con el documento mimeografiado, la Evaluación del MEB - Departamento de Tefé tiene fecha de abril de 2003, y el cuaderno preparado para la Celebración Eucarística de los 40 años de existencia del MEB, celebración prevista para el cierre de sus actividades pedagógicas en la Prelatura del Tefé, fue celebrada el 31 de mayo 2003 (Fávero, 2006).

²¹ Expresión utilizada para referirse peyorativamente al período en que los coroneles usaban su poder para hacer cumplir sus deseos en toda la Amazonía. Se escogió el término ‘barranco’ que indica un desnivel brusco en la superficie del terreno cercano al río, típico de la región.

Santarém, Conceição do Araguaia y Marabá pasaron a formar parte del Departamento de Amazonas²². Durante ese período, cuando disminuyó el apoyo del gobierno, la iglesia comenzó a recibir ayuda de instituciones internacionales para mantener el movimiento activo. El MEB / Tefé se benefició de esas ayudas, permitiendo cierta regularidad en su funcionamiento, en los períodos más críticos. En el mismo período, el MEB / Nacional dejaba disponibles algunos materiales didácticos que contenían dibujos, expresiones, lecturas y cuentos del nordeste, porque los monitores tenían dificultades para transmitir a los alumnos el conocimiento, ya que esos materiales didácticos no eran de la propia región (Fávero, Silva e Coelho, 2012).

Así que, para aliviar esa situación, cada departamento era responsable del desarrollo de sus cartillas (libros de texto) educativas de acuerdo con la realidad local de los estudiantes. El MEB desarrolló, con la asesoría del CEDI, un material didáctico llamado *O Ribeirinho* con vocabulario de aproximadamente tres mil palabras, rescatadas en una gran encuesta del “universo del vocabulario”, es decir, del lenguaje oral popular utilizado en la región. Todo fue desarrollado de la manera más sencilla posible, para satisfacer la necesidad del *ribeirinho*, por lo que no se quería cambiar su lenguaje, sino despertar su conciencia para que fuese capaz de reclamar sus derechos (Fávero, Silva e Coelho, 2012).

El material didáctico es una respuesta a las expectativas de la población a lo largo del río *Solimões*. Después de tres años de estudio, de investigación y de la encuesta sobre el vocabulario universal de los equipos de educación básica llevados a cabo por el MEB, tuvimos la experiencia de la elaboración y la implementación de cartillas de alfabetización adecuadas a la realidad. Ante la necesidad de perfeccionar este material, el MEB buscó el consejo de la CEDI en la preparación de la cartilla *O Ribeirinho*. Esta colaboración del CEDI se inició en marzo de 1983. Su equipo conoció el material producido hasta ese momento y visitó los departamentos para ponerse en contacto con la realidad local. Durante el segundo semestre de 1983, el CEDI produjo la impresión del primer borrador del material, y, durante el mes de enero del 1984, en *Tefé*, se hicieron las revisiones de su contenido y su adaptación. En este trabajo, participaron el CEDI, coordinadores, supervisores, monitores de los departamentos locales y asesores del MEB nacional. En el primer semestre de 1984, el material se concretó [...] Fue una alegría ver este material en manos de los Departamentos del MEB /

²²Desde finales de la década de 1960, el MEB empezó a ser organizado en departamentos cuyas áreas coincidían con las diócesis. Los obispos responsables por las áreas eran nombrados presidentes de sus departamentos.

Solimões, con la certeza de que contribuiría no solo en la reducción del analfabetismo en la región, sino también en la transformación socioeconómica y la valoración cultural de los pueblos ribereños (Ribeirinho, 1984, p. 1). (Traducción libre).

En la historia de la educación de adultos de Brasil, se registra otro movimiento muy importante y que tiene estrecha relación con el proyecto que dio origen al *O Ribeirinho*: el material didáctico *Poronga*.

En la década de 1980, se reanudó la producción de material didáctico para la educación de jóvenes y adultos comprometidos con los movimientos sociales. En 1982, el grupo de educación popular del Centro Ecuménico de Documentación e Información (CEDI) precursor de la Acción Educativa coordinada por Sérgio Haddad, a petición del Centro de Documentación e Investigación de la Amazonía, desarrolló el material didáctico *Poronga* para la alfabetización de hombres y mujeres que vivían y trabajaban en el “*seringal*” (plantación de árbol de caucho) de Nazaré, municipio de Xapuri, en Acre. Esta acción se inserta dentro de un proyecto de desarrollo económico, social y de educación popular. El trabajo, liderado por Chico Mendes, se realizó con el sindicato de los “*seringueiros*” [personas que trabajaban en la plantación de árbol de caucho] de Xapuri, y su título hace referencia a la lámpara que los “*seringueiros*” de la Amazonía usaban en sus cabezas cuando salían en la madrugada para hacer la extracción de látex. El conjunto consta de tres cuadernos: i) Portugués, que contiene una cartilla y ejercicios complementarios; ii) Matemáticas y iii) Directrices para el monitor. En 1983, a petición del MEB / Caruari, en cuyo territorio la ocupación principal era la extracción de caucho, se hizo una adaptación de *Poronga* para el municipio de Japuri: *Poronga* - Edición Juruá [...] [la primera edición que] dio lugar a otro material didáctico para el Solimões, titulado “*O ribeirinho*”, también coordinado por el personal de la educación popular del CEDI y en colaboración con el MEB. Este último tiene la misma estructura del texto *Poronga*: un volumen para la alfabetización, otro para las matemáticas, y ambos se encuentran complementados por los respectivos cuadernos del monitor. A pesar de que todos esos materiales se confiesan tributarios de Paulo Freire, se basan estrictamente en la encuesta del vocabulario previsto en el sistema de alfabetización y en los temas generados. Sin embargo, presentan una estructura programática próxima a la del interesante programa didáctico *Mutirão*, elaborado por el MEB en 1965 y utilizado en las escuelas radiofónicas. Observo, sin embargo, que esas declaraciones son provisionales, ya que esos materiales didácticos todavía no están convenientemente analizados [...] (Fávero, 2007, p. 3-4). (Traducción libre).

Como señala el autor, en el *Proyecto Seringueiro* la preparación del material didáctico de alfabetización estuvo a cargo del CEDI (Acción Educativa, en la actualidad) que retomó con adaptaciones los lineamientos fundamentales de la pedagogía crítica y de la propuesta de alfabetización emancipadora de Paulo Freire. De esto, no fueron utilizadas las “*fichas de cultura*” tradicionales, pero se incluyó la discusión de situaciones problema, extraídas de la realidad e introducidas en el material a través de un conjunto de palabras clave que funcionan como base para la alfabetización (Fávero, 2007).

El proyecto duró tres décadas y durante la primera década efectivamente se dirigió a la alfabetización de jóvenes y adultos. En esta primera etapa tuvo las características de una verdadera “alfabetización funcional” para los “*seringueiros*”, con el horizonte político claramente definido. En las décadas siguientes, aun manteniendo el vínculo del movimiento, la acción educativa fue progresivamente retomada por el poder público y la escuela fue direccionada más a niños y adolescentes²³. Por lo tanto, el Proyecto *Seringueiro* buscaba una acción integral en las áreas de educación para la salud y los movimientos sociales. La alfabetización era esencial para liberar al “*seringueiro*” de la explotación de los hacendados y de los intermediarios, posibilitándole, básicamente, el control de la venta de los productos y de las compras de subsistencia. También se exigía la formación de cooperativas, instrumento legal de organización de los “*seringueiros*”, para el control de la producción y del consumo. Como podemos ver, según lo que describe Allegreti (2008, p.8),

[...] Chico Mendes comenzó, en 1981, un proyecto para la alfabetización de adultos y de organización de una cooperativa con “*seringueiros*” involucrados en los enfrentamientos contra un frigorífico paulista que planeaba hacer una gran deforestación para implantar un área de ganadería extensiva en Xapuri. El *Proyecto Seringueiro*, como fue nombrado, rompió una tradición de falta de políticas sociales en la región de las plantaciones de caucho y fue el embrión de los cambios más profundos que surgieron después. También dio lugar a la primera organización no gubernamental creada en la Amazonía, o CTA (Centro de los Trabajadores de la Amazonía). El *Proyecto Seringueiro* fue también la primera iniciativa de un Sindicato rural realizada en colaboración con agentes externos en la Amazonía Occidental. Proyectos similares de organización

²³La realidad de la provincia del Acre en ese período, la definición del Proyecto *Seringueiro* y la descripción en sus diez primeros años se muestran en la tesis de doctorado de Souza (2011).

comunitaria estaban siendo implantados en otras regiones de la Amazonía con los indígenas, agricultores familiares y habitantes de la periferia de las ciudades, en colaboración con ciertas ONG, sindicatos, la Comisión Pastoral de la Tierra y el Consejo Indigenista Misionero, entre otras instituciones. *Seringueiros* e *castanheiros* también protagonizaban los inicios de la organización sindical y buscaban resistir en sus colocaciones en otros estados de la Amazonía (Traducción libre).

Como ya se ha mencionado, ese proyecto tuvo una duración de tres décadas y enfocó la alfabetización de adultos desde una perspectiva liberadora. Debido al éxito de la experiencia en Xapuri, el sistema de alfabetización adoptado fue asumido por el MEB en la región de Juruá, todavía en la década de 1980, en Acre. Al principio, con el mismo consejo del CEDI, se produjo un libro de texto de portugués (edición Juruá). En una segunda etapa, se produjo el material didáctico *O Ribeirinho / Libro de texto de Alfabetización*, con carteles para motivación; el libro de texto de *Matemática (primeras cuentas)*, también para estudiantes y monitores del MEB Amazonas (Tefé), específicamente adoptado a partir de 1983/84, en el medio *Solimões*. A continuación se presentará un diagrama que sintetiza los diferentes momentos históricos que originaron la creación del MEB, así como, su experiencia en la elaboración de materiales didácticos para la alfabetización emancipadora de adultos en el contexto educativo poscolonial:

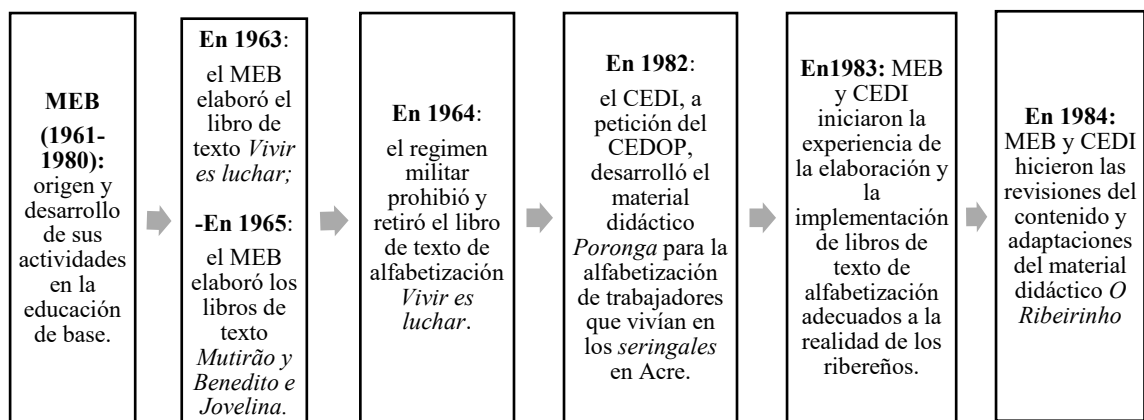


Figura 4 : Diagrama del MEB y su experiencia en la elaboración de libro de texto para la alfabetización emancipadora.

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo el modelo de este apartado será presentado cómo fue organizado el proyecto didáctico-pedagógico de los libros de texto *Poronga* y *O Ribeirinho* para la alfabetización emancipadora de adultos según la mirada de los creadores de esos materiales. Pero, antes en la sección siguiente presentaremos el mundo del cauchero, mejor conocido como el “soldado del caucho”.

3.2.4 El mundo del *seringueiro*: el “soldado del caucho” en la Amazonía

La vida del cauchero fue siempre la vida de mata (de floresta), una subsistencia basada en sus productos naturales principales, en la caza, la recolección de frutos, la agricultura de subsistencia y del caucho. El hábitat de este hombre se limitaba a ocupar una *colocação* de 300 - 350 hectáreas, lugar o terreno del sembradío de siringas en que el cauchero y su familia trabajaban. En este mismo lugar se encontraba su casa y su *terreno de siembra (roçado)*, siempre en las cercanías de un *igarapé*²⁴ (CEDI, 1984). La *colocación* fue el lugar central de la vida de los siringueros. Allí vivían con su familia. Debían salir temprano por las carreteras para realizar el corte y dejar colgados los cuencos que recibirían lentamente el goteo del látex. Más tarde, en un nuevo recorrido, se capturaba el líquido que posteriormente era ahumado y transformado en *pélas*, pelotas de goma listas para ser comercializadas. Era también en la *colocación* donde los caucheros plantaban el pequeño *roçado*, utilizado para complementar su alimentación y la de su familia (CEDI, 1984).

El mantenimiento de este *roçado* era generalmente el trabajo de su esposa y de sus hijos, mientras que el trabajo del hombre era el caucho. Especialmente durante la época de lluvias, a fin de complementar la labor del caucho, realizaban la recolección de nueces. Además de esta organización social del trabajo, en el *siringal* (lugar donde se encontraban los árboles de

²⁴ La palabra del portugués “igarapé” se refiere a un río que corre entre las islas, es literalmente el camino de la canoa, uno de los principales medios de transporte de los pueblos de la Amazonía.

caucho/siringas), hubo un mundo de comunicación oral en la *mata* propio de los hombres que trabajaban con siringas, que señalaba las maneras de pensar de los caucheros (CEDI, 1984). Estas maneras de pensar fueron un factor limitante para el desarrollo intelectual de los siringueros y esta visión limitada del mundo contribuyó para que estos hombres comprendieran el mundo exterior solo como un inmenso *siringal* aislado en la floresta. Estos caucheros solo tenían la radio como única fuente de información (CEDI, 1984). Además, tuvieron la siguiente estructura económica de funcionamiento:

El patrono es el dueño del *siringal*, generalmente representado por la figura del administrador. El *barracão* es el núcleo central de la comercialización de los productos, donde todo debe pasar. Es donde la explotación económica de los caucheros es explícita. En el *barracão*, las herramientas de trabajo y los productos necesarios para la supervivencia del cauchero son vendidos a cambio de caucho. Los precios y las cantidades se manejan de una forma que, desde la primera relación comercial con el administrador del *siringal*, el cauchero se convierte en un deudor permanente subyugado por esta estructura de explotación económica. Durante cada *fábrico*, período de corte y producción de las *pélas*, la comercialización realizada se anotaba en un libro, más conocido como *cuenta corriente* (libro de caja), cuya comprensión era exclusiva del *guarda-libros*, es decir, el contador del patrono. El cauchero analfabeto no podía controlar sus transacciones con el *barracão*, y al no poder comprender las cuentas, solo le quedaba aceptarlas. La mayor parte de la población de los caucheros de la provincia de Acre vivía de esta manera y, por lo tanto, eran llamados *cautivos* (prisioneros de sus deudas con el patrono). Este grupo vivió así – detenido por el endeudamiento permanente que proviene de la relación comercial impuesta por el dueño del *siringal* – desde comienzos del siglo XX (CEDI, 1984, p.14).

Y era precisamente durante la formación de la *colocação* que se exigía un cierto tiempo, porque era necesario deforestar, construir la casa, abrir las carreteras del *siringal*. En este período de necesidades (carencias) y de supervivencia para el cauchero, comenzaba su enorme deuda con el patrono. Pues, el cauchero y su familia hacían el *aviamento* con el dueño del *siringal*, es decir, el cauchero recibía una cierta cantidad de alimentos y de herramientas de trabajo como un tipo de anticipo que debía pagarse con la producción futura de *pélas* (CEDI, 1984).

Y durante los meses de mayo a noviembre (la temporada de verano en la Amazonía), acontecía el *fábrico*, período de corte y producción de las *pélas*, el anticipo otorgado por el

patrono debía pagarse con la producción de *pélas* de acuerdo con la proporción de caucho recibido por el dueño del *siringal* (CEDI, 1984). Cabe señalar que, durante la década de 1960, debido a una importante crisis de extracción, muchas plantaciones de caucho fueron desactivadas y muchos de los caucheros permanecieron en la zona como ocupantes ilegales (*posseiros*) (CEDI, 1984). Estos caucheros continuaron haciendo su trabajo y pasaron a mantener relaciones de negocios, ya no con el *barracao*, sino con el *marreteiro*, intermediario que había reemplazado al patrón, pues hacía la venta de las mercancías y compraba la goma (CEDI, 1984).

Este intermediario puede ser entendido también como un *regatão* de la época, es decir, como una especie de comerciante que se trasladaba en barco o canoa por los ríos y se detenía en los pueblos con el objetivo de hacer negocios. Este tipo de comercio se conocía como comercio fluvial y era muy común en la Amazonía brasileña. En este nuevo contexto de crisis extractivista, nació el cauchero *liberado*, que, aun teniendo la posibilidad de comercializar su látex con varios intermediarios, permanecía en la explotación y la dependencia del *marreteiro*, su nuevo jefe. Sin embargo, fue en este nuevo momento de organización social cuando se abrieron las posibilidades para que el cauchero liberado encontrara los caminos para la realización de su proyecto histórico de emancipación (CEDI, 1984). Más adelante presentaremos cómo fue hecha la organización didáctico-pedagógica del libro de texto de portugués *Poronga* para la alfabetización emancipadora de adultos.

De este modo, teniendo en cuenta este contexto histórico, social y económico, el equipo del CEDI comenzó a pensar en una metodología que fuese utilizada en el proceso de alfabetización y de las primeras cuentas para respetar la identidad social y cultural de los siringueros y su urgente necesidad de independencia económica. En este sentido, el equipo decidió construir un material que combinase el trabajo de Paulo Freire con la experiencia acumulada por el grupo (CEDI, 1984).

Este material de apoyo fue de importancia fundamental en la dirección de la internalización del proceso de lectura y escritura, y con él se tuvo siempre la expectativa de reducir el peligro de regresión del aprendizaje para aquellos adultos que poco usaban el lenguaje escrito, y poco contacto visual tenían con letras y números (CEDI, 1984). Por eso, el equipo del CEDI pensó en ejercicios de coordinación motora que preparasen las manos de los caucheros,

acostumbradas al trabajo duro del medio rural, a una buena coordinación necesaria para la escritura (CEDI, 1984). En el mismo material se hace también hincapié en que

Todo el material fue elaborado teniendo en cuenta la gran dificultad que tendría un monitor [facilitador] que estaba en medio de la selva, para obtener material de soporte y consultoría. Nuestra intención era que, siendo estudiado todo el conjunto, el cauchero reuniese las condiciones mínimas de la lectura, la escritura y el manejo del libro de caja, preparándose para una acción más autónoma en su comunidad. Un último aspecto que nos preocupó bastante fue el de producir un material que visualmente fuese hermoso y eficiente en lo que buscábamos. Imperó un esfuerzo de calidad no solo en el contenido, sino también en la diagramación, con el fin de tratar de conseguir el mejor resultado posible para los educandos. (CEDI, 1984, p.11). (Traducción libre).

Es en este sentido que el equipo encargado de elaborar el *Poronga* no dejó de tener en cuenta todas las características sociales, culturales y naturales de la realidad vivida por los caucheros y, por lo tanto, pensaron en un material que al mismo tiempo fuera capaz de contribuir con la contextualización histórica de estos trabajadores de la *mata* y de sus propios educadores, los monitores (CEDI, 1984). En la concepción del equipo didáctico-pedagógico involucrado en la preparación del material, todo el proceso educativo debería estar vinculado a una propuesta política de trabajo y a objetivos que tenían el efecto de orden político (CEDI, 1984). En tal sentido, el principio rector fue “ninguna educación es neutral”. Esto significa que tanto el libro de texto de portugués, como el de matemática (*primeras cuentas*), forman un todo que contaba entre sus objetivos los siguientes:

i) servir como una herramienta para la reflexión de la realidad de los caucheros, reflexión producida a partir de la lectura de su práctica de lucha por la supervivencia y que desea ser siempre un elemento en su inserción en el entorno social: ii) promover el aprendizaje de la lectura, la escritura y la Matemática (*primeras cuentas*) para que funcionen como una herramienta en su lucha por mejores condiciones de vida (Poronga, 1983, p.1). (Traducción libre).

Cabe destacar, asimismo, que la reflexión sobre la realidad del cauchero se tenía como piedra angular, como el tema central que se conectaba directamente a la “Organización de los

trabajadores rurales en Acre y al fortalecimiento de su lucha por mejores condiciones de vida” (Poronga, 1983, p.1). Del mismo modo, cuando los organizadores del material *Poronga* hacían referencias a cuestiones tales como la “organización y lucha”, buscaban a través del material didáctico *Poronga* generar medios para agilizar la construcción de la autonomía económica y política de los caucheros, alentando el fortalecimiento del Sindicato de estos trabajadores y el desarrollo de una conciencia histórica social de su propia existencia, siempre destinadas a la construcción de una nueva sociedad, que sería justa y socialmente equitativa. El aprendizaje de la lectura y de la escritura y de operaciones matemáticas podría actuar como una especie de instrumental que reforzaría la autonomía del cauchero (CEDI, 1984).

En síntesis, el cauchero fue explotado en su trabajo por los dueños de los *siringales*. Vale la pena señalar que, en el *siringal*, solo el guarda-libros, el patrón y el comerciante (agente o propietario de los terrenos) sabían leer y hacer cuentas. Así, los controles de este código y el ejercicio de estas operaciones fueron los elementos centrales de esta dominación y una gran parte de los errores en los registros de las *cuentas corrientes* vienen de la incapacidad de leer y contar por parte de los caucheros y sus familias. De esta manera, el aprendizaje de estos códigos fue un elemento clave para los caucheros en la defensa contra la explotación en el comercio realizado en las plantaciones de caucho (CEDI, 1984; Poronga, 1983).

El segundo principio del material didáctico *Poronga* anuncia que en “la escuela todo el mundo aprende” (Poronga, 1983, p.2). Este planteamiento responde a que el *Poronga* fue pensado para ayudar a los caucheros a reflexionar sobre su vida, es decir, para despertar su conciencia histórica, y es por eso por lo que el material se centra en diversos aspectos caracterizadores de la vida del cauchero. La reflexión que se propone conseguir el material didáctico se ha pensado con el objetivo de involucrar a todos, tanto al monitor como a los aprendices o educandos. Todos los actores de este proceso tenían y siguen teniendo algo que aprender, algo para reflexionar y mucho que enseñar. El conocimiento en las aulas es el resultado de la unión del conocimiento de cada uno (Poronga, 1983, p.2).

Desde esta perspectiva también se eligió el lema “la escuela siempre está modificando” como el tercer eje del material. La idea era transmitir la concepción sociohistórica de que la escuela no era algo acabado, inmutable y que necesitaba ser copiado todo el tiempo (CEDI, 1984; Poronga, 1983). Por el contrario, la escuela podría ser construida y reconstruida por

aquellos que participaban en su labor. Es decir, el saber de la escuela no es siempre el mismo conocimiento. El *Poronga* fue pensado como un material didáctico dentro de una perspectiva de emancipación que también podría servir de apoyo a otros materiales de alfabetización. Por lo tanto, siempre había espacio para que el grupo involucrado crease sus formas, esto es, para crear su propio material estimulando la creatividad (Poronga, 1983, p.2).

En síntesis, los principios que guían el desarrollo del libro de texto de portugués *Poronga* son: “ninguna educación es neutral”, en “la escuela todo el mundo aprende” y “la escuela siempre está modificándose” (Poronga, 1983, p. 1-2). Una vez presentados los ejes didácticos y políticos pedagógicos que guían el material, es necesario tratar más a fondo cómo se organizó el libro de texto de Portugués *Poronga* bajo la perspectiva de los organizadores de este libro de texto de alfabetización de adultos.

3.2.5 El libro de texto de portugués del material *Poronga* (1983): contenido y organización

El libro de texto de portugués incluye una cartilla de alfabetización y una serie de ejercicios destinados al desarrollo de la alfabetización de adultos. La cartilla contiene 25 palabras generadoras (Mata, pato, paca, comida, morada, *jirau*, *jarina*, red (para dormir), *barracão*, corte, caucho, cooperativa, empate, sindicato, posesión, escuela, caza, harina, queroseno, fiebre, *paxiúba*, trabajo, riqueza, gobierno y cauchero) que fueron elegidas dentro del universo léxico de los caucheros. La elección obedeció a los siguientes criterios: representatividad de la palabra dentro de los temas generadores de la propuesta política de la cartilla, riqueza fonética y gradación de las dificultades ortográficas (Poronga, 1983). Para cada palabra hay una codificación, un dibujo, una fotografía, o un grabado –representativos de la palabra generadora– que podrían servir de motivación para la discusión de los temas generadores (Poronga, 1983).

Como el equipo del CEDI ya había hecho la aproximación con el “mundo” de los caucheros, el proyecto político pedagógico estaba dirigido a un trabajo de educación popular en el que la temática central la “Organización de los trabajadores rurales en Acre y el

fortalecimiento de su lucha por mejores condiciones de vida” (Poronga, 1983, p.1). fue subdividida en temas generadores que, posteriormente, sirvieron de referencia a la elección de las 25 palabras generadoras. Estos temas generadores fueron los siguientes: i) la cuestión del saber, el saber del cauchero y el aprendizaje en la escuela; ii) el sistema tradicional de explotación del trabajo del caucho; iii) el cauchero liberado y su forma de organización social; iv) la lucha por nuevas condiciones de trabajo; v) la cooperativa; vi) el sindicato; vii) los partidos; viii) el derecho a la alimentación y a la salud; xix) la naturaleza y la cultura; x) el hombre capaz de transformar la naturaleza a través de su trabajo y el proyecto de vida del cauchero (CEDI, 1984).

A medida que se seleccionaban los temas generadores y realizaban paralelamente, un levantamiento de palabras significativas utilizadas normalmente por los educandos. Estas palabras eran diagnosticadas (detectadas) durante la fase de levantamiento de la realidad del cauchero y eran seleccionadas junto a una persona del CEDOP que tenía la vivencia de la realidad de la provincia de Acre y trabajaba con el grupo. Además, el proceso de alfabetización suponía que el educando iniciara el aprendizaje de las formas más simples de las sílabas y fuera poco a poco familiarizándose con las dificultades. Los organizadores del material denominaban ‘formas simples o sílabas simples’ a aquellas constituidas por una consonante más una vocal, y a los conjuntos de una consonante unida en sílaba con cada una de las cinco vocales, los llamaban ‘de familia’, según el ejemplo: “b + vocal = sílaba simple” y “ba- be- bi- bo- bu = familia de la b” (CEDI, 1984, p.25). El resultado alcanzado fue el siguiente esquema de palabras y temas generadores:

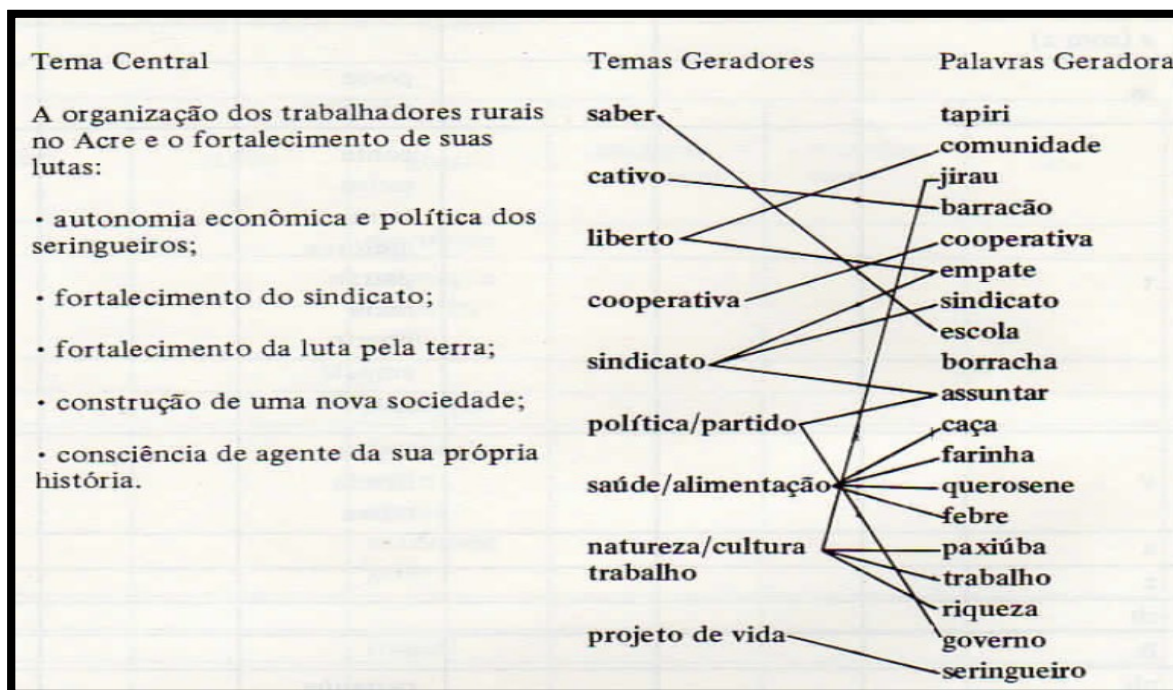


Figura 5: Esquema de palabras y temas generadores.

Fuente: (CEDI, 1984)

[Traducido del portugués:

Tema central	Temas generadores	Palabras generadoras
La organización de los trabajadores rurales en Acre (provincia) y el fortalecimiento de sus luchas: - autonomía económica y política de los caucheros; - fortalecimiento del sindicato; fortalecimiento de la lucha por la tierra; construcción de una nueva sociedad; - conciencia de agente de su propia historia.	Saber, cautivo, liberado, cooperativa, sindicato, política / partido, salud / alimentación, naturaleza / cultura / trabajo, proyecto de vida.	<i>Tapiri</i> ²⁵ , comunidad, <i>jirau</i> ²⁶ , barracón, cooperativa, <i>empate</i> , sindicato, escuela, caucho, <i>assuntar</i> ²⁷ , caza, harina, queroseno, <i>paxiúba</i> ²⁸ , trabajo, riqueza, gobierno, cauchero.

(Traducción libre). Fuente: CEDI (1984).]

Sin embargo, después del primer uso de este esquema de temas y palabras generadoras, el equipo del CEDI hizo algunas modificaciones en estas palabras generadoras, pues detectaron dificultades de aprendizaje no solo con el tema de la complejidad fonética de la lengua

²⁵ Tipo de vivienda construida para abrigar provisoriamente sirringueros, labradores etc.

²⁶ Estructura de madera sobre la cual se construye una casa para evitar el agua y la humedad.

²⁷ Significa, en portugués; verificar, mirar u observar.

²⁸ Tipo de palmera de hasta 20 cm de altura.

portuguesa, sino también porque constataron que la secuencia temática no era tan clara para los caucheros como había sido pensada inicialmente (CEDI, 1984).

A partir de esta experiencia, se realizó, entonces, la reformulación del material, de manera que las palabras generadoras fueran reagrupadas por temas, de modo que cada tema pudiera ser discutido a partir de cualquiera de ellas, dependiendo del grupo de estudiantes adultos (educandos); las demás serían utilizadas solo para el aprendizaje de nuevas familias silábicas (CEDI, 1984). Así, esta propuesta, según sus creadores, no se contradice con la esencia del método de Paulo Freire, pues solo se ha operado en el sentido de proporcionar al educando un mejor desempeño y una mayor seguridad en la capacidad de la lectura y escritura (CEDI, 1984). De esta manera, la segunda versión de la cartilla presentó el siguiente conjunto de palabras y temas generadores:

Unidade	Palavras Geradoras	Temas Geradores
1ª	mata pato paca comida	A importância da mata na vida do seringueiro.
2ª	morada jirau jarina rede	A transformação da natureza pelo homem.
3ª	barracão corte borracha	O sistema tradicional de exploração do trabalho do seringueiro.
4ª	cooperativa empate sindicato posse	A luta por novas condições de trabalho.
5ª	escola	O direito à educação.
6ª	caça farinha querosene febre	O direito à alimentação e à saúde.
7ª	paxiúba trabalho riqueza governo	A pobreza e a riqueza.
8ª	seringueiro	O projeto de vida do seringueiro.

Figura 6 : Palabras y temas generadores *Poronga* (1983).

Fuente: CEDI (1984)

[Traducido del portugués:

Unidad	Palabras generadoras	Temas generadores
1 ^a	<i>Mata</i> ²⁹ , pato, paca, comida	La importancia de la mata en la vida del cauchero.
2 ^a	Morada, <i>jirau</i> , <i>jarina</i> ³⁰ , red (para dormir)	La transformación de la naturaleza por el hombre.
3 ^a	<i>Barracão</i> , corte, caucho	El sistema tradicional de explotación del trabajo del cauchero
4 ^a	Cooperativa, <i>empate</i> , sindicato, posesión ³¹	La lucha por nuevas condiciones de trabajo
5 ^a	Escuela	El derecho a la educación
6 ^a	Caza, harina, queroseno, fiebre	El derecho a alimentación y a la salud.
7 ^a	<i>Paxiúba</i> , trabajo, riqueza, gobierno	La pobreza y la riqueza
8 ^a	Cauchero	El proyecto de vida del cauchero.

(Traducción libre). Fuente: (CEDI, 1984)].

Otro proceso que merece ser bien descrito es el de la elección de las codificaciones y de las imágenes de valor significativo referentes a las palabras generadoras que sirvieron de base para la discusión de los temas. En ese sentido, la codificación debe ser comprendida como si fuera una “retrato”, una “copia” de un objeto, de una situación existencial y de un aspecto de la realidad. Y podría ser presentada por una fotografía, por el propio objeto, por una dramatización o cualquier otro medio. El objetivo central de la codificación era el de promover a partir de la lectura de la realidad del educando, un inicio de conversación sobre lo que estaba siendo propuesto como tema generador (CEDI, 1984). Surgió, entonces, la idea de que el monitor pudiera utilizar este guión –incorporado al libro de texto del facilitador– como sugerencia, perdiendo, por tanto, su carácter de obligatoriedad.

Un ejemplo de la primera codificación queda ilustrado en la propia cubierta de la cartilla que muestra la foto de un cauchero usando una *poronga* (figura) (CEDI, 1984). Preguntas como las que se presentan a continuación eran sugeridas en el libro de texto para colaborar con el proceso de alfabetización que era desarrollado por los monitores: “¿Para qué sirve la *poronga*?

²⁹ Es un terreno frondoso y ameno poblado de árboles (selva/bosque).

³⁰ Un tipo de palmera típica en la región del estado de Amazonas, Brasil

³¹ Situación de poder de hecho sobre las cosas o los derechos, a la que se otorga una protección jurídica provisional que no prejuzga su titularidad.

¿Cuándo el cauchero utiliza la *poronga*? ¿Para qué sirve la cartilla? ¿La cartilla puede alumbrar los caminos del cauchero? ¿Dónde? ¿Cómo?” (Poronga, p.8, 1983).

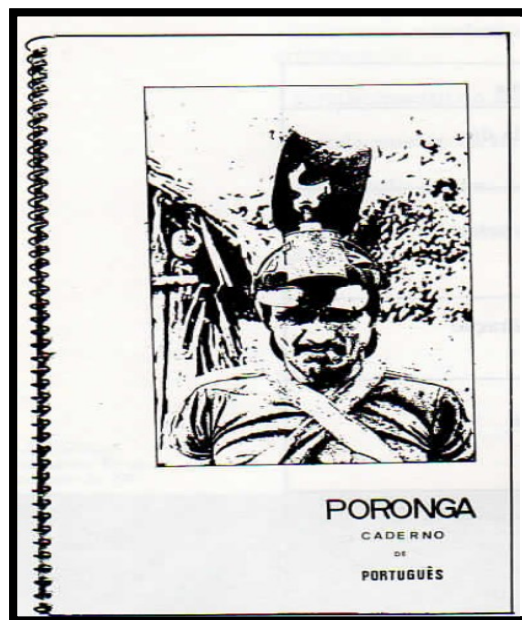


Figura 7: la *Poronga*.

Fuente: Poronga (1983).

Se debe destacar que el objetivo de la decodificación era el de relacionar el valor de la *poronga*, instrumento que tenía la función de “alumbrar” la caminata del cauchero en la oscuridad de la madrugada, con la cartilla (el libro de texto) que también podría “alumbrar”, es decir, iluminar, orientar el camino de estos trabajadores en sus luchas sociales por mejores condiciones de vida, luchas que databan de los tiempos de sus antecesores. Sin embargo, el espacio que daba vida a todo el proceso de decodificación de las palabras generadoras era el “círculo de cultura”, verdadera esencia del método de alfabetización de Paulo Freire. Como se puede apreciar en el mismo libro de texto,

el “círculo de cultura” es el momento del encuentro de los educandos en el que hablar sobre la vida y reflexionar sobre sus condiciones de existencia sirve de base para el recorrido del grupo. El encuentro sistemático de las personas propicia el desarrollo del diálogo que es la base para el fortalecimiento de la

convivencia. Hablando sobre los hechos, sobre sus causas y consecuencias, los hombres buscan desvelar su realidad. Se busca verla de manera más clara, ganando de esta forma, una mejor posibilidad de acción sobre ella. El diálogo no es un acto exclusivo de la escuela, pues puede ocurrir en la roza, en casa, en el camino del trabajo, en fin, en todo espacio donde ocurre el encuentro del hombre con el hombre, y de este con las cosas de la vida. Es en la horizontalidad de este diálogo que el conocimiento se construye, no a través de la imposición de las ideas, sino a través de la búsqueda conjunta de salidas para los desafíos que se presentan (Poronga, 1983, p.6). (Traducción libre).

Por lo anteriormente expuesto, se entendía que era un error asumir una concepción de “círculo de cultura”, solo como aquel que ocurre en el espacio escolar; por el contrario, ese momento de aprendizaje y de intercambio de diferentes tipos de saberes podría suceder en diferentes lugares como, por ejemplo, en el sindicato (CEDI, 1984). Además, otra etapa muy importante en el desarrollo de la alfabetización es el aprendizaje con textos y frases, puesto que leer es aprender el significado y esa habilidad siempre estuvo ligada no solo al conocimiento de las sílabas, sin tener ritmo, a la puntuación, a todo el conjunto de la expresión (CEDI, 1984). Por lo tanto, cuando el estudiante empezó a componer palabras, él mismo debía animarse a grabar frases y leerlas; de tal modo, estaba recibiendo algunas reglas formales de la escritura como, por ejemplo, la ortografía de la lengua portuguesa (CEDI, 1984).

En el libro de texto de portugués *Poronga* este proceso de aprendizaje de frases se iniciaba a partir de la tercera palabra generadora de oraciones simples para la lectura y la copia. En esas frases solo se usaban palabras que los educandos pudieran leer solos, pero si hubiera necesidad, el monitor podría ayudarles a escribir palabras con sílabas aún desconocidas. De la estructura de la frase, pasaban al registro del texto (CEDI, 1984). Escribían lo que pensaban, sus historias, sus interpretaciones del mundo. Este era el “espíritu” del método de alfabetización de adultos utilizado. Se entendía que cada hombre podía ser escritor de sus pensamientos (CEDI, 1984). A continuación se muestra un texto producido por una educanda durante la alfabetización y registrado por un monitor:

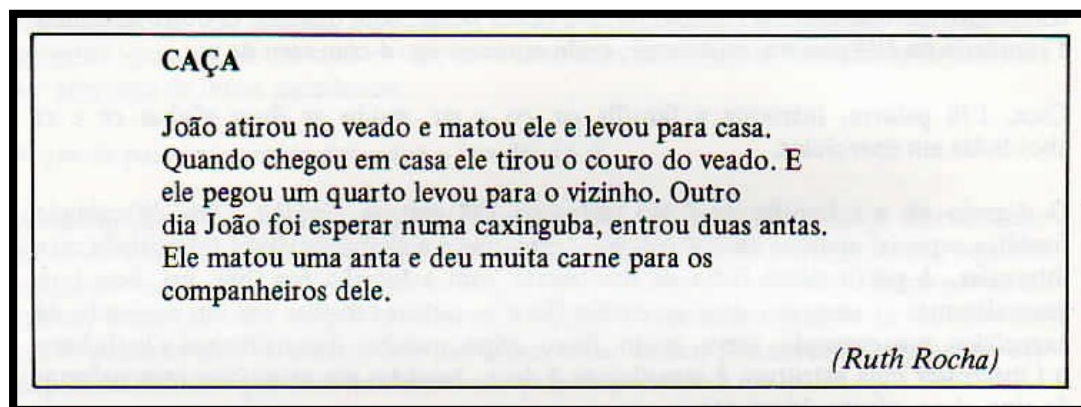


Figura 8: Texto de un educando del Proyecto Seringueiro

Fuente: CEDI (1984)

[Traducido del portugués:

Caza

Juan le disparó al ciervo y lo mató y se lo llevó a casa. Cuando llegó a casa él sacó el cuero del ciervo. Y él tomó 1/4 que llevó al vecino. Otro día Juan fue a esperar en una *caxinguba*³², entraron dos alces. Él mató un alce y dio mucha carne a sus compañeros (Educanda Ruth Rocha) (Traducción libre).

Fuente: CEDI (1984)]

De esta manera, el educando pasaría por un reconocimiento progresivo de la expresión escrita de su propio texto hasta llegar a los libros y periódicos. Asimismo, al apropiarse del proceso de escritura y al percibirse capaz de producir un texto, la escritura para el educando era desmitificada (CEDI, 1984). Teniendo en cuenta la experiencia del CEDI con el proceso de alfabetización, los organizadores del material *Poronga* eran conscientes de la importancia y la necesidad de fijación de los conocimientos adquiridos durante el aprendizaje (CEDI, 1984). Para conseguir este objetivo de fijación del conocimiento, se propuso entonces una serie de ejercicios para cada palabra generadora. Por lo tanto, al estudiante se le ofreció la posibilidad de acercarse a dos normas: a la variedad culta de su lengua, el portugués normativo, y a la variedad de uso de su comunidad, el lenguaje popular (CEDI, 1984).

De esta forma, se sugería a los monitores que no hicieran correcciones rígidas sobre el lenguaje popular para evitar inhibiciones de los educandos, pero que fueran progresivamente apuntadas las diferencias entre la escritura y el lenguaje oral y las formas aceptadas como correctas en la norma culta (CEDI, 1984). Sin embargo, cabe destacar que nuestro estudio no

³² Árbol que ofrece jarabe o savia medicinal contra el gusano.

hizo énfasis en los aspectos de la estructura gramatical de la lengua portuguesa en el material analizado.

En el apartado que se desarrolla a continuación se presentará cómo fue desarrollado en el libro de texto portugués *Poronga* el proceso de creación de los temas y sus palabras generadoras.

3.2.6 Diálogo en los espacios sociales: generando los temas y sus palabras generadoras

Bajo el supuesto de que el conocimiento se construye por la no imposición de ideas y por la búsqueda colectiva de soluciones a los desafíos que se presentaban, para los organizadores del material didáctico *Poronga* habría sido un error comprender que el diálogo para la conciencia crítica es aquel que solo ocurre en el espacio escolar, a través de la decodificación de la cartilla de alfabetización (CEDI, 1984).

Sin embargo, como ya se mencionó, el diálogo es mucho más amplio, pues podría surgir tanto en este espacio escolar como fuera de él, en el lugar donde ocurren los hechos. De manera específica, en el caso de la cartilla *Poronga*, por ejemplo, la discusión sobre el tema generador “la lucha por nuevas condiciones de trabajo” podría ocurrir en la propia sede del sindicato, ya que todos los caucheros eran miembros del sindicato, luego no tendría sentido hacer ese diálogo sobre esta temática fuera del espacio sindical (CEDI, 1984). En otros casos, la codificación los llevó a un diálogo que era pertinente en la escuela como espacio social. Lo importante era que no se creara una formalidad, en la que una vez presentada la codificación, todos se obligasen a participar – muchas veces sin genuino interés – en un diálogo en un determinado momento y en el lugar en que el grupo de estudiantes se encontraba (CEDI, 1984).

Con la metodología antes propuesta se buscaba no dejar de respetar el momento del grupo de educandos en favor de un formalismo metodológico que no sería productivo. En ese mismo sentido, el monitor en el “círculo de lectura” no debía ser una figura neutra, pues él tenía un papel como cualquier otro integrante del grupo. El facilitador se presentaba ante el grupo con un guión de sugerencias que podía o no ser seguido, pero que normalmente le ayudaba en el

encaminamiento del diálogo. La participación del facilitador le permitía enseñar y aprender al mismo tiempo, pues la experiencia educativa le permitía reestructurar sus conocimientos al igual que a todo el grupo de adultos (CEDI, 1984).

Como ya se mencionó anteriormente, el proceso de alfabetización del educando se iniciaba con las sílabas de forma más simples hasta llegar posteriormente a las más complejas. Este paso de lo más simple a lo más complejo se lograba, paulatinamente mientras el educando se iba familiarizando con el sistema lingüístico formal e iba superando las dificultades de aprendizaje. Para tener una idea de cómo este proceso podría realizarse en la práctica se presentará a continuación la imagen usada en la codificación de la palabra generadora “mata”, así como la transcripción de un diálogo entre dos monitores y una pareja de caucheros, en el que se estaba introduciendo la palabra generadora “mata”.



Figura 9: Codificación de la palabra mata.

Fuente: Poronga (1983).

Monitores (M): Mary e Marlete

Alfabetizandos: Chico Marinho (CM), seringueiro e Alzira (A), sua mulher.

M: Esse desenho dá uma idéia de quê?

CM: Aqui (a figura), naturalmente, tá representando o estudo das florestas. É um desenho da floresta.

M: A floresta, a gente chama também de mata, não é?

CM: É. Mata.

M: A mata pro seringueiro é muito importante. O que que o seringueiro tira da mata pra ele viver?

CM: A mata dá toda sobrevivência pro seringueiro. Porque: a primeira, primeiramente, a caça, pra gente matar, pra se alimentar. Depois, a seringa pra gente cortar ela, fazer borracha pra comprar os alicerces que a terra não dá. E a castanha, também do mesmo jeito; a gente quebra ela, tem dois prestígios, a castanha, aliás, três, porque da castanha a gente tem-

pera com o leite da castanha; e não querendo, tira o óleo e tempera com o óleo, tempera a comida com o óleo da castanha, no lugar deste outro óleo. E outra, que a gente vende ela pra comprar também o que precisa. O vestir, o calçar. Tira da floresta a madeira e as palha pra fazer o tapiri. Entonce, de qualquer maneira, pro seringueiro, na vida que nós vivemos, não há outra coisa melhor do que a mata e a floresta. Tudo que nós precisamos da mata, nós tira.

M: E o seringueiro aprende desde pequeno a conhecer a mata?

CM: Desde pequeno começa a aprender a conhecer tudo das matas. Porque eu comecei com 7 anos de idade, comecei a riscar a seringa e quebrar castanha.

Figura 10: Diálogo sobre la palabra generadora “mata”.

Fuente: CEDI (1984)

[Traducido del portugués:

Monitores (M): Mary y Marlete.

Educandos: Chico Marinho (CM), cauchero y Alzira (A), su esposa.

M: ¿Este dibujo da una idea de qué?

CM: Aquí (la figura), naturalmente, está representando el estudio de los bosques. Es un dibujo del bosque.

(M): El bosque, la gente llama también mata, ¿no es así?

CM: Sí. Mata.

M: La mata para el cauchero es muy importante. ¿Qué es lo que el cauchero saca de la mata para vivir?

CM: La mata ofrece toda la supervivencia para el cauchero. Porque, ofrece la caza, para nosotros matar para alimentarnos. Después la mata ofrece para nosotros la siringa, hacer caucho para comprar los productos que la tierra no nos da. Y la castaña, también de la misma manera; la gente rompe la castaña, esta tiene tres ventajas, porque el cauchero y su familia sazona la comida con la leche de la castaña; y si no quiere, sustituye esta leche por el aceite de la castaña en lugar de condimentar la comida con otro tipo de aceite. Y otra ventaja, que la gente vende para comprar lo que necesita. El vestir, el calzado. Saca del bosque la madera y las pajas para hacer el *tapiri*. Entonces, de todos modos, para el cauchero, en la vida que vivimos, no hay otra cosa mejor que la mata y el bosque. Todo lo que necesitamos de la mata, nosotros lo tomamos.

M: ¿Y el cauchero aprende desde pequeño a conocer la mata?

CM: Desde pequeño comienza a aprender a conocer todo de los bosques. Porque yo empecé con 7 años, empecé a drenar la siringa y a romper la castaña (Traducción libre).

Fuente: CEDI (1984)]

Así, es posible identificar en esta cita del diálogo en cuestión, la decodificación de la palabra generadora “mata” hecha por los monitores que partieron de la realidad de la pareja cauchera, la cual estaba acostumbrada al trabajo arduo en la selva para la extracción del caucho. De esta manera, los monitores articulaban el diálogo con preguntas relacionadas al tema generador “la importancia de la mata en la vida del cauchero” por medio de la palabra generadora “mata”. En la puesta en práctica de este trabajo didáctico y pedagógico nunca se perdió de vista que este debía realizarse siempre de la sílaba simple a la sílaba compleja, que debía respetar la realidad social de los caucheros, y que se debía considerar la escuela como un importante espacio social de aprendizaje y no como el único espacio social según lo ejemplificado en el caso del diálogo sobre la importancia del sindicato para los caucheros.

A continuación presentamos las tres dimensiones que identificamos en el libro de texto portugués *Poronga*, que fueron utilizadas por sus organizadores como criterios de evaluación del potencial emancipador de un material didáctico para la alfabetización emancipadora de adultos: i) El espacio escolar no es el único lugar para el diálogo y el desarrollo de la conciencia crítica de los educandos; ii) El monitor, no es una figura neutra, es decir, es un facilitador que permite enseñar y aprender al mismo tiempo; y iii) El proceso de alfabetización del educando se iniciaba de las sílabas simples a las complejas, teniendo en cuenta la realidad social y cultural de los educandos.

Sin embargo, antes de presentar el libro de texto de portugués (la cartilla) y su organización, serán desarrolladas brevemente algunas nociones sobre el “mundo” del ribereño, sobre sus principales características sociales, históricas y culturales.

3.2.7 El mundo del ribereño

Las características de las poblaciones que eran atendidas por los programas de educación popular a través de la alfabetización emancipadora desarrollados por el MEB ayudan a comprender mejor el mundo social, cultural y económico del ribereño que habitaba la provincia de Amazonas en el período abordado en esa investigación. De esta manera, la principal característica social de esas poblaciones era la condición precaria de vida que todos tenían en común (MEB, 1987). En general, los ribereños no estaban alfabetizados, vivían en pésimas condiciones de trabajo y vivienda, tenían hábitos primarios de salud e higiene y tenían pocas opciones de ocio. Como eran en su mayoría trabajadores que vivían al margen del proceso productivo, ellos practicaban técnicas agrícolas más rústicas (MEB, 1987).

En cuanto a la población y a la zona, en el caso particular de la provincia de Amazonas, más específicamente de la región del río Solimões y de las regiones de la ciudad de Parintins, además de las características generales ya mencionadas, cabe destacar que estos ribereños vivían en comunidades distribuidas a lo largo de los ríos; organizaban prácticas colectivas como la pesca, el rozado, las reuniones de grupos comunitarios, los clubes de jóvenes y de madres, entre otras; y vivían en regiones de *várzeas* (planicies aluviales) o en tierra firme (MEB, 1987).

Las tierras de *várzeas*, mucho más fértiles, fueron susceptibles a las inundaciones. Esto llevó al ribereño a alejarse del río y este alejamiento trajo muchas consecuencias poco favorables para su supervivencia, pues en la tierra de *várzea* los ribereños producían productos tales como los derivados de la yuca, el yute y la malva, y el pescado para su propio consumo y para la comercialización, (MEB, 1987).

Además, solo para los ribereños que habitaban cerca de la sede de los municipios era posible vender una parte de su producción en la feria de los productores rurales que se realizaba mensualmente en la época (MEB, 1987). Es importante destacar que las poblaciones de las áreas mencionadas vivían aisladas las una de las otras. Por eso, para que cualquier actividad se desarrollara en estas regiones, primero, se hacía necesario realizar un trabajo que tuviera como objetivo la formación de grupos de ribereños y, en un segundo lugar, se debían desarrollar otros trabajos asociativos que fuesen gestionados por la comunidad que comenzara a surgir (MEB, 1987).

Desde sus primeras páginas, el material deja ver su enfoque emancipador:

[...] una alfabetización que pueda ayudar a los educandos a ver de otra manera la realidad que los mismos están viviendo. Se cree en una alfabetización que sea liberadora, que concientice a los trabajadores para la vida comunitaria como fórmula de superación de los problemas individuales y que, junto a otras comunidades, puedan superar los problemas que enfrenta el pueblo en general. Así, el trabajo de alfabetización se percibe como un trabajo de educación popular y, por lo tanto, ligado a los movimientos populares y sindicales (MEB, 1987, pp. 3-4). (Traducción libre).

Por lo tanto, el MEB propiciaba que los ribereños organizaran farmacias comunitarias, clubes de recreación, pequeños mercados comunitarios, bancos de semillas y de rocas comunitarias, casas de harina comunitaria y pequeñas cooperativas e industrias primarias comunitarias (MEB, 1987). Estos eran pequeños ensayos, propios de la propuesta de alfabetización emancipadora de adultos del MEB, a través de los cuales se buscaba poner en práctica los conocimientos sobre la elaboración de los presupuestos y las concepciones estudiadas (MEB, 1987).

Una vez esbozadas las principales características del mundo ribereño, pasaremos en la siguiente sección a analizar el libro de texto de portugués y su organización.

3.2.8 El libro de texto de portugués del material *O Ribeirinho* (1984): contenido y organización

El libro de texto de portugués del material didáctico *O Ribeirinho* hace énfasis en el trabajo didáctico y pedagógico con la palabra generadora después de las discusiones de los temas generadores como ya se ha dicho (cf. § 4.3). De ese modo, aprender palabras era el comienzo de la alfabetización emancipadora. Al percibir cómo era el mundo de la lectura y de la escritura, el educando ya podría escribir sus pensamientos. Podría escribir recados, cartas y podría leer mensajes y pensamientos de otros. Para abordar el terreno de la lectura y la escritura, se debía tener presente que todos los educandos ya comunicaban oralmente

sus pensamientos, contaban casos, conversaban, explicaban sus ideas (Ribeirinho, 1984). Lo anterior puede interpretarse a través de la orientación didáctica para el monitor del libro de texto de portugués:

En la palabra ‘comunidad’, es importante que toda la gente piense un poco más sobre la necesidad del hombre de vivir agrupado y por qué los ribereños eligieron esa manera especial de vivir en grupo: la comunidad. Para pensar en eso, nada mejor que contar la historia de la comunidad. Puede ser que solo los mayores la conozcan, entonces ellos la cuentan y todo el mundo hace preguntas. ¿Cuándo hicieron la primera casa? ¿En qué lugar se hizo? ¿Fue gente de otro lugar o gente que vivía aquí mismo? ¿Cómo era la vida en aquel tiempo? ¿Qué diferencia tiene la vida de hoy? ¿La comunidad siempre tuvo el mismo nombre? ¿Siempre se utilizó la palabra comunidad? ¿Cómo es la organización de la comunidad? ¿Quién sabe cuántas personas viven aquí? ¿Ha disminuido o ha aumentado el número de personas en los últimos tiempos? ¿Por qué? [...] (Ribeirinho, 1984, pp.15). (Traducción libre).

En cuanto al paso del registro oral al escrito, es evidente que los monitores debían dejar claro que la escritura es diferente del habla. En este sentido, estaba en manos de los monitores aclarar que cuando alguien está contando una historia puede usar muchos recursos para aclarar: hablar más alto o más bajo en alguna parte para hacer suspenso, imitar la forma de los personajes, hacer cara de malicia o espanto, mirar a los oyentes. Debían aclarar, asimismo, que a la hora de escribir se contaba solo con las palabras y con la forma de ordenarlas (Ribeirinho, 1984).

En cuanto al terreno conceptual, el libro de texto tenía como objetivo enseñar a leer y a escribir siempre a partir de una palabra generadora. Primero, debían hablar sobre la palabra, a partir de su figura correspondiente. Después, el monitor debía enseñar la palabra generadora en cuestión, las sílabas y las familias de cada sílaba. Por ejemplo, “mata” tiene la sílaba *ma* y la familia de sílabas *me, mi, mo, mu*, así como *ta* origina la familia *ta, te, ti, to, tu* (Ribeirinho, 1984). Cuando los educandos aprendían las familias de las sílabas, ellos de manera autónoma iban juntando las sílabas. Así, ellos descubrían cómo era posible

escribir nuevas palabras. Posteriormente, los educandos iban haciendo ejercicios con el objetivo de fijar lo aprendido (Ribeirinho, 1984).

Es importante señalar que los técnicos del CEDI que participaron junto al MEB en la organización del material didáctico *O Ribeirinho* llamaron pasos a cada etapa del proceso de alfabetización con base en el método Paulo Freire (MEB, 1987). En realidad, había una especie de secuencia en el trabajo en el aula que era la misma para todas las palabras generadoras y era la siguiente: primer paso, discusión del tema generador; segundo paso, lectura de la palabra; tercer paso, creación de nuevas palabras; cuarto paso, escritura; y, quinto paso, ejercicios de fijación (Ribeirinho, 1984).

Durante el primer paso, la etapa de la “discusión”, se debía destacar el papel del monitor, pues en el momento del diálogo el mismo debería asumir una función de facilitador mediando la conversación, preguntando, cuestionando y buscando involucrar al educando que no estaba participando de la discusión sobre el tema generador del día. La anterior es la pauta que se encuentra en las instrucciones didácticas para el monitor del libro de texto de portugués y de manera precisa el texto dice lo siguiente:

Lo importante es hacer una discusión muy rica, donde todos puedan sentir que al final aprendieron cosas nuevas, descubrieron cosas importantes para la vida del ribeño. En la discusión de la [palabra] ‘mata’, por ejemplo, puede contar un caso y los otros pueden aprender cosas nuevas, cuestionando e intentando saber más y conocer mejor sobre los aspectos trabajados. Así, el conocimiento de uno pasa a ser el de todo el grupo (Ribeirinho, 1984, pp.27) (Traducción libre).

La cita anterior pone en evidencia la preocupación por el hecho de que existiera la discusión –mediada por el facilitador de manera natural y espontánea– en torno al tema generador en cuestión, con el objetivo de propiciar una interacción entre todos los integrantes del grupo. De acuerdo con las orientaciones contenidas en el material analizado no había un tiempo fijo o determinado para la discusión del tema en la sala. Lo más importante era que alguien de la clase presentara un problema sobre la palabra o el tema después de todo, el aula era considerada como un lugar donde todos podían estar siempre aprendiendo, leyendo, escribiendo o conversando (Ribeirinho, 1984). Ya en la etapa de la

“lectura”, el trabajo debía comenzar con la presentación de la palabra generadora y su posterior lectura por parte del monitor y de los alumnos.

En la etapa de la “creación de las palabras” lo importante era el hecho de que el educando no debía recibir todo listo, sino que él mismo debía ir creando palabras y descubriendo activamente que él era capaz de leer. Así, el cuadro con las familias de las sílabas de la palabra que estaba siendo visto por el grupo era denominado cuadro de descubrimiento (Ribeirinho, 1984). La imagen 11 ofrece un ejemplo de dicho “cuadro de descubrimiento”:

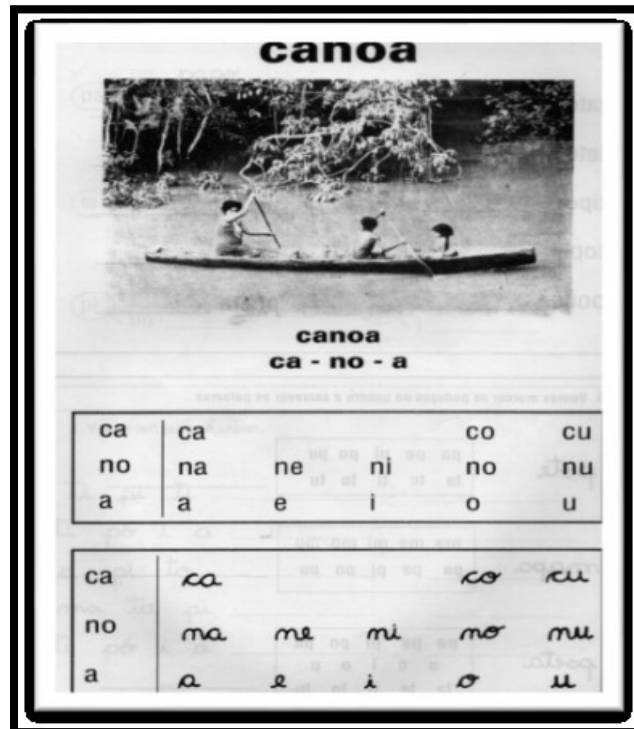


Figura 11: Cuadro de descubrimiento de la palabra generadora “canoa”.

Fuente: Ribeirinho (1984)

De tal manera, era con ese “cuadro de descubrimiento” que se lograba la parte más importante: la creación de nuevas palabras relacionadas al tema generador. Pues, a partir de ahí y del ejemplo dado por el monitor los alumnos se iban alentando y creando nuevas

palabras (Ribeirinho, 1984). Con respecto a la etapa de la escritura se observó que, en la cartilla, aparecen dos tipos de letras: la letra de prensa y la letra de mano. Era importante que los alumnos aprendieran los dos tipos: la letra de prensa, para que pudieran leer periódicos, libros, revistas; y la letra de mano, para que fueran capaces de comunicarse de manera clara y rápida por la escritura (Ribeirinho, 1984). Ya en la etapa de “los ejercicios”, dentro del trabajo de cada palabra, cada vez que aparecían sílabas nuevas en la cartilla, había una serie de ejercicios pedagógicos trabajando la novedad. Estos ejercicios debían ser hechos después de que los alumnos hubieran estudiado la palabra, creando nuevas palabras para ser escritas en las hojas en blanco de la cartilla. Los ejercicios identificados en los libros de texto de portugués son de tres tipos: i) el entrenamiento de manos, ii) los ejercicios con la palabra y con la frase, y iii) ejercicios con textos. El siguiente fragmento ilustra lo dicho:

Vamos a hacer una frase con la palabra canoa.
La canoa está en la orilla.
Pedro remó la canoa hasta el otro lado del río.
(Ribeirinho, 1984, pp.30). (Traducción libre).

Cabe mencionar que, en el libro de texto de portugués del monitor, antes de cada “ficha de descubrimiento”, se ofrece una sugerencia para la conversación inicial acerca de la figura de la palabra generadora y tiene también indicaciones para el trabajo con cada palabra y sus respectivos ejercicios (Ribeirinho, 1984). Además, se registran también recomendaciones para que el monitor anote, en una especie de “diario de campo”, tanto lo ocurrido durante las clases, como las dificultades experimentadas por él y por los estudiantes. En la siguiente sección serán presentados los pasos metodológicos dados para la realización de la toma y tratamiento de los datos de la tesis.

3.3 Tratamiento de los datos

La metodología de análisis cualitativo de contenido (Bardin, 1975, 1995) de los libros de texto 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 (Bardin, 1975, 1995).

Sin embargo, es importante señalar que el investigador trabaja con huellas, es decir, con los documentos que puede descubrir o levantar (Bardin, 1975, 1995). Cabe destacar que el análisis de datos de esta investigación fue organizado en tres fases: i) la fase de preparación (organización); ii) la exploración de los libros de texto para la alfabetización emancipadora (la muestra elegido); y iii) la preparación del informe científico (interpretación e inferencia) (Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen y Kyngäs, 2014; Elo y Kinga, 2008).

Además del enfoque cualitativo, se utilizan también en otros estudios métodos cuantitativos para medir los aspectos del texto en términos de frecuencia y de longitud del espacio asignado a un determinado tema. Esto se traduce de manera concreta en la cuantificación de la frecuencia de determinadas palabras o nombres, lugares o fechas que aparecen en la muestra de libros de texto de investigadores que optan por el análisis cuantitativo de contenido. Implica también la medición de la mayor o menor longitud del espacio asignado a un determinado evento o tema. Como en otros campos de la investigación social, los métodos cuantitativos son útiles en el análisis de las muestras de grandes dimensiones (Nicholls, 2003; Pingel, 2010). No obstante, los métodos cuantitativos permiten escalar a expensas de la profundidad del análisis, lo que dice mucho acerca del énfasis sobre los criterios de selección, pero no dice nada acerca de los valores y de la interpretación (Nicholls, 2003). Dicho de otro modo, los métodos cuantitativos no citan de acuerdo con los elementos subjetivos y las peculiaridades de la realidad social y de la historia de donde provienen los materiales de la muestra del estudio.

Por el contrario, en los métodos de análisis cualitativo de los libros de texto presiden la profundidad y la amplitud del análisis. En tal sentido, los resultados tienden a ser más ricos con respecto a la comprensión de cómo se presenta la información en un texto, y, en ocasiones, se hace más difícil hacer generalizaciones (Nicholls, 2003; Pingel, 2010). En este sentido, es el análisis cualitativo de contenido la herramienta de la que dispone el investigador para analizar el contenido de los libros de texto y para identificar qué información sobre grupos, eventos y valores es respetada o resaltada y cuál no lo es (Nicholls, 2003; Pingel, 2010). Por todas las razones anteriores, decidimos recurrir a la técnica de análisis cualitativo de contenido temático. Este enfoque metodológico nos permitió reconstruir el caso desde una perspectiva más amplia, capaz de dar una respuesta global a las preguntas de investigación de este estudio.

Asimismo, para la elección de las categorías y elementos de análisis y tratamiento de la muestra elegida en este estudio, nos apoyamos en la recomendación metodológica de Wade (1993) para la realización del análisis cualitativo. En términos del autor, este enfoque debe “incluir la profundidad y detalle en la comunicación de los resultados y una explicación clara de cómo se analizaron los libros de texto”. Debe tenerse en cuenta que las unidades de análisis (cuyo objetivo central es reducir los datos provenientes del documento analizado, Krippendorf, 2004; Schreier, 2012) de los libros de texto del monitor y de los alumnos pertenecientes a los materiales didácticos *Poronga* y *O Ribeirinho* fueron seleccionadas intencionalmente. Además, según Chu (2017b), justificar y explicar la estrategia de muestreo es esencial para construir el rigor de los resultados del análisis.

De esta manera, cabe destacar que los cuadros de codificación fueron construidos 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).

Cabe destacar que la tipología de Bloom revisada fue escogida porque es adecuada para el problema de la investigación construida, pues se trata de una herramienta didáctica que fue capaz de auxiliar en la construcción metodológica del objetivo central de este estudio; 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. En otras palabras, esta tipología ayudó en el proceso de identificación de los contenidos de la muestra analizada, específicamente se reconocieron los ejercicios pedagógicos con texto que exigen el pensamiento creativo, los cuales son fundamentales en el estímulo del desarrollo del pensamiento crítico del estudiante (Lavere, 2008), una de las dimensiones esenciales de la alfabetización emancipadora de adultos (Freire, 1969, 1970).

En esta perspectiva, se justifica el uso de la taxonomía de Bloom revisada, puesto que se centra en la dimensión cognitiva de la creatividad (Krathwohl, 2002). Como ya se ha dicho, la categoría llamada conocimiento fue renombrada con el término recordar, la categoría comprensión se sustituyó por comprender, la categoría síntesis fue renombrada con el término crear misma que se consideró como la categoría superior, y las demás categorías cambiaron sus formas verbales para aplicar, analizar y evaluar. Se organizan en una estructura jerárquica y más flexible que en la taxonomía original (Krathwohl, 2002) (Ver en las páginas: 70-71). Es decir, tiene relación con hecho de que incluye operaciones cognitivas relacionadas al proceso emancipador de deconstrucción (análisis), de la reconstrucción (síntesis), de la crítica (evaluación) y de la reapropiación simbólica y lingüística (creación).

Los libros de texto y las guías analizadas contienen 319 páginas, es decir, 67 páginas en el cuaderno *Poronga* (1983) y 252 páginas en el cuaderno *Ribeirinho* (1984) para los alumnos, así como 12 páginas de la guía de los facilitadores. Cabe destacar que primero seleccionamos todas las unidades de análisis que tratan de la capacidad de toma de decisiones políticas o económicas. En el cuaderno de Portugués *Poronga*, que se organiza en 8 partes (cada parte se compone de un tema elegido y sus palabras generadoras³³), la unidad de análisis incluyó los temas de la 6ª a la 8ª parte, más específicamente fueron analizadas las instrucciones para el monitor de la sección “Ejercicios-Texto” sobre cada palabra generadora que tiene un ejercicio pedagógico con texto para que el educando lo realice. Cabe mencionar que, en los temas de la 1ª a la 5ª parte no hay ejercicios pedagógicos con texto y por esta razón estos ejercicios no fueron elegidos.

³³ Las palabras generadoras son: palabras clave de la cultura local, y cada palabra está implicada en un proceso de diálogo con los estudiantes teniendo en vista un análisis social, al mismo tiempo es llevado a cabo el estudio de las palabras generadoras con la ayuda del método silábico de alfabetización (Bartlett, 2005). Es decir, los educandos aprenden a leer y a escribir a partir de palabras que son de su cultura local.

Además, dentro de la unidad de análisis, se incluyeron las instrucciones para el monitor con relación a la etapa “Líneas de discusión” de la 1ª a la 8ª parte del libro de texto del *Poronga* que fueron analizadas a partir del cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) (ver tabla 3). Las unidades de la 1ª a la 8ª parte tratan temas relacionados con la cuestión de la emancipación desde una perspectiva de la educación a la ciudadanía como queda reflejado en los temas de las unidades: i) La importancia de la mata en la vida del cauchero; ii) La transformación de la naturaleza por el individuo; iii) El sistema tradicional de explotación del trabajo del cauchero; iv) La lucha por nuevas condiciones de trabajo; v) El derecho a la educación; vi) El derecho a la alimentación y a la salud; vii) La pobreza y la riqueza; y viii) El proyecto de vida del cauchero (Poronga, 1983). Los anexos 1 y 3 proporcionan ejemplos de cómo se codificó el texto.

Sin embargo, se debe mencionar que se adoptaron los procedimientos que describiremos más adelante para el análisis de los ejercicios pedagógicos con texto de la muestra de este estudio. Para abordar la cuestión del nivel cognitivo de los ejercicios, se utilizaron tres procedimientos. El primer procedimiento consistió en identificar, enumerar y contar todos los ejercicios con texto, con un total de 9 en el libro de Portugués *Poronga* y de 18 en el libro didáctico de portugués *O Ribeirinho*. En segundo lugar, los ejercicios fueron divididos en niveles de acuerdo con la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001), ya que la taxonomía proporcionó la herramienta para determinar el nivel cognitivo de los ejercicios con texto que aparecen en los libros de textos analizados. De manera específica, se estudiaron seis niveles: i) conocimiento, ii) comprensión, iii) aplicación, iv) análisis, v) síntesis y vi) creación. Solo el nivel de conocimiento de los ejercicios de nivel 1 fue considerado de nivel de pensamiento de orden bajo. Los niveles 2, 3, 4, 5 y 6 se consideraron ejercicios de nivel de pensamiento de orden superior.

En tercer lugar, después de hacer la clasificación de los ejercicios con texto de acuerdo a la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001), solamente los ejercicios pedagógicos con texto identificados en los niveles de pensamiento de orden superior (niveles 2, 3, 4, 5 y 6) fueron analizados a partir del cuadro de codificación de la alfabetización emancipadora (ver tabla 2), ya que solo las cuestiones que exigen pensamiento creativo podrán estimular al estudiante a desarrollar el pensamiento crítico (Lavere, 2008), es decir, el

pensamiento orientado a la resolución de problemas locales y regionales que es uno de los elementos esenciales de la alfabetización emancipadora bajo a la perspectiva de la educación a la ciudadanía.

Ya en el libro de texto de portugués del material didáctico *O Ribeirinho*, que se divide en 3 partes (cada parte se compone también de un tema elegido y sus palabras generadoras), las unidades de análisis fueron los temas de la 2ª y 3ª parte³⁴. Se analizaron, asimismo, las instrucciones para el monitor con respecto al paso “Ejercicios-Texto”, ya que cada palabra generadora de la 2ª y 3ª partes tiene un ejercicio con texto. Seguimos los criterios de las tablas 1 y 2 para el análisis de los ejercicios con texto de la cartilla de portugués del material *Poronga*.

Por otra parte, fueron analizadas, a partir de los criterios descritos en la tabla 3, las instrucciones para el monitor contenidas en las fichas de cultura 1, 2 y 3 (estas fichas de cultura se refieren a cada una de las tres partes del libro de texto) y las instrucciones para el monitor con relación a la etapa “Discusión” proveniente de cada palabra generadora de las unidades del libro de portugués. Cabe destacar que los temas de estas partes están directamente involucrados con la emancipación y la educación para la ciudadanía, como queda ilustrado en los títulos de las unidades “La relación del hombre con la naturaleza”, “La vida del hombre en la comunidad” y “La relación de la comunidad con el resto de la sociedad”, correspondientes en orden a las tres primeras partes del libro (Ribeirinho, 1984). Los anexos 2 y 4 proporcionan ejemplos de cómo se codificó el texto.

En el presente apartado describiremos el proceso de codificación realizado en este estudio y luego presentaremos algunos ejemplos con el fin de ilustrar cómo se desarrolló la codificación de los indicadores pertenecientes a las categorías de análisis elegidas para la investigación (cf. § 2). En tal sentido, se incluyeron los extractos de las consignas de los ejercicios pedagógicos dados a los estudiantes y las formuladas para el monitor/facilitador en la guía; las unidades de análisis destacadas; una explicación de la relación entre la unidad de análisis y el código asignado y una explicación de la relación entre el código y el indicador, así como entre el indicador y el tema.

³⁴ Se debe resaltar que, en la 1ª parte no hay ejercicios con texto.

De esta manera, la categoría de análisis “alfabetización emancipadora” compuesta por las categorías identidad, empoderamiento cognitivo y pensamiento crítico y sus respectivos indicadores mantiene directa relación con la concepción teórica de la alfabetización emancipadora adoptada en esta investigación y se analizó detalladamente a partir los criterios detallados a continuación:

Identidad:

- Indicador 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico: se identificaron palabras clave o frases regionales, que expresan la cultura y la realidad local del educando.

- Indicador 2. Compromiso cívico y cultural: se reconocieron palabras clave o frases, que expresan situaciones de vida significativas del educando en el campo político, religioso o del ocio.

- Indicador 3. Participación de la comunidad: se identificaron palabras clave o frases, que indican la participación de los miembros de la comunidad en actividades sociales de orden económica, política, religiosa, cultural o de ayuda humanitaria.

- Indicador 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes: se reconocieron palabras clave o frases, que indican el respeto a los saberes tanto de la cultura popular como de la cultura escolar.

- Indicador 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano: se identificaron palabras clave o frases que indican si el educando está bien informado sobre sus derechos y responsabilidades civiles (individual y social).

-Indicador 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social): se reconocieron palabras clave o frases, que indican o expresan el estímulo de la conciencia crítica del educando a través de la creatividad, de la consciencia histórica y de la resolución de problemas locales o regionales.

- Indicador 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información: se identificaron palabras clave o frases que indican el desarrollo de la capacidad del educando para obtener información en el contexto político, social, económico y cultural local o regional.

- Indicador 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público: se registraron aquellas palabras clave o frases que sugieren o indican situaciones de vida significativas del

educando en el campo económico, político, sociocultural o del ocio en las que los educandos resuelven problemas locales/regionales a través del diálogo en público.

- Indicador 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano: se identificaron palabras clave o frases que indican el estímulo de los educandos a la participación en asociaciones de trabajadores para la defensa y promoción de sus intereses como sindicatos y/o cooperativas agrícolas.

Pensamiento crítico:

- Indicador 10. Estímulo al diálogo problematizador: se reconocieron palabras clave o frases que estimulan al educando al diálogo problematizador, teniendo en vista la cultura, la realidad social, económica y política local de los educandos.

- Indicador 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto): se registraron aquellas palabras clave o frases que sugieren o indican elementos de contraposición a una educación tradicional (bancaria), es decir, frases en las que se pone en evidencia que la cultural y la realidad local del educando es propicia para estimular la creatividad, la consciencia histórica y el pensamiento crítico de los educandos.

- Indicador 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales: se identificaron palabras clave o frases que indican el estímulo de la creatividad, de la consciencia histórica y del raciocinio crítico del educando orientado a la solución de problemas locales / regionales de orden política, económica, social o cultural.

-Indicador 13. Estímulo de la conciencia de clase social: se reconocieron aquellas palabras clave o frases que indican el estímulo del desarrollo de la conciencia de clase social del educando, es decir, que el educando pertenece a la clase trabajadora en el sistema socioeconómico capitalista.

A continuación, presentaremos los ejemplos del proceso de codificación arriba descrito, sin perder de vista la relación teórica de las categorías de análisis con sus indicadores y viceversa:

- Ejemplos de los indicadores 1 y 4: “La harina es un alimento importante para nosotros. En los días sin caza comemos la jacuba. Si no tenemos rancho y no tenemos harina morimos de hambre [...]” (Poronga, 1983, p.117).

En el ejemplo anterior es importante resaltar que las palabras clave jacuba (crema de harina de mandioca preparada con miel, azúcar o rapadura) y rancho (gasto mensual de la persona para comprar alimentos, productos de higiene privada y limpieza de la vivienda) reflejan la cultura y la realidad del educando, es decir, son elementos que señalan la identidad del estudiante. Además, cabe destacar que tanto las palabras clave como la frase destacada señalan que hubo respeto al saber oriundo de la cultura popular de los educandos y que la harina es un importante alimento típico de la cultura regional.

- Ejemplos de los indicadores 2 y 7: “María era una mujer trabajadora. Trabajaba en la casa, en la granja y en la producción de harina. Cuidaba de los hijos y de la cría de los animales. Además, cortaba y recolectaba la castaña. El trabajo de María en la colocação (lugar de trabajo) equivalía al de un hombre. Solo se sabía que era una mujer porque de noche ella llevaba una falda. De día el marido iba a una carretera y María iba a otra. El marido no quería que fuera a cortar la siringa, pero ella aprendió a escondidas. María no podía con la tarrafa (red de pesca), pero salía de noche con la fachindeira (tipo de red de pesca) para pescar en el lago. Ella era muy buena para remar. Llegaba a remar dos, tres días para ir en una procesión religiosa o en alguna fiesta para bailar forró (Modalidad de danza común en Brasil)” (Poronga, 1983, p.135).

La primera frase subrayada indica que María es capaz de obtener información, pues gracias a la información recibida aprendió a cortar la siringa incluso a escondidas de su marido, que no estaba de acuerdo con que trabajara en la colocação (lugar de trabajo) con el corte de la siringa (indicador 7). Este comportamiento del marido de María refleja una actitud machista a la que María es capaz de oponerse. La segunda frase subrayada, por su parte, describe el traslado de la educanda María a otra comunidad para participar en un evento significativo en el campo religioso y del ocio, es decir, describe el compromiso cívico y cultural de la educanda (indicador 2).

- Ejemplos de los indicadores 3 y 9: “Compadre Miguel, aquí en Xapuri está casi todo resuelto. Solo me olvidé de la lista de material de caza para la cooperativa. Hay que ver si va a necesitar algo más ahí. Usted puede hablar conmigo el sábado y me trae la lista. Y prepárese porque la reunión en el sindicato va a ser buena. Nonato” (Poronga, 1983, p.149).

Las palabras clave cooperativa y sindicato y el enunciado “Solo me olvidé de la lista de material de caza para la cooperativa. Hay que ver si va a necesitar algo más ahí” indican que

existe un incentivo a la participación en la vida de la comunidad (indicador 3). Los enunciados anteriores expresan también que existen estímulos para la organización social, estímulos que se ponen en evidencia a través de la referencia a la actividad sindical y a la cooperativa agrícola (indicador 9).

- Ejemplos de los indicadores 5 y 6: “Todos necesitan protección en casos de enfermedad. La salud es un derecho del pueblo [...]”. (Poronga, 1983, p.126).

Las frases que componen el enunciado anterior indican que el educando recibe información sobre su derecho a la salud (indicador 5) y expresan, al mismo tiempo, el estímulo de la conciencia crítica del estudiante teniendo en cuenta el derecho individual a los servicios de salud (indicador 6).

- Ejemplo de los indicadores 8 y 10: “Compañeros del Seringal Nazaré, nosotros aquí en el sindicato vamos a hacer una reunión para discutir las elecciones. Necesitamos determinar una buena fecha para traer a mucha gente. Entonces, digan cuál es el mejor día para ustedes. Se debe fijar la reunión antes del final del mes. - Del Sindicato de los Trabajadores Rurales de Xapuri” (Poronga, 1983, p.150).

Las frases y palabras clave señaladas ponen en evidencia el estímulo del educando al diálogo problematizador y también da muestra de que los educandos pueden resolver problemas a través del diálogo en público, por ejemplo, la reunión en el sindicato para que la comunidad discuta las elecciones (indicadores 8 y 10). Debemos recordar que se trata de un diálogo entre un individuo de la comunidad y un representante del sindicato en el que se trataron asuntos como una buena fecha para traer a mucha gente a la reunión de sindicato que debía ser discutida previamente con los habitantes de la comunidad del Seringal Nazaré antes de informarla al representante del sindicato.

- Ejemplo del indicador 11: “Con 74 años y ya apareciendo señales visibles de cansancio, el Sr. Fidelis, como es conocido en el km 32 de la BR-317 [...] vive hoy en el más absoluto abandono. Él vive solo, deambula por los barracones, conversa con uno o con otro, y siempre usa palabras como ‘siringa’, ‘goma’, etc. Nacido en el seringal Montevideú [...] el Sr. Francisco Fidelis Pinto trabajó exactamente medio siglo (50 años) de su existencia con el corte de la siringa. Después de todos esos años de sacrificios, de trabajo con el caucho, el Sr. Fidelis dispone hoy de un pequeño salario [...] que logró con mucho sacrificio a través del FUNRURAL (Fondo

de Asistencia y Bienestar de los Trabajadores Rurales). Muy callado y de mirada profunda, el Sr. Fidelis susurra unas palabras para decir que cortó mucha goma para que Brasil luchara en la Segunda Guerra Mundial. “Yo también soy un soldado del caucho, como muchos de los que están abandonados por ahí”, dijo el mismo siringuero Francisco Fidelis Pinto”. (Poronga, 1983, p.145).

Las palabras clave y enunciados subrayados destacan elementos de la realidad del educando que se contraponen a una educación tradicional (bancaria), pues el siringuero oprimido gana voz como sujeto sociohistórico al relatar sus dificultades sociales y angustias del mundo del trabajo del siringuero (indicador 10).

- Ejemplos de los indicadores 12 y 13: “La harina del aviamento (comercializada con el patrono) sale muy cara. Por eso junto con la cooperativa vamos a tener una casa de producción de harina [...]” (Poronga, 1983, p.117).

Las frases y palabras clave destacadas indican la orientación del educando hacia la conciencia de clase social (el siringuero pertenece a la clase trabajadora) y al raciocinio crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. En tal sentido, la organización de una cooperativa agrícola por y para los trabajadores (indicador 13) puede ayudarles a tener la propia casa de producción de harina y, por consiguiente, liberarse de la explotación del patrono, pues producirían la propia harina, elemento básico de la alimentación de los caucheros y de sus familiares (indicador 12).

Con el objetivo de explicitar todo el proceso de codificación, se presentarán también los criterios cumplidos durante el proceso de codificación de la categoría tipos de ciudadanos de Westheimer y Kahne (2004), teniendo en cuenta las instrucciones didácticas en las guías del monitor / facilitador:

Ciudadano personalmente responsable:

- Indicador 1. Actúa de forma responsable en su comunidad: se identificaron palabras clave o frases que indican si el educando debe actuar de forma responsable en su comunidad.

- Indicador 2. Trabaja y paga impuestos: se reconocieron palabras clave o frases que indican si el educando debe trabajar y pagar impuestos.

- Indicador 3. Obedece a las leyes: se identificaron palabras clave o frases que indican si el educando debe obedecer las leyes.

- Indicador 4. Reciclar, donar sangre: se registraron aquellas palabras clave o frases que indican si el educando debe reciclar la basura y donar sangre.

- Indicador 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis: se identificaron palabras clave o frases que indican si los educandos deben ofrecerse como voluntarios para ayudar en tiempos de crisis.

Ciudadano participativo:

- Indicador 6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora: se identificaron palabras clave o frases que, indican si el educando debe ser miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora.

- Indicador 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente: se reconocieron palabras clave o frases que indican si el educando está orientado a organizar los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, a promover el desarrollo económico, o a limpiar el medio ambiente.

- Indicador 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales: se registraron aquellas palabras clave o frases que indican si el educando sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales.

- Indicador 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas: se identificaron palabras clave o frases que indican si el educando conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.

Ciudadano orientado para la justicia:

- Indicador 10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales: se identificaron palabras clave o frases que indican que el educando es capaz de evaluar críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales.

- Indicador 11. Busca y aborda áreas de injusticias: se seleccionaron palabras clave o frases que indican si el educando es capaz de abordar áreas de injusticias sociales.

- Indicador 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico: se determinaron aquellas palabras clave o frases que indican si el educando sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo hace el cambio sistémico.

A continuación, presentamos los ejemplos del proceso de codificación de las consignas de las instrucciones didácticas de los monitores en las guías Poronga (1983) y Ribeirinho (1984) con base en la estructura “tipos de ciudadanos” de Westheimer y Kahne (2004):

- Ejemplos del indicador 1: “Ofrecer a los estudiantes información acerca de las consecuencias de la devastación del bosque a partir de ejemplos de otras regiones de Brasil: la erosión, la alteración en el clima y el desequilibrio ecológico” (Poronga, 1983).

Las frases subrayadas indican que el monitor debe orientar al educando a actuar de forma responsable en su comunidad, pues los estudiantes deben recibir informaciones sobre las consecuencias de la devastación ambiental con el propósito de ejemplificar fenómenos como la erosión, el cambio climático y el desequilibrio ecológico ocurridos en otras regiones brasileñas (indicador 1).

Es importante destacar que no existen ejemplos de codificación de los indicadores 2, 3, 4 y 5, pues no hubo unidades de análisis de la muestra codificadas a partir de estos indicadores.

- Ejemplo del indicador 6: “En la palabra ‘comunidad’, es importante que toda la gente piense un poco más sobre la necesidad del hombre de vivir agrupado y por qué los ribereños eligieron esa manera especial de vivir en grupo: la comunidad. Para pensar en eso, nada mejor que contar la historia de la comunidad. Puede ser que solo los mayores la conozcan, entonces ellos la cuentan y todo el mundo hace preguntas. ¿Cuándo hicieron la primera casa? ¿En qué lugar se hizo? ¿Fue gente de otro lugar o gente que vivía aquí mismo? ¿Cómo era la vida en aquel tiempo? ¿Qué diferencia tiene la vida de hoy? ¿La comunidad siempre tuvo el mismo nombre? ¿Siempre se utilizó la palabra comunidad? ¿Cómo es la organización de la comunidad? ¿Quién sabe cuántas personas viven aquí? ¿Ha disminuido o ha aumentado el número de personas en los últimos tiempos? ¿Por qué? [...]” (Ribeirinho, 1984).

Las palabras clave y frases destacadas indican que el monitor debe orientar al educando tanto a una valorización de la vida del ribereño en comunidad como a la capacidad de mejora de vida a través de la organización social comunitaria sin perder de vista el contexto sociohistórico de los participantes. A través de la historia de la comunidad contada por los participantes es posible verificar la importancia dada a la vida comunitaria, así como a sus ventajas para el proceso de mejoramiento de la calidad de vida en términos colectivos (indicador 6).

- Ejemplo del indicador 7: “Ya hablamos sobre la importancia de las personas para vivir juntas en la comunidad. Una persona ayuda a la otra en el trabajo, o en un caso de enfermedad. Es bueno también cuando la gente se reúne para una fiesta o un partido de fútbol. Es bueno cuando los niños tienen a otros niños para jugar con ellos. Otra cosa que es muy buena es que tengamos amigos para poder conversar. Es bueno intercambiar ideas, hablar de la vida de la gente, esto ayuda mucho. Muchas personas toman una cachaza y se quedan a conversar, cuentan casos, relajan del trabajo. Usted puede presentar estas ideas a los estudiantes y luego preguntar. La cachaza puede ser una diversión, pero si la persona empieza a beber mucho, ¿qué le pasa? ¿Mucha cachaza puede traer problemas de salud? ¿Qué pasa con la familia si el hombre bebe mucho? ¿Mucha cachaza puede generar pelea entre los miembros de la comunidad? ¿Por qué las personas beben demasiado? ¿Es posible las personas beban sin perjudicar su salud, a la familia y a la comunidad?” (Ribeirinho, 1984).

Las frases subrayadas indican que el monitor debe orientar al educando a organizar esfuerzos comunitarios para cuidar de aquellos que están en necesidad y para promover el desarrollo económico. En tal sentido, al ser orientado a vivir en comunidades, un individuo puede ayudar a otro en el trabajo y, al mismo tiempo, dentro del trabajo, buscar relaciones sociales armónicas y saludables que puedan promover el ocio y el bienestar entre los ribereños en las comunidades (indicador 7).

- Ejemplo del indicador 8: “La gente ha visto cómo mantener la salud y conoce las maneras que la comunidad tiene para tratar las enfermedades. Existen también los recursos de la medicina, de los médicos y enfermeros. ¿Cuáles son las maneras de curar de los médicos? ¿Ustedes conocen alguna? ¿Pueden explicar? Además de curar a los enfermos hay una parte de la medicina que es preventiva, que evita las enfermedades. ¿Cuáles son las formas que ustedes conocen de evitar enfermedades? Aquí, usted [el monitor] puede preguntar por partes, para recordar la discusión de la ficha de cultura anterior. ¿Tener una buena alimentación evita enfermedades? ¿Y la higiene evita algunas enfermedades? Si nadie recuerda las vacunas, usted puede sugerir. ¿Para qué sirve la vacuna? ¿Cuáles son las vacunas que el pueblo de aquí ya ha usado? ¿Conocen otras vacunas? En este momento es importante aclarar que la vacuna es una forma de evitar algunas enfermedades, buscar con el personal del puesto de salud o con quien en la comunidad pueda explicar a los educandos cómo funciona la vacuna. Si el personal del

puesto de salud está de acuerdo y el grupo de alumnos se interesa, puede haber una conversación de aclaraciones, donde los alumnos puedan hacer preguntas y sacar dudas con la enfermera que vendrá a la clase a conversar” (Ribeirinho, 1984).

Las frases y palabras clave destacadas indican que el monitor debe orientar al educando a saber cómo funcionan las agencias gubernamentales en favor de la salud de la comunidad. En tal sentido, el monitor puede, por ejemplo, explicar cómo y a través de qué institución (representante del órgano gubernamental de salud pública) los educandos pueden ser vacunados (indicador 8).

- Ejemplo de los indicadores 9, 10, 11 y 12: Empate (tipo de ocupación realizada por trabajadores rurales en tierras que no son productivas) - sugerir que relaten la historia de algún empate, los éxitos y fracasos en ese tipo de lucha social. Buscar evaluar con ellos lo que el siringuero busca con el empate, la eficiencia y los límites de esa lucha social. Analizar las formas de represión que han encontrado” (Poronga, 1983).

Las frases y palabras clave resaltadas en el fragmento anterior indican que el monitor debe proponer al educando que conozca estrategias para realizar las tareas colectivas (por ejemplo, el empate) (indicador 9); que el educando sea capaz de evaluar críticamente estructuras sociales, políticas y económicas (por ejemplo, evaluar junto con los siringueros la historia de algún empate, las injusticias, los éxitos y fracasos de este tipo de lucha social) (indicadores 10 y 11) y que el estudiante sepa sobre movimientos sociales democráticos y cómo hacer el cambio sistémico (por ejemplo, sugerir a los educandos que relaten la historia de algún empate y analizar las formas de represión encontradas) (indicador 12).

3.3.1 Los cuadros de codificación 1, 2 y 3

Como ya se mencionó anteriormente, las categorías de codificación fueron identificadas en la literatura anterior de la temática de esta tesis y dieron origen a los criterios de codificación expresados en las siguientes tablas (1, 2 y 3):

Tabla 1. Estructura del proceso cognitivo y ejemplos de ejercicios con texto de los libros de textos en la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001)

Dimensiones del conocimiento (tipos)	Proceso Cognitivo (niveles)					
	1.Recordar (Habilidades direccionadas: reconocer, reproducir)	2.Entender (Habilidades direccionadas: comparar, explicar)	3.Aplicar (Habilidades direccionadas: ejecutar, implementar)	4.Analizar (Habilidades direccionadas: diferenciar, organizar, asignar y concluir)	5.Sintetizar (Habilidades direccionadas: chequear y criticar)	6.Crear (Habilidades direccionadas: generalizar, planificar y producir)
Factual: los elementos básicos que los alumnos deben conocer para familiarizarse con una disciplina o resolver problemas.						
Conceptual: las interrelaciones entre los elementos básicos dentro de una estructura mayor que les permite funcionar juntos						
Procedural: cómo hacer algo, métodos de búsqueda y criterios para usar habilidades, algoritmos, técnicas y métodos.						
Metacognitivo: conocimiento de la cognición en general, así como conciencia y conocimiento de la propia cognición.						
1 = nivel de pensamiento bajo	2, 3, 4, 5 y 6= niveles de pensamiento superior					

Fuente: Elaboración propia a partir de la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001) e inspirada en Lavere (2008).

Tabla 2. Categorías de codificación de la alfabetización emancipadora y ejemplos de indicadores y citas de los libros de texto

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas de los libros de texto

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de las instrucciones para el monitor del libro de texto
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

3.4 Las posibles limitaciones de la investigación

La principal limitación de este trabajo son las desventajas mencionadas en el capítulo de la problemática según Wade (1993) y Chu (2017b), en relación con el uso del método de análisis cualitativo de contenido y el hecho de que no será posible llevar a cabo entrevistas con exalumnos alfabetizados con el uso de los materiales didácticos seleccionados en la muestra de este estudio. La causa de esta limitación se debe al hecho de que la Amazonía brasileña es muy grande geográficamente y exige una logística costosa.

Otra limitación del estudio es que los cuadernos usados por los exalumnos no pudieron ser utilizados como fuentes primarias y, como bien sugieren algunos autores como Angulo y Rubio (2016), Ossenbach y Rodríguez (2009) y Teive (2015), estos documentos, que constituyen una fuente rica de información, hubieran podido contribuir con el análisis sobre los procesos de intermediación entre el libro de texto y el estudiante que aprende (Ossenbach, 2010). La razón por la que no se utilizaron los cuadernos de los estudiantes es la misma por la que no se realizaron de entrevistas con exalumnos alfabetizados con los materiales didácticos analizados: el hecho de que la Amazonía brasileña es muy grande geográficamente y exige una logística costosa. Además, el uso del skype tampoco fue posible, teniendo en vista que los exalumnos viven en comunidades ribereñas sin acceso a internet y muchas aún sin energía eléctrica.

Sin embargo, no tuvimos problemas para la catalogación de las fuentes documentales analizadas en el presente estudio (los libros de texto de portugués de los materiales *Poronga* y *O Ribeirinho*), porque ya existía una base de datos de fuentes documentales sobre la educación popular y la educación de jóvenes y adultos en Brasil. Esta base de datos fue realizada por NEDEJA - Centro de Estudios y Documentación en Educación de jóvenes y adultos en la Universidad Federal Fluminense (UFF), en Río de Janeiro, y se encuentra disponible para los investigadores de esta temática.

4. Presentación de los resultados

En este capítulo, presentamos los resultados obtenidos usando los cuadros de codificación 1, 2 y 3. Antes de presentar los resultados, cabe recordar que el objetivo central de esta investigación fue el de 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.

4.1 Un análisis cualitativo de contenido temático de los libros de texto de alfabetización *Poronga* (1983) y *O Ribeirinho* (1984)

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos a partir de los cuadros de codificación 1, 2 y 3 (cf. § 3.3.1). El primer subapartado expone el análisis de la muestra de los libros de texto de alfabetización de adultos para alcanzar los siguientes objetivos específicos: i) 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; ii) probar y evaluar la consistencia de los criterios en el análisis del potencial emancipador de los libros de texto; y iii) evaluar los criterios que moldearon la estructura y el contenido del libro de texto favorable a la alfabetización emancipadora. El segundo subapartado señala el análisis realizado a partir de la matriz de cuadro y codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ofrece ejemplos de citas de las instrucciones para el monitor de los libros de texto de portugués del muestreo.

4.1.1 Presentación de los resultados de los cuadros de codificación

1 y 2

Como ya se ha dicho, (cf. § 3.1) formaron parte de este estudio la muestra de libros de texto de portugués de los materiales didácticos para la alfabetización de adultos *Poronga* y *O Ribeirinho*. En primer lugar, se presentarán los resultados obtenidos a partir de los cuadros de codificación 1 y 2 del material *Poronga* (1983) y luego del material *O Ribeirinho* (1984). De esta manera, como ya se mencionó anteriormente (cf. § 3.2), en el libro de texto de portugués *Poronga* –que se organiza en 8 partes– la unidad de análisis incluyó los temas de la 6ª a la 8ª parte³⁵, y más específicamente fueron analizadas las instrucciones de la etapa “Ejercicios-Texto” para el monitor relacionadas con cada palabra generadora que cuenta con un ejercicio con texto para que el educando lo realice. Ya en el libro de texto de portugués del material didáctico *O Ribeirinho* las unidades de análisis fueron los temas de la 2ª y 3ª parte. Se analizaron, asimismo, las instrucciones para el monitor con respecto al paso “Ejercicios-Texto”, ya que cada palabra generadora de la 2ª y 3ª partes tiene un ejercicio con texto. Asimismo, como ya se dijo en la metodología (cf. § 3.3), ciertos procedimientos se siguieron para el análisis de los ejercicios con texto de la muestra de este estudio. Para abordar la cuestión del nivel cognitivo de los ejercicios, se utilizaron tres procedimientos. El primer procedimiento consistió en identificar, enumerar y contar todos los ejercicios con texto, con un total de 9 ejercicios en el libro de texto de portugués *Poronga* y de 18 ejercicios en el libro de texto de portugués *O Ribeirinho*. En segundo lugar, los ejercicios fueron divididos en niveles de acuerdo con la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001).

En tercer lugar, después de hacer la clasificación de los ejercicios con texto de acuerdo a la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001), solamente los ejercicios con texto identificados en los niveles de pensamiento de orden superior (niveles 2, 3, 4, 5 y 6) fueron analizados a partir de la matriz de codificación de la alfabetización emancipadora, el cuadro de codificación 2 (ver tabla 2, cf. § 3.3.1), ya que solo los ejercicios que exigen pensamiento creativo, o sea, de orden superior de pensamiento pueden

³⁵ Cabe señalar que, en los temas de la 1ª a la 5ª parte no hay ejercicios con texto.

estimular al estudiante a desarrollar el pensamiento crítico (Lavere, 2008), uno de los elementos esenciales de la alfabetización emancipadora de adultos. Ver los anexos 1 y 2, ya que proporcionan ejemplos de cómo se codificó el contenido del muestreo.

A partir de la codificación de las tablas 1 y 2 en la unidad de análisis elegida en el libro de texto de portugués *Poronga* (1983), se registraron los datos que se presentan a continuación. Del muestreo de 9 ejercicios con texto, solo 2 ejercicios se clasificaron de acuerdo con la taxonomía de Bloom revisada, por Anderson et al (2001) con nivel cognitivo de pensamiento de orden bajo, mientras que 7 ejercicios con texto se clasificaron con niveles de pensamiento superior.

Lo anterior quiere decir que aproximadamente el 22,2% de los ejercicios con texto fueron clasificados cognitivamente con nivel de pensamiento de orden bajo y 77,8% con nivel de pensamiento superior. Es posible identificar a continuación qué ejercicios con texto *Poronga* (1983) fueron identificados por la taxonomía de Bloom revisada, como de nivel cognitivo de pensamiento de orden bajo y superior a partir del cuadro de codificación 1.

Tabla 4. Estructura del proceso cognitivo y ejemplos de ejercicios con texto del libro de texto *Poronga* (1983) en la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001)

Dimensiones del conocimiento (tipos)	Proceso Cognitivo (niveles)					
	1.Recordar (Habilidades direccionadas: reconocer, reproducir)	2.Entender (Habilidades direccionadas: comparar, explicar)	3.Aplicar (Habilidades direccionadas: ejecutar, implementar)	4.Analizar (Habilidades direccionadas: diferenciar, organizar, asignar y concluir)	5.Sintetizar (Habilidades direccionadas: chequear y criticar)	6.Crear (Habilidades direccionadas: generalizar, planificar y producir)
Factual: los elementos básicos que los alumnos deben conocer para familiarizarse con una disciplina o resolver problemas.	<p>Ejercicio n.4 “Vamos a leer y copiar las palabras con <i>lh</i>”.</p> <p>Ejercicio n.6 “Vamos a copiar el texto de la ficha trabajo-2, del niño que se quemó el dedo”.</p>	<p>Ejercicio n.1 “Texto para leer, discutir y copiar”.</p> <p>Ejercicio n.2 “Lectura, discusión y copia de texto.</p> <p>Ejercicio n.3 “Texto para lectura y discusión.</p> <p>Ejercicio n.5 “Vamos a leer y conversar”</p> <p>Ejercicio n. 7 “Texto para lectura y discusión”</p>				

<p>Conceptual: las interrelaciones entre los elementos básicos dentro de una estructura mayor que les permite funcionar juntos</p>				<p>Ejercicio n.8 “Elaboración de texto por los educandos. Después de escribir, cada educando puede leer para el grupo. ¿Vamos a responder al mensaje del sindicato?”</p>		<p>Ejercicio n.9 “Cuenta la historia de su vida”</p>
<p>Procedural: cómo hacer algo, métodos de búsqueda y criterios para usar habilidades, algoritmos, técnicas y métodos.</p>						
<p>Metacognitivo: conocimiento de la cognición en general, así como conciencia y conocimiento de la propia cognición.</p>						
<p>1 = nivel de pensamiento bajo</p>			<p>2, 3, 4, 5 y 6 = niveles de pensamiento superior</p>			

Fuente: Elaboración propia a partir de la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001) e inspirada en Lavere (2008).

De la tabla anterior, se desprende que los ejercicios con texto de números 4 y 6 fueron clasificados en la dimensión de conocimiento factual. Sin embargo, como las instrucciones didácticas de estos dos ejercicios con texto fueron categorizadas en el nivel 1 de conocimiento, caracterizado por las habilidades direccionadas a reconocer y reproducir, los ejercicios de nivel 1 fueron considerados de nivel de pensamiento de orden bajo.

Así, los ejercicios con texto 1, 2, 3, 5 y 7 fueron clasificados en la dimensión de conocimiento factual, sin embargo, fueron identificados dentro del nivel 2 de conocimiento (entender), o sea, de entendimiento, definido en la taxonomía por las habilidades dirigidas a comparar y explicar. Por eso, los consideramos como ejercicios de nivel de pensamiento de orden superior. Esta misma clasificación se dio a los ejercicios con texto de número 8 y 9. Los ejercicios 8 y 9 se identificaron en la dimensión de conocimiento conceptual; además, el ejercicio número 8 fue clasificado en el nivel 4 (análisis) de análisis, caracterizado por las habilidades dirigidas a diferenciar, organizar, asignar y concluir.

El ejercicio 9 pudo ser clasificado en el nivel 6 (crear) de creación, es decir, dentro de las habilidades direccionadas a generalizar, planificar y producir. En síntesis, solo los ejercicios 4 y 6 no se analizaron a partir del cuadro de codificación 2, pues como ya se ha dicho son de nivel de pensamiento de orden bajo. En consecuencia, los ejercicios 1, 2, 3, 5, 7, 8 y 9 se analizaron a partir del cuadro de codificación 2 y se constataron los resultados siguientes:

Tabla 5. Síntesis de los resultados del cuadro de codificación 2 aplicado al libro de texto de Portugués *Poronga* (1983)

Categorías de codificación (alfabetización emancipadora)	Indicadores	Frecuencia de los indicadores por citas del ejercicio con el texto
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>1 = 6 citas 2 = 3 citas 3 = 2 citas 4 = 4 citas</p> <p>Subtotal = 15 citas</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p>5 = 4 citas 6 = 4 citas 7 = 3 citas 8 = 2 citas 9 = 3 citas</p> <p>Subtotal = 16 citas</p>

<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas de debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970).</p>	<p>10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social.</p>	<p>10 = 6 11 = 6 12 = 5 13 = 7 Subtotal = 24 citas Total = 55 citas</p>
---	---	--

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

La codificación anterior deja ver que, después de la aplicación del cuadro de codificación 2 en los 7 ejercicios con texto clasificados con nivel cognitivo de pensamiento de orden superior, se registró un total de 55 citas distribuidas entre los 13 indicadores de las 3 categorías de codificación (identidad, empoderamiento y pensamiento crítico) de la alfabetización emancipadora adoptadas por este estudio. De las citas registradas, 15 se clasificaron en la categoría de codificación “identidad”; 16 citas se clasificaron en la categoría “empoderamiento” y 24 en la categoría de codificación “pensamiento crítico”. Se observó, también, el siguiente porcentaje de cada una de las tres categorías de codificación en los ejercicios con texto analizados: aproximadamente el 27,27% en la categoría “identidad”, el 29,09% en la clasificación “empoderamiento cognitivo” y el 43,63% en la categoría “pensamiento crítico”.

Es importante destacar que, tanto en el libro de texto de portugués del material Poronga como en el material de *O Ribeirinho*, seguimos los mismos criterios de los cuadros de codificación 1 y 2 para el análisis de los ejercicios con texto. De manera detallada, en el libro de texto de portugués *O Ribeirinho* (1984), a partir de la aplicación de estos cuadros de codificación en la unidad de análisis elegida, se registraron en la muestra de 18 ejercicios con texto solo 4 ejercicios con nivel cognitivo de pensamiento de orden bajo y 14 ejercicios con niveles de pensamiento superior. En otras palabras, aproximadamente el 22,2% de los ejercicios con texto fueron clasificados cognitivamente con nivel de pensamiento de orden bajo y el 77,8% con nivel de pensamiento superior. Una comparación de los resultados en los dos libros de texto estudiados, deja ver porcentajes semejantes en ambas muestras.

A continuación, quedan identificados los ejercicios con texto de *O Ribeirinho* (1984) según la taxonomía como de nivel cognitivo de pensamiento de orden bajo o superior a partir del cuadro de codificación 1.

Tabla 6. Estructura del proceso cognitivo y ejemplos de ejercicios con texto del libro de texto *O Ribeirinho* (1984) en la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001)

Dimensiones del conocimiento (tipos)	Proceso Cognitivo (niveles)					
	1. Recordar (Habilidades direccionadas: reconocer, reproducir)	2. Entender (Habilidades direccionadas: comparar, explicar)	3. Aplicar (Habilidades direccionadas: ejecutar, implementar)	4. Analizar (Habilidades direccionadas: diferenciar, organizar, asignar y concluir)	5. Sintetizar (Habilidades direccionadas: chequear y criticar)	6. Crear (Habilidades direccionadas: generalizar, planificar y producir)
Factual: los elementos básicos que los alumnos deben conocer para familiarizarse con una disciplina o resolver problemas.	<p>Ejercicio n.1 “Primero los alumnos leen en silencio [...]. Cuando el sentido esté claro para todos, pida a los alumnos que lean en voz alta. Mientras uno lee, los demás acompañan en la cartilla”</p> <p>Ejercicio n.6 “En el trabajo con el texto es siempre importante hacer la lectura silenciosa y la</p>	<p>Ejercicio n.2 “Pida que cada alumno haga una lectura silenciosa del texto. Luego pida que alguien lea en voz alta. Converse con los alumnos sobre las ideas que ese texto está transmitiendo. Converse también sobre las dificultades de la lectura, ¿quién</p>				

<p>Factual: los elementos básicos que los alumnos deben conocer para familiarizarse con una disciplina o resolver problemas.</p>	<p>lectura en voz alta, aclarar el sentido y conversar sobre el texto [...] En la lectura en voz alta de los alumnos, siempre deben entrenar a los que tienen más dificultades”.</p> <p>Ejercicio n.11.2 “Vamos a leer el texto siguiente y a observar las palabras marcadas”.</p> <p>Ejercicio n.13 “Vamos a leer y a copiar con atención”.</p>	<p>encontró difícil, por qué?”.</p> <p>Ejercicio n.3 “Usted ya sabe que es muy importante leer con la puntuación para entender el texto [...] Lo importante es entender la historia que está en el texto y conversar sobre él”.</p> <p>Ejercicio n.4 “Este texto habla un poco de la medicina casera y de la ayuda que la medicina de la ciudad puede traer. Es importante preguntar si todos están consiguiendo leer con sentido. Busque incentivar la lectura de quien tiene dificultades”.</p> <p>Ejercicio n.5 “Pida a los alumnos que lean y hablen sobre el texto [...] Después de que todos lean y entiendan, es bueno</p>				
---	--	--	--	--	--	--

<p>Factual: los elementos básicos que los alumnos deben conocer para familiarizarse con una disciplina o resolver problemas.</p>		<p>conversar sobre el texto”.</p> <p>Ejercicio n.7 “En primer lugar, se debe hacer una lectura del texto en silencio. Después, los alumnos leen en voz alta y conversan sobre el texto”.</p> <p>Ejercicio n.8 “Después de que todos leyeron, entendieron y conversaron sobre el texto del <i>boto</i>³⁶, el monitor puede animar a los alumnos a escribir frases sobre otras historias que ellos conocen. Después de escribir, los alumnos pueden leer las frases para el grupo”.</p> <p>Ejercicio n.9 “Pida a los alumnos que lean y conversen sobre el texto”.</p>				
---	--	---	--	--	--	--

³⁶ Cf el glosario de palabras en portugués: Una especie de delfín que habita las aguas dulces de la provincia del Amazonas, Brasil.

<p>Factual: los elementos básicos que los alumnos deben conocer para familiarizarse con una disciplina o resolver problemas.</p>		<p>Ejercicio n.11.1 “Este texto ya es un poco más largo. Usted puede pedir una lectura en silencio. Después los alumnos leen un pedazo cada vez discutiendo sobre él”.</p> <p>Ejercicio n.12 “Este texto tiene un pedazo que es una conversación entre dos personas. Señalar para los educandos que se trata de un diálogo entre dos personas”;</p> <p>Ejercicio n.14 “Este texto también es muy largo. Lea parte por parte con los alumnos y vea si han logrado entender lo que está escrito”;</p> <p>Ejercicio n.15 “Lea el texto y pida a algunos alumnos que lean. Después, comente lo que está escrito, pregunte si</p>				
---	--	--	--	--	--	--

		el personal sabe más cosas sobre la historia de su tierra”;				
		Ejercicio n. 16 “Pida a los alumnos que lean el texto. Después, haga una discusión sobre el tema”.				
Conceptual: las interrelaciones entre los elementos básicos dentro de una estructura mayor que les permite funcionar juntos			Ejercicio n.10 “Pida a los alumnos que lean y conversen sobre el texto. Vamos a escribir sobre la escuela”.			Ejercicio n.17 “Ahora que ya sabes leer y escribir, escribe la historia de tu vida”.
Procedural: cómo hacer algo, métodos de búsqueda y criterios para usar habilidades, algoritmos, técnicas y métodos.						
Metacognitivo: conocimiento de la cognición en general, así como conciencia y conocimiento de la propia cognición.						
1 = nivel de pensamiento bajo		2, 3, 4, 5 y 6= niveles de pensamiento superior				

Fuente: Elaboración propia a partir de la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001) e inspirada en Lavere (2008).

A partir de la tabla anterior, podemos observar que los ejercicios con texto 1, 6, 14 y 13 fueron clasificados en la dimensión de conocimiento fáctico. Sin embargo, como las instrucciones de estos cuatro ejercicios con texto estaban clasificadas en el nivel 1 de conocimiento (recordar), caracterizado por las habilidades direccionadas a reconocer y reproducir según la taxonomía empleada, los ejercicios de nivel 1 fueron considerados de nivel de pensamiento de orden bajo.

Por su parte, los ejercicios con texto 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 y 11.1 fueron clasificados en la dimensión de conocimiento fáctico. Estos ejercicios fueron identificados en el 2 nivel de conocimiento (comprensión o entendimiento), asociado en la taxonomía a las actividades específicas de habilidades para comparar y explicar, y por tanto fueron considerados como ejercicios de nivel de pensamiento de orden superior.

Cabe señalar, además, que los ejercicios 10, 12, 14, 15, 16 y 17 fueron identificados en la dimensión de conocimiento conceptual. Sin embargo, el ejercicio número 10 fue clasificado en el nivel 3 (aplicar), de aplicación, asociado en la taxonomía empleada a las habilidades direccionadas de ejecutar e implementar. El ejercicio 17, por su parte, puede ser clasificado en el nivel 6 (crear), de la creación, que contemple el dominio de determinados conocimientos para generalizar, planificar y producir.

En síntesis, solo los ejercicios 1, 6, 11.2 y 13 no fueron analizados a partir del cuadro de codificación 2, pues como ya se ha dicho se consideraron de nivel de pensamiento de orden bajo. En consecuencia, los ejercicios 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11.1, 12, 14, 15, 16 y 17 se analizaron a partir del cuadro de codificación 2 y se constataron los siguientes resultados:

Tabla 7. Síntesis de los resultados del cuadro de codificación 2 aplicado en el libro de texto de Portugués *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación (alfabetización emancipadora)	Indicadores	Frecuencia de los indicadores por citas del ejercicio con el texto
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>1 = 13 citas 2 = 10 citas 3 = 5 citas 4 = 14 citas</p> <p>Subtotal = 42 citas</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p>5 = 6 citas 6 = 6 citas 7 = 5citas 8 = 3 citas 9 = 1 citas</p> <p>Subtotal = 21 citas</p>

<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas de debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970).</p>	<p>10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social.</p>	<p>10 = 9 11 = 6 12 = 5 13 = 7 Subtotal = 27 citas Total = 90 citas</p>
---	---	--

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Dicho en otras palabras, después de la aplicación del cuadro de codificación 2 en los 14 ejercicios con texto clasificados con nivel cognitivo de pensamiento de orden superior se constató que existe una frecuencia total de 90 citas distribuidas entre los 13 indicadores de las 3 categorías de codificación (Identidad, Empoderamiento y Pensamiento crítico de la alfabetización emancipadora) adoptadas por este estudio.

De las citas registradas en el material *O Ribeirinho* (1984), 42 se clasificaron en la categoría de codificación “identidad”; 21, en la categoría “empoderamiento”; y 27, citas en la categoría de codificación “pensamiento crítico”. Vale resaltar el porcentaje de cada una de las 3 categorías de codificación: aproximadamente el 46,6% se ubica en la categoría de “identidad”, un 23,3% pertenece en el “empoderamiento cognitivo” y el 30,0% se registra en la categoría de “pensamiento crítico”.

En el siguiente subtema se presentarán los resultados obtenidos después de la aplicación del cuadro de codificación 3 en la muestra de esta investigación.

4.1.2 Presentación de los resultados del cuadro de codificación 3

Cabe señalar que, dentro de la unidad de análisis del muestreo, se incluyeron las instrucciones para el monitor con relación a la etapa “Líneas de discusión” de la 1ª a la 8ª parte del cuaderno *Poronga* que fueron analizadas a partir del cuadro de codificación 3. Como se dijo previamente (cf. § 3.3), las unidades de la 1ª a la 8ª parte tratan temas relacionados con la cuestión de la emancipación desde una perspectiva de la educación a la ciudadanía como queda reflejado en los temas de las unidades: i) La importancia de la mata en la vida del cauchero; ii) La transformación de la naturaleza por el individuo; iii) El sistema tradicional de explotación del trabajo del cauchero; iv) La lucha por nuevas condiciones de trabajo; v) El derecho a la educación; vi) El derecho a la alimentación y a la salud; vii) La pobreza y la riqueza; y viii) El proyecto de vida del cauchero (Poronga, 1983). Vale la pena destacar que el anexo 3 proporciona ejemplos de cómo se codificó el contenido del muestreo. A partir de dicha codificación hemos llegado a los resultados siguientes:

Tabla 8. Síntesis de los resultados del cuadro de codificación 3 aplicado en el libro de Portugués *Poronga* (1983)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Frecuencia de los indicadores por citas de las instrucciones para el monitor del libro de texto
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Recicla, dona sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	1 = 1 cita 2 = 0 cita 3 = 0 cita 4 = 0 cita 5 = 0 cita Subtotal = 1 cita
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y/ o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	6 = 0 cita 7 = 0 cita 8 = 1 cita 9 = 3 citas Subtotal = 4 citas
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	10 = 11 citas 11 = 8 citas 12 = 4 citas Subtotal = 23 citas Total = 28 citas

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Después de la aplicación del **cuadro de codificación 3** en las 8 instrucciones para el monitor del libro de texto de portugués del material *Poronga* (1983), se constató que existe una frecuencia total de 28 citas distribuidas entre los 12 indicadores del cuadro de codificación relativo al tipo de ciudadano (ciudadano personalmente responsable, ciudadano participativo y ciudadano orientado a la justicia). En líneas generales los resultados muestran lo siguiente: 1 cita de la instrucción para el monitor del libro de texto de portugués fue clasificada en la categoría “Ciudadano personalmente responsable”; 4 citas fueron identificadas en la categoría “Ciudadano participativo” y 23 citas se clasificaron en la categoría “Ciudadano orientado a la justicia”.

Se pudo constatar, asimismo, que las 8 instrucciones para el monitor también contribuyeron con los criterios que definen los contenidos de libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora (o que promueven la emancipación). Por lo tanto, aproximadamente el 33,57% de las instrucciones para el monitor del libro de texto de portugués del material *Poronga* (1983) fueron clasificadas en la categoría de codificación “ciudadano personalmente responsable”; el 14,28% fue clasificado dentro de la categoría “ciudadano participativo”; y el 82,14% de las instrucciones fueron categorizadas dentro de “ciudadano orientado a la justicia”.

Los porcentajes anteriores muestran, por tanto, el predominio en el material *Poronga* de una perspectiva emancipadora de la alfabetización que apunta fundamentalmente hacia la formación de un ciudadano orientado a la justicia social y que no deja de lado, aunque en segundo término, la posibilidad de formar al ciudadano dentro de la matriz teórica de los tipos de ciudadano participativo y responsable.

También, fueron analizadas, a partir de los criterios descritos en el cuadro de codificación 3 (cf. § 3.2), las instrucciones para el monitor contenidas en las fichas de cultura 1, 2 y 3 (estas fichas de cultura se refieren a cada una de las tres partes del libro de texto) y las instrucciones para el monitor con relación a la etapa “Discusión” proveniente de cada palabra generadora de las unidades del libro de portugués en el material *O Ribeirinho*.

Cabe destacar que los temas de estas partes están directamente involucrados con la emancipación y la educación para la ciudadanía, como queda ilustrado en los títulos de las

unidades “La relación del hombre con la naturaleza”, “La vida del hombre en la comunidad” y “La relación de la comunidad con el resto de la sociedad”, correspondientes en orden a las tres primeras partes del libro (Ribeirinho, 1984). El anexo 3 proporciona ejemplos de cómo se ha codificado el texto. A partir de este análisis, se pudo constatar el siguiente resultado:

Tabla 9. Síntesis de los resultados del cuadro de codificación 3 aplicado en el libro de Portugués *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Frecuencia de los indicadores por citas de las instrucciones para el monitor del libro de texto
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	1 = 7 citas 2 = 0 cita 3 = 0 cita 4 = 0 cita 5 = 0 cita Subtotal = 7 citas
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	6 = 5 citas 7 = 3 citas 8 = 3 citas 9 = 9 citas Subtotal = 20 citas
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	10 = 15 citas 11 = 10 citas 12 = 01 cita Subtotal = 26 citas Total = 53 citas

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Cabe destacar que se siguieron del mismo modo los criterios del cuadro de codificación 3 para llevar a cabo el análisis de las instrucciones para el monitor en el material de *O Ribeirinho*. En tal sentido, cabe afirmar que la aplicación del cuadro de codificación 3 en la unidad de análisis elegido en el libro de texto de portugués *O Ribeirinho* (1984), permitió constatar que la muestra, que ofrece 27 instrucciones para el monitor (se incluyen las instrucciones de las 3 fichas de cultura) del libro de texto de portugués, cuenta con 53 citas. Estas citas quedaron clasificadas de la siguiente manera entre los 12 indicadores de la matriz teórica de codificación relativa al tipo de ciudadano: 7 citas fueron clasificadas en la categoría de codificación “Ciudadano personalmente responsable”; 20 citas se han identificado en la categoría “Ciudadano participativo” y 26 citas de esas instrucciones fueron clasificados en la categoría “Ciudadano orientado hacia la justicia”. De esa manera, se pudo constatar que las 27 instrucciones para el monitor analizadas también son coherentes con los criterios que definen los contenidos de libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora (o que promueven la emancipación), desde una perspectiva sociohistórica.

En términos de porcentajes, los datos anteriores reflejan que el 13,20% de las instrucciones para el monitor del libro de texto de portugués *O Ribeirinho* (1984) se clasificó bajo la categoría de codificación “ciudadano personalmente responsable”; 37,73% fue clasificado dentro de la categoría “ciudadano participativo”; y el 49,05% fue categorizado bajo la categoría “ciudadano orientado para la justicia”. Los datos anteriores ponen en evidencia una vez más una perspectiva de alfabetización emancipadora orientada a la formación de un ciudadano de perfil mixto, es decir, orientado a la vez hacia la justicia como también hacia la participación. Según estos datos, la perspectiva del ciudadano personalmente responsable se ubica en un plano secundario.

A continuación se presentará un resumen de los resultados encontrados.

4.2 Síntesis de los resultados

No se debe olvidar que, en este capítulo, se presentó la trayectoria sociohistórica de la experiencia del CEDI y del MEB con la elaboración de materiales didácticos para la alfabetización emancipadora de adultos en Brasil durante los años 1980. Igualmente, vale la pena recordar que hemos hecho un énfasis especial en la organización didáctico-pedagógica de los libros de texto de los materiales *Poronga* y *O Ribeirinho*, y, en tal sentido, esta investigación, como ya se ha dicho (cf. § 3.1), constituye un estudio de caso único, que ha sido abordado desde una metodología que se emplea comúnmente para estudiar objetos anclados en un contexto del que son inseparables (el contexto político, histórico y social, por ejemplo) (Marconi y Lakatos, 2001; Stake, 1999; Triviños, 1987).

Además, como ya se ha dicho, el objetivo central de esta tesis 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 Ribeirinho* (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 Ribeirinho* (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 Ribeirinho* (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 capítulo.

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

Tabla 10. Poronga (1983) categorías de la alfabetización emancipadora.

Fuente: Elaboración propia.

O Ribeirinho (1984)	Categorías de la alfabetización emancipadora	Porcentaje (%)
	Identidad	46,6%
	Pensamiento crítico	30,0%
	Empoderamiento cognitivo	23,3%

Tabla 11. O Ribeirinho (1984) categorías de la alfabetización emancipadora.

Fuente: Elaboración propia.

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.

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

Tabla 12 Poronga (1983) tipos de ciudadano.
Fuente : Elaboración propia.

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

Tabla 13. O Ribeirinho (1984) tipos de ciudadano.
Fuente: Elaboración propia.

Una vez presentados estos primeros datos, dedicaremos ahora el último capítulo de esta tesis 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.

5. Discusión de los resultados

Antes de comenzar la discusión de los resultados, recordemos brevemente los objetivos de la tesis. En primer lugar, queríamos 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. Asimismo, este objetivo se dividió en tres objetivos específicos: 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; probar y evaluar la consistencia de los criterios en el análisis del potencial emancipador de los libros de texto; y evaluar los criterios que moldearon la estructura y el contenido del libro de texto favorable a la alfabetización emancipadora. Los resultados presentados en el cuarto capítulo 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 quinto capítulo 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. Asimismo, vale recordar que los materiales didácticos del muestreo de esa tesis fueron producidos por organizaciones sociales de educación popular que se han desarrollado a lo largo de todo el siglo XX (cf. § 3.2), sin la presencia más eficaz de la comunidad académica y sin una fuerte injerencia política partidaria. Por otro lado, también es importante subrayar la escasa atención prestada por los estudios de este tema al análisis de los libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos desde la perspectiva adoptada por esta investigación, es decir, desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía en el contexto poscolonial. 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).

En este capítulo se presentará la discusión de los resultados de los cuadros de codificación 1, 2 y 3 a partir de la literatura antes citada. Se señalará, asimismo, también cómo este estudio hace una contribución original en el campo de análisis de contenido cualitativo de los libros de texto de Estudios Sociales.

5.1 La discusión de los resultados del cuadro de codificación 1

Desde esta perspectiva, vale también destacar que, como señalamos en el apartado 1.2.1, el objetivo de la investigación de Lavere (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. Lavere (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) (Lavere, 2008).

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 (Lavere, 2008). Por lo tanto, se debe destacar que los autores y editores de libros de texto necesitan elaborar más ejercicios pedagógicos de calidad, o sea, que contengan componentes de análisis, síntesis y evaluación (Lavere, 2008).

En este sentido, Lavere (2008) recomienda que los ejercicios pedagógicos de pensamiento crítico incluyan datos suficientes para permitir que los alumnos participen en actividades de análisis y evaluaciones³⁷ 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 Lavere (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 (Lavere, 2008). 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 (Lavere, 2008).

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 (cf. § 4.1.1). De este modo, se puede decir que este resultado es positivo y prácticamente opuesto a los resultados obtenidos por Lavere (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, Lavere, 2008) pueden ser considerados como definatorios 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

³⁷ Los criterios de ‘análisis’ y ‘evaluación’ siguen la taxonomía de Bloom.

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.

5.2 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 (Brandão, 2015; 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. (Brandão, 2015).

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 (Brandão, 2015; Fávero, 2003).

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 (cf. § 4.1.1), fue posible constatar que los 7 ejercicios con texto del material *Poronga* (1983) y los 14 ejercicios con texto de *O Ribeirinho* (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 (cf. § 2.2.1.2) (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 (cf. § 4.1.1) 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 Ribeirinho* (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 Ribeirinho* (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 (cf. § 4.1.2).

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.

5.3 La discusión de los resultados del cuadro de codificación 3

Como se dijo anteriormente (cf. § 2.1.1), Scott y Suh (2015), basándose en las conclusiones de los estudios anteriores (por ejemplo, Gonzales, Riedel, Avery, Sullivan y Bos, 2004, Journell, 2010), 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 (Scott y Suh, 2015).

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 (Scott y Suh, 2015). Es importante también recordar que (cf. § 1.2.1), entre estos estudios, el análisis de los autores Gonzales, Riedel, Avery, Sullivan y Bos (2004) indica que el concepto de participación política –fuera de la votación– desempeña un papel muy pequeño en los libros de texto civiles.

Cabe destacar que los descubrimientos del estudio de Scott y Suh (2015) sugieren que los patrones curriculares y los libros de texto civiles no consideraron la importancia del objetivo cívico para el bien común y adoptaron una filosofía más individualista y liberal. Hay un tema claramente identificado en todos los patrones y libros de texto de civismo: el liberalismo. Ni los libros didácticos, ni los patrones curriculares enfatizan fuertemente los compromisos, conexiones o capacidades relacionadas con la capacitación colectiva de los jóvenes para convertirse en actores democráticos y socialmente activos.

Los patrones curriculares y los libros de texto civiles informan a los estudiantes sobre sus derechos individuales y discuten cuestiones públicas pasadas que se resolvieron a través de los tribunales y legislaturas sin alentar un compromiso con cuestiones públicas a través de la concientización de las perspectivas críticas y multidimensionales de los desafíos públicos (Scott y Suh, 2015). Estos patrones curriculares y libros didácticos civiles del muestreo de Scott y Suh (2015) no incluyen prácticamente ningún ejemplo de individuos y grupos que hagan la

diferencia para proporcionar modelos didácticos con la finalidad de que los alumnos se relacionen y aprendan. Finalmente, aunque los patrones y libros de texto civiles mencionan ejemplos de participación, apenas se resalta la capacidad de los alumnos para participar activamente en la comunidad y facilitar el cambio hacia el bien común (Scott y Suh, 2015).

Es importante aclarar que la democracia exige que los ciudadanos estén preparados con el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para participar en la vida cívica (ciudadana), y los educadores tienen un público cautivo en sus aulas todos los días para ayudar a revertir la tendencia a la no participación ciudadana activa (Scott y Suh, 2015). Según Scott y Suh (2015) la ciudadanía requiere conocimiento sobre las estructuras del gobierno. Sin embargo, con ese conocimiento, los ciudadanos, como miembros de la comunidad, deben estar listos para actuar políticamente y para efectuar cambios, de modo que los Estados Unidos (contexto del estudio de Scott y Suh, 2015) puedan continuar sosteniendo su estatus democrático y evolucionar hacia el mejoramiento de la situación del bien común. Este tipo de participación activa requiere virtudes cívicas que promueven la tolerancia, el respeto y la responsabilidad social (Scott y Suh, 2015). Para estos autores, la democracia es el gran experimento y la hipótesis todavía está siendo probada. ¿Puede un gobierno gobernado por el pueblo proteger los derechos del bien común y equilibrar los intereses individuales? La democracia solo puede sostenerse si la gente está adecuadamente preparada. Educadores y profesores tienen la oportunidad y la responsabilidad de ayudar a preparar a estudiantes de todos los orígenes sociales para ser ciudadanos activos y democráticos (Scott y Suh, 2015).

Por lo tanto, es importante aclarar que Scott y Suh (2015) concluyen que los libros de texto civiles y los patrones curriculares analizados no promueven la ciudadanía democrática activa. Los autores proporcionan ejemplos que demuestran la importancia de conectarse a través de la participación en organizaciones diseñadas para enfrentar diversos desafíos. Sin embargo, los alumnos no son expuestos a ejemplos de grupos que identifiquen problemas, que creen planes de acción y trabajen juntos para implementar planes que afectan el cambio. Los patrones curriculares y libros didácticos fallan en proporcionar ejemplos de herramientas de capacitación ciudadana para impactar cambios más allá del voto, como protestas y peticiones de autoridades públicas (Scott y Suh, 2015).

Finalmente, los libros didácticos y los patrones dejan fuera muchos de los problemas y desafíos que, según los autores, Estados Unidos todavía enfrentan y que pueden surgir en el futuro. Además, los estudiantes marginados no reciben una formación cívica (ciudadana) crítica con ejemplos específicos que retraten modelos que parecen promulgar cambios o participar en discusiones sobre los actuales desafíos enfrentados por las comunidades marginadas. Esta visión estática del civismo invita a los estudiantes a percibir la democracia como un objeto definido y concreto, en lugar de percibirla como un objeto capaz de cambiar constante y dinámicamente. Asimismo, esta visión estática del civismo no estimula a los alumnos para que busquen soluciones a los desafíos actuales de la comunidad marginada en Estados Unidos (Scott y Suh, 2015).

De esta manera, para que los estudiantes se transformen en ciudadanos democráticos activos con el poder de asumir su papel para sostener los principios democráticos, estos estudiantes deben recibir una formación cívica crítica con representaciones sociales diversas, con conexiones y compromisos sociales auténticos a través de herramientas de capacitación ciudadana (Scott y Suh, 2015), lo que no fue constatado por los autores del referido estudio.

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 (Westheimer y Kahne, 2004). 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 social y la justicia social no implica un énfasis particular en las perspectivas políticas, las conclusiones o las prioridades (Westheimer y Kahne, 2004).

Además, aquellos que trabajan para preparar a los ciudadanos orientados hacia la justicia y hacia una democracia no tienen por objeto transmitir un conjunto fijo de verdades o críticas relativas a la estructura de la sociedad (Westheimer y Kahne, 2004). 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. Ellos quieren que los alumnos consideren estrategias colectivas de cambio que desafíen la injusticia y que, cuando sea posible, aborden las causas profundas de los problemas (Westheimer y Kahne,

2004). Como afirman muchos teóricos de la democracia, por supuesto, es de fundamental importancia que el proceso respete las diversas voces y las prioridades de los ciudadanos, considerando las evidencias de especialistas, el análisis de los líderes del gobierno o las preferencias particulares de un determinado grupo o de un individuo. De la misma forma, los estudiantes deben aprender a sopesar las diversas opiniones y argumentos de los colegas y maestros (Westheimer y Kahne, 2004).

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. Desde esta perspectiva, además, no siempre se percibe el consenso como el resultado más apropiado. La educación orientada a la justicia también requiere que los ciudadanos estén preparados para promover sus objetivos, a veces, como individuos y grupos que se desenvuelven en arenas políticas controvertidas, divergentes (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 (cf. § 4.1.2) 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 (cf. § 4.1.2), 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 Sott 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 (Westheimer y Kahne, 2004). Este ciudadano (cf. § 2.3) puede contribuir con su tiempo, su dinero o ambos con las causas sociales de las instituciones de caridad (Westheimer y Kahne, 2004). 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 (Westheimer y Kahne, 2004). 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 Ribeirinho*). Como se ha dicho ya (cf. § 4.2), 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 Ribeirinho* (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 (Westheimer y Kahne, 2004). 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 (Westheimer y Kahne, 2004).

Como se desprende de la descripción sobre la estructura tipo de ciudadano (cf. § 2.3), 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 (Westheimer y Kahne, 2004).

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 (Westheimer y Kahne, 2004). 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. Como ya se ha observado anteriormente, las investigaciones relacionadas descubrieron que las iniciativas que apoyan el desarrollo de ciudadanos personalmente responsables no necesariamente son eficaces para aumentar la participación en asuntos locales o nacionales (Westheimer y Kahne, 2004).

De hecho, los esfuerzos para buscar algunas concepciones de responsabilidad personal parecen promover una visión políticamente conservadora del papel del gobierno y de la necesidad de cambio estructural. En tal sentido, hay algunas indicaciones de que este currículo y la política asociada a su diseño perjudican los esfuerzos para preparar ciudadanos participativos y orientados a la justicia. Desde el punto de vista de la investigación y la evaluación, las implicaciones para los interesados en el desarrollo de valores y capacidades democráticas son significativas. Los estudios que no reflejan la gama variada de prioridades educativas con relación a valores y capacidades democráticas solo contarán parte de la historia (Westheimer y Kahne, 2004).

Además, como la conveniencia de muchos resultados políticamente relevantes está íntimamente ligada a las preferencias políticas de una persona, el consenso entre los académicos sobre respuestas “ciertas” o “mejores” para muchas cuestiones relevantes puede ser difícil de alcanzar. Saber, por ejemplo, si un alumno ahora pone mayor énfasis en el reciclaje o en la reglamentación ambiental no permite a los investigadores decir que un programa fue eficaz. Sin embargo, esto ayuda a entender los efectos del programa investigado (Westheimer y Kahne, 2004).

Al reconocer la falta de respuestas “exactas”, Westheimer y Kahne (2004) no pretenden implicar un sentido de neutralidad con respecto a concepciones variadas de valores democráticos. Por el contrario, quieren enfatizar que la política y los intereses de grupos variados están a menudo profundamente arraigados en las maneras en que los autores conceptúan y estudian los esfuerzos para educar para la democracia. La política y los intereses asociados a las concepciones variadas, por lo tanto, requieren atención especial. Explican los autores que, por ejemplo, un programa puede tener como objetivo central hacer énfasis en el aspecto curricular; es decir que el programa desea identificar si el currículo cambia el sentido de responsabilidad personal, de la responsabilidad del gobierno o responsabilidad del empleador en el proceso de la educación para la democracia (Westheimer y Kahne, 2004).

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, 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. Sin embargo, no toda discordia es problemática, pues cuando las expectativas son altas, el conflicto puede ser probable y apropiado (Westheimer y Kahne, 2004). De hecho, un análisis cuidadoso requiere que aquellos que planean el currículo y aquellos que estudian su impacto sean conscientes y respondan a esas importantes distinciones y a sus implicaciones políticas. Las elecciones que estas personas hacen tienen consecuencias para el tipo de sociedad que finalmente ayudan a crear (Westheimer y Kahne, 2004).

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* (cf. § 4.2). 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 (Scott y Suh, 2015). 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) como se ha dicho (cf. § 2.3.3).

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.

Desde el punto de vista del análisis de contenido de libros de texto en Estudios Sociales, la presente investigación propuso una metodología para el análisis cualitativo de contenido

temático de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos, ya que fue la laguna detectada por el estudio. En verdad, esperamos que otros investigadores puedan replicar esta metodología en otras muestras y perfeccionar los cuadros de codificación 1, 2 y 3 utilizados para el análisis cualitativo de contenido realizado en esta tesis.

El próximo capítulo concluirá con el resumen del contenido de los diferentes capítulos de esta tesis, con la discusión de los beneficios científicos y sociales de nuestros resultados y, finalmente, con la sugerencia de perspectivas de investigación que puedan reflejar la importancia de la elaboración de libros de texto para una alfabetización emancipadora de adultos como una herramienta de educación a la ciudadanía.

Conclusión

A través de esta tesis, queríamos 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 este modo, 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.

En esta conclusión, primero resumiremos el contenido de los diferentes capítulos de este estudio. Seguidamente, discutiremos la contribución científica y social de nuestros resultados. Finalmente, sugeriremos perspectivas de investigación que promuevan la reflexión sobre la importancia de la elaboración de libros de texto para una alfabetización emancipadora de adultos como una herramienta de educación a la ciudadanía. Además, esperamos también que nuestra investigación pueda contribuir para otros estudios de análisis de libros de texto de alfabetización de adultos en el contexto educativo poscolonial.

Recordatorio de los capítulos

En la problemática, capítulo primero (§ 1), situamos la problemática del estudio cuando presentamos brevemente el problema de la alfabetización en el contexto educativo mundial poscolonial. Presentamos también, en este capítulo, la síntesis de los resultados de investigaciones con el objetivo de señalar lo que se sabe y lo que no se sabe acerca de la producción científica de libros de texto de Estudios Sociales y así situamos el sujeto de estudio.

Por último, señalamos una crítica acerca de la escasa literatura sobre la educación de adultos y sus materiales didácticos (§ 1.2.3) y presentamos las preguntas generales y los objetivos general y específicos de la investigación de acuerdo con las dos preguntas de investigación elegidas para orientar nuestra investigación.

Llamamos la atención sobre el hecho de que los libros de texto de Estudios Sociales también constituyen una rica fuente de investigación por diversos motivos que enumeramos conforme a Issitt (2004). De esta manera, nuestra investigación se centró, 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 fue el de 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. Siendo así, también explicamos el uso específico que hicimos en el presente trabajo de los términos ‘alfabetización emancipadora’, ‘educación a la ciudadanía’ y ‘postcolonial’.

Nosotros estábamos conscientes de que los materiales didácticos en la lengua materna/nativa, en especial los libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos, ser un importante instrumento de transformación social para la vida de jóvenes y adultos. Asimismo, presentamos al lector el potencial del libro de texto como “herramienta” para la educación emancipadora bajo la perspectiva de la educación a la ciudadanía. No obstante, señalamos también que, hasta el momento no se han realizado muchos análisis de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en la literatura internacional, pues solo se tienen referencias de los estudios analizados en el apartado “eje X” (Análisis de los libros de texto de Estudios Sociales) (cf. § 1.2.1).

Sin embargo, como ya se ha dicho, existen estudios sobre libros de texto de Estudios Sociales que fueron muy importantes para este trabajo, porque muestran la “riqueza” de los libros de texto como un objeto de investigación imprescindible, puesto que indican muy bien los valores sociales, las ideologías y las ideas dominantes en las sociedades estudiadas. Estos estudios también ofrecen pistas, recomendaciones, caminos teóricos y metodológicos para las

investigaciones que tienen a los libros de texto como objeto de estudio (cf. los estudios de Chu, 2017b; Roberts, 2014; Wade, 1993).

De este modo, advertimos, entonces, la siguiente laguna en nuestra investigación: hasta el momento no se han encontrado estudios que aborden los criterios para analizar los contenidos de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en el contexto educativo poscolonial. A partir de la laguna de investigación y de una de las recomendaciones de Wade (1993) que propone a los investigadores de libros de texto de Estudios Sociales descubrir los contextos ideológicos que moldearon la estructura y el contenido de los libros didácticos (cf. § 1.2.1), elaboramos las preguntas de investigación.

Siguiendo el orden de presentación de nuestros objetivos específicos (§ 1), podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. 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 este sentido, debemos destacar las siguientes conclusiones que se desprenden de la sección § 4.2: i) se identificaron ejercicios con texto que exigen el pensamiento creativo, los cuales son fundamentales en el estímulo del desarrollo del pensamiento crítico del estudiante (Lavere, 2008), uno de los elementos claves de la alfabetización emancipadora de adultos; ii) con relación a 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, 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).

2. El estudio ha permitido probar y evaluar la consistencia de los criterios en el análisis del potencial emancipador de los libros de texto. 3. La investigación también ha permitido evaluar los criterios que moldearon la estructura y el contenido del libro de texto favorable a la alfabetización emancipadora. En tal sentido, en el apartado 4.2 se constató que, en la muestra estudiada, las opciones del ciudadano orientado a la justicia o 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).

Asimismo, estos objetivos permitieron definir los aspectos que se tomarían en cuenta para abordar el estudio (§ 2). El marco teórico fue dividido en tres grandes apartados: i) Investigaciones anteriores (Educación para la ciudadanía en el currículo, el campo de investigación en libros de texto y sus técnicas) (cf. § 2.1); ii) Los conceptos fundamentales para el análisis de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos (la alfabetización emancipadora como una “herramienta” para la educación a la ciudadanía, la identidad, el empoderamiento cognitivo, el pensamiento crítico y la estructura de la taxonomía de Bloom revisada por Anderson et al); y iii) Los tipos de ciudadano según Westheimer y Kahne (cf. § 2.3).

Entonces, se puede decir que los conceptos que hemos desarrollado fueron fundamentales para la comprensión y el desarrollo de esta investigación de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en contexto poscolonial. La presente investigación se basó en los estudios de la Educación a la Ciudadanía (de tradición teórico-crítica) de la literatura de análisis de contenido de libros de texto, principalmente en las observaciones y sugerencias de Wade (1993) y Chu (2017b) sobre cómo mejorar la calidad del análisis cualitativo de contenido de libros de texto de Estudios Sociales. Ya que estas investigaciones permitieron la identificación y el análisis de los elementos esenciales de la alfabetización emancipadora de adultos en una perspectiva de la Educación a la Ciudadanía, nos permitimos adoptar algunas categorías de análisis orientadas por conceptos provenientes de dichos estudios (cf. § 2.2).

Por lo tanto, guiados por estos diferentes conceptos, nos acercamos al diseño de una metodología (§ 3) que fuese consistente con nuestros objetivos. La literatura revisada nos permitió distinguir en el análisis de contenido cualitativo de libros de texto tres etapas o pasos metodológicos. Como ya dijimos (§ 3.1), la muestra para este estudio estuvo compuesta por los libros de texto de portugués de los materiales didácticos para la alfabetización de adultos *Poronga* y *O Ribeirinho*. De esta manera, (cf. § 3.2) en el libro de texto de Portugués *Poronga*, (que se organiza en 8 partes), la unidad de análisis incluyó los temas de la 6ª a la 8ª parte, más específicamente fueron analizadas las instrucciones para el monitor de la etapa “Ejercicios-Texto” sobre cada palabra generadora que tiene un ejercicio con texto para que el educando lo

realice. Ya en el libro de texto de portugués del material didáctico *O Ribeirinho* (que se divide en 3 partes, y cada parte se compone también de un tema elegido y sus palabras generadoras), las unidades de análisis fueron los temas de la 2ª y 3ª parte. Se analizaron, asimismo, las instrucciones para el monitor con respecto al paso “Ejercicios-Texto”, ya que cada palabra generadora de la 2ª y 3ª partes tiene un ejercicio con texto.

Asimismo, como se puede observar en § 3.3, fueron adoptados los procedimientos descritos que se deben seguir para el análisis de los ejercicios con texto de la muestra de este estudio. De manera específica, se estudiaron seis niveles: i) conocimiento, ii) comprensión, iii) aplicación, iv) análisis, v) síntesis y vi) creación. Solo el nivel de conocimiento de los ejercicios de nivel 1 fue considerado de nivel de pensamiento de orden bajo. Los niveles 2, 3, 4, 5 y 6 se consideraron ejercicios de nivel de pensamiento de orden superior.

Para abordar la cuestión del nivel cognitivo de los ejercicios, se utilizaron tres procedimientos. El primer procedimiento consistió en identificar, enumerar y contar todos los ejercicios con texto, con un total de 9 ejercicios en el libro de texto de portugués *Poronga* y de 18 ejercicios en el libro de texto de portugués *O Ribeirinho*. En segundo lugar, los ejercicios fueron divididos en niveles de acuerdo con la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001), ya que la taxonomía proporcionó la herramienta para determinar el nivel cognitivo de los ejercicios con texto que aparecen en los libros de texto analizados. En tercer lugar, (cf. § 3.2) después de hacer la clasificación de los ejercicios con texto de acuerdo a la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001), solamente los ejercicios con texto identificados en los niveles de pensamiento de orden superior (niveles 2, 3, 4, 5 y 6) fueron analizados a partir de la matriz de codificación de la alfabetización emancipadora, el cuadro de codificación 2 (ver tabla 2, cf. § 3.5.1), ya que solo los ejercicios que exigen pensamiento creativo, o sea, de orden superior de pensamiento pueden estimular al estudiante a desarrollar el pensamiento crítico (Lavere, 2008), uno de los elementos esenciales de la alfabetización emancipadora de adultos.

Así, una primera parte se apuntó el contexto sociohistórico de la producción de los materiales didácticos para la educación popular en el contexto de América Latina, principalmente de Brasil durante la década de 1980, y también se señalaron los fundamentos didáctico-pedagógicos de los materiales analizados, *Poronga* y *O Ribeirinho*. Asimismo, el lector fue invitado a conocer una breve contextualización histórica de los agentes sociales que

fueron fundamentales en el desarrollo de los libros de textos para alfabetización emancipadora de adultos que hicieron parte de la muestra de esta tesis. En el cuarto capítulo, presentamos los resultados obtenidos en las tres etapas metodológicas a partir de los criterios de clasificación presentados en los cuadros de codificación 1, 2 y 3. Las tablas acompañaron el texto para proporcionar una visión general de los datos relativos a los diferentes elementos estudiados. En el quinto y último capítulo, los datos presentados en el cuarto capítulo fueron discutidos a partir de tres ángulos: el libro de texto, la alfabetización emancipadora y la educación a la ciudadanía. A continuación comparamos nuestros resultados con estudios empíricos y teóricos similares, además de destacar elementos más originales que estimularán la reflexión y alentarán investigaciones futuras en el campo del análisis de libros didácticos del área de Estudios Sociales, principalmente para libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos.

De manera general, cabe destacar que consideramos que alcanzamos los objetivos planteados al inicio del estudio. Este logro contribuye a una mejor comprensión de la temática estudiada, pues permite llenar la laguna detectada sobre un modelo conceptual de alfabetización emancipadora para analizar los contenidos en libros de texto que son favorables para el desarrollo de dicho tipo de alfabetización teniendo en cuenta el contexto sociohistórico. En el material para nuestro estudio se pudo constatar que existen ejercicios pedagógicos con texto que involucran el nivel cognitivo de pensamiento de orden superior (Lavere, 2008) hilvanados con los elementos esenciales de la alfabetización emancipadora (la identidad, el empoderamiento cognitivo y el pensamiento crítico) y enlazados con orientaciones didácticas para los monitores en las que prevalece la estructura del tipo de ciudadano orientado a la justicia exclusivamente o simultáneo con el tipo de ciudadano participativo se constituyen como parte de los criterios del modelo conceptual de alfabetización emancipadora para analizar los libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora. Las categorías revisadas en este estudio nos han 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; probar y evaluar la consistencia de los criterios en el análisis del potencial emancipador de los libros de texto; y evaluar los criterios que moldearon la estructura y el contenido del libro de texto favorable a la alfabetización emancipadora.

Contribución científica y social

Nosotros creemos que nuestros resultados pueden despertar el interés de especialistas en la educación de adultos con perspectiva teórico-crítica o en la historia de la educación, particularmente en el campo de la cultura escolar, la cual, como afirman Angulo y Rubio (2016) y Teive (2015), se ha interesado cada vez más por el estudio de libros de texto como una rica fuente documental histórica. Los resultados obtenidos en el presente estudio pueden confirmar la necesidad de llevar a cabo estudios que hagan una selección de libros de texto a partir de su valor histórico y del potencial de estos materiales didácticos para ofrecer datos pertinentes que en la actualidad puedan ayudar en el proceso de creación de nuevos materiales didácticos, que en términos de Sevier (2002), pueden calificarse como “poderosos, relevantes e inclusivos”.

Consideramos, entonces, que los libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos ofrecen una importante herramienta para el proceso de educación a la ciudadanía, pues pueden contribuir con una formación para la concientización del educando privilegiando la estructura de tipo de ciudadano participativo y / o de ciudadano orientado para la justicia. De esta manera, resaltamos nuestro compromiso de divulgar los resultados de nuestra investigación en importantes revistas internacionales dedicadas a la temática investigada, pero también de llamar la atención de la comunidad de profesores, técnicos en educación y gestores públicos involucrados en la discusión de la importancia de la educación para la ciudadanía, sin perder de vista el papel fundamental de los libros de texto para una alfabetización emancipadora en contexto educativo poscolonial.

Una vez que partimos del principio de que la ciencia debe ser desarrollada con conciencia (Morin, 1990), es decir, después de la constatación de la realidad social vigente a través de investigaciones como esta, se hace necesario que acciones sean tomadas para que la realidad detectada sea discutida, compartida y mejorada. Estas acciones pueden hacerse efectivas desde la participación en eventos científicos para el debate y socialización de los datos de esta tesis, publicación de artículos científicos en revistas indexadas en la base de datos *Scopus* del área de Estudios Sociales, así como a través de la participación en debates promovidos por profesores, técnicos en educación y agentes públicos que trabajen en el mejoramiento de la calidad de materiales didácticos para la educación de adultos en América Latina, principalmente

en Brasil, localidad de origen de la muestra analizada en este estudio. Así, recomendamos para los educadores y educadoras que desean utilizar los libros de texto *Poronga* (1983) y *O Ribeirinho* (1984) en la alfabetización de adultos que tengan en vista el proceso de formación pedagógica de los monitores que utilizarán estos materiales didácticos desde la perspectiva emancipadora que constan en las guías de los facilitadores.

Perspectivas de investigación

Aunque creemos haber alcanzado los objetivos de nuestra investigación, hay que subrayar que muchos caminos prometedores de la temática de la investigación permanecen inexplorados. De esta manera, proponemos aquí algunas perspectivas, que, evidentemente, están lejos de ser exhaustivas. Sin embargo, esperamos que estas perspectivas puedan inspirar nuevas investigaciones sobre la importancia de los libros de texto para alfabetización emancipadora de adultos, tanto en la educación popular promovida por movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales como en el contexto escolar (educación de jóvenes y adultos).

Desde esta perspectiva, a pesar de la relevancia de los resultados de esta investigación, cabe destacar que los mismos no traen todas las respuestas sobre el análisis de libros de texto que son favorables para el desarrollo de la alfabetización emancipadora. Por el contrario, ellos abren nuevas interrogantes y sugieren otras posibles investigaciones, sea en el campo de la didáctica, de la historia de la educación o de las políticas públicas en educación de adultos. En concreto, a partir de nuestro estudio surgen nuevas interrogantes: ¿Hasta qué punto el potencial emancipatorio detectado en los libros de texto analizados por este estudio puede reducirse en la práctica pedagógica de los monitores que utilizaron o utilizarán los materiales didácticos *Poronga* (1983) y *O Ribeirinho* (1984) en la alfabetización de adultos? ¿Cuáles son los presupuestos teóricos para la implementación de una didáctica para la emancipación del ciudadano? ¿Existen otros materiales didácticos de alfabetización con valor histórico y potencial para contribuir en los días actuales con la creación de materiales curriculares poderosos, relevantes e inclusivos? ¿Cuál es el estándar regional o nacional y la calidad de los libros didácticos para la alfabetización de adultos usados hoy en América Latina y más específicamente en Brasil?

Asimismo, queda claro que no sería realista o pertinente enumerar todas las posibles interrogantes que surgen a partir de esta investigación aquí, pues son los lectores de esta tesis y los futuros investigadores los que podrán establecer cómo los resultados de este estudio pueden abrir nuevas perspectivas de investigación. Además, cabe recordar que (cf. § 3.7) esperamos que otros investigadores puedan poner en práctica la propuesta metodológica en otras muestras y perfeccionar los cuadros de codificación 1, 2 y 3 utilizados para el análisis cualitativo de contenido realizado en esta tesis. Esperamos, asimismo, que otros estudios puedan superar algunas de las limitaciones de nuestra investigación como: la no utilización de técnicas del análisis cuantitativo de contenido; el no cruce de los datos de los libros de texto de la muestra de la tesis con los cuadernos utilizados por los ex alumnos que fueron alfabetizados con los materiales didácticos *Poronga* y *O Ribeirinho* a través de las técnicas de la manualística; y no se realizó una contra-codificación (por ejemplo, medidas para el parámetro Kappa de Cohen). Hicimos referencia en el apartado 3.6 al hecho de que los cuadernos usados por los exalumnos que fueron alfabetizados con los materiales didácticos *Poronga* y *O Ribeirinho* no pudieron ser utilizados como fuentes primarias y, como bien sugieren algunos autores como Angulo y Rubio (2016), Ossenbach y Rodríguez (2009) y Teive (2015), estos documentos, que constituyen una fuente rica de información, hubieran podido contribuir con el análisis sobre los procesos de mediación entre el libro de texto y el estudiante que aprende (Ossenbach, 2010).

Finalmente, concluimos esta tesis con la certeza de que presentamos y discutimos los datos detectados a partir de los postulados teóricos elegidos (cf. § 2) con el objetivo de responder a las preguntas de investigación realizadas en el Capítulo 1. Sin embargo, cabe llamar la atención sobre el hecho de que nuestra interpretación no es la única posible, ya que se trata de un estudio de caso con perspectiva cualitativa y desde la perspectiva cualitativa el acercamiento a un objeto de estudio no puede ser visto desde el punto de vista epistemológico como una certeza de razón matemática y única. Por eso también destacamos en nuestro estudio la idea de que esperamos que otros investigadores puedan desarrollar los pasos metodológicos con la aplicación de los cuadros de codificación 1, 2 y 3 utilizados para el análisis de la muestra de libros de texto para alfabetización emancipadora de adultos elegida con el fin de que los mismos puedan ser perfeccionados y de que otras perspectivas de estudios puedan llevarse a cabo.

Referencias

- Abdou, E. D. (2017). Toward Embracing Multiple Perspectives in World History Curricula: Interrogating Representations of Intercultural Exchanges Between Ancient Civilizations in Quebec Textbooks. *Theory & Research in Social Education*, 45(3), 378-412.
- Allegreti, M. (2008). A Construção Social de Políticas Públicas. Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 18(18), 39-59.
- Alridge, D. P. (2006). The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108(4), 662-686.
- Amézola, G. (2007). A 'Necessary' Dictatorship: The 'Age of Rosas' in Argentine History Textbooks published between 1956 and 1983 and the Defence of Authoritarianism. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 43(5), 669-684.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, NY: Longman.
- Angulo, K. M., & Rubio, A. M. B. (2016). Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística. *História da Educação*, 20(50), 29-48.
- Anyon, J. (1979). Ideology and US history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49(3), 361-386.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *The Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- Anyon, J. (1981). Schools as Agencies of Social Legitimation. *Journal of Curriculum Theorizing*, 3(2), 86-103.
- Apple, M. W. (1991). Conservative agendas and progressive possibilities: Understanding the wider politics of curriculum and teaching. *Education and Urban Society*, 23(3), 279-291.
- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95(2), 222-241.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. (2008). Can schooling contribute to a more just society? *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(3), 239 – 261.
- Apple, M. W. (2010). Mapping Critical Education. In M.W. Apple., W. Au., & L. A. Gandin (Eds.), *The Rotledge International Handbook of Critical Education* (2. ed; 3-19). New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. (1991). *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.

- Banks, J. A. (1996). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. In J. A. Banks (Ed.), *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives* (pp. 3–29). New York, NY : Teachers College Press.
- Bardin, L. (1975). Le texte et l'image. *Communication et langages*, 1(26), 98-112.
- 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.
- Bellous, J. (1995). Should we teach students to resist? *Philosophical Inquiry in Education*, 8(2), 3-13.
- Bloom, B.S., M.D. Engelhart., E.J. Furst., W.H. Hill., & D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York, NY: David McKay.
- Boughton, B. (2010). Back to the Future? Timor-Leste, Cuba and the return of the mass literacy campaign. *Literacy & Numeracy Studies*, 18(2), 58-74.
- Boughton, B. (2013). Popular education and the 'party line', Globalisation. *Societies and Education*, 11(2), 239-257.
- Boughton, B. (2016). Popular Education and Mass Literacy Campaigns. In *Beyond Economic Interests* (149-164). New York, NY: Sense Publishers.
- Boughton, B., & Durnan, D. (2014). Cuba's yo, sí puedo. A global literacy movement? Postcolonial directions in education. *Adult Literacy and Adult Education*, 3(2), 325-359.
- Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 225-246.
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2017). Between inclusion and fairness: Social justice perspective to participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 67(2), 97-117.
- Brandão, C. R. (2015). Círculo de Cultura. En D. R. Streck., E. Redin., & J. J. Zitkoski (coords.), *Dicionário Paulo Freire* (2.ed. 328-330). Lima, PE: CEAAL.
- Brandão, C. R. (2017). A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. *Horizontes Antropológicos*, 23(49), 377-407
- Braster, S. (2011). The people, the poor, and the oppressed: the concept of popular education through time. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 47(1-2), 1-14.
- Braudel, F. (1958). Histoire et Sciences sociales : La longue durée. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 13(4), 725-753.
- Breuing, M. (2011). Problematizing Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 2-23.
- Bronkema, F.D & Flora, C. B. (2015). Democratizing democracy as community development: insights from popular education in Latin America. *Community Development*, 46(3), 227-243.
- Brown, A.L., & Brown, K. D. (2010). Strange Fruit Indeed: Interrogating Contemporary Textbook Representations of Racial Violence Toward African Americans. *Teachers College Record*, 112(1), 31-67.

Brunet, M.-H. (2016). Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal, QC.

Bruter, A. (2005). Les abrégés d'histoire d'Ancien Régime en France (XVIIe-XVIIIe siècles). Dans J-L. Jadoulle (Dir.), *Les manuels scolaires d'histoire : passé, présent, avenir* (7-22). Louvain-la-Neuve, WB : Université Catholique de Louvain.

Bruter, A. (2006). L'histoire enseignée a-t-elle un genre ? Filles et garçons devant l'enseignement historique à l'école primaire selon les textes officiels du XIXe siècle (1793-1914). Dans N. Pellegrin (Dir.), *Histoires d'historiennes* (225-242). Saint-Étienne, ARA : Université de Saint-Étienne.

Bruter, A. (2010). L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire avant la IIIe République. *Histoire de l'éducation*, 126(2), 11-32.

Burbules, N., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. Popkewitz., & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (45-65). New York, NY: Routledge.

Butler, B.M., Suh, Y., & Scott, W. (2015). Knowledge Transmission Versus Social Transformation: A Critical Analysis of Purpose in Elementary Social Studies Methods Textbooks. *Theory & Research in Social Education*, 43(1), 102-134.

Calcagno, S. (2002). Género y bi-alfabetización: una propuesta regional. *Revista Decisio*, 2(1), 19-21.

Canavire, V. B. (2011). Educación para adultos en América Latina: programa de alfabetización "Yo, sí puedo". *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2(13), 1-16.

Carrillo, A. T. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, 1(30), 19-32.

Carrillo, A.T. (2013). A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In Streck, D. R., & Esteban, M. T (Orgs.), *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Castillo, M. M & Pérez, L. V. (2002) Boletín Compañeras. Una experiencia en educación popular a través de un material impreso. *Revista Decisio*, 2(1), 14-15.

Certeau, M. (1982). *A Escrita da História*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária.

Chappell, D. (2010). Training Americans: Ideology, Performance, and Social Studies Textbooks. *Theory & Research in Social Education*, 38(2), 248-269.

Cherrstrom, C. A., Robbins, S. E., & Bixby, J. (2016). 10 Years of Adult Learning: Content Analysis of an Academic Journal. *Adult Learning*, 28(1), 3-11.

Childs, P., & Williams, P. (1997). *Introduction to Post-Colonial Theory*. New York, NY: Routledge.

Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*. 19(1), 13-37.

Choppin, A. (2002a). L'histoire du livre et de l'édition scolaires : vers un état des lieux, *Paedagogica Historica*, 38(1), 20-49.

Choppin, A. (2002b). O historiador e o livro escolar. *History of Education Journal*, 6(11), 5-24.

Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, 30(3), 549-566.

- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de L'éducation*, 117(1), 7-56.
- Chu, Y. (2015). The power of knowledge: a critical analysis of the depiction of ethnic minorities in China's elementary textbooks. *Race Ethnicity and Education*, 18(4), 469-487.
- Chu, Y. (2017a). Constructing minzu: the representation of minzu and Zhonghua Minzu in Chinese elementary textbooks. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38, 1-13.
- Chu, Y. (2017b). Twenty Years of Social Studies Textbook Content Analysis: Still "Decidedly Disappointing"? *The Social Studies*, 108(6), 229-241.
- Connolly, B. (2013). Teorizando la pedagogía crítica y creativa: el arte de la acción politizada. *Revista Rizome Freirean de Instituto Paulo Freire de España*, 14(14), 1-15.
- CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe). (2002). *Memorial del Taller Latinoamericano sobre Elaboración de Materiales impresos Educación de Adultos*. Gutiérrez-Vázquez, JM., Franco, D., Juárez, V. (Coords.). Michoacán, MX: CREFAL.
- Cussiánovich, A. (2012). La Educación Popular: un factor de producción de democracia y ciudadanía. *Revista La Piragua*, 1(37), 102-109.
- Davies, I., & Issitt, J. (2005). Reflections on Citizenship Education in Australia, Canada and England. *Comparative Education*, 41(4), 389-410.
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 597-605.
- Demers, S., Lefrançois, D., & Éthier, M.A. (2015). *Les Fondements de l'Éducation. Perspectives Critiques*. Montréal, QC: MultiMondes.
- Desjardins, R. (2015). Education and social transformation. *European Journal of Education*, 50(3), 239-244.
- Drayton, B., & Prins, E. (2011). African American Men, Identity, and Participation in Adult Basic Education and Literacy Programs. *Goodling Institute for Research in Family Literacy*, 6(1), 1-4.
- Durnan, D. (2013). La educación popular como herramienta para el desarrollo: recopilación de experiencias de la Australia aborigen. *Revista Rizome Freirean de Instituto Paulo Freire de España*, 14(14), 1-15.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidad e eurocentrismo. En E. Lander (Coord.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (1-200). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, BA: CLACSO Ediciones.
- Elamé, E. (2011). The Self and the Other: for a Post-Colonial Pedagogy. *Formazione & Insegnamento*, 9(3), 203-216.
- Elo, S., & Kynga, S H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *Sage Open*, 4(1), 1-10.
- Escobar, M. G. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. Ciudad de México, DF: CulturaSep, Dirección General de Publicaciones.

Éthier, M.-A. (2004). Análisis de actividades y contenidos relativos a las causas de la evolución política en los manuales de historia quebequense. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 15-28.

Éthier, M.-A., Lefrançois, D., & Demers, S. (2013). An analysis of historical agency in Québec history textbooks. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 119-133.

Fals Borda, O. (1987). The Application of Participatory Action-Research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329-347.

Fanon, F. (2010). *Os condenados da terra*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF.

Fávero, O. (2007). Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. *Caderno Cedes*, 27(71), 39-62.

Fávero, O. (2003). *A história da alfabetização de adultos em questão*. Brasília, DF: TVEscolaMEC.

Fávero, O. (2006). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas, SP: Autores Associados.

Fávero, O., Silva, F. V. S., & Coelho, L. R. (2012). História e memória da educação popular em Tefé-AM. In O. Fávero., & M. G. S. Pinheiro(Orgs.), *Diversidade na educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: Liber Livro.

Fischman, G. E., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical pedagogy and the Gramscian and Freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 5(4), 425-446.

Fleuri, R. M. (2009). Desconstruir o autoritarismo: descolonizar o saber e o poder. In Scocuglia, A.F., & Mafra, J (Orgs.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. (171-181). São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire.

Foster, S. J. (1999). The struggle for American identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks. *History of Education*, 28(3), 251-278.

Freire, P. (1969). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (1970). Cultural action for freedom. *Harvard educational review*, 40(2), 205-225.

Freire, P. (1976) *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, SP: Cortez.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.

Freire, P. (2005). A rejeição à língua do dominador. In M. M. Blois (Org.), *Reencontros com Paulo Freire e seus amigos*. (65-74). Niterói, RJ: Fundação Euclides da Cunha.

- Freire, P., & Macedo, D. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (2ª.ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia- o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Fuenzalida, E. R. (1982). *Metodologías de alfabetización en América Latina*. París: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Fuenzalida, E. R. (2001). Proposición de algunos criterios para el análisis de materiales utilizados en la alfabetización de adultos en América Latina. *Producción y uso de Materiales en la Post-Alfabetización. Revista Cuadernos del CREFAL* 12(12), 4-29.
- Gadotti, M. (2000). *Cruzando Fronteras: Metodologías y Experiências Freireanas*. Ponencia presentada en el VIII Simposium de Educación Cátedra Paulo Freire. Educar para construir el sueño: ética y conocimiento en la transformación social, Guadalajara.
- Gadotti, M. (2013). Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois. *Revista de Informação do Semiárido*, 1(1), 47-67.
- Galloway, S. (2012). Reconsidering emancipatory education: Staging a conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière. *Educational Theory*, 62(2), 163-184.
- Galloway, S. (2015). What's missing when empowerment is a purpose for adult literacies education? Bourdieu, Gee and the problem of accounting for power. *Studies in the Education of Adults*, 47(1), 49-63.
- Ghose, M., & Mullick, D. (2014). A tangled weave: Tracing outcomes of education in rural women's lives in North India. *Journal International Review of Education*, 61(3), 343-364.
- Giroux, H. A. (1983) Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Ciudad de México, DF: S.XXI.
- Giroux, H. A. (2013). *La pedagogía crítica en tiempos oscuros. Praxis educativa*, 17(2), 13-26.
- Giroux, H. A. (2015). Democracia (Reconexión de lo personal y de lo político). In D. R. Streck., E. Redin., & J. J. Zitkoski (Coords.), *Diccionario Paulo Freire* (2.ed. pp.144-148). Lima, PE: CEAAL.
- Giroux, H. A. (2011). Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político. In Freire, P., & Macedo, D (Orgs.), *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (2ª.ed. pp.33-77). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (2012). *On Critical Pedagogy*. New York, NY: Bloomsbury.
- Glass, R. D. (2001). On Paulo Freire's philosophy of praxis and the foundations of liberation education. *Educational Researcher*, 30(2), 15-25.
- Gonzales, M. H., Riedel, E., Williamson, I., Avery, P.G., Sullivan, J.L., & Bos, A. (2004). Variations of Citizenship Education: A Content Analysis of Rights, Obligations, and Participation Concepts in High School Civic Textbooks. *Theory & Research in Social Education*, 32(3), 301-325.
- Gordon, L. R. (2008). Décoloniser le savoir à la suite de Frantz Fanon. *Tumultes*, 2(31), 103-123.

- Gramsci, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Guareschi, P. (2015). Empoderamiento. In D. R. Streck., E. Redin., & J. J. Zitkoski (Coords.), *Diccionario Paulo Freire* (2.ed. pp.186-187). Lima, PE: CEAAL.
- Gutiérrez, W. L. (2002). La participación de los adultos. Hacia una elaboración participativa de materiales educativos impresos para adultos. *Revista Decisio*, 2(1), 30-32.
- Gutiérrez-Vázquez, J. M. (2003). Um quehacer problemático. La elaboración de materiales educativos para adultos. *Revista Decisio*, 1(4), 5-9.
- Haddad, S. (2014). Paulo Freire e o papel das Agências de Cooperação Europeias no apoio à Educação Popular no Brasil. *Pro-Posições*, 25(3), 123-141.
- Hanemann, U. (2015). Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective. *International Review of Education*, 61(3), 295-326.
- Herrera, M. C. (2007). Political culture, school texts and Latin American societies: Introduction. *Paedagogica Historica*, 43(5), 627-631.
- Herrera, M. C., Díaz, A. V. P., & Suaza, L. M. (2007). Between God and Country: School Manuals in Social Sciences and Images of the Nation. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 43(5), 715-722.
- Hilburn, J., & Fitchett, P. G. (2012). The New Gateway, An Old Paradox: Immigrants and Involuntary Americans in North Carolina History Textbooks. *Theory & Research in Social Education*, 40(1), 35-65.
- Hintz, K. (2014). “A Better Vision of What Social Studies Can Be”: How Elementary Teachers’ Philosophies Influence Their Use of the History Alive! *Textbook, Theory & Research in Social Education*, 42(1), 96-126.
- Hirsch, S., et Mc Andrew, M. (2013). Le traitement du judaïsme dans les manuels scolaires d’éthique et culture religieuse au Québec contribue-t-il à un meilleur vivre-ensemble? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 48(1), 99-114.
- Holst, J. D. (2006) Paulo Freire in Chile, 1964-1969: Pedagogy of the Oppressed in Its Sociopolitical Economic Context. *Harvard Educational Review*, 76(2), 243-286.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Hurtado, C.N. (2005). Educación Popular: Una mirada de Conjunto. *Revista Decisio*. 1(10), 1-12.
- Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 33(6), 683-696.
- Janks, H. (2010). Language, power and pedagogies. In N. Hornberger., & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 40-61). Bristol, UK: Multilingual Matters Press.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225-242.
- Janks, H. (2014). Critical literacy's ongoing importance for education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 349-356.

- Janmaat, J. G. (2005). Ethnic and Civic Conceptions of the Nation in Ukraine's History Textbooks. *European Education*, 37(3), 20-37.
- Jannuzi, G. M. (1979). *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL*. São Paulo, SP: Cortez.
- Jáuregui, M. L. (2002). La alfabetización intercultural bilingüe. Un modelo para la elaboración de materiales con énfasis en los aspectos pedagógicos. *Revista Decisio*, 2(1), 24-26.
- Journell, W. (2010). Standardizing Citizenship: The Potential Influence of State Curriculum Standards on the Civic Development of Adolescents. *PS: Political Science & Politics*, 43(2), 351-58.
- Kadt, E. (2007). *Católicos Radicais do Brasil*. Brasília, DF: UNESCO.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34-66.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy* (2ed.). New York, NY: Peter Lang.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433.
- Lambirth, A. (2011). *Literacy on the Left: Reform and revolution*. London, UK: Continuum International Publishing Group.
- Lavere, D. B. (2008). The Quality of Pedagogical Exercises in U.S. History Textbooks. *The Social Studies*, 99(1), 3-8.
- Le Goff, J. (1990). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lima, L. C. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 23(23), 71-90.
- Luke. A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11.
- Luque. A. (2011). El enfoque transversal en Educación para el Desarrollo. Educar para la ciudadanía global con proyectos centrados en problemas socialmente relevantes. En A. Martinez-Bonafe (Coord.), *Estrategias in Acción Educativa* (1, pp.53-54). Bilbao: Hegoa.
- Macedo, D. (2000). Alfabetização, linguagem e ideologia. *Revista Educação e Sociedade*, 21(73), 84-99.
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2001). *Metodologia científica* (Vol. 4). São Paulo, SP: Atlas.
- Martí, L. T. (1999). *Del pensamiento pedagógico de Ernesto Che Guevara*. Habana: Capitán San Luis.
- Marx, K. (1858). *Contribution à la critique de l'économie politique*. Lyon, ARA: Collection XIX.

Marx, K., & Engels, F. (1845). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial

Mayo, P. (2013). *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*. New York, NY: Bloombury.

McAndrew, M., Oueslati, B., et Helly, D. (2007). L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire. *Canadian Ethnic Studies*, 39(3), 173-188.

McLaren, P. (2000). Paulo Freire's pedagogy of possibility. In P. McLaren., R. E. Bahruth., & H. M. Krank (Eds.), *Freirean pedagogy, praxis and possibilities: Projects for the new millennium* (1-21). New York, NY: Falmer Press.

McLaren, P. (2001). Traumas do Capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. En L. H. Silva (org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp.81-98). Petrópolis, RJ: Vozes.

Mejía, M.R.J. (2014a). Una Nueva Humanización desde el Sur para construir otras educaciones. In P. R. Costa., & V. M. Vianna (Orgs.), *Entrelaçando olhares por uma educação planetária* (pp.19-47). Rio de Janeiro, RJ: Caetés.

Mejía, M.R.J. (2014b). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31.

Meneses, L. A., & Calderon, J. C. (2007). Social Representations of National Territory and Citizenship in Nineteenth-century History and Geography Textbooks of the Colombian Caribbean Region. *Paedagogica Historica*, 43(5), 701-713.

Mignolo, W. (2007a). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Mignolo, W. (2007b). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Escobar, A (Coord.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.1-200). Bogotá, DC: Siglo del Hombre Editores.

Moore, T. J., & Clark, B. (2004). The Impact of "Message Senders" on What is True: Native Americans in Nebraska History Books. *Multicultural Perspectives*, 6(2), 17-23.

Morin, E. (1990). *Science avec Conscience*. Paris: Fayard.

Munakata, K. (2016). Livro didático como indício da cultura escolar. *Revista História da Educação*, 20(50), 119-138.

Neumann, R. (2012). Socialism in High School Social Studies Textbooks. *The Social Studies*, 103(1), 31-38.

Neumann, R. (2014). An analysis of the treatment of corporate influence on government by United States history and American government high school textbooks. *The Social Studies*, 105(2), 57-68.

Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. *International journal of historical learning, teaching and research*, 3(2), 11-26.

Nicholls, J. (2005). The philosophical underpinnings of school textbook research. *Paradigm-Journal of the Textbook Colloquium*, 3(3), 24-35.

Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115-132.

Ossenbach, G., & Rodríguez, J. M. S. (2009). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Editorial UNED.

Ossenbach, G., & Pozo, M. (2011). Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 47(5), 579-600.

Penna, C. (2014). Paulo Freire no pensamento decolonial: Um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 8(2), 181-199.

Pessoa, L. P. (2002). *Da educação radiofônica à educação política: Semana Dom Joaquim. Assim é contada a nossa História*. Tefé, AM: Mimeo.

Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: Unesco.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Lander, E (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp.227-278). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, BA: CLACSO.

Repoussi, M., & Tutiaux-Guillon, N. (2010). New trends in history textbook research: Issues and methodologies toward a school historiography. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 154-170.

Roberts, S.L. (2011). Did Georgia (eventually) like Ike? Perceptions of 20th and 21st century presidents in Georgia history textbooks: 1951-2005. *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 1-18.

Roberts, S.L. (2014). A Review of Social Studies Textbook Content Analyses Since 2002. *Social Studies Research and Practice*, 9(3), 51-65.

Rodríguez, M. S. (2007). Poverty, Exclusion and Social Conflict in the Schoolbooks of Argentina during the First Peronist Period. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 43(5), 633-652.

Romão, J. E., & Gadotti, M. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*. São Pulo, SP: Instituto Paulo Freire.

Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11), 73-86.

Røthing, Å & Svendsen, S. H. B. (2011). Sexuality in Norwegian textbooks: constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and Racial Studies*, 34(11), 1953-1973.

Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 4(12), 79-93.

Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

Rüsen, J. (2007). *História Viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

Sanchez, T. R. (2007). The Depiction of Native Americans in Recent (1991-2004) Secondary American History Textbooks: How Far Have We Come? *Equity & Excellence in Education*, 40(4), 311-320.

Santos, B. S. (2009). Una Epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la Emancipación social. In Santos, B. S & Meneses, P. M (Orgs.), *Uma epistemologia do Sul: A reinvenção do conhecimento e da emancipação social* (pp.30-60). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, BA: CLACSO-Siglo XXI.

Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, UR: Ediciones Trilce.

Sartori, J. (2015). Activismo. In D. R. Streck., E. Redin., & J. J. Zitkoski (Coords.), *Diccionario Paulo Freire* (2.ed. pp.32-34). Lima, PE: CEAAL.

Schaff, A. (1978). *História e Verdade*. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Newcastle, UK: Sage.

Schugurensky, D. (2000a). *Citizenship Learning and Democratic Engagement: Political Capital Revisited*. Paper presented at the 41st Annual Adult Education Research Conference, Vancouver, BC.

Schugurensky, D. (2000b). Adult education and social transformation: On Gramsci, Freire, and the challenge of comparing comparisons. *Comparative Education Review*, 44(4), 515-522.

Schugurensky, D. (2006). This is our school of citizenship: Informal learning in local democracy. *Counterpoints*, 249, 163-182.

Schugurensky, D. (2009). Apprendre en faisant : démocratie participative et éducation à la citoyenneté. In *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 205-219). Paris : Presses Universitaires de France.

Schugurensky, D., & Myers, J. (2003). A framework to explore lifelong learning: The case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 325-352.

Scott, W., & 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.

Servín, M. A. (2000). Modelo y criterios de evaluación de materiales y contenidos de alfabetización y primaria para adultos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), 71-111.

Sevier, B. R. (2002). The Creation and Content of an Early “Multicultural” Social Studies Textbook: Learning from People of Denver. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 116-141.

Shor, I. (1992). *Empowering Education, Critical Teaching for Social Change*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Solar, C. (1997). *Boundary games: women and adult education*. Paper presented at the conference 27th Annual SCUTREA conference proceedings, London, UK.

Souza, J. D. (2011). Entre lutas, porongas e letras a escola vai ao seringal. (Re)colocações do Projeto Seringueiro (Xapuri, Acre, 1981-1990). (Tese de doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

Spivak, G. (1991). Neocolonialism and the Secret Agent of Knowledge. *Oxford Literary Review*, 13, 1-2.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.

Street, B. (2001). *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. London, UK: Routledge.

Stromquist, N. P. (2009). Literacy and empowerment: *A contribution to the debate. Background study commissioned in the framework of the United Nations Literacy Decade*. Paris: UNESCO.

Stromquist, N. P. (2014). Freire, literacy and emancipatory gender learning. *International Review of Education*, 60(4), 545-558.

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.

Su, Y.-C. (2007). Ideological representations of Taiwan's history: An analysis of elementary social studies textbooks, 1978-1995. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 205-237.

Subedi, B., & Daza, S. L. (2008). The possibilities of postcolonial praxis in education. *Race ethnicity and education*, 11(1), 1-10.

Teive, G. M. G. (2015). Caminhos teórico-metodológicos para a investigação de livros escolares: contribuição do Centro de Investigación MANES. *Revista Brasileira de Educação*, 20(63), 827-843.

Teive, G. M. G., & Ossenbach, G. (2016). Contextos de recepção e interpretação dos manuais escolares: caminhos teórico-metodológicos para a investigação sobre os manuais escolares na perspectiva da cultura escolar. *Revista História da Educação*, 20(50), 25-28.

Torres, C. A. (1978). *La praxis educativa de Paulo Freire: antología*. Ciudad de México, DF: Gernika.

Torres, C. A. (2003). Política para Educação de Adultos e Globalização. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 3(2), 60-69.

Torres, C. A. (2005). *La política de la educación no formal en América Latina*. Ciudad de México, DF: Siglo XXI.

Torres, C. A. (2013). Fifty Years After Angicos. Paulo Freire, Popular Education and the Struggle for a Better World that is Possible. *Revista Lusófona de Educação*, 24(24), 1-26.

Triviños, A. N. (1987). *Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo, SP: Atlas.

Trombeta, S. (2015). Mito. In D. R. Streck., E. Redin., & J. J. Zitkoski (Coords.), *Diccionario Paulo Freire* (2.ed. pp. 337-339). Lima, PE: CEAAL.

Trudell, J., & Cheffy, I. (2017). "We also wanted to learn": Narratives of change from adults literate in African languages. *International Review of Education*, 63(5), 745-766.

Tutiaux-Guillon, N., & Mousseau, M. J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne "Youth and History"*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.

UNESCO. (2014a). *Relatório de Monitoramento Global de EPT. Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos*. Brasília, DF: UNESCO.

UNESCO. (2014b). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Repensando a alfabetização*. Brasília, DF: UNESCO. UNESCO. (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo: La educación para todos*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2016). *3 Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar; el empleo y el mercado de trabajo y la vida social, cívica y comunitaria*. Hamburgo: UNESCO.

Vidal, S. (2015). Education: Lifelong Learning. In H. Have (ed.), *Living Reference Work Entry. Encyclopedia of Global Bioethics* (pp. 1-13). Berlin: Springer.

Wade, R. C. (1993). Content analysis of social studies textbooks: A review of ten years research. *Theory and Research in Social Education*, 21(3), 232-256.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In C. Walsh (Coord.), *Pedagogías decoloniales* (pp. 23 - 68). Quito, EC: Abya-Yala.

Walsh, C. E. (2015). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 9-21.

Wasburn, L. H. (1997). Accounts of slavery: An analysis of United States history textbooks from 1900 to 1992. *Theory & Research in Social Education*, 25(4), 470-491.

Westheimer, J. L. (2015). *What Kind of Citizen? Educating our Children for the Common Good*. New York, NY: Teaches Colleges Press.

Westheimer, J. L., & Kahne, J. (2004). Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science and Politics*, 37(02), 241-247. Williams, P., & Chrisman, L. (1994). *Colonial Discourse and Postcolonial Theory a reader*. New York, NY: Columbia University Press.

Wilson, L. O. (2016). Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy. Retrieved from <http://thesecondprinciple.com/wpcontent/uploads/2014/01/Anderson-and-Krathwohl-revised-10-2016.pdf>

Wojcik, T. G., Heitzmann, R., Kilbride, C., & Hartwell, D. (2013). Instructional Strategies Recommended in Social Studies Methods Textbooks: A Historical Perspective. *The Social Studies*, 104(6), 241-249.

Wojdon, J. (2015). The system of textbook approval in Poland under communist rule (1944–1989) as a tool of power of the regime. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 51(1-2), 181-196.

Woyshner, C., & Schocker, J. B. (2015). Cultural parallax and content analysis: Images of black women in high school history textbooks. *Theory & Research in Social Education*, 43(4), 441-468.

Xiaofan, L. (2011). Promoting Adult Literacy Education for Minorities in the US: Challenges and Suggestions. *US-China Education Review*, 4, 540-547.

Yoon, B., & Sharif, R. (2015). Future directions for critical literacy practice. In Yoon, B & Sharif, R (Eds.), *Critical Literacy Practice (189-192)*. Singapore: Springer.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.

Youngman, F. (2000). *The political economy of adult education and development*. London, Uk & New York, NY: Zed Books.

Zitkoski, J. J. (2013). *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Fuentes Primarias (documentos)

CEDI. (1984). *Educação Popular: Alfabetização e Primeiras Contas. Experiências na elaboração de material didático para adultos (v.13)*. São Paulo: CEDI.

MEB (1987). *O Ribeirinho: uma experiência em alfabetização inserida numa prática de educação popular (v.2)*. Brasília: MEB.

MEB. (1961). *Documentos legais*. Rio de Janeiro: MEB.

MEB. (1962). *Encontro Nacional de Coordenadores. Conclusões (v.2)*. Rio de Janeiro: MEB.

O Ribeirinho (1984). *Alfabetização. Caderno do Monitor (4.ed.)*. São Paulo: CEDI.

Poronga. (1983). *Alfabetização. Caderno do Monitor (2.ed.)*. São Paulo: CEDI.

ANEXO 1: Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 1
Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“<u>La harina es un alimento importante para nosotros.</u> En los días sin caza comemos la <u>jacuba</u>³⁸. Si no tenemos <u>rancho</u>³⁹ y no tenemos harina morimos de hambre [...]” (Poronga, 1983, p.117). - Indicadores: 1 e 4.</p>
Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p>“<u>La harina del <i>aviamento</i> (comercializada con el patrono) sale muy cara. Por eso junto con la cooperativa vamos a tener una casa de producción de harina [...]</u>” (Poronga, 1983, p.117). - Indicadores: 9, 10, 11, 12 e 13.</p>

³⁸ Crema de harina de mandioca preparada con miel, azúcar o rapadura.

³⁹ Gasto mensual de la persona para comprar alimentos, productos de higiene privada y limpieza de la vivienda.

<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<p>10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social.</p>	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 2
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“<u>Todos necesitan protección en casos de enfermedad. La salud es un derecho del pueblo [...]</u>”. (Poronga, 1983, p.126).</p> <p>- Indicadores: 5 y 6.</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	<p>“[...] <u>La fiebre debilita al adulto y mata a muchos niños. El hombre enfermo no puede cortar la jeringa. Su producción se ve perjudicada</u>”. (Poronga, 1983, p.126).</p> <p>- Indicadores: 10y 13.</p>

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 3
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“El padre de Nonato contaba que al principio quedaba asombrado de andar en la <i>mata</i> (bosque). Era hermoso escuchar los cantos de los pájaros, ver el río, [...] Él decía: el bosque es hermoso. El <i>caboclo</i>⁴⁰(mestizo) se acostumbra a vivir en la <i>mata</i>. <u>El clima es diferente. Creo que eso influye en la mentalidad del <i>caboclo</i>.</u> El clima todavía me sorprende. Es bueno caminar en el bosque y ver qué tan hermosa es la selva que el hombre no es capaz de crear”. (Poronga, 1983, p.131).</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p>El <i>caboclo</i>⁴⁰(mestizo) se acostumbra a vivir en la <i>mata</i>. <u>El clima es diferente. Creo que eso influye en la mentalidad del <i>caboclo</i>.</u> El clima todavía me sorprende. Es bueno caminar en el bosque y ver qué tan hermosa es la selva que el hombre no es capaz de crear”. (Poronga, 1983, p.131).</p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	<p>- Indicadores: 1 y 4</p>

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

⁴⁰ En portugués significa el individuo nacido de indígena y blanco (o viceversa), de piel parda y cabellos negros y lisos.

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 5
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“<u>María era una mujer trabajadora. Trabajaba en la casa, en la granja y en la producción de harina. Cuidaba de los hijos y de la cría de los animales. Además, cortaba y recolectaba la castaña. El trabajo de María en la <i>colocação</i> (lugar de trabajo) equivalía al de un hombre. Solo se sabía que tenía una mujer porque de noche ella llevaba una falda. De día el marido iba a una carretera y María iba a otra. El marido no quería que fuera a cortar la jeringa, pero ella aprendió a escondidas. María no podía con la <i>tarrafa</i>⁴¹ pero salía de noche con la <i>fachindeira</i>⁴² para pescar en el lago.</u> Ella era muy buena para remar. <u>Llegaba a remar dos, tres días para ir en una procesión religiosa o en alguna fiesta para bailar <i>forró</i>”.</u> (Poronga, 1983, p.135).</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p>- Indicadores: 1, 2, 7, 10, 11, 12 y 13</p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

⁴¹ Red de pesca.

⁴² Tipo de red de pesca.

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 7
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“Con 74 años y ya apareciendo señales visibles de cansancio, el Sr. Fidelis, como es conocido en el km 32 de la BR-317 [...] vive hoy en el más absoluto abandono. Él vive solo, deambula por los barracones, conversa con uno o con otro, y siempre usa palabras como ‘siringa’, ‘goma’, etc. Nacido en el <i>seringal</i> Montevideú [...] el Sr. Francisco Fidelis Pinto trabajó exactamente medio siglo (50 años) de su existencia con el corte de la siringa. Después de todos esos años de sacrificios, de trabajo con el caucho, el Sr. Fidelis dispone hoy de un pequeño salario [...] que logró con mucho sacrificio a través del FUNRURAL (Fondo de Asistencia y Bienestar de los Trabajadores Rurales). Muy callado y de mirada profunda, el Sr. Fidelis susurra unas palabras para decir que cortó mucha goma para que Brasil luchara en la Segunda Guerra Mundial. “Yo también soy un soldado del caucho, como muchos de los que están abandonados por ahí”, dijo el mismo siringuero Francisco</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p>10. Estímulo al diálogo problematizador.</p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	<p>11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera.</p>

		<u>Fidelis Pinto</u> ". (Poronga, 1983, p.145). - Indicadores: 1, 4, 5, 6, 10, 11, 12 y 13.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 8
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“Compadre Miguel, <u>aquí en Xapuri está casi todo resuelto.</u> Solo me olvidé de la lista de <u>caza</u> para la cooperativa. <u>Hay que ver si va a necesitar algo más ahí.</u> Usted puede hablar conmigo el sábado y me trae la lista. Y prepárese porque la reunión en el <u>sindicato</u> va a ser buena. Nonato” (Poronga, 1983, p.149).</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p>- Indicadores: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12 y 13.</p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	<p>“Compañeros del <i>Seringal Nazaré</i>, <u>nosotros aquí en el sindicato vamos a hacer una reunión para discutir las elecciones.</u> <u>Necesitamos determinar una buena fecha para traer a mucha gente. Entonces, digan cuál es el mejor día para ustedes. Se debe fijar la reunión antes del final del mes.</u> - Del <u>Sindicato de los Trabajadores Rurales de Xapuri</u>” (Poronga, 1983, p.150).</p> <p>- Indicadores: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13.</p>

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 9
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“Cuenta <u>su historia de vida</u>”. (Poronga, 1983, p.151).</p> <p>- Indicadores: 4, 10, 11y 13.</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

ANEXO 2: Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 2
Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“La capilla de la comunidad es toda amarilla. <u>Doña Laura recoge dinero y cuida de la capilla. Cada año la comunidad conmemora el día de María. La capilla se llena. La fe de la comunidad es mucha</u>” (Ribeirinho, 1984, p.69).</p> <p>- Indicadores: 1, 2, 3 y 4.</p>
Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	
Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 3
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<p>1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar).</p>	<p>“<u>Sonia fue hasta la casa de doña Ana y le dijo: “Doña Ana, cure al niño”. La salud del niño era débil. Sonia no tenía leche en el pecho. Su marido no tenía dinero para comprar la lata de leche. Doña Ana le dio un zumo de <i>Camapu</i>⁴³ para el niño. Doña Ana ya sanó a muchos niños de la comunidad”</u> (Ribeirinho, 1984, p.77).</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<p>5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato).</p>	<p>- Indicadores: 1, 2, 4 y 10.</p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<p>10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social.</p>	

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

⁴³ Tipo de fruta de una planta amazónica.

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 4
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“<u>El médico de la ciudad no aparece en la comunidad. El pueblo de la comunidad se arregla como puede en el cuidado de la salud. El pueblo de la villa conoce la medicina del campo. El <i>camapu</i> ayuda a curar las heridas. De la medicina de la ciudad, la vacuna es una ayuda. El pueblo recibe la vacuna. La vacuna evita la viruela. La vacuna evita el tétano. Si el miembro de la comunidad carece de médico, por cuenta propia el ribereño va hasta la ciudad</u>” (Ribeirinho, 1984, p.83).</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	<p>- Indicadores: 1, 2, 4, 5, 6 y 10.</p>

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 5
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“<u>Anastasia se puso su vestido más hermoso y fue a la fiesta de lo Divino</u> en la ciudad. Ella era una mujer tímida, no conocía cómo era la fiesta en la ciudad y se quedó aislada. <u>En la comunidad no había fiestas de ese tipo. Al inicio de la fiesta, el político del municipio apareció. El político pedía votos. La beata pedía limosna para la capilla. La comida era modesta. Solo había palomitas, castañas de cajú (marañón, merey) y galletas. Pero, había mucha bebida. El guitarrista tocó baião⁴⁴ y boleros toda la noche. Él paraba y el pueblo pedía repetición [...]</u> (Ribeirinho, 1984, p.91).</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p>- Indicadores: 1, 2, 3 y 4.</p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	<p>- Indicadores: 1, 2, 3 y 4.</p>

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

⁴⁴ Es un género de música y danza popular de la región Nordeste de Brasil.

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 7
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“Después del <u>ajuri</u>⁴⁵ (una movilización colectiva), del señor Chico Pereira, se quedaron solos el señor Chico y Severino. <u>El señor Chico le dijo a Severino: “Espérame ahí”. Ya vengo. Él vendría con la cachaza en la mano. Severino no se animó. El señor Chico bebía mucho y la charla del señor Chico borracho él ya la conocía. Pero, era sábado y Severino aceptó un poco de cachaza. Allí comenzó la charla de ellos [...]. Severino habló y habló – como si solo hablara para sí mismo– de su vida de mozo de soltero, de la nostalgia de la familia, de sus amores. El señor Chico escuchaba y en su memoria veía su juventud muy parecida a la de Severino. Vino también doña Ana. Ella no llamó al señor Chico y a Severino para cenar. Se quedó en medio de los dos. Ya era una noche oscura. Solo ahí vino el hambre y se escuchó la caminata de ellos de vuelta”.</u> (Ribeirinho, 1984, p.105).</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p>de Severino. Vino también doña Ana. Ella no llamó al señor Chico y a Severino para cenar. Se quedó en medio de los dos. Ya era una noche oscura. Solo ahí vino el hambre y se escuchó la caminata de ellos de vuelta”.</p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	<p>de Severino. Vino también doña Ana. Ella no llamó al señor Chico y a Severino para cenar. Se quedó en medio de los dos. Ya era una noche oscura. Solo ahí vino el hambre y se escuchó la caminata de ellos de vuelta”.</p> <p>- Indicadores: 1 y 4.</p>

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

⁴⁵ Es la práctica tradicional de los pueblos de la Amazonia, en la cual grupos de personas se unen en solidaridad rotativa participando colectivamente de los trabajos de una comunidad o familia a cada vez, por ejemplo, limpiando un terreno o preparándolo para la roza.

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 8
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p><u>Uaiyara es el Dios de los peces. Él aparece a la manera de boto⁴⁶. Si ve a una muchacha hermosa, el boto se convierte en un joven guapo. El boto aparece a la orilla del río y la muchacha se apasiona por su cara bonita. El boto es seductor. Él es el padre de muchos niños nacidos. Él es marido de las muchachas solteras. El pajé⁴⁷ contó una historia: una muchacha hermosa vivía al lado de un joven desconocido. Una noche, el pajé se sorprendió porque vio una cola de pez en medio de los muslos del marido de la muchacha hermosa. Ella dijo: ¡Fuera, animal feo! El marido salió y desapareció en la oscuridad. Él no apareció más. Ella buscaba noticias de él y no creía. La muchacha fue a la orilla y allí se quedó. Ella lloraba, lloraba mucho. El río Solimões subió, subió mucho y se llevó a la muchacha. Después de muchos días, el boto sacó a la difunta hasta la</u></p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p><u>Uaiyara es el Dios de los peces. Él aparece a la manera de boto⁴⁶. Si ve a una muchacha hermosa, el boto se convierte en un joven guapo. El boto aparece a la orilla del río y la muchacha se apasiona por su cara bonita. El boto es seductor. Él es el padre de muchos niños nacidos. Él es marido de las muchachas solteras. El pajé⁴⁷ contó una historia: una muchacha hermosa vivía al lado de un joven desconocido. Una noche, el pajé se sorprendió porque vio una cola de pez en medio de los muslos del marido de la muchacha hermosa. Ella dijo: ¡Fuera, animal feo! El marido salió y desapareció en la oscuridad. Él no apareció más. Ella buscaba noticias de él y no creía. La muchacha fue a la orilla y allí se quedó. Ella lloraba, lloraba mucho. El río Solimões subió, subió mucho y se llevó a la muchacha. Después de muchos días, el boto sacó a la difunta hasta la</u></p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	<p><u>Uaiyara es el Dios de los peces. Él aparece a la manera de boto⁴⁶. Si ve a una muchacha hermosa, el boto se convierte en un joven guapo. El boto aparece a la orilla del río y la muchacha se apasiona por su cara bonita. El boto es seductor. Él es el padre de muchos niños nacidos. Él es marido de las muchachas solteras. El pajé⁴⁷ contó una historia: una muchacha hermosa vivía al lado de un joven desconocido. Una noche, el pajé se sorprendió porque vio una cola de pez en medio de los muslos del marido de la muchacha hermosa. Ella dijo: ¡Fuera, animal feo! El marido salió y desapareció en la oscuridad. Él no apareció más. Ella buscaba noticias de él y no creía. La muchacha fue a la orilla y allí se quedó. Ella lloraba, lloraba mucho. El río Solimões subió, subió mucho y se llevó a la muchacha. Después de muchos días, el boto sacó a la difunta hasta la</u></p>

⁴⁶ Es una especie de delfín que habita en las aguas dulces del río Amazonas.

⁴⁷ Es el líder espiritual de una comunidad indígena.

		<p><u>orilla y la dejó acostada en la arena”</u> (Ribeirinho, 1984, p.111).</p> <p>- Indicadores: 1, 2 y 4</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 9
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“<u>La radio lleva las noticias a los moradores de las orillas de los ríos. Muchas comunidades solo reciben novedades de fuera por la radio. Es la única manera de comunicación rápida. El pueblo recibe recados por la radio. La radio deja a las comunidades más unidas. El pueblo escucha por la radio los horarios de las actividades de las diversas comunidades. Por la radio el pueblo escucha las noticias de los estados más alejados. La radio no deja al ribereño solitario en la mata</u>” (Ribeirinho, 1984, p.117).</p> <p>- Indicadores: 1, 2, 3, 4, y7.</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 10
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“<u>Vamos a escribir sobre la escuela</u>” (Ribeirinho, 1984, p.126).</p> <p>- Indicadores: 10 y 11.</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p>“<u>Las clases comenzarán. El niño de Juana va a la escuela. Él no sabe leer y tiene expectativas. Joana se queda feliz al ver a su hijo en la escuela. Ella no estudió hasta sus veinte años y su sueño es que sus hijos estudien</u>” (Ribeirinho, 1984, p.127).</p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	<p>- Indicadores: 1, 2, 4, 5 y 6.</p>

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 11.1
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“En ese país hay muchas naciones de indios. <u>Solo en este estado, tenemos el pueblo <i>Ticuna</i>, el pueblo <i>Canamari</i>, el pueblo <i>Miranha</i>, el pueblo <i>Cambeba</i>, el pueblo <i>Sateré-Maué</i>, el pueblo <i>Maicoruna</i>, el pueblo <i>Tucano</i>, el pueblo <i>Macu</i> y aún hay más. Cada pueblo habla de una manera, cada pueblo vive de acuerdo a sus costumbres. Los indígenas dividen todo con su pueblo, dividen su roza, dividen su pescado y su comida. En cada aldea tienen un jefe. El jefe escucha a su pueblo. El jefe escucha a los mayores. Los indígenas se reúnen para conversar. Ellos hablan de los acontecimientos. Ellos cuentan las historias de los más viejos. Ellos combinan las cacerías. Los indígenas tienen muchas fiestas. En las fiestas cantan y bailan. Los cantos son sus oraciones. Antes solo los indígenas vivían en este país. Los indígenas eran dueños de todos los bosques. Ellos eran dueños de los ríos y de los campos. Los indígenas vivían bien. Nunca faltaba un pedazo de suelo para la roza. Tenía mucho pescado, mucha caza y mucha madera. Hoy, los indígenas ya no pueden vivir tan bien. Hoy, el indígena ya no tiene tanta mata, tanto pescado, tanta comida. Mandaron al indígena a salir de su aldea. Muchos indígenas se volvieron peones. Las enfermedades mataron a muchos indígenas. Las balas de revólver también mataron a muchos indígenas” (Ribeirinho, 1984, p. 135).</u></p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p>Ellos cuentan las historias de los más viejos. Ellos combinan las cacerías. Los indígenas tienen muchas fiestas. En las fiestas cantan y bailan. Los cantos son sus oraciones. Antes solo los indígenas vivían en este país. Los indígenas eran dueños de todos los bosques. Ellos eran dueños de los ríos y de los campos. Los indígenas vivían bien. Nunca faltaba un pedazo de suelo para la roza. Tenía mucho pescado, mucha caza y mucha madera. Hoy, los indígenas ya no pueden vivir tan bien. Hoy, el indígena ya no tiene tanta mata, tanto pescado, tanta comida. Mandaron al indígena a salir de su aldea. Muchos indígenas se volvieron peones. Las enfermedades mataron a muchos indígenas. Las balas de revólver también mataron a muchos indígenas” (Ribeirinho, 1984, p. 135).</p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 	<p>Hoy, los indígenas ya no pueden vivir tan bien. Hoy, el indígena ya no tiene tanta mata, tanto pescado, tanta comida. Mandaron al indígena a salir de su aldea. Muchos indígenas se volvieron peones. Las enfermedades mataron a muchos indígenas. Las balas de revólver también mataron a muchos indígenas” (Ribeirinho, 1984, p. 135).</p> <p>- Indicadores: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 12 y 13.</p>

<p>que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<p>13. Estímulo de la conciencia de clase social.</p>	<p>“[...] <u>Pero en este país todavía hay muchos indígenas. Ellos viven con su pueblo luchando mucho. Ellos luchan por sus rozas, por su pescado y su caza. Ellos luchan para poder vivir y continuar viviendo con su cultura”.</u> (Ribeirinho, 1984, p. 135).</p> <p>- Indicadores: 9,12 y 13.</p>
---	---	---

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 12
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p><u>“El señor Jonas fue a pescar con su hijo en el río Juruá. Fueron con un barco alquilado. Pero se gastó todo el dinero en el barco y no tenían nada para comprar la sal. La solución fue recoger la sal negociada con el <i>regatão</i>. Muchos de la comunidad negocian con un <i>regatão</i> llamado Severino. Ellos fueron a hablar con él. Severino compró la sal y acordó con el señor Jonas que este último le vendería todo su pescado a él. El señor Jonas y el hijo vinieron con el barco lleno de <i>piraíba, pirarara, dourado</i>, nunca habían pescado tanto pez. Vino Altino, el cuñado de Jonas, y le dijo a Jonas que le vendiera a él el pescado. Le ofreció 450 <i>cruzeiros</i>. El señor Jonas no pudo venderlo, el pescado ya era de Severino. Solo podía venderse a él y aún le faltaba pagar la sal.</u></p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p><u>Altino: –Si usted hizo ese acuerdo, ya no hay más nada que hacer. Sin embargo, es más seguro recibir el dinero por adelantado. Ahí da para vender mejor.</u></p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	<p><u>Jonas: –Ahí la deuda es mucho mayor. Tomé el dinero que él me prestó para comprar la sal, pues él no gana intereses con eso.</u></p> <p><u>Altino: –No gana en la sal, pero saca el dinero del pez. ¿Va a pagar bien?</u></p> <p><u>Jonas: –Va a pagar 400 <i>cruzeiros</i>.</u></p> <p><u>Altino: –¿Pues está viendo?</u></p> <p><u>Jonas: –Está bajo, lo sé. Pero, yo le pedí el dinero y él me lo adelantó.</u></p>

		<p><u>Altino: –Él va a comprar por 400 cruzeiros y en la ciudad de Letícia va a vender por más de 2 mil.</u></p> <p><u>Jonas: –Yo sé. Él gana mucho más. Nosotros luchamos con mucho esfuerzo y solo ganamos un poco. Pero, con él es ventajoso. Muchos solo negocian con dinero o cobran al ribereño un interés muy alto ¿Cómo podría haber hecho entonces?”</u> (Ribeirho, 1984, p.145).</p> <p>- Indicadores: 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 13.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 14
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p><u>“Muchos ya se cansaron de escuchar y de hablar de política. Parece que la historia siempre es la misma. En la víspera de las elecciones vienen los políticos a prometer esto y aquello y a pedir al pueblo que voten por ellos en las elecciones. Después de que terminan las elecciones, desaparecen. Ese hecho hace que el pueblo pierda la confianza y la voluntad de participar en la política. Pero, viendo mejor, política y elección son cosas importantes, tienen mucho que ver con los derechos que la gente tiene. Su comunidad tiene un representante, que es el dirigente. ¿no es así? La comunidad escoge a su dirigente porque lo considera la persona más capaz para resolver los asuntos comunitarios. ¿A la hora de elegir un representante, usted votaría por alguien que a usted no le gusta o en quien usted no confía? ¿Usted tiene una opinión sobre lo que es mejor para su comunidad o no tiene? Votar es una manera de participar en las decisiones que se van a tomar. Ahora bien, si el presidente no responde a lo que la comunidad esperaba, todos tienen el derecho de reclamarle. Pero nosotros no tenemos representantes solo en la comunidad. Tenemos representantes en el gobierno. En el municipio, tenemos el alcalde; en el estado, tenemos el gobernador; y en el país, tenemos al presidente. Y también tenemos a los concejales, los diputados estatales y federales, los senadores, que también forman parte del gobierno. Hay ciertos asuntos en su</u></p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p><u>¿Usted tiene una opinión sobre lo que es mejor para su comunidad o no tiene? Votar es una manera de participar en las decisiones que se van a tomar. Ahora bien, si el presidente no responde a lo que la comunidad esperaba, todos tienen el derecho de reclamarle. Pero nosotros no tenemos representantes solo en la comunidad. Tenemos representantes en el gobierno. En el municipio, tenemos el alcalde; en el estado, tenemos el gobernador; y en el país, tenemos al presidente. Y también tenemos a los concejales, los diputados estatales y federales, los senadores, que también forman parte del gobierno. Hay ciertos asuntos en su</u></p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 	<p><u>¿Usted tiene una opinión sobre lo que es mejor para su comunidad o no tiene? Votar es una manera de participar en las decisiones que se van a tomar. Ahora bien, si el presidente no responde a lo que la comunidad esperaba, todos tienen el derecho de reclamarle. Pero nosotros no tenemos representantes solo en la comunidad. Tenemos representantes en el gobierno. En el municipio, tenemos el alcalde; en el estado, tenemos el gobernador; y en el país, tenemos al presidente. Y también tenemos a los concejales, los diputados estatales y federales, los senadores, que también forman parte del gobierno. Hay ciertos asuntos en su</u></p>

<p>que involucran la vida de los alfabetizados (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<p>13. Estímulo de la conciencia de clase social.</p>	<p><u>comunidad que son responsabilidad del ayuntamiento. La alcaldía es responsable de la instalación de escuelas y de pagar a quien enseña las clases, por el cuidado de la salud, suministrando medicinas y médicos para atender a la población. Usted tiene el derecho de participar en la elección del alcalde y de los concejales, que son los que gobiernan el municipio, los que deciden el trabajo del ayuntamiento. Y también tenemos derecho a reclamar cuando el ayuntamiento no atiende a lo que la comunidad necesita. ¿Porque si ellos vinieron con el voto del pueblo no es para servir al pueblo?"</u> (Ribeirho, 1984, p.163).</p> <p>- Indicadores: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 13.</p>
--	---	---

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 15
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“<u>La tierra donde vivimos es una tierra de bosques y ríos. Antiguamente, solo los indígenas vivían en estas tierras. Cuando los portugueses llegaron al Brasil, ellos solo ocuparon la tierra cerca del mar. Después muchos comerciantes entraron a través de los ríos en las tierras del bosque. Ellos buscaban añil, cacao, semillas y maderas. Ellos llevaban estas cosas, vendían y ganaban mucho dinero. Tomó mucho tiempo para que los comerciantes vinieran a montar sus negocios. Fue a principios de este siglo que esto comenzó a suceder. Era la 1ª. Guerra Mundial y Brasil abastecía el mercado de caucho. En esta época, vinieron muchos <i>nordestinos</i>⁴⁸ para trabajar en los <i>seringales</i>. Cuando la guerra terminó, ya había caucho en otros países. Entonces, como existía la competencia, el caucho ya no daba tanto dinero para los <i>seringalistas</i>⁴⁹. Muchos dejaron el negocio del caucho y se retiraron de los <i>seringales</i>. Otros entraron en el negocio de la castaña. Muchos siringueros fueron entonces a trabajar para los dueños de los castañares. Muchos otros continuaron trabajando por su propia cuenta. Después vinieron los colonos. Ellos compraron o</u></p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p><u>los comerciantes vinieran a montar sus negocios. Fue a principios de este siglo que esto comenzó a suceder. Era la 1ª. Guerra Mundial y Brasil abastecía el mercado de caucho. En esta época, vinieron muchos <i>nordestinos</i>⁴⁸ para trabajar en los <i>seringales</i>. Cuando la guerra terminó, ya había caucho en otros países. Entonces, como existía la competencia, el caucho ya no daba tanto dinero para los <i>seringalistas</i>⁴⁹. Muchos dejaron el negocio del caucho y se retiraron de los <i>seringales</i>. Otros entraron en el negocio de la castaña. Muchos siringueros fueron entonces a trabajar para los dueños de los castañares. Muchos otros continuaron trabajando por su propia cuenta. Después vinieron los colonos. Ellos compraron o</u></p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no 	<p><u>los comerciantes vinieran a montar sus negocios. Fue a principios de este siglo que esto comenzó a suceder. Era la 1ª. Guerra Mundial y Brasil abastecía el mercado de caucho. En esta época, vinieron muchos <i>nordestinos</i>⁴⁸ para trabajar en los <i>seringales</i>. Cuando la guerra terminó, ya había caucho en otros países. Entonces, como existía la competencia, el caucho ya no daba tanto dinero para los <i>seringalistas</i>⁴⁹. Muchos dejaron el negocio del caucho y se retiraron de los <i>seringales</i>. Otros entraron en el negocio de la castaña. Muchos siringueros fueron entonces a trabajar para los dueños de los castañares. Muchos otros continuaron trabajando por su propia cuenta. Después vinieron los colonos. Ellos compraron o</u></p>

⁴⁸ Ciudadanos brasileños nacidos en la región Nordeste del país.

⁴⁹ Eran los patronos de los siringueros, es decir, los dueños de los *seringales*.

<p>(Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<p>como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social.</p>	<p><u>alquilaron un pedazo de tierra y se transformaron en agricultores. Estos colonos plantaban yute, malva, pimienta negra. Muchos de ellos ahorraron algún dinero y se convirtieron en comerciantes. Muchos sirgueros del lugar que comenzaban a plantar también eran <i>aviados</i> (financiados) por estos comerciantes. De unos 20 años para acá, viene aumentando la codicia por las ricas tierras del bosque. El gobierno abrió caminos, vinieron habitantes del sur del país en busca de un pedazo de tierra para vivir y plantar. Pero también vinieron grandes empresarios. Los grandes empresarios compraron muchas tierras y expulsaron a los pequeños propietarios de tierras. Ellos querían tierras para criar ganado y para extraer algún mineral.” (Ribeirho, 1984, p.171).</u></p> <p>- Indicadores: 1, 4, 7, 10, 11y 13</p>
---	--	---

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 16
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“Para el agricultor, la tierra representa un gran valor. La tierra garantiza el sustento del agricultor. Él planta la mandioca, el plátano, la naranja y el <i>cupuaçu</i>⁵⁰ (cacao blanco). Él puede plantar la malva o el yute, no para su alimentación, sino para su comercialización. Pues, él podría vender la fibra de estos vegetales y comprar los alimentos básicos para su supervivencia. En la comunidad todos saben cuál es el pedazo de tierra de cada familia. El agricultor trabaja en aquella tierra y los demás reconocen que esa tierra es de él. Ahora, la mayoría de los pequeños agricultores no tienen los papeles, no tienen el título de propiedad de la tierra. Sería bueno que todos los agricultores tuvieran el título de su propiedad. Así, el agricultor no corre el riesgo de que llegue un <i>barão</i>⁵¹ (ricachón). para quitarle la tierra. El título también facilita el trámite cuando el agricultor necesita un crédito bancario. ¿Por qué el pequeño productor tiene dificultades para conseguir el título de propiedad de su tierra? En la región de tierra firme, mucha gente de fuera, gente de la ciudad y del sur del país, gente con mucho dinero compra tierras y consigue el título antes que los pequeños agricultores del lugar. Los hombres ricos de la ciudad compran muchas tierras. Ellos saben que estas tierras tienen valor. Ellos se interesan por la tierra porque con el título</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	<p>gente de la ciudad y del sur del país, gente con mucho dinero compra tierras y consigue el título antes que los pequeños agricultores del lugar. Los hombres ricos de la ciudad compran muchas tierras. Ellos saben que estas tierras tienen valor. Ellos se interesan por la tierra porque con el título</p>
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el 	<p>gente de la ciudad y del sur del país, gente con mucho dinero compra tierras y consigue el título antes que los pequeños agricultores del lugar. Los hombres ricos de la ciudad compran muchas tierras. Ellos saben que estas tierras tienen valor. Ellos se interesan por la tierra porque con el título</p>

⁵⁰ Árbol amazónico que produce un fruto del mismo nombre (cacao blanco).

⁵¹ Persona que tiene gran influencia y poder dentro de una institución o sociedad de un país.

<p>del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<p>estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social.</p>	<p><u>ellos consiguen crédito en el banco a bajo interés. Las tierras que el agua del río cubre no pueden ser tituladas, son tierras de la Marina brasileña. El agricultor que trabaja en tierras que el río cubre es <i>posseiro</i>⁵²(ocupante), él vive y trabaja allí, pero no tiene el título de propiedad de la tierra. El único papel que puede lograr es la Concesión del Derecho Real de Uso. La comunidad necesita defender también su derecho de pescar y navegar en las aguas de la región. ¿Qué va a suceder con el pueblo de la comunidad si los peces terminan en la <i>malhadeira</i>⁵³ de la gente que viene de fuera? ¿Qué va a suceder si el pueblo de la comunidad no tiene su tierra para plantar y su pescado para pescar? ¿Cómo la comunidad puede garantizar su sustento y una vida mejor para todos?"</u> (Ribeirho, 1984, p.181).</p> <p>- Indicadores: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 13</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

⁵² Cuando un ciudadano permanece en una tierra como ocupante ilegal, es decir, que no tiene el título de la propiedad.

⁵³ Tipo de red de pesca usada por los ribereños en la Amazonia brasileña.

Tabla 2. Categorías de codificación y ejemplos de indicadores y citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Categorías de codificación	Indicadores	Cita del ejercicio con el texto número 17
<p>Identidad. Concepto clave, fundamental para la práctica de una educación emancipadora (Yoon y Sharif, 2015). Así, los contenidos de los materiales didácticos deben ser diferenciados y considerar tanto la diversidad cultural como la unidad cultural (Romão y Gadotti, 2012), lo que Freire (1970, 1987), llamaba la “unidad en la diversidad”, es decir, la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de la cultura del educando que se consideran en el material didáctico (por ejemplo, su lengua materna, realidad local y uso de palabras / expresiones regionales y de la cultura popular). 2. Compromiso cívico y cultural. 3. Participación de la comunidad. 4. Respeto a los diferentes tipos de saberes (por ejemplo, tanto de la cultura popular como de la cultura escolar). 	<p>“<u>Ahora que ya sabes leer y escribir, escribe la historia de tu vida</u>” (Ribeirinho, 1984, p.191).</p> <p>- Indicadores: 4, 10, 11 y 13.</p>
<p>Empoderamiento cognitivo. Una dimensión del empoderamiento inspirado en un aprendizaje basado en el conocimiento, en saberes necesarios para la emancipación del individuo y en la capacidad de obtener informaciones es dependiente del contenido de los programas de alfabetización para adultos recién alfabetizados (Bellous, 1995; Kahne y Westheimer, 2003; Stronquist, 2009, 2012).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formación del espíritu crítico y de la educación del ciudadano (por ejemplo, estar bien informado sobre sus derechos y responsabilidades). 6. Estímulo de la conciencia crítica del ciudadano para ejercer sus derechos (individual y social). 7. Desarrollo de la capacidad para obtener información. 8. Resolución de problemas a través del diálogo en público. 9. Estímulo de la organización social (política y económica) del ciudadano (por ejemplo, en cooperativa y en sindicato). 	
<p>Pensamiento crítico. Método de problematización en el que los profesores y los alumnos aprenden juntos a través del diálogo. Así, la enseñanza se basa en el cuestionamiento y se orienta al problema (Bartlett, 2005; Burbules y Berk, 1999; Freire, 1969, 1970). La problematización comprende una lectura del mundo y del momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate con el fin de identificar situaciones desafiantes o problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (Freire, 1969, 1970; Giroux, 1983, 2012, 2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Estímulo al diálogo problematizador. 11. Contraposición a una educación bancaria (el sujeto es concebido como activo en la acción educativa, no como objeto). Por ejemplo, el estudiante explora, pregunta, construye, descubre, evalúa y delibera. 12. Estímulo del razonamiento crítico y orientado a la solución de problemas locales / regionales. 13. Estímulo de la conciencia de clase social. 	

Fuente: Elaboración propia creada a partir de los autores citados e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

ANEXO 3: Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 1 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“ <u>Ofrecer a los estudiantes información acerca de las consecuencias de la devastación del bosque a partir de ejemplos de otras regiones de Brasil: la erosión, la alteración en el clima y el desequilibrio ecológico</u> ” (Poronga, 1983). - Indicadores: 1
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	“ <u>Valorar el conocimiento que el siringuero tiene del bosque a través de la comparación con otro tipo de trabajador que no está acostumbrado a vivir en la mata. Recordar el ‘brabo’ (aquel que llegaba del nordeste brasileño sin saber nada sobre la vida del siringuero en el bosque). Comparar el conocimiento adquirido en la vida con aquel que la escuela va a proporcionar, sin sobrevalorar este último</u> ” (Poronga, 1983).
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	- Indicador: 10

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador.	Citas de la instrucción número 2 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“Una parte del sustento del siriguero proviene del trabajo que él hace en el bosque, pues de allí puede obtener los alimentos que necesita para su supervivencia; mientras que otra parte depende del trabajo de otras personas que trabajan en las industrias y que fabrican productos procesados. <u>Propicie una conversación con los estudiantes acerca de la cultura, es decir, de la manera de vivir de otros trabajadores, por ejemplo, de los trabajadores que viven en las ciudades, y señale el hecho de que estos trabajadores urbanos también necesitan del trabajo de los trabajadores rurales</u> ” (Poronga, 1983). - Indicador: 10
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015)

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 3 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“¿Cómo puede el siringuero vivir sin patrono? ¿Cuál es la diferencia entre el cauchero cautivo y el liberado? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de los intentos de los caucheros por vivir de forma autónoma?”. Ofrecer a los estudiantes información acerca de la historia del caucho en Brasil, pues desconocen cuál es el vínculo entre la producción del caucho y la industrialización. Discutir las nuevas formas de transformación del caucho, sus ventajas y desventajas, como la <i>péla</i> ⁵⁴ (goma elástica), la <i>prancha</i> ⁵⁵ y la pequeña fábrica” (Poronga, 1983). - Indicadores: 10 y 11.
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015)

⁵⁴ Porción de goma lista para ser comercializada.

⁵⁵ Goma colocada sobre una tabla de madera grande y ancha.

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 4 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“Cooperativa –discutir la posibilidad de vivir sin patrono, siempre que pasen a organizar la comercialización en conjunto y que archiven con varios trabajos, colectivamente, necesarios la implantación del nuevo sistema–. Discutir las ventajas y desventajas para levantar la información que ya poseen sobre la cuestión” (Poronga, 1983). - Indicadores: 9, 10, 11 y 12
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	“Empate (tipo de ocupación realizada por trabajadores rurales en tierras que no son productivas) - sugerir que relacionen la historia de algún empate, los éxitos y fracasos en ese tipo de lucha social. Buscar evaluar con ellos lo que el siringuero busca con el empate, la eficiencia y los límites de esa lucha social. Analizar las formas de represión que han encontrado” (Poronga, 1983). - Indicadores: 9, 10, 11 y 12
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	“Sindicato –discutir lo que el sindicato viene haciendo y lo que debería hacer para fortalecer la lucha de los trabajadores–” (Poronga, 1983). - Indicadores: 10, 11 y 12. “Posesión –explicar a los caucheros los derechos que la legislación garantiza para aquellos que son posseiros–. Mostrar la precariedad de la titulación de las tierras en el Acre en función de la complejidad de su historia agraria y de ocupación; analizar alternativas que vienen siendo propuestas para el siringuero que está obligado a salir de la colocação y convertirse en colono o migrar a la ciudad” (Poronga, 1983). - Indicadores: 8, 10 y 11.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015)

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 5 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	<p>“<u>Mostrar que existen dos tipos de cultura: la de la vida y la letrada. Discutir el derecho que los caucheros tienen a la educación dentro del bosque y de forma adecuada a su modo de vida. Hacer un balance del trabajo de la escuela buscando evaluar el material, los temas, las necesidades</u> (Poronga, 1983).</p> <p>- Indicadores: 10 y 11.</p>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015)

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 6 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“ <u>Comparar los productos que ellos mismos [los caucheros] producen y los que necesitan comprar; discutir el patrón alimentario y explicar lo que significa una alimentación adecuada; conocer las ideas que tienen acerca del valor de los alimentos que consumen y de aquellos que no consumen, como verduras y frutas [...]</u> Las mismas cuestiones que se plantean con relación a la salud; <u>discutir las causas de las enfermedades, el tipo de tratamiento que conocen y utilizan</u> ” (Poronga, 1983). - Indicadores: 10
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015)

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 7 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	<p><u>“Discutir la opinión de los alfabetizados acerca de la razón por la cual existen pobres y ricos. Tratar de explicar que el trabajo genera la riqueza. Reflexionar sobre por qué los trabajadores no disfrutan de los resultados de su trabajo cómo lo hacen los patronos. Discutir la diferencia entre trabajar para el patrono y trabajar para sí mismo. Preguntar acerca de la noción que tiene del gobierno y del papel que le atribuyen en la resolución de sus problemas”</u> (Poronga, 1983).</p> <p>- Indicadores: 9, 10 y 11.</p>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015)

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *Poronga* (1983)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 8 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“ <u>Discutir las alternativas existentes hoy para los caucheros: migración hacia la ciudad y sus consecuencias; indemnización por la posesión; trabajo en la agricultura; resistencia en la tierra. ¿Qué alternativa hay para el cauchero? ¿Qué sería necesario para mejorar su vida? ¿Qué quiere el cauchero para el futuro? [...] Discutir que el siringuero es un tipo específico de trabajador, pero que, además de sus especificidades, presenta puntos comunes con otros trabajadores agrícolas y urbanos. Utilizar historias de otros trabajadores buscando analizar los puntos de similitud y de diferencia entre los otros tipos de trabajadores y los caucheros</u> (Poronga, 1983).
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

- **Indicadores:** 10, 11 y 12

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015)

ANEXO 4: Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción “Primera Ficha de cultura” para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis. 	<p>“Nuestro trabajo comienza con esta primera <i>ficha de cultura</i>. Con ella iniciaremos la discusión de todo el primer conjunto de palabras: <i>mata</i>, <i>pote</i>⁵⁶, canoa, <i>itaúba</i>⁵⁷, <i>tucunaré</i>⁵⁸, yute y harina. [...] <u>En esta ficha, el objetivo es discutir cuestiones relativas a la naturaleza, a la cultura y al trabajo. La naturaleza es todo lo que existe en el mundo, independiente de la presencia del hombre [...]</u> <u>El hombre necesita de la naturaleza para poder vivir. Él saca el pescado del río, siembra, hace su casa y su canoa con la madera que saca de la mata, hace el pote con el barro, el <i>paneiro</i>⁵⁹ con la paja. Todo viene de la naturaleza. Muchas veces la gente puede no percibir cómo las cosas fueron hechas, pero, si lo pensamos, bien la gente siempre llega en la naturaleza. Por ejemplo, en un zapato que se compra hecho, el cuero viene del buey y el caucho se hace de la leche de la siringa; en una camiseta, el paño fue hecho del algodón que algún labrador plantó. El hombre entonces, en la medida que tiene necesidad, va tomando de la naturaleza lo que necesita para su vida: el pescado, la plantación, el barco, la casa, el bote, el <i>paneiro</i>. [...] Todo lo que el hombre hace transformando la naturaleza, nosotros lo llamamos cultura. De la cultura del ribereño forman parte del pescado que pesca, la</u></p>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas. 	

⁵⁶ Especie de vaso de barro, alto, que se usaba para beber o guardar líquidos y preparados.

⁵⁷ Árbol nativo en la provincia de Amazonas, Brasil.

⁵⁸ Pez con hasta 60cm de largo y 4 kg de peso encontrado en la cuenca hidrográfica amazónica.

⁵⁹ Es un cesto amazónico, un objeto de la región Norte de Brasil y que tiene varios usos: guardar, transportar y adornar.

<p>Ciudadano orientado para la justicia</p>	<p>Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.</p>	<p>10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.</p>	<p><u>canoa, la casa, el bote, el <i>paneiro</i> y muchas otras cosas. También forma parte de la cultura del ribereño no solo lo que él hace, sino lo que él piensa, su conocimiento. Muchas veces, se dice que una determinada persona tiene cultura porque ella leyó muchos libros. Es verdad. Esta persona tiene un tipo de cultura que es diferente a la del ribereño. Por ejemplo, la cultura de un abogado. El ribereño aprendió su cultura en el día a día de su vida, en la roza, en el barco, en la reunión con los amigos, en la familia, en la capilla, y en todos los lugares donde el ribereño va. Muchos ribereños no saben leer, pero tienen mucha cultura, pues para vivir en la orilla del río necesita mucho conocimiento. Hay gente que tiene mucha lectura, pero no consigue ni un poco del conocimiento que el ribereño tiene para vivir en la orilla del río [...] En esta ficha, vamos a discutir qué tan importante es la cultura del ribereño, cuánta cosa que él hace y que él sabe transformando la naturaleza con su trabajo. Aquí hay algunas sugerencias de cómo usted [el monitor] puede iniciar esta discusión con los alumnos. Usted muestra las dos fotografías de la <i>ficha de cultura</i> y pregunta: ¿Usted puede decir todo lo que aparece en estas fotografías? ¿Cuáles de estas cosas fueron hechas por la mano del hombre? ¿Quién hizo cada una de estas cosas? ¿Cómo las aprendió a hacer? ¿Cómo lo hizo? ¿Qué usó para hacerlo? ¿Cómo fue que el hombre hizo para que la palmera se convirtiera en un <i>paneiro</i>? ¿Cómo hizo el hombre para transformar el árbol en una canoa? ¿Los animales lograrían hacer una canoa o un <i>paneiro</i>? A partir de las respuestas del grupo de alumnos a estas preguntas, usted puede entonces explicar el significado de las palabras ‘naturaleza’ y ‘cultura’. Entonces, sigue la discusión: ¿qué otras cosas forman parte de la naturaleza? ¿Qué es lo más representativo de la cultura de nuestra comunidad? ¿De dónde viene la cultura de los ribereños? ¿La cultura de los ribereños es diferente de la cultura de otras personas? ¿Por qué?’ (Ribeirinho, 1984).</u></p> <p>- Indicadores: 9 y 10.</p>
--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 1 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis. 	<p>“<u>Sugerimos que la palabra generadora para esta conversación sea <i>mata</i> y que se hable sobre las funciones que tiene en la vida del ribereño, sobre el conocimiento que el ribereño tiene de la <i>mata</i>, que él vea que ese conocimiento forma parte de su cultura. El monitor puede ir preguntando: <i>¿Acá [el monitor muestra la figura de la <i>mata</i>] pueden ver la <i>mata</i>?, ¿cierto? ¿Quién entró allí dentro? ¿Qué fue a hacer? ¿Quién cuenta un caso que ocurrió en la <i>mata</i>? Entonces, ¿cómo es la vida ahí dentro de la <i>mata</i>? ¿Cómo es la vida de los animales? ¿Y para el hombre cómo es la <i>mata</i>? ¿Es útil? ¿Cuáles son las cosas que el hombre saca de la <i>mata</i>? ¿Cualquier persona sabe aprovechar las cosas de la <i>mata</i>? ¿Qué se necesita para hacer esto? ¿Cuál es la diferencia del hombre y de los animales cuando aprovechan la <i>mata</i>? ¿Cómo se siente la gente en la <i>mata</i>? ¿Por qué la gente vive en la orilla del río? ¿Es posible vivir en la <i>mata</i>?”</i></u> (Ribeirinho, 1984).</p> <p>- Indicadores: 1 y 9.</p>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas. 	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico. 	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 2 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“Con la discusión sobre la palabra <i>pote</i> (vaso de barro), los estudiantes van a percibir que los hombres tienen inteligencia y son capaces de construir cosas con su trabajo. El monitor puede preguntar: <u>¿El pote es de la naturaleza o de la cultura? ¿Alguien aquí sabe hacer un pote o conoce a alguien que sepa? ¿Cómo la persona aprendió a hacer el pote? ¿Es fácil de hacer? ¿Como se hace? ¿Qué otras cosas la gente sabe hacer? ¿Sabes hacer un abanico, una taza hecha de aluminio, un lamparín (cerco de metal en que se pone la lamparilla en las iglesias)? ¿Tiene cosas que los más viejos hacían y que hoy nadie en la comunidad hace? ¿Porque será? ¿Es mejor hacerlo o comprarlo hecho? ¿Por qué? ¿Quién hace las cosas que vienen de la ciudad? Es importante que los alumnos perciban que saben mucho y que estas cosas forman parte de la cultura”</u> (Ribeirinho, 1984).
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	- Indicador: 9

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 3 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis. 	<p>“Al estudiar la palabra ‘canoas’, usted [el monitor] puede discutir con los alumnos sobre las cosas que ellos saben hacer, sobre la cultura de las comunidades ribereñas. Usted puede preguntar: <u>¿Quién aquí sabe hacer una canoa? ¿Es difícil hacerla? ¿Se necesita tener práctica? ¿Se necesita tener conocimiento? La persona que vive cerca del río aprende a conocer la corriente del río, a remar bien la canoa. Usted puede mostrar que este conocimiento también forma parte de la cultura que el ribereño tiene. ¿Alguien conoce un caso ocurrido en viajes por estos ríos? Otra cosa que usted puede discutir es que las comunidades ribereñas dependen mucho de todo tipo de embarcación. Usted puede preguntar: ¿Cuáles son los otros tipos de embarcación que se aprecian aquí? ¿Cuáles son las ventajas para quien tiene un motor para barco? ¿Es posible que la comunidad tenga su propio motor? ¿Como sería?”</u> (Ribeirinho, 1984).</p>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas. 	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico. 	<p>- Indicadores: 1 y 9.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 4 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“ <u>Como la gente dice, los hombres tienen inteligencia y son capaces de aprovechar la naturaleza para facilitar su vida. Usted puede mostrar la itaúba y preguntar: ¿Para qué sirve la madera de la itaúba? ¿Qué otras maderas conocemos? ¿Hay gente que no conoce los tipos de maderas?</u> ” (Ribeirinho, 1984).
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	- Indicadores: 9
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 5 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	<u>“Con la discusión de la palabra <i>tucunaré</i>, los ribereños van percibiendo que ellos saben mucho acerca del río, de los peces y de las formas de pescar. El monitor puede preguntar: ¿Qué pez es ese de la fotografía? ¿Cómo se pesca este pescado? Los alumnos cuentan y el monitor ayuda con otras preguntas: ¿Cuáles son los instrumentos que se usan para pescar el <i>tucunaré</i>? ¿Dónde se fabrican los instrumentos utilizados para pescar el <i>tucunaré</i>? ¿Y en qué lugar se pesca? ¿Hay alguna parte del río en la que se encuentra más <i>tucunaré</i>? ¿Existe un período del año para pescar? ¿Hay un mes en el año en el que hay más <i>tucunaré</i>? Bueno, entonces, ustedes están viendo que para pescar un <i>tucunaré</i> se necesita un saber especial. Si alguien de aquí fuera a enseñar a una persona de la ciudad a pescar, solo explicar no iba a adelantar nada. Además de explicación iba a necesitar mucha práctica. ¿No es de la práctica que viene el saber del ribereño? ¿De su trabajo? ¿Alguien aquí es pescador? ¿Qué otros sistemas existen para pescar en el río y en el lago? [...] ¿Para qué sirve la pesca en el lago? ¿Y la pesca en el río? Todo esto forma parte de la sabiduría del ribereño, ¿no es así? ¿Todo ribereño tiene el mismo saber? ¿El saber del pescador es igual al del agricultor? (Ribeirinho, 1984).</u>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	- Indicadores: 1 y 9.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 6 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“Con la plantación , el hombre se conecta con la tierra de una forma diferente de cuando solamente hace la extracción de los productos directamente de la naturaleza. Con el yute , la idea es conversar sobre la vida del agricultor , sus problemas y su futuro. Podemos empezar discutiendo por qué el pueblo ribereño se vuelve agricultor. ¿Y cuál es la diferencia entre extraer productos de la naturaleza y plantar ? El hombre planta para su alimentación y para comercializar. ¿Qué es lo que los ribereños plantan para comer? Y para comercializar, ¿qué se planta en esa área? ¿Es un producto que puede ser comercializado? ¿Este producto requiere un transporte y almacenamiento especial ? ¿Qué se podría plantar en la comunidad que no se planta por problemas de almacenamiento y transporte ? El yute es un producto importante en algunas regiones . Si ustedes están en una región de yute lleven a cabo la discusión para los problemas del yute. Si el producto principal es otro, converse sobre ese producto y al final pase al yute y su importancia para la región amazónica ” (Ribeirinho, 1984).
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	- Indicadores: 9 y 10.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 7 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	<p>“<u>Los alumnos ya han discutido bastante sobre todo lo que el hombre es capaz de hacer usando la naturaleza. Vio que, a través de su trabajo, el ribereño aprende mucho, desarrolla una gran sabiduría. Otra cosa muy importante de discutir es que un hombre solo tiene mucha dificultad para sobrevivir, por lo que el ribereño a menudo trabaja en equipo. El equipo asume trabajos muy grandes, donde cada uno hace un poco. La producción de la harina es un buen ejemplo para que el grupo discuta. El monitor puede preguntar: ¿Qué tenemos que hacer para tener harina? ¿Quién planta la mandioca? ¿Se planta sola? ¿Quién ayuda? ¿Quién cuida la roza y quién cosecha? ¿Quién descascara? ¿Quién pone la mandioca en el agua, en la prensadora y en el cedazo? [...] Si la harina es para la venta, ¿quién va a venderla? ¿Cuáles son los trabajos del hombre y los trabajos de la mujer? ¿Por qué? Hay varias maneras de dividir el trabajo. Usted puede trabajar con la familia, usted puede trabajar en <i>ajuri</i>, usted puede ser cliente de algún patrono. ¿Cuáles son las cosas buenas y las cosas malas de trabajar con la familia? ¿Cuáles son las cosas buenas y las cosas malas de trabajar en <i>ajuri</i>? ¿Cuáles son las cosas buenas y las cosas malas de ser cliente del patrono?”</u> (Ribeirinho, 1984).</p> <p>- Indicadores: 9 y 10.</p>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción “Segunda Ficha de Cultura” para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis. 	“Con esta segunda <i>ficha de cultura</i> , comenzamos a discutir los temas del segundo conjunto de palabras: comunidad, capilla, salud, vacuna, fiesta, fútbol, <i>boto</i> , <i>tucuxi</i> , radio, cartilla, indígena. La discusión que comienza aquí será profundizada después en cada una de estas palabras. <u>En esta ficha, el objetivo es discutir cuestiones relativas a la vida del ribereño en su comunidad.</u> Como hemos visto en la primera parte de la cartilla, el hombre transforma la naturaleza, de acuerdo con sus necesidades, a través de su trabajo. Es así como él va haciendo su cultura, va haciendo sus cosas y construyendo su saber. <u>El ribereño no vive aislado. Él vive con otras personas, con sus amigos, su familia, su comunidad. Así, al conversar con los demás, al observar cómo cada uno hace, él enseña a un niño o a un compañero que la cultura del ribereño es transmitida de uno a otro, de padre a hijo, de amiga a amigo.</u> Puede parecer extraño, pero la gente siempre está aprendiendo, aunque no vaya a la escuela. Pues, al conversar es que la gente aprende. Nosotros ganamos sabiduría a través de nuestras propias experiencias de la vida. En una comunidad, el conocimiento de todos es importante. Qué bueno si todos pudieran saber un poco de lo que cada uno sabe: el saber de un buen pescador, de un buen labrador, de una cocinera, de la maestra, del catequista y de tantos otros. Esto solo sería posible con mucha conversación, con el intercambio del conocimiento entre las personas. Asimismo, todos podrían saber más. El hombre es así, está siempre queriendo saber más. Pero, un hombre necesita el trabajo de otro en un <i>ajuri</i> para trasplantar un árbol, para construir una capilla, un centro comunitario. <u>Dos personas doblan la fuerza de trabajo de una. Así también ocurre en una comunidad. El trabajo</u>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas. 	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico. 	

			<p><u>de un hombre en 10 días puede ser hecho por 10 miembros de la comunidad en un día. Este esquema de trabajo, tiene además el beneficio de que los participantes pueden compartir sus conocimientos entre ellos y así enriquecer estos conocimientos. Esto solo es posible con mucha conversación, con mucho diálogo, con mucho entendimiento. La cultura de una comunidad depende del conocimiento de cada miembro de la comunidad. De la misma forma, la fuerza de la comunidad depende de la ayuda de cada uno. En la fotografía de esta segunda <i>ficha de cultura</i> aparece una comunidad reunida al lado del centro comunitario. A partir de ella usted (el monitor) puede iniciar la discusión: - ¿Por qué estas personas se reúnen allí? - ¿En qué ocasiones se reúne el pueblo de la comunidad? - ¿Por qué las personas se reúnen? - ¿Por qué los hijos necesitan a los padres? - ¿Por qué los padres necesitan a los hijos? - ¿Cuándo un pariente ayuda al otro? - ¿Cuándo un vecino puede ayudar? - ¿Por qué los hombres hacen <i>ajuri</i>? - ¿Cómo la cultura de una comunidad pasa de unos a otros? -Si un niño fuera abandonado en la mata y creciera allí solo entre los animales, ¿él aprendería a hablar? - ¿Tendría una cultura como los demás hombres? - ¿Cómo la cultura de una comunidad pasa de unos a otros? - ¿Cuál es la importancia de la conversación para los hombres y su cultura? - ¿Es solo en la escuela que la gente aprende las cosas? - ¿Cuáles son las otras maneras de aprender?" (Ribeirinho, 1984).</u></p> <p>- Indicadores: 1, 7 y 9.</p>
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 8 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“ <u>En la palabra ‘comunidad’, es importante que toda la gente piense un poco más sobre la necesidad del hombre de vivir agrupado y por qué los ribereños eligieron esa manera especial de vivir en grupo: la comunidad. Para pensar en eso, nada mejor que contar la historia de la comunidad.</u> Puede ser que solo los mayores la conozcan, entonces ellos la cuentan y todo el mundo hace preguntas. <u>¿Cuándo hicieron la primera casa? ¿En qué lugar se hizo? ¿Fue gente de otro lugar o gente que vivía aquí mismo? ¿Cómo era la vida en aquel tiempo? ¿Qué diferencia tiene la vida de hoy? ¿La comunidad siempre tuvo el mismo nombre? ¿Siempre se utilizó la palabra comunidad? ¿Cómo es la organización de la comunidad? ¿Quién sabe cuántas personas viven aquí? ¿Ha disminuido o ha aumentado el número de personas en los últimos tiempos? ¿Por qué? [...]”</u> (Ribeirinho, 1984).
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	- Indicadores: 1, 6, 9 y 10.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 9 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“La vida en comunidad está muy relacionada a la idea de vivir juntos, de la ayuda, de la compañía. ¿La religión forma parte de esa idea? ¿Cómo la religiosidad une a las personas? En la figura hay una capilla . ¿no? ¿Es parecida a la nuestra? Toda comunidad tiene una capilla, ¿no? Si no la tiene, la comunidad desea tener un pronto, ¿no es así? ¿Es muy importante para la comunidad tener la capilla? ¿Quién se reúne en la capilla? ¿Para qué? ¿Quién hace la capilla? ¿Cómo se organiza la comunidad para construirla? Después de que la capilla está lista, ¿quién es el dueño? ¿La capilla ayuda a que el pueblo se reúna en comunidad? ¿Cuál es la importancia de la religión para cada uno?” (Ribeirinho, 1984).
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	- Indicadores: 6, 7 y 9.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 10 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“Los hombres necesitan algunas condiciones para tener salud , no es solo estar bien físicamente. Es necesario también el bienestar de la mente y la convivencia social. Al pensar en eso, vamos a hablar sobre lo que es necesario para ser saludable. Usted puede preguntar a los alumnos: ¿El sueño es importante? ¿Por qué? ¿Comer alimentos variados es importante? ¿Por qué? ¿Y la vivienda ? ¿Las preocupaciones perjudican la salud? ¿Cómo puede la vida en la comunidad ayudar a mantener la salud? ¿Cómo son las condiciones de higiene ? ¿Cómo es la protección a los recién nacidos y los niños? ¿Cómo son los cuidados con las mujeres embarazadas ? ¿Y con los ancianos ? Cuando la gente piensa en salud también piensa pronto en enfermedad ; si las personas no tienen condiciones para mantener la salud, entonces se enferman. ¿Cuáles son las enfermedades que tienen por aquí? ¿Cuáles de ellas aparecen? ¿Tiene relación con el trabajo ? ¿Con las condiciones de higiene ? ¿Por qué otras personas se enferman? La manera de tratar las enfermedades forma parte de la cultura , de los conocimientos de los hombres. ¿Cuáles son las formas que ustedes conocen aquí? ¿Alguien puede explicar cómo se cura alguna enfermedad? ¿Existen formas de curar que son <i>simpatias</i> ⁶⁰ o cosas de fe? ¿Estas formas curan?” (Ribeirinho, 1984). - Indicadores: 10 y 11.
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

⁶⁰ En portugués brasileño también significa un ritual supersticioso para lograr un fin determinado.

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 11 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	<p>“<u>La gente ha visto cómo mantener la salud y conoce las maneras que la comunidad tiene para tratar las enfermedades.</u> Existen también los recursos de la medicina, de los médicos y enfermeros. ¿Cuáles son las maneras de curar de los médicos? ¿Ustedes conocen alguna? ¿Pueden explicar? Además de curar a los enfermos hay una parte de la medicina que es preventiva, que evita las enfermedades. ¿Cuáles son las formas que ustedes conocen de evitar enfermedades? Aquí, usted [el monitor] puede preguntar por partes, para recordar la discusión de la <i>ficha de cultura</i> anterior. ¿Tener una buena alimentación evita enfermedades? ¿Y la higiene evita algunas enfermedades? Si nadie recuerda las vacunas, usted puede sugerir. ¿Para qué sirve la vacuna? <u>¿Cuáles son las vacunas que el pueblo de aquí ya ha usado? ¿Conocen otras vacunas? En este momento es importante aclarar que la vacuna es una forma de evitar algunas enfermedades, buscar con el personal del puesto de salud o con quien en la comunidad pueda explicar a los educandos cómo funciona la vacuna. Si el personal del puesto de salud está de acuerdo y el grupo de alumnos se interesa, puede haber una conversación de aclaraciones, donde los alumnos puedan hacer preguntas y sacar dudas con la enfermera que vendrá a la clase a conversar”</u> (Ribeirinho, 1984).</p> <p>- Indicadores: 6 y 8.</p>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 12 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis. 	<p>“Monitor, hasta aquí la gente venía discutiendo sobre las cosas que el hombre aprende en su trabajo y en la vida en comunidad. <u>Ahora, vamos a conversar sobre la diversión, la diversión también forma parte de la cultura, la diversión también reúne a personas. Usted puede mostrar la figura de la palabra fiesta y pedir a los alumnos que digan todo lo que están viendo allí. ¿Qué es lo que está haciendo cada persona? ¿Están alegres? ¿De dónde crees que son? Así que usted puede pedir a los estudiantes que cuenten un poco sobre las fiestas en las que ya han participado: ¿En qué fiestas ya han participado? ¿Cuáles fueron las fiestas más hermosas? ¿Cuáles fueron las fiestas más animadas? ¿Hay fiestas en la comunidad? ¿Cómo se organiza las fiestas en la comunidad? ¿Quién participa?” (Ribeirinho, 1984).</u></p>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas. 	<p>- Indicadores: 6 y 9.</p>
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico. 	<p>- Indicadores: 6 y 9.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 13 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“El fútbol también es una diversión muy importante para el ribereño y para todos los brasileños. Ustedes pueden conversar sobre los partidos y los campeonatos entre los miembros de la comunidad . ¿Por qué son importantes? ¿Es bueno encontrarse con la gente de otras comunidades en un partido de fútbol? ¿En los campeonatos surge una amistad? ¿Surgen peleas? ¿Quién organiza los campeonatos? ¿Cómo se resuelven los problemas que aparecen? La diversión es importante para todos, principalmente para los niños. Los niños aprenden mucho en sus juegos . Usted puede ampliar esta discusión preguntando: ¿Cuáles son las diversiones de los niños de la comunidad? ¿Qué aprenden los niños con los juegos? ¿Cómo aprenden? ¿Cuáles son las divergencias de las mujeres de la comunidad?” (Ribeirinho, 1984). - Indicadores: 6 y 9.
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 14 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“Ya hablamos sobre la importancia de las personas para vivir juntas en la comunidad. <u>Una persona ayuda a la otra en el trabajo, o en un caso de enfermedad. Es bueno también cuando la gente se reúne para una fiesta o un partido de fútbol. Es bueno cuando los niños tienen a otros niños para jugar con ellos. Otra cosa que es muy buena es que tengamos amigos para poder conversar. Es bueno intercambiar ideas, hablar de la vida de la gente, esto ayuda mucho.</u> Muchas personas toman una cachaza y se quedan a conversar, cuentan casos, relajan del trabajo. <u>Usted puede presentar estas ideas a los estudiantes y luego preguntar. La cachaza puede ser una diversión, pero si la persona empieza a beber mucho, ¿qué le pasa? ¿Mucha cachaza puede traer problemas de salud? ¿Qué pasa con la familia si el hombre bebe mucho? ¿Mucha cachaza puede generar pelea entre los miembros de la comunidad? ¿Por qué las personas beben demasiado? ¿Es posible las personas beban sin perjudicar su salud, a la familia y a la comunidad?”</u> (Ribeirinho, 1984). - Indicadores: 1 y 7.
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 15 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“[...] <u>Al conversar la gente se distrae y aprende mucho. La conversación es la forma como los más viejos, van pasando su sabiduría a los más jóvenes. Los ancianos también cuentan historias sobre la región. Conocen historias de personas, de animales y de cosas del otro mundo. Usted puede animar al personal a contar esas historias que forman parte de la sabiduría del pueblo, de su cultura: ¿Quién sabe contar la leyenda del boto tucuxi? ¿Quién sabe contar otras leyendas sobre personas, animales o cosas del otro mundo? ¿Qué mensaje nos deja cada historia a nosotros?</u> ” (Ribeirinho, 1984). - Indicador: 9.
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 16 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	<p>“Vamos a pensar un poco en la importancia de la radio. Es el principal medio de información del ribeirinho. ¿Solo sirve para distraer? ¿Cuáles son las radios que se escuchan aquí? ¿Quién es responsable de las radios? ¿Qué tipo de información traen? ¿Todo lo que la radio dice es verdad? Si tuvieran que hacer una programación para la radio, ¿qué pondrían? Vamos a intentar hacer una programación radial” (Ribeirinho, 1984).</p> <p>- Indicador: 10 .</p>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 17 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“[...] <u>¿Cuál es la importancia de saber leer y escribir? ¿Por qué las personas quieren la escuela en sus comunidades? Si ustedes están aprendiendo la lectura, la escritura y las <i>primeras cuentas</i>⁶¹ ahora, es porque no pudieron estudiar cuando eran niños. ¿Por qué sucede eso? Vamos a pensar un poco sobre la situación de los niños. ¿En su comunidad hay escuela para los niños? ¿Quién mantiene esa escuela? Si no hay escuela para los niños, ¿de quién es la responsabilidad? Hay alguna forma de exigir la escuela pública” (Ribeirinho, 1984). - Indicadores: 10 y 11.</u>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

⁶¹ Se refiere a las cuatro operaciones básicas de matemática.

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 18 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“Hemos visto que los hombres de esta comunidad transforman la naturaleza, viven su cultura, se organizan de una determinada forma, trabajan, se divierten, etc. Todos los grupos de personas hacen estas cosas de una u otra forma. <u>Los indígenas tienen su manera propia de hacer, y esto es lo que vamos a tratar de discutir en esta ficha, intentando percibir las semejanzas y diferencias: lo que los blancos aprendieron con los indígenas y lo que los indígenas aprendieron con los blancos; lo que tenemos del indígena en nuestra piel, en nuestro cuerpo y en nuestros hábitos. La conversación puede comenzar con la participación de cada uno diciendo lo que sabe sobre los indígenas; donde están sus tierras, como es su trabajo, sus fiestas y su organización. Después usted puede hacer estas preguntas: ¿Qué aprendieron los blancos con los indígenas? ¿Qué los indígenas aprendieron con los blancos? ¿En qué el blanco se parece a los indígenas? ¿Ustedes creen que la vida de los indígenas es buena?” (Ribeirinho, 1984).</u> - Indicadores: 10 y 11.
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción “Tercera Ficha de Cultura” para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis. 	<p>“La tercera <i>ficha de cultura</i> sirve para comenzar la discusión del tercer grupo de palabras: <u>regatão, queroseno, alcalde, tierra, posesión y Amazonas</u>. En esta última parte, vamos a discutir <u>la relación de la comunidad con las otras comunidades, con la ciudad más cercana, con las ciudades más distantes</u>. En realidad, ya comenzamos esta discusión con algunas palabras de la segunda parte. Palabras como radio, vacuna, cartilla e indígena sirvieron de tema para mostrar a los educandos que cada comunidad necesita los servicios y productos de otras regiones. La comunidad necesita la vacuna que se produce en el sur del país, de la radio que se produce en Manaus, del medicamento que se compra en la ciudad más cercana, del <i>pote</i> que se realiza en otra comunidad. <u>Cada comunidad tiene relación con otras y, por eso, participa en una sociedad más amplia. Por ejemplo, cuando un comunitario vota para la elección de un alcalde, está eligiendo a una persona que va a gobernar toda una región y no solo a su comunidad. Por otro lado, muchas veces, la comunidad, incluso sin participar, sufre los efectos de cosas o personas que vienen de afuera. Por ejemplo, este es al caso cuando aparece una persona que, sin vivir en la región, logra títulos de tierra en una comunidad y empieza a presionar para que todos salgan. Es por eso que cada comunidad debe saber bien cómo relacionarse con quienes viven fuera de ella. Es necesario saber cómo participar y defenderse. Es necesario encontrar</u></p>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas. 	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico. 	

			<p><u>siempre la mejor forma de hacerlo. Como hemos visto en la otra ficha de cultura, solo a través de la conversación, el entendimiento y la ayuda de cada uno es que la comunidad puede saber más, organizarse mejor y ser más fuerte para poder participar y defenderse. Esta fotografía de la tercera ficha de cultura muestra el puerto de la ciudad de Manaus. Usted puede iniciar la discusión a partir de la foto y después plantear otras cuestiones sobre la relación de la comunidad con el resto de la sociedad: ¿Qué ven en esta fotografía? ¿Alguien aquí ya fue a Manaus? ¿Los miembros de la comunidad viajan a la capital? ¿Y cuándo van a la sede del municipio? ¿Por qué motivos? Hay cosas que van de la comunidad hacia afuera. A veces es el ribereño el que lleva cosas o personas a otros sitios. Podemos preguntar: ¿Quién de fuera lleva cosas de la comunidad a otros lugares? ¿Cómo los comunitarios se relacionan con esas personas? A pesar de que muchas comunidades se alejan de la ciudad más cercana, reciben muchas cosas de afuera. ¿Qué recibe la comunidad de afuera? ¿Cuáles son las cosas que vienen de la ciudad más cercana? ¿Cuáles son las cosas que vienen de más lejos? ¿La comunidad recibe ayuda de personas de afuera? ¿Quiénes son estas personas? ¿Qué es lo que viene de afuera que perjudica a la comunidad? ¿Cuál es la relación de una comunidad con otras? ¿La comunidad puede participar en la política? ¿Cómo la comunidad puede participar más de las cosas que suceden afuera? ¿Cómo puede la comunidad defenderse de lo que no es bueno para ella?” (Ribeirinho, 1984).</u></p> <p>- Indicadores: 10, 11 y 12.</p>
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 19 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	<u>“Al discutir esta palabra, los alumnos van a hablar del sistema de comercialización con el <i>regatão</i>, que atiende a la necesidad de la comunidad de vender sus productos, pero que casi siempre es desventajosa para el ribereño productor. Entonces, es importante discutir también por qué la comercialización se hace así y de qué otra manera podría hacerse. Para empezar, usted pregunta a los alumnos lo que el <i>regatão</i> trae a la comunidad y lo que se lleva, y cómo se hace ese intercambio. ¿Con el uso de dinero? ¿Solo por cambio de producto producido por los ribereños? ¿El <i>regatão</i> tiene ventajas cuando el negocio se hace a través del intercambio de su mercancía por el producto del ribereño? ¿Por qué? ¿De qué manera la negociación sería más favorable para el ribereño? El problema de los altos precios de las mercancías y de los bajos precios de los productos de los ribereños también puede ampliar la discusión: ¿Cuál es el interés del <i>regatão</i> en vender a las comunidades que se encuentran más alejadas de la ciudad más cercana? ¿Cómo son los precios del <i>regatão</i>? ¿Cómo el <i>regatão</i> compensa lo que gasta en combustible? ¿El <i>regatão</i> gana dinero negociando con la comunidad? ¿Cuánto? ¿Suficiente? ¿Poco? ¿Cómo? ¿El productor gana dinero negociando con el <i>regatão</i>? ¿El productor necesita del <i>regatão</i>? ¿Ser <i>aviado</i>⁶² (financiado) por el <i>regatão</i> es bueno o malo para el ribereño? ¿Es difícil conseguir financiación en lugar de ser <i>aviado</i>? ¿Por qué? ¿Cómo la comunidad podría hacer sin el <i>regatão</i>? ¿Qué otras maneras habría para comercializar el producto? ¿Alguien conoce alguna comunidad que haga la comercialización de sus productos de otra manera?”</u> (Ribeirinho, 1984).
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	- Indicadores: 10 y 11.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

⁶² El cauchero, el ribereño y su familia hacían el *aviamento* con el dueño del siringal o con el *regatão*, es decir, el cauchero o el ribereño recibía una cierta cantidad de alimentos, mercancías y de herramientas de trabajo como un tipo de anticipo que debía pagarse con la producción futura de *pélas*, de pez, o de castaña, por ejemplo.

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 20 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“La discusión de la palabra ‘alcalde’ va a llevar a los alumnos a discutir el derecho de votar y de participar en las decisiones que se refieren a la vida de la comunidad y del municipio. Se puede comenzar con el propio alcalde de la ciudad. <u>¿Quién es el alcalde de nuestro municipio? ¿Quién lo recuerda en la época de la elección? ¿Qué hablaba en la campaña electoral? ¿Qué cambió después de que este alcalde asumiera el cargo? ¿Qué crees que el ayuntamiento debería hacer aquí para la comunidad? ¿Alguien aquí votó en la última elección para alcalde? ¿Votar es importante? ¿Por qué? ¿Estás de acuerdo con el hecho de que la persona que no tuvo la oportunidad de ser alfabetizada no pueda votar? ¿Por qué? ¿En tu comunidad hay elecciones? ¿Hay un dirigente electo? ¿Hay más personas elegidas? ¿Qué hacen estas personas? ¿Son importantes para la comunidad? ¿Cómo cada uno puede ayudar en el trabajo de la comunidad?”</u> (Ribeirinho, 1984). - Indicadores: 1, 10 y 11.
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 21 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“A partir de esta figura usted [el monitor] puede llevar adelante una discusión sobre el valor de la tierra para el pueblo de la comunidad. Puede empezar por los diversos tipos de tierra que existen en el Estado del Amazonas. ¿Cuál es la diferencia entre la tierra firme y la de várzea (planicies aluviales)? ¿Cuál es la ventaja de vivir en una u otra? ¿Qué tierra tiene más valor ? ¿Cómo la gente aprovecha la tierra? ¿Cómo dividen la tierra? ¿Cuál es la diferencia entre nuestra tierra y las otras tierras de Brasil?” (Ribeirinho, 1984). - Indicadores: 10 y 11.
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 22 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis. 	<p>“La discusión de la palabra ‘queroseno’ es sobre los <u>intercambios que la comunidad hace al comercializar con el resto de la sociedad. Primero, los alumnos pueden hablar sobre cuáles son los productos comprados en la ciudad que la comunidad usa, además del queroseno. Usted también pregunta cuáles son los productos más importantes y por qué. Si es posible, usted intenta ver con ellos de dónde vienen esas cosas. Puede hacerse así: ¿La gente compró del regatão? ¿Pero el regatão donde compró? ¿El lugar donde él compró es el lugar donde se fabrica? ¿Dónde está fabricado? ¿Con qué se fabrica? ¿De dónde viene la materia prima? Si no se puede hablar de todo, queda la curiosidad y se intentará saberlo después. Antes de esa clase, usted puede recoger algunas etiquetas o envases de mercancías para leer en la sala y ayudar a descubrir estos datos. Después de eso, usted puede preguntar cuáles son las cosas que van hacia afuera. Por ejemplo: ¿la gente vende el yute para el regatão? ¿el regatão a quién le vende? ¿Y después? ¿Qué se va a hacer con el yute? Las mismas preguntas se pueden hacer para la madera, para el caucho ¿Y la castaña? ¿Y el plátano? ¿Cuántos van a comercializar con estos productos después del regatão? ¿Y el pez? ¿Hay productos que el productor vende directamente al consumidor? ¿Hay productos que se intercambian entre las comunidades? ¿Cuál es la diferencia entre vender para el regatão y de vender directamente a quien va a consumir? ¿Tienes cosas que puedes comprar directamente de quien fabrica? ¿Qué sucede cuando una mercancía pasa por varios comerciantes antes de llegar a quien la va a usar?” (Ribeirinho, 1984).</u></p>
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas. 	<p>- Indicadores: 10 y 11.</p>
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico. 	<p>- Indicadores: 10 y 11.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 23 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“La cuestión de la posesión de la tierra es muy importante para todos. Usted puede comenzar la discusión preguntando quién allí tiene el título , los papeles de su tierra. Si alguien tiene, puede contar cómo lo logró. También puede discutir cómo los patrones obtuvieron sus tierras . Usted puede preguntar: ¿Cuáles son las ventajas de tener el título de la tierra? ¿Ustedes conocen el caso de alguien que perdió su tierra porque no tenía el título? ¿Para obtener la financiación en el Banco es necesario tener el título de tierra? ¿Como es eso? ¿Es difícil para el ribereño obtener el título? ¿Este proceso para obtener la tierra es complejo? ¿Qué necesita la persona para conseguir el título? Si aparecen muchas dudas sobre este asunto, ustedes pueden buscar a alguien que pueda explicar algo y resolver las dudas. Puede ser alguien de la CPT ⁶³ , del CIMI ⁶⁴ , de la EMATER ⁶⁵ o del ayuntamiento. ¿Qué piensan ustedes?” (Ribeirinho, 1984).
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	- Indicadores: 8, 10 y 11.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

⁶³ Comisión Pastoral de la Tierra.

⁶⁴ El Consejo Indigenista Misionero es un órgano vinculado a la Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil (CNBB) con el objetivo de luchar por el derecho cultural de los pueblos indígenas.

⁶⁵ Empresa de Asistencia Técnica y Extensión Rural.

Tabla 3. Cuadro de codificación de Westheimer y Kahne (2004) y ejemplos de citas del libro de texto *O Ribeirinho* (1984)

Tipos de Ciudadanos	Definición	Indicador	Citas de la instrucción número 24 para el monitor del libro de texto de portugués
Ciudadano personalmente responsable	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser honestos, responsables y cumplidores de la ley, pues son miembros de la comunidad.	1. Actúa de forma responsable en su comunidad. 2. Trabaja y paga impuestos. 3. Obedece a las leyes. 4. Reciclar, donar sangre. 5. Se ofrecen como voluntarios para “prestar una mano” (ayudar) en tiempos de crisis.	“Esta figura puede servir a los educandos para pensar sobre el estado del Amazonas. Los alumnos ya conversaron acerca de la vida en la comunidad, las relaciones comerciales y la política local. Pues, lo que pasa con los ribereños forma parte de una situación general del estado del Amazonas. Podemos empezar a conversar sobre la historia del estado: ¿Quiénes eran los habitantes iniciales? ¿Cuáles fueron los otros grupos que vinieron después? ¿Por qué las personas vinieron a la región amazónica? A partir del interés que motivó la llegada de los colonizadores, podemos levantar las características de la región: el gran número de ríos, el bosque variado y rico, el clima, el tipo de suelo, los medios de comunicación y transporte. Además, existen todavía las riquezas del subsuelo: minerales y petróleo. Ahora, ¿cuál es la situación del estado? ¿Cómo el gobierno y las agencias del gobierno actúan con relación a las riquezas del Amazonas? Ahora, ¿cuál es la situación del estado? ¿Cómo el gobierno y las agencias del gobierno actúan con relación a las riquezas del Amazonas? ¿Qué piensan de la construcción de carreteras, de las deforestaciones, de la pesca predatoria, de la explotación de gas? ¿Estas intervenciones favorecen a la población? ¿Hay otros modos de explorar las riquezas y promover un desarrollo que preserve la región?” (Ribeirinho, 1984).
Ciudadano participativo	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.	6. Es miembro activo de organizaciones comunitarias y / o hace esfuerzos de mejora. 7. Organiza los esfuerzos de la comunidad para cuidar de aquellos que están en necesidad, promover el desarrollo económico, o limpiar el medio ambiente. 8. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. 9. Conoce estrategias para realizar las tareas colectivas.	
Ciudadano orientado para la justicia	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar sistemas y estructuras establecidas cuando reproducen patrones de injusticia a lo largo del tiempo.	10. Evalúa críticamente estructuras sociales, políticas y económicas, pues es capaz de ver más allá de las causas superficiales. 11. Busca y aborda áreas de injusticias. 12. Sabe sobre movimientos sociales democráticos y cómo se hace el cambio sistémico.	- Indicadores: 8, 10 y 11.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores Westheimer y Kahne (2004, p.245) e inspirada en Butler, Suh y Scott (2015) y Scott y Suh (2015).

ANEXO 5: Ejercicios con texto *Poronga* (1983)

Ejercicio con texto número 1:

farinha - 3

Texto para ler, discutir e copiar.

Fuente: (Poronga, 1983, p.54)

Vamos ler e copiar.

A farinha é um alimento importante para nós. Nos dias sem caça nós comemos a jacu. Se não tem rancho e não tem farinha nós morremos de fome. A farinha do aviamento sai muito cara. Por isso junto com a cooperativa nós vamos ter uma casa de farinha.

Fuente: (Poronga, 1983, p.117)

Ejercicio con texto número 2:

febre - 4

Leitura, discussão e cópia de texto.

Fuente: (Poronga, 1983, p.59)

Vamos ler e copiar.

Todos precisam de proteção em casos de doença. A saúde é um direito do povo.

A febre enfraquece o adulto e mata muitas crianças.

O homem doente não pode cortar. Sua produção fica prejudicada.

Fuente: (Poronga, 1983, p.126)

Ejercicio con texto número 3:

passíba

Texto para leitura e discussão.

Fuente: (Poronga, 1983, p.60)

Vamos ler e conversar.

O pai de Nonato contava que no começo ficava espantado de andar na mata. Era bonito escutar os cantos dos pássaros, ver o rio, pescar para ver o peixe estrebuchar na linha.

Ele falava:

– A floresta é mesmo muito bonita. O caboclo se habitua a viver na mata. O clima é diferente. Eu acho que isso influi na mentalidade do caboclo. Até hoje eu fico admirado. É bom andar no mato e ver como é bonita a selva que o homem não pode fazer...

Fuente: (Poronga, 1983, p.131)

Ejercicio con texto número 4:

4. Vamos ler e copiar as palavras com lh.

A mulher do Tonho Ramolho acendeu a fornaiha.

Deixou o menino olhando e foi reçoher o milho.

Disse para o menino:

-Filho, não bote a mão aí.

Então o menino cismou de melhorar a fornaiha e queimou o dedo.

O menino se assustou e foi se esconder num monte de paxiúba.

A mulher espichou a orelha e escutou aquele barulho de palha.

Foi buscar o menino e viu a bolha no dedo dele. Então a mulher disse:

-Filho, porque você não escuta o conselho da sua mãe?

Fuente: (Poronga, 1983, p.134)

Ejercicio con texto número 5:

VAMOS LER E CONVERSAR

Maria era uma mulher desassombrada.

Trabalhava na casa, na roça e na farinha.

Cuidava dos filhos e da criação.

Além disso cortava e apanhava castanha.

Era o mesmo que ter dois homens na colocação.

Só se sabia que tinha uma mulher porque de noite ela vestia o camisão.

De dia o marido ia pra uma estrada e Maria ia pra outra.

O marido não queria que ela cortasse, mas ela aprendeu escondido.

Maria não podia com a tarrafa mas saía de noite com a fachiadeira para pescar no lago.

Ela era muito boa remadeira.

Remava dois, três dias para ir numa procissão ou num forró.

Fuente: (Poronga, 1983, p.135).

Ejercicio con texto número 6:

Vamos copiar o texto da ficha trabalho -2, do menino que queimou o dedo.

Fuente: (Poronga, 1983, p.136)

Ejercicio con texto número 7:

governo

- 4

Texto para leitura.

Fuente: (Poronga, 1983, p.63)

SOLDADO DA BORRACHA



Ronierito Aquino

Com 74 anos e já apresentando sinais visíveis de cansaço, o sr. Fidelis, como é conhecido no Km 32, da BR-317, entre Brasília e Assis Brasil, vive hoje no mais absoluto abandono. Ele vive sozinho, perambulando pelos barracos, conversando com um ou com outro, mas sempre falando em seringa, borracha, sernambi, etc.

Nascido no seringal Montevideu, no município de

Brasília, o sr. Francisco Fidelis Pinto trabalhou exatamente meio século (50 anos) de sua existência com o corte de seringa.

Depois de todos esses anos de sacrifícios, de trabalho com a seringa, o sr. Fidelis dispõe hoje de apenas um mínguaço salário de Cr\$ 3.900,00, que conseguiu com muito sacrifício junto ao Funrural. Muito caído e de olhar profundo, o sr. Fidelis arrisca umas palavras para dizer que cortou muita borracha para o Brasil lutar na Segunda Guerra Mundial. "Eu também sou um soldado da borracha, como muitos desses que andam abandonados por aí", disse o ainda seringueiro Francisco Fidelis Pinto.

Fuente: (Poronga, 1983, p.145)

Ejercicio con texto número 8:

seringueiro - 4

Elaboração de texto pelos educandos.

Depois de escrever cada educando pode ler para o grupo. Se houver condições o monitor corrige com cada educando a ortografia, acentuação, pontuação, etc.

Seria interessante que se mimeografasse o conjunto de textos para ser distribuído ao grupo.

Fuente: (Poronga, 1983, p.64)

Compadre Miguel

Aqui em Tapui está quase tudo resolvido. Só me esqueci da lista do material de caça para a cooperativa. Veja também se não está faltando nada aí no que vai indo. Aí você me diz sábado e traga a lista. É se prepare que a reunião no sindicato vai ser boa.

Nonato

Fuente: (Poronga, 1983, p.149)

Companheiros do siringal Nazaré

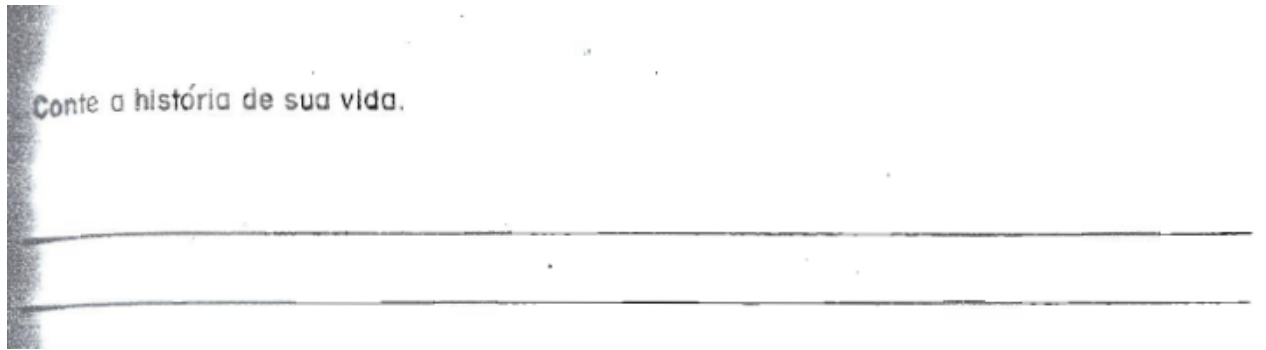
Nós aqui no sindicato vamos fazer
uma reunião para discutir as eleições.
Precisamos marcar uma data boa,
para vir bastante gente. Então vocês
mandem dizer qual é o melhor dia
aí para vocês. A reunião precisa
ser marcada até o fim do
mês.

do Sindicato dos Trabalhado
res Rurais de Xaxuvi

Vamos responder o bilhete do Sindicato?

Fuente: (Poronga, 1983, p.150)

Ejercicio con texto número 9:



Fuente: (poronga, 1983, p.151)

ANEXO 6: Ejercicios con texto *O Ribeirinho* (1984)

Ejercicio con texto número 1:

Texto: Este é o primeiro texto que aparece na cartilha. O trabalho com ele é importante porque ele traz várias novidades. Os alunos já conhecem frases separadas, mas nunca viram um grupo de frases que juntas formam um sentido só: contam uma história ou falam do mesmo assunto. Além disso, tem o modo de ler: a parada, que deve ser feita no final de cada frase e o ritmo da leitura, que não pode ser muito devagar senão o sentido se perde.

Este primeiro texto, você pode trabalhar assim:

Primeiro os alunos lêem em silêncio. Aí você explica que o texto é um conjunto de frases e que quando acaba cada uma a gente deve parar. Então faz uma leitura em voz alta mostrando como isso acontece, e os alunos vão seguindo na cartilha.

Aí você pergunta se todo mundo entendeu, se alguém quer contar o que o texto está dizendo. Pode ir ajudando o pessoal a lembrar fazendo perguntas sobre o texto.

Quando o sentido estiver claro para todos, então peça para os alunos lerem em voz alta. Enquanto um lê, os outros acompanham na cartilha.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

O pai, a mãe e o menino

Dito mora na comunidade de Bauana.

Todo dia Dito vai para a mata.

Ana fica na comunidade.

Ana cuida da morada e do menino.

Jaime é o menino de Dito e Ana.

Jaime é muito danado e todo dia judia do cão.

Ana bateu no Jaime.

Jaime ficou amuado e foi para a beira.

Jaime tomou banho até a noite.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.63)

Ejercicio con texto número 2:

Texto: Peça que cada aluno faça uma leitura silenciosa do texto. Depois peça que alguém leia em voz alta. Converse com os alunos sobre as idéias que esse texto está transmitindo. Converse também sobre as dificuldades da leitura, quem achou difícil, por quê.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

A capela da comunidade

A capela da comunidade é toda amarelinha.
Dona Laura coleta dinheiro e cuida da capela.
Todo ano a comunidade comemora o dia de Maria.
A capela fica lotada.
A fé da comunidade é muita.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.69)

Ejercicio con texto número 3:

Texto: Você já sabe que é muito importante ler com a pontuação para entender o texto. Se algum aluno perguntar o que é travessão (aquele tracinho que aparece em "— Dona Ana, cura o meu menino"), você pode explicar que é um tracinho que sempre aparece quando no texto alguém está falando. Primeiro aparecem os dois pontos(:) depois o travessão (—), depois vem a fala da pessoa. Se ninguém perguntar, não precisa explicar. O importante é entender a história que está no texto e conversar sobre ela.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

A cura do menino

Sônia foi até a morada de dona Ana e pediu:
— Dona Ana, cura o meu menino.
A saúde do menino é pouca.
Sônia não tinha leite no peito.
Seu marido não tinha dinheiro para a lata de leite.
Dona Ana deu sumo de camapu para o menino.
Dona Ana já curou muito menino da comunidade.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.77)

Ejercicio con texto número 4:

Texto: Esse texto fala um pouco da medicina caseira e da ajuda que a medicina da cidade pode trazer. É importante conversar se todos estão conseguindo ler com sentido. Procure incentivar a leitura de quem está com dificuldade.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

O cuidado da saúde.

O médico da cidade não aparece na comunidade.
O povo da vila se ajeita como pode no cuidado da saúde.
O povo da vila sabe a medicina do mato.
Camapu ajuda na cura de ferida.
Da medicina da cidade, a vacina é uma ajuda.
O povo toma vacina.
A vacina evita a varíola.
A vacina evita o tétano.
Se o comunitário carece de médico, ele se vira e vai até a cidade.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.83)

Ejercicio con texto número 5:

Texto: Peça para os alunos lerem e conversarem sobre o texto. Este texto já é bem comprido. É bom ler muitas vezes para todos entenderem. Preste bastante atenção nos pontos finais, todos têm que perceber que a frase acabou ali. Se a gente lê sem dar uma paradinha no ponto final, não dá para entender. Depois que todos lerem e entenderem é bom conversar sobre o texto.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

A festa

Anastácia colocou o seu vestido mais bonito e foi para a festa do Divino na cidade. Ela não tinha costume de festa de cidade e ficou calada. Lá na comunidade não tinha festa deste jeito.

No início dos festejos, o político do município apareceu. O político pedia votos. A beata pedia esmola para a capela.

A comida era modesta. Só tinha pipoca, castanha de caju e biscoitos. Mas tinha muita bebida.

O violeiro tocou baião e bolero a noite toda. Ele parava e o povo pedia bis.

Lá pela meia-noite apareceu o descarado do Chico Baré bêbado. Teve alarido, mas ele apenas cuspiu no pé do político. Depois tudo se ajeitou.

O baile estava animado. Benê deu uma piscada para Anastácia. Ela ficou toda acanhada. Dali a pouco ele veio e falou:

— Você é a mais bonita da festa.

Aí iniciou o namoro deles.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.91)

Ejercicio con texto número 6:

Texto: No trabalho com o texto é sempre importante fazer a leitura silenciosa e leitura em voz alta, esclarecer o sentido e conversar sobre o texto. Neste texto, aparecem algumas vírgulas. O monitor pode fazer uma leitura em voz alta e no momento que aparecer a vírgula, parar e explicar que é uma parada que a gente deve fazer quando está lendo. Na leitura em voz alta dos alunos, devem sempre treinar os que têm mais dificuldades.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Futebol na comunidade

Sábado teve futebol na comunidade de Marajaí.
O time de fora era da comunidade de Mapitirini.
Foi uma disputa muito bonita e animada.
Veio até comunitário de fora, de canoa.
Valdeci apitou. Foi difícil para ele. Ele não estava acostumado.
O time de Mapitirini cometeu pênalti.
Ele ficou na dúvida se apitava.
Já estava no final, últimos minutos, dois a dois.
Mas Valdeci decidiu e apitou o pênalti.
Uma ou duas faltas ele não tinha apitado.
Mas pênalti não, não era justo.
Ele até levou uma vaia dos comunitários de Mapitirini.
Aí Naldinho ajeitou a bola. Valdeci apitou e Naldinho bateu.
Mas a bola foi fora e ele levou uma vaia.
Valdeci apitou o final da disputa e tudo acabou numa festa animada.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.97)

Ejercicio con texto número 7:

Texto: Primeiro peça uma leitura do texto em silêncio. Depois os alunos lêem em voz alta e conversam sobre o texto.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Até a noite escura

Depois do ajuri do seu Chico Pereira, ficou ele mais o Severino. Seu Chico falou para o Severino:

— Me espera aí. Eu já venho.

Daí a pouco ele veio de volta. Vinha de cachaça na mão. Severino não se animou. Seu Chico bebia muito e o papo do seu Chico bêbado ele já conhecia. Mas era sábado e Severino aceitou uma cachacinha. Ali começou o papo deles e foi inesperado para seu Chico e para o Severino.

Severino falou, falou como só falava para ele mesmo: a sua vida de moço solteiro, a saudade da família, os seus amores. Seu Chico escutava e na memória dele ele via a sua mocidade, tão parecida.

Veio até a dona Ana. Ela não chamou para a comida. Ficou lá no meio dos dois. Já era noite escura. Só aí veio a fome e se escutou a caminhada deles de volta.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.105)

Ejercicio con texto número 8:

Texto: Depois que todos leram, entenderam e conversaram sobre o texto do boto, o monitor pode incentivar os alunos a escreverem frases sobre outras histórias que eles conhecem. Depois de escrever, os alunos podem ler as frases para o grupo.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

O mistério do boto tucuxi

Uaiara é o deus dos peixes. Ele aparece no jeito de boto. Se vê uma moça bonita, o boto vira moço bonito.

O boto aparece na beira e a moça se apaixona pela cara bonita dele. O boto é danado.

Ele é o dito pai de muito menino nascido. Ele é marido de moça solteira.

O pajé falava de uma história:

Uma moça bonita vivia ao lado de moço desconhecido. Uma noite ela levou susto. Viu uma cauda de peixe no meio das coxas do marido. Ela falou:

— Sai, bicho feio!

O marido saiu e sumiu no escuro. Ele não apareceu mais. Ela buscava notícia dele e não achava.

A moça foi para a beira e lá ficou. Ela chorava, chorava muito. O Solimões subiu, subiu muito e levou a moça.

Depois de muitos dias, o boto puxou a falecida até a beira e deixou ela deitada na areia.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.111)

Ejercicio con texto número 9:

Texto: Peça que os alunos leiam e conversem sobre o texto.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

O rádio

O rádio leva notícias para os moradores das beiras dos rios. Muito comunitário só recebe novidades de fora pelo rádio. É o único jeito de comunicação rápida.

O povo recebe recados pelo rádio. O rádio deixa as comunidades mais unidas. O povo escuta pelo rádio os horários das atividades das várias comunidades.

Pelo rádio o povo escuta as notícias dos estados mais afastados. O rádio não deixa o ribeirinho solitário na mata.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.117)

Ejercicio con texto número 10

Texto: Peça que os alunos leiam e conversem sobre o texto.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

11. Vamos escrever sobre a escola.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.126)

O menino vai para a escola

As aulas vão iniciar. O menino de Joana vai para a escola. Ele não sabe ler e espera muita novidade.

Joana fica satisfeita ao ver seu filho na escola. Ela não estudou até seus vinte anos e seu sonho é ter seus meninos estudados.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.127)

Ejercicio con texto número 11.1

Texto: Este texto já é um pouco mais comprido. Você pode pedir uma leitura em silêncio. Depois os alunos lêem um pedaço de cada vez discutindo sobre ele.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

A cultura dos índios

Neste país tem muitas nações de índios. Só neste estado, tem o povo Ticuna, o povo Canamari, o povo Miranha, o povo Cambeba, o povo Sateré-Maué, o povo Maioruna, o povo Tucano, o povo Macu e ainda tem mais.

Cada povo fala de um jeito, cada povo vive como é o costume dele.

Os índios dividem tudo com o seu povo, dividem sua roça, dividem seu peixe e sua comida.

Em cada aldeia tem um chefe. O chefe escuta seu povo. O chefe escuta os mais velhos.

Os índios se reúnem para conversar. Eles falam dos acontecimentos. Eles contam as histórias dos velhos. Eles combinam as caçadas.

Os índios têm muitas festas. Nas festas eles cantam e dançam. Os cantos são as orações deles.

Antes, só os índios viviam neste país. Os índios eram donos de todas as matas. Eles eram donos dos rios e dos campos.

Os índios viviam bem. Nunca faltava um pedaço de chão para a roça. Tinha muito peixe, muita caça e muita madeira.

Hoje os índios não podem mais viver tão bem. Hoje o índio não tem mais tanta mata, tanto peixe, tanta comida.

Mandaram o índio embora de sua aldeia. Muito índio virou peão. Mataram muitos índios de doença. Mataram muitos índios a bala de revólver.

Mas neste país ainda tem muitos índios. Eles vivem com seu povo lutando muito. Eles lutam pelas suas roças, pelo seu peixe e sua caça. Eles lutam para poder viver e continuar a cultura deles.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.135)

Ejercicio con texto número 11.2

7. Vamos ler o texto abaixo e observar as palavras marcadas.

Na época das chuvas os rios **sobem**. A **enchente** é rápida e **inunda** a beira das roças.

Os ribeirinhos **sentem** a **vinda** da **enchente**, todo ano a **enchente** aparece no **inverno**.

Vivendo ao lado dos rios, os ribeirinhos, **ficam conhecendo** a força e o poder dos rios.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.133)

Ejercicio con texto número 12

Texto: Neste texto, tem um pedaço que é uma conversa entre duas pessoas. Faça o pessoal perceber quais são as falas de um e quais as falas do outro.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Negociando com o regatão

Seu Jonas foi pescar com o filho no rio Juruá. Foram com barco alugado. Mas foi todo o dinheiro no barco e não tinham nada para o sal. A solução foi pegar o sal aviado com a o regatão. Muitos da comunidade negociam com um regatão chamado Severino. Eles foram falar com ele.

Severino deu o sal e combinou com seu Jonas de vender o peixe só para ele. Seu Jonas e o filho vieram com o barco cheio: piraíba, pirarara, dourado, nunca eles tinham pescado tanto peixe.

Veio o Altino, seu cunhado, e pediu para o Seu Jonas vender para ele. Ofereceu 450.

Seu Jonas não pode vender, o peixe era do Severino. Só podia vender para ele e ainda faltava pagar o sal.

— Se você combinou não tem jeito, o Altino falou.

Mas ficou discutindo com Seu Jonas:

— Mais certo é tirar o dinheiro adiantado. Aí dá para vender melhor.

— Aí a dívida é muito maior. Eu peguei o sal com ele, pois ele não tira juros.

— Não tira no sal, mas tira no dinheiro do peixe. Ele vai pagar bem?

— Vai pagar 400.

— Pois tá vendo?

— Tá baixo, eu sei. Mas eu pedi e ele me adiantou na hora.

— Ele vai pagar por 400 e lá em Leticia vai vender por mais de 2 mil.

— Eu sei. Ele ganha muito mais. Nós lutamos com muito esforço e só ganhamos um pouco. Mas com ele é vantajoso. Ele adianta para o cara mesmo ele não tendo dinheiro. Muitos só negociam com dinheiro, senão não leva, ou tirando juro muito alto. Como eu podia ter feito então?

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.145)

Ejercicio con texto número 13

5. Com este pequeno texto, os alunos vão aprender uma sílaba nova: qua. O monitor deve ler o texto para o grupo e depois mostrar que as palavras que estão marcadas têm uma sílaba nova: o qua. Depois que os alunos lerem algumas vezes, eles copiam nas linhas embaixo com bastante atenção.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

5. Vamos ler e copiar com atenção.

Rosinaldo tinha farinha para vender. **Quando** o regatão chegou, ele pediu para pesar o seu estoque.

— **Quantos** quilos de farinha tem aí?

— A balança deu **quarenta** e cinco.

— Então a balança tá com defeito. Pela **quantidade** acho que deve ter quase setenta quilos aí. É um estoque da melhor **qualidade**.

— Eu pago cinquenta quilos. **Quarta-feira**, **quando** eu vier baixando, eu venho com o dinheiro.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.150)

Ejercicio con texto número 14

Texto: Este texto também é bem comprido. Leia parte por parte com os alunos e veja se eles conseguiram entender o que está escrito.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Coisas de política

Muitos já se cansaram de ouvir e de falar em política. Parece que a história é sempre a mesma. Na véspera das eleições vêm os políticos prometer isto e aquilo e pedir para o povo votar neles nas eleições.

Depois que acabam as eleições eles desaparecem, dando motivo pro povo ficar desconfiado e com pouca vontade de participar da política.

Más, vendo melhor, política e eleição são coisas importantes, têm muito a ver com os direitos que o povo tem.

A sua comunidade tem um representante, que é o presidente, não é? Entre todos da comunidade ele tem que ser o que todos acham mais indicado para tratar das coisas que são importantes para a comunidade.

Na hora de escolher um representante você votaria em alguém que você não acha bom ou em quem você não confia? Você tem uma opinião sobre o que é melhor para a sua comunidade, não tem? Votar é uma maneira de participar das decisões que vão ser tomadas. Agora, se o presidente não atender o que a comunidade esperava, todos têm o direito de reclamar para ele.

Mas nós não temos representantes só na comunidade. Nós temos representantes no governo. Para o município tem o prefeito, o estado tem o governador e para o país todo tem o presidente. E ainda tem os vereadores, os deputados estaduais e federais, os senadores, que também fazem parte do governo.

Tem coisas na sua comunidade que é a prefeitura que tem que cuidar. A prefeitura é responsável pela instalação de escolas, por pagar quem dá as aulas, pelo cuidado da saúde, fornecendo remédios e médicos para atender a população.

Você tem o direito de participar na escolha do prefeito e dos vereadores, que são os que governam o município, decidindo o trabalho da prefeitura. E também têm direito de reclamar quando a prefeitura não atende o que a comunidade precisa. Pois se eles foram para lá com o voto do povo não é para servir ao povo?

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.163)

Ejercicio con texto número 15

Texto: Leia o texto e peça para alguns alunos lerem. Depois comente o que está escrito, pergunte se o pessoal sabe mais coisas sobre a história da sua terra.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

A história da terra

A terra onde nós moramos é uma terra de florestas e rios. Antigamente só os índios moravam nestas terras.

Quando os portugueses chegaram no Brasil, eles ocuparam só as terras perto do mar. Depois muitos comerciantes entraram pelos rios nas terras da floresta. Eles procuravam anil, cacau, sementes e madeiras. Eles levavam estas coisas, vendiam e ganhavam muito dinheiro.

Levou muito tempo para os negociantes virem para cá montar seus negócios. Foi no início deste século que isto começou a acontecer. Era a 1ª Guerra Mundial e o Brasil abastecia o mercado da borracha.

Nesta época vieram muitos nordestinos para trabalhar nos seringais. Quando a Guerra acabou, já tinha borracha em outros países. Então, como tinha esta concorrência, a borracha já não dava tanto dinheiro para os seringueiros.

Muitos deixaram o negócio da borracha e foram embora. Outros entraram no negócio da castanha.

Muitos seringueiros foram então trabalhar para os donos dos castanhais. Muitos outros continuaram trabalhando por conta própria.

Depois vieram os colonos. Eles vinham para morar aqui, compravam ou alugavam um pedaço de terra e então viravam agricultores. Plantavam juta, malva, pimenta do reino. Muitos destes juntaram algum dinheiro e viraram comerciantes. Muitos do lugar que começavam a plantar também eram aviados por estes comerciantes.

De uns 20 anos para cá, vem aumentando a cobiça pelas ricas terras da floresta. O governo abriu estradas, vieram habitantes do sul em busca de um pedaço de terra para morar e plantar. Mas vieram também grandes empresários.

Os grandes empresários compram muita terra e vão empurrando os pequenos. Eles querem a terra para criar gado e para retirar minério.

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.171)

Ejercicio con texto número 16

Texto: Peça para os alunos lerem o texto. Depois, faça uma discussão sobre o assunto.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Os donos da terra

Para o agricultor a terra é um grande valor. É da terra que o agricultor tira o seu sustento. Ele planta a mandioca, a banana, a laranja e o cupuaçu. Ele pode plantar a malva ou a juta, que ninguém come, mas que também serve para o seu sustento. Ele vende a fibra e compra a sua manutenção.

Na comunidade todos sabem qual é o pedaço de terra de cada família. O agricultor trabalha naquela terra e os outros reconhecem que aquela terra é dele.

Agora, a maioria dos pequenos agricultores não tem os papéis, não tem o título da terra. Seria bom que todos os agricultores tivessem o título da sua propriedade. Assim o agricultor não corre o risco de chegar um barão de fora querendo lhe tirar a terra.

O título também facilita quando o agricultor precisa de um crédito bancário.

Por que o pequeno produtor tem dificuldades para conseguir o título da sua terra?

Na região de terra firme, muita gente de fora, gente da cidade e do sul do país, gente com muito dinheiro compra terra e consegue o título antes dos pequenos do lugar.

Os grandes da cidade compram muita terra. Eles sabem que esta terra tem valor. Eles se interessam pela terra porque com o título eles conseguem crédito no banco a juro baixo.

As terras que a água do rio cobre não podem ser tituladas, são terras da Marinha. O agricultor que trabalha em terras que o rio cobre é posseiro, ele mora e trabalha lá, mas não tem o título.

O único papel que ele pode conseguir é a Concessão do Direito Real de Uso.

A comunidade precisa defender também seu direito de pescar e navegar nas águas da região. O que vai acontecer com o povo da comunidade se o peixe se acaba na malhadeira dos de fora?

O que vai acontecer se o povo da comunidade não tiver sua terra para plantar e seu peixe para pescar?

Como a comunidade pode garantir o seu sustento e uma vida melhor para todos?

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.181)

Ejercicio con texto número 17

10. Este é o último exercício da cartilha. É importante que o aluno já se sinta bem seguro de seu novo saber: a leitura e a escrita. Peça para os alunos escreverem livremente contando um pouco de suas vidas. Depois uns podem ler os dos outros. Você deve incentivar os alunos a ler e escrever sempre que puderem para que não esqueçam o que aprenderam.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

10. Agora que você já sabe ler e escrever, escreva a história de sua vida

Fuente: (Ribeirinho, 1984, p.191)

ANEXO 7: Instruções para el monitor – “Líneas de Discusión” *Poronga* (1983)

1a. Unidade: MATA

- A importância da floresta na vida dos seringueiros.

A sobrevivência dos seringueiros depende da floresta e do território que foram adquirindo, através dos tempos, sobre ela. Dela retiram a paxiúba e a jarina para fazer a casa; a caca e a castanha os alimentam; a borracha, com a qual adquirimos produtos industrializados para sobreviver. Tudo isso implica em um conhecimento específico, resultado da adaptação à vida da floresta, que outros trabalhadores não têm. Os nordestinos, quando vieram para a Amazônia, não conseguiam sobreviver na mata, da mesma forma como hoje acontece com os colonos paranaenses.

Dois linhas de discussão podem ser feitas a partir desse tema:

1. Valorizar o conhecimento que o seringueiro tem da floresta através de comparação com outro tipo de trabalhador que não está acostumado a viver nela. Lembrar o "brabo" -aquele que chegava do Nordeste sem saber nada. Comparar o conhecimento adquirido pela vida com aquele que a escola vai proporcionar, não super-valorizando este.
2. Dar-lhes informações a respeito das consequências da devastação da floresta a partir de exemplos de outras regiões do Brasil: a erosão, a alteração no clima e o desequilíbrio ecológico.

2a. Unidade: MORADA

- A transformação da natureza pelo homem.

Para sobreviver, o homem retira da natureza, pelo seu trabalho, os recursos que necessita. A morada é feita pelo seringueiro, sozinho ou em conjunto, a partir de elementos que ele encontra prontos na floresta. Outras coisas que ele necessita não são feitas diretamente por ele, como por exemplo, a rede. É preciso plantar o algodão, colher, transformá-lo em fio e confeccionar a rede. Esse trabalho o seringueiro não faz.

Linhas de discussão:

1. Parte da sobrevivência do seringueiro vem do trabalho que ele faz na floresta, retirando dela os materiais que necessita; parte depende do trabalho de outras pessoas que não moram na floresta, mas que trabalham nas indústrias.

2. Dar-lhes informações a respeito de maneira de viver de outros trabalhadores, os que moram nas cidades, mostrando que também precisam do trabalho deles.

3a. Unidade: BARRACÃO

- O sistema tradicional de exploração do trabalho do seringueiro.

O seringueiro conhece detalhadamente o sistema de exploração do trabalho pelo barracão. Dá um grande valor ao trabalho que realiza ao produzir a borracha. A discussão nessa unidade poderia ser feita em duas linhas:

1. Como pode o seringueiro viver sem patrão. Qual a diferença entre o seringueiro cativo e liberto. Quais as vantagens e desvantagens das tentativas do seringueiro viver de forma autônoma.
2. Dar a eles informações a respeito da história da borracha no Brasil, que desconhecem. Ver até onde têm noção da ligação entre a produção da borracha e a industrialização. Discutir as novas formas de transformação da borracha, suas vantagens e desvantagens, como a péla, a prancha e a mini-usina.

4a. Unidade: COOPERATIVA

- A luta por novas condições de trabalho.

Todas as palavras dessa unidade podem ser utilizadas para a discussão do tema. Depende mais da situação específica do grupo que está sendo alfabetizado. Uma situação comum a todos eles é a questão da posse da colocação, o fato de serem posseiros. Alguns estão organizados em cooperativas, outros estão querendo conhecer essa forma de trabalhar. O sindicato e o empate são meios existentes de organizarem a luta em torno dos seus principais problemas. As sugestões serão feitas considerando cada uma das palavras da unidade.

1. Cooperativa - discutir a possibilidade de viverem sem patrão, desde que passem a organizar a comercialização em conjunto e que arquem com vários trabalhos, coletivamente, necessários a implantação do novo sistema. Discutir as vantagens e desvantagens, procurando levantar a informação que já possuem sobre a questão.

2. Empate - sugerir que relatem a história de algum empate, os êxitos e fracassos nesse tipo de luta. Procurar avaliar com eles o que o seringueiro busca com o empate a eficácia e os limites dessa luta. Analisar as formas de repressão que têm encontrado.
3. Sindicato - discutir o que o sindicato vem fazendo e o que deveria fazer para fortalecer a luta dos trabalhadores.
4. Posse - explicar aos seringueiros os direitos que a legislação garante para aqueles que são posseiros; mostrar a precariedade da titulação das terras no Acre em função da complexidade da sua história fundiária e de ocupação; analisar as alternativas que vem sendo propostas para o seringueiro que é obrigado a sair da colocação e se transformar em colono ou migrar para a cidade.

5a. Unidade: ESCOLA

- O direito à educação.

Mostrar que existem dois tipos de cultura: a da vida e a letrada. Discutir o direito que os seringueiros tem à educação dentro da floresta e de forma adequada ao seu modo de vida. Fazer um balanço do trabalho da escola, procurando avaliar o material, os temas, as necessidades.

6a. Unidade: FEBRE

- O direito à alimentação e à saúde.

A questão da alimentação pode ser discutida sob vários ângulos:

1. Comparar os produtos que eles mesmos produzem e o que precisam comprar; discutir o padrão alimentar tradicional e explicar o que significa uma alimentação adequada; conhecer as idéias que tem a respeito do valor dos alimentos que consomem e daqueles que não consomem, como verduras e legumes. É importante, nessa unidade, levantar informações sobre os hábitos alimentares.

2. As mesmas questões se colocam em relação à saúde; discutir as causas das doenças, o tipo de tratamento que conhecem e usam.

7a. Unidade: RIQUEZA

- A pobreza e a riqueza

Discutir a opinião dos alfabetizados a respeito da razão pela qual existem pobres e ricos. Procurar explicar que o trabalho possibilita a riqueza. Porque aqueles que trabalham não se beneficiam dos resultados do seu trabalho. Discutir a diferença entre trabalhar para o patrão e trabalhar para si. Perguntar a respeito da noção que tem do governo e do papel que atribuem a ele na resolução dos seus problemas.

8a. Unidade: SERINGUEIRO

- O projeto de vida dos seringueiros da Amazônia.

Discutir as alternativas hoje existentes para os seringueiros: migração para a cidade e suas conseqüências; indenização pela posse; trabalho na agricultura; resistência na terra. Qual a alternativa para o seringueiro? O que seria necessário para melhorar sua vida? que o seringueiro pretende para o futuro?

É importante, nessa unidade, discutir que o seringueiro é um tipo específico de trabalhador, mas que, além das suas especificidades, apresenta pontos comuns com outros trabalhadores agrícolas e urbanos. Procurar chegar na noção mais abstrata de trabalho e trabalhador. Usar para isso estórias de outros trabalhadores procurando analisar os pontos de semelhança e de diferença entre eles e os seringueiros.

Fuente: (Poronga, 1983, p.9-12)

ANEXO 8: Instruções para el monitor – “Discusión” O Ribeirinho (1984)

1.º ficha de cultura

Nosso trabalho começa com esta primeira ficha de cultura. Com ela iniciaremos a discussão de todo o primeiro conjunto de palavras: **mata, pote, canoa, itaúba, tucunaré, juta e farinha**. Depois, em cada uma das palavras, aprofundaremos esta conversa inicial.

Nesta ficha, o objetivo é discutir questões relativas à **natureza, à cultura e ao trabalho**.

A **natureza** é tudo aquilo que existe no mundo, independente da presença do homem. São as plantas, os animais, a terra, a água. O homem precisa da natureza para poder viver. Ele tira o peixe do rio, planta, faz sua casa e sua canoa com a madeira que tira da mata, faz o pote com o barro, o paneiro com a palha. Tudo vem da natureza. Muitas vezes a gente pode não perceber como as coisas foram feitas, mas, pensando bem, a gente sempre chega na natureza: Por exemplo, em um sapato que se compra feito, o couro vem do boi e a borracha é feita do leite da seringa; em uma camiseta, o pano foi feito do algodão que algum lavrador plantou.

O homem então, na medida que tem necessidade, vai se utilizando da natureza naquilo que precisa para a sua vida: o peixe, a plantação, o barco, a casa, o pote, o paneiro.

Ele faz isto com o seu **trabalho**.

Tudo aquilo que o homem faz transformando a natureza, nós chamamos de **cultura**.

Da cultura do ribeirinho fazem parte o peixe que ele pesca, a canoa, a casa, o pote, o paneiro e muitas outras coisas.

Também faz parte da cultura do ribeirinho não só o que ele faz, mas aquilo que ele pensa, o seu conhecimento.

Muitas vezes, se diz que uma determinada pessoa tem cultura porque ela leu muitos livros. É verdade. Esta pessoa tem um tipo de cultura que é diferente do ribeirinho. Por exemplo, a cultura de um advogado. A cultura do ribeirinho ele aprendeu no dia-a-dia da sua vida, na roça, no barco, na reunião com os amigos, na família, na capela, e em todos os lugares que o ribeirinho vai.

Muitos ribeirinhos não ~~leem~~ **leem**, mas têm muita cultura, pois para viver na margem precisa de muito conhecimento. Tem gente que tem muita leitura mas não consegue nem um pouco do conhecimento que o ribeirinho tem para poder viver na beira do rio.

Nesta ficha, nós vamos discutir como é importante a **cultura** do ribeirinho, quanta coisa que ele faz e que ele sabe transformando a **natureza** com o seu trabalho.

Aqui estão algumas sugestões de como você pode iniciar essa discussão com os alunos. Você mostra as duas fotografias da ficha de cultura e pergunta:

- Vocês podem dizer tudo o que aparece nestas fotografias?
- Quais destas coisas foram feitas pela mão do homem?
- Quem fez cada uma destas coisas?
- Como aprendeu a fazer?
- Do que fez? O que usou para fazer?
- Como foi que o homem fez a palmeira virar um paneiro?
- Como foi que o homem fez para transformar a árvore numa canoa?
- Os animais conseguiriam fazer uma canoa ou um paneiro? Por que só o homem que pode fazer?

A partir das respostas que o grupo der a estas perguntas, você pode então explicar o significado das palavras **natureza e cultura**.

Então, segue a discussão:

- Que outras coisas fazem parte da natureza?
- O que mais faz parte da cultura da nossa comunidade?
- De onde vem a cultura dos ribeirinhos?
- A cultura dos ribeirinhos é diferente da cultura de outras pessoas? Por quê?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 1:

INSTRUÇÕES PARA O MONITOR

mata

1. Discussão

Sugerimos que nesta palavra a conversa seja sobre o papel que a mata tem na vida do ribeirinho, sobre o conhecimento que ele tem da mata, que ele veja que esse conhecimento faz parte da sua cultura. O monitor pode ir perguntando:

Aqui a gente vê mata, não é? Quem aqui já entrou lá dentro? Foi fazer o quê? Quem conta um caso que aconteceu na mata? Então como é que é lá dentro da mata?

Como é a vida dos bichos? E para o homem como é a mata? Ela é útil? Quais são as coisas que o homem tira da mata? Qualquer um sabe aproveitar as coisas da mata? O que precisa para fazer isso? Qual a diferença do homem e dos bichos quando aproveitam a mata?

Como as pessoas se sentem na mata? Por que a gente mora na margem? Daria para morar na mata?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 2:

pote

1. Discussão

Com a discussão sobre a palavra **pote**, o pessoal pode ir percebendo que os homens têm inteligência e são capazes de construir coisas com o seu trabalho.

O monitor pode perguntar:

O pote é da natureza ou da cultura? Alguém aqui sabe fazer um pote ou conhece alguém que saiba? Como a pessoa aprendeu a fazer o pote? É fácil fazer? Como se faz?

Que outras coisas o pessoal sabe fazer? Sabe fazer abano, caneca de lata, lamparina? Tem coisas que os mais velhos faziam e que hoje ninguém na comunidade faz? Por que será? É melhor fazer ou comprar feito? Por quê? Quem faz as coisas que vêm da cidade?

É importante o pessoal perceber que sabe muita coisa e que estas coisas fazem parte da cultura.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 3:

canoa

1. Discussão

Aproveitando a palavra **canoa**, você pode continuar discutindo com os alunos sobre as coisas que eles sabem fazer, sobre a cultura das comunidades ribeirinhas. Você pode perguntar:

Quem aqui sabe fazer uma canoa? É difícil fazer? Precisa ter prática? Precisa ter conhecimento?

A pessoa morando perto do rio aprende a conhecer a correnteza, a remar bem a canoa. Você pode mostrar que este conhecimento também faz parte da cultura que o ribeirinho tem.

Alguém sabe um caso acontecido em viagens por estes rios?

Outra coisa que você pode discutir é que as comunidades ribeirinhas dependem muito de todos os tipos de embarcação. Você pode perguntar:

Quais são os outros tipos de embarcação que aparecem por aqui? Quais são as vantagens para quem tem um motor? Daria para a comunidade ter seu próprio motor? Como seria?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 4:

itaúba

1. Discussão

Como a gente vinha conversando, os homens têm inteligência e são capazes de aproveitar a natureza para facilitar a vida deles. Você pode mostrar a **itaúba** e perguntar:

Para que serve a madeira da itaúba? Que outras madeiras nós conhecemos? Tem gente que não conhece os tipos de madeira? Como nós aprendemos os nomes e as utilidades de cada madeira?

É preciso ter algum cuidado com a terra e com as árvores? O que aconteceria se os homens derrubassem toda a floresta? O que os homens podem fazer para aproveitar as coisas da natureza sem estragar?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 5:

tucunaré

1. Discussão

Com a discussão da palavra tucunaré, os ribeirinhos vão percebendo que eles sabem muito a respeito do rio, dos peixes e das formas de pescar. O monitor pode ir perguntando:

Que peixe é esse aí da gravura? Como é que se pesca um peixe destes?

Os alunos contam e o monitor ajuda com outras perguntas:

Quais são os instrumentos que se usa para pescar o tucunaré? De onde vêm esses instrumentos? E em que lugar se pesca? Tem alguma parte do rio em que o tucunaré dá mais? Tem época certa? Tem mês no ano que tem mais tucunaré?

Bom, então vocês estão vendo que para pescar um tucunaré precisa de um saber especial. Se alguém daqui fosse ensinar uma pessoa de fora a pescar, só explicar não ia adiantar nada. Além de explicação ia precisar de muita prática.

Não é da prática que vem o saber do ribeirinho? Do seu trabalho?

Alguém aqui é pescador? Que outros sistemas existem para pescar no rio? Os ribeirinhos pescam também no lago. Qual a diferença entre pescar no rio e no lago? São os peixes? O sistema? Para que serve a pesca no lago? E a pesca no rio?

Tudo isso faz parte da sabedoria do ribeirinho, não é? Todo ribeirinho tem o mesmo saber? O saber do pescador é igual ao do agricultor?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 6:

juta

1. Discussão

Com a plantação, o homem se liga à terra de uma forma diferente de quando apenas extrai produtos diretamente da natureza. Com juta, a idéia é conversar sobre a vida do agricultor, seus problemas e seu futuro.

Podemos começar discutindo por que o povo ribeirinho se torna agricultor. E qual a diferença entre extrair produtos da natureza e plantar? O homem planta para se alimentar e para comercializar. O que os ribeirinhos plantam para comer? E para comercializar, o que se planta nessa área? É um produto que rende? Esse produto exige um transporte e armazenamento especial? O que se poderia plantar na comunidade mas que não se planta por problemas de armazenamento e transporte?

A juta é um produto importante em algumas regiões. Se vocês estiverem numa região de juta leve a discussão para os problemas da juta. Se o produto principal é outro, faça a conversa sobre esse produto e no final puxe uma conversa sobre a juta e sua importância para a região amazônica.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 7:

farinha

1. Discussão

O pessoal já discutiu bastante sobre tudo que o homem é capaz de fazer usando a natureza. Viu que através do seu trabalho, o ribeirinho aprende muita coisa, vai desenvolvendo uma grande sabedoria.

Uma outra coisa muito importante de discutir é que um homem sozinho tem muita dificuldade de sobreviver, por isso o pessoal muitas vezes trabalha junto. Tem trabalhos bem grandes, onde cada um faz um pouco. A produção da farinha é um bom exemplo para o grupo discutir isso. O monitor pode perguntar:

O que a gente precisa fazer para ter farinha? Quem planta a mandioca? Planta sozinho? Quem ajuda? Quem cuida da roça e quem colhe? Quem descasca? Quem põe na ceva, na prensa e na peneira? Quem torra? Se for vender a farinha quem vai vender?

Quais são os trabalhos do homem e os trabalhos da mulher? Por quê?

Existem vários jeitos de dividir o trabalho. Você pode trabalhar com a família, você pode trabalhar em ajuri, você pode ser freguês de algum patrão.

Quais são as coisas boas e as coisas ruins de trabalhar com a família? Quais são as coisas boas e as coisas ruins de trabalhar em ajuri? Quais são as coisas boas e as coisas ruins de ser freguês?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

2.^a ficha de cultura

Com esta segunda ficha de cultura, começamos a discutir os temas do segundo conjunto de palavras: **comunidade, capela, saúde, vacina, festa, futebol, boto tucuxi, rádio, cartilha, índio**. A discussão que começa aqui vai ser aprofundada depois em cada uma destas palavras.

Nesta ficha, o objetivo é discutir questões relativas à vida do ribeirinho em sua comunidade.

Como vimos na primeira parte da cartilha, o homem transforma a natureza, de acordo com suas necessidades, através do seu trabalho. Assim ele vai fazendo sua cultura, vai fazendo as suas coisas e construindo o seu saber.

Acontece que a vida do ribeirinho não é só ele. Ele vive com outras pessoas, com seus amigos, sua família, sua comunidade.

É conversando com os outros, observando como cada um faz, ensinando um menino ou um colega, que a cultura do ribeirinho vai sendo transmitida de um para outro, de pai para filho, de amigo para amigo. Pode parecer estranho, mas a gente está sempre aprendendo, mesmo não indo para a escola. É conversando que a gente aprende. Estamos sempre vivendo e aprendendo.

Tem situações em que o ribeirinho vai sozinho para a pesca com a sua canoa. Uma mulher também pode preparar a sua comida sozinha. Muitas coisas nós podemos fazer sozinhos. Isto não quer dizer que aprendemos sozinhos. Nós precisamos dos outros para aprender.

Em uma comunidade, o conhecimento de todos é importante. Que bom se todos pudessem saber um pouco do que cada um sabe: o saber de um bom pescador, de um bom lavrador, de uma cozinheira, da professora, do catequista e de tantos outros. Isto só seria possível com muita conversa, com a troca do conhecimento entre as pessoas. Assim todos poderiam saber mais. O homem é assim, está sempre querendo saber mais.

Mas um homem precisa do trabalho de outro em um ajuri, para puxar uma árvore, pra construir uma capela, um centro comunitário. Duas pessoas dobram a força de trabalho de uma. Assim também ocorre em uma comunidade. O trabalho de um homem em 10 dias pode ser feito por 10 comunitários em um dia.

Também no conhecimento seria bom se cada um tivesse a ajuda de todos. Isso também só é possível com muita conversa, com muito diálogo, com muito entendimento.

A cultura de uma comunidade depende do conhecimento de cada comunitário. Da mesma forma, a força da comunidade depende da ajuda de cada um.

Na fotografia desta segunda ficha de cultura aparece uma comunidade reunida ao lado do centro comunitário. A partir dela você pode iniciar a discussão:

- Por que estas pessoas estão reunidas aí?
- Em que ocasiões o povo da comunidade se reúne?
- Por que as pessoas se reúnem?
- Por que os filhos precisam dos pais?
- Por que os pais precisam dos filhos?
- Quando um parente ajuda o outro?
- Quando um vizinho pode ajudar?
- Por que os homens fazem ajuri?
- Como a cultura de uma comunidade passa de uns para os outros?
- Se um menino fosse abandonado na mata e crescesse ali sozinho entre os animais, será que ele aprenderia a falar? Será que ele teria uma cultura como os outros homens?
- Como a cultura de uma comunidade passa de uns para os outros?
- Qual a importância da conversa para os homens e sua cultura?
- É só na escola que a gente aprende coisas?
- Quais são os outros jeitos de aprender?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 8:

comunidade

1. Discussão

Na palavra **comunidade**, é importante todo mundo pensar um pouco mais sobre a necessidade do homem de viver agrupado e por que os ribeirinhos escolheram esse jeito especial de viver em grupo: a comunidade. Para pensar sobre isso, nada melhor do que contar a história da comunidade. Pode ser que só os mais velhos saibam, então eles contam e todo mundo faz perguntas.

Quando foi que fizeram a primeira casa? Em que lugar foi? Foi gente de fora ou gente que morava aqui mesmo? Como era a vida naquele tempo? Que diferença tem a vida de hoje? A comunidade sempre teve o mesmo nome? Sempre se usou a palavra comunidade? Como está a organização da comunidade?

Quem sabe quantas pessoas moram aqui? Diminuiu ou aumentou o número de pessoas nos últimos tempos? Por quê?

A conversa corre de acordo com a curiosidade de cada um. Se não tiver resposta para todas as perguntas que aparecerem na hora, a conversa continua outro dia, que pode ser no momento de desenhar a comunidade (exercício 2). Até este dia deu tempo de perguntar para outras pessoas que não estavam na escola. Ou até essas pessoas que sabem podem vir contar mais da história da comunidade para todo mundo.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 9:

capela

1. Discussão

A vida em comunidade está muito ligada com a idéia de viver junto, do auxílio, da companhia. A religião faz parte dessa idéia? Como a religiosidade une as pessoas?

Aí na figura tem uma capela, não é? É parecida com a nossa? Toda comunidade tem uma capela, não tem? Se não tem, está dando um jeitinho de ter em breve, não é? É tão importante para a comunidade ter a capela? Quem se reúne na capela? Para quê?

Quem faz a capela? Como é que a comunidade se organiza para construir?

Depois de pronta, quem é o dono? A capela ajuda na união do povo da comunidade? Qual a importância da religião para cada um?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 10:

saúde

1. Discussão

Os homens precisam de algumas condições para ter saúde, não é só estar bom fisicamente. É necessário também o bem-estar da mente e a convivência social. Pensando nisso, vamos conversar sobre o que é necessário para ser saudável. Você pode perguntar aos alunos:

O sono é importante, por quê? Comer alimentos variados é importante, por quê? E a habitação? As preocupações atrapalham a saúde?

Como a vida na comunidade pode ajudar a manter a saúde? Como são as condições de higiene? Como é a proteção aos recém-nascidos e crianças? Como são os cuidados com as mulheres grávidas? E com os idosos?

Quando a gente pensa em saúde também pensa logo em doença; se as pessoas não têm condições para manter a saúde então adoecem. Quais são as doenças que têm por aqui? Quais delas mais aparecem? Elas são ligadas ao trabalho? As condições de higiene? Por que outros motivos as pessoas ficam doentes?

Faz parte da cultura, dos conhecimentos dos homens, o jeito de tratar as doenças. Quais os jeitos que vocês conhecem aqui? Alguém pode explicar como se cura alguma doença? Existem formas de curar que são simpatias ou coisas de fé? Esses jeitos curam?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 11:

vacina

1. Discussão

A gente já viu como manter a saúde e os jeitos que a comunidade tem para tratar as doenças. Existem **também os recursos da medicina, dos médicos e enfermeiros.**

Quais os jeitos de curar dos médicos? Vocês conhecem algum; podem explicar?

Além de curar os **doentes** há uma parte da medicina que é a prevenção, que evita as doenças. Quais as formas que vocês conhecem de evitar doenças?

Aqui você pode perguntar por partes, lembrando da discussão da ficha anterior: Ter boa alimentação evita? E a higiene evita algumas doenças?

Se ninguém lembrar das vacinas você pode sugerir. Para que serve a vacina? Quais as vacinas que o povo daqui já recebeu? Conhecem outras?

Neste momento é importante esclarecer que a vacina é uma forma de evitar algumas doenças, procure saber com o pessoal do posto de saúde ou com quem na comunidade possa explicar-lhe se você não souber como ela funciona. Se o pessoal do posto de saúde concordar e o grupo se interessar, pode haver uma conversa de esclarecimentos, onde os alunos possam fazer perguntas e tirar dúvidas com a enfermeira ou o atendente que viriam para a aula conversar.

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 12:

festa

1. Discussão

Monitor, até aqui a gente vinha discutindo sobre as coisas que o homem aprende no seu trabalho e na vida em comunidade. Agora, vamos conversar sobre o divertimento, o divertimento também faz parte da cultura. o divertimento também reúne pessoas.

Você pode mostrar a figura da festa e pedir para os alunos dizerem tudo que estão vendo ali. O que é que está fazendo cada pessoa? Eles estão alegres? De onde vocês acham que eles são?

Então você pode pedir para os alunos contarem um pouco sobre as festas de que eles já participaram: Em quais festas vocês já foram? Quais foram as festas mais bonitas? Quais foram as festas mais animadas? Tem festa na comunidade? Como se organiza a festa na comunidade? Quem participa?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 13:

futebol

1. Discussão

O futebol também é um divertimento muito importante para o ribeirinho e para todos os brasileiros. Vocês podem conversar sobre os jogos e os campeonatos entre as comunidades.

Por que eles são importantes? É bom encontrar o pessoal de outras comunidades numa partida de futebol? Nos campeonatos sai amizade? Sai briga? Quem organiza os campeonatos? Como se resolvem os problemas que aparecem?

O divertimento é importante para todos, principalmente para as crianças. As crianças aprendem muito nas suas brincadeiras. Você pode puxar esta discussão perguntando: Quais são os divertimentos das crianças da comunidade? O que as crianças aprendem com as brincadeiras delas? Como elas aprendem?

Quais são os divertimentos das mulheres da comunidade?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 14:

cachaça

1. Discussão

A gente já conversou sobre a importância das pessoas viverem juntas na comunidade. Uma pessoa ajuda a outra no trabalho, ou num caso de doença. É bom também quando o pessoal se reúne para uma festa ou uma partida de futebol. É bom quando as crianças têm outras crianças para brincar com elas.

Outra coisa que é muito boa é a gente ter amigos para poder conversar. É bom trocar idéias, falar da vida da gente, isto ajuda muito. Muitas pessoas tomam uma cachacinha e ficam conversando, contando casos, descansando do trabalho. Você pode colocar essas idéias para os alunos e depois perguntar: A cachaça pode ser um divertimento, mas se a pessoa começa a beber muito o que acontece? Muita cachaça pode fazer mal para a saúde?

O que acontece com a família se o homem bebe muito? Muita cachaça pode trazer briga entre os comunitários? Por que as pessoas bebem demais? É possível a pessoa beber sem prejudicar sua saúde, a família e a comunidade?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 15:

boto tucuxi

1. Discussão

Monitor, a gente já viu que todo mundo gosta de conversar. Conversando a gente se distrai e aprende muita coisa. É conversando que os mais velhos vão passando a sabedoria deles para os mais novos. Os antigos também contam histórias sobre a região. Tem histórias de pessoas, de bichos e de coisa do outro mundo.

Você pode animar o pessoal a contar essas histórias que fazem parte da sabedoria do povo, da sua cultura: Quem sabe contar a lenda do boto tucuxi? Quem sabe contar outras lendas sobre pessoas, bichos ou coisas do outro mundo? O que cada história diz para a gente?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 16:

rádio

1. Discussão

Vamos pensar um pouco na importância do rádio. Ele é o principal meio de informação do ribeirinho. Ele serve só para distrair? Quais as rádios que vocês ouvem aqui? Quem é responsável por elas? Que tipo de informação elas trazem? Tudo que o rádio diz é verdade?

Se vocês tivessem que fazer uma programação para a rádio, o que colocariam? Vamos tentar fazer?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 17:

cartilha

1. Discussão

A codificação da cartilha está aqui para conversar sobre o saber de ler e escrever. Qual a importância de se saber ler e escrever? Por que as pessoas querem escola em suas comunidades?

Se vocês estão aprendendo a leitura, a escrita e as primeiras contas agora é que não puderam estudar quando pequenos. Por que acontece isso?

Vamos pensar um pouco sobre a situação das crianças. Na sua comunidade há escola para as crianças? Quem mantém essa escola? Se não há escola para as crianças, de quem é a responsabilidade? Existe alguma forma de exigir escola pública?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 18:

índio

1. Discussão

Nós vimos que os homens desta comunidade transformam a natureza, fazem a sua cultura, se organizam de uma determinada forma, trabalham, se divertem, etc. Todos os grupos de pessoas fazem estas coisas de uma ou outra forma. Os índios tem a sua maneira própria de fazer, e isto é o que vamos procurar discutir nesta ficha, tentando perceber as semelhanças e as diferenças. O que os brancos aprenderam com os índios e o que os índios aprenderam com os brancos; o que temos do índio em nossa pele, em nosso corpo e nos nossos hábitos.

A conversa pode começar com cada um falando o que sabe sobre os índios: onde são suas terras, como é seu trabalho, suas festas e sua organização.

Depois você pode fazer estas perguntas:

O que os brancos aprenderam com os índios? O que os índios aprenderam com os brancos?

No que a gente se parece com os índios?

Vocês acham que a vida dos índios é boa?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

3ª ficha de cultura

A terceira ficha de cultura serve para começar a discussão do terceiro grupo de palavras: **regatão, querosene, prefeito, terra, posse e Amazonas**. Nesta última parte, vamos discutir a **relação da comunidade com as outras comunidades, com a sede, com a sociedade mais ampla**.

Na verdade, já começamos esta discussão com algumas **palavras da segunda parte**. Palavras como **rádio, vacina, cartilha e índio** serviram de assunto para nos mostrar que cada comunidade precisa dos serviços e produtos de outras regiões.

O comunitário precisa da vacina que é produzida no sul do país, do rádio que é produzido em Manaus, do remédio que é comprado na sede, do pote que é feito em outra comunidade.

Cada comunidade está se relacionando com outras e, por isso, está participando de uma sociedade mais ampla. Por exemplo, quando um comunitário dá seu voto para a escolha de um prefeito, está escolhendo uma pessoa que vai governar toda uma região e não só a sua comunidade.

Por outro lado, muitas vezes, a comunidade, mesmo sem participar, sofre os efeitos de coisas que vêm de fora. Por exemplo, quando aparece uma pessoa que, mesmo sem morar na região, consegue títulos de terra em uma comunidade e começa a pressionar para que todos saiam.

É por isso que cada comunidade deve saber bem como se relacionar com o que está fora dela. É necessário saber como participar e se defender. É necessário sempre encontrar a melhor forma de fazer isto. Como vimos na outra ficha de cultura, só através da conversa, do entendimento e da ajuda de cada um é que a comunidade pode saber mais, se organizar melhor e ser mais forte para poder participar e se defender.

Esta fotografia da terceira ficha de cultura mostra o porto da cidade de Manaus. Você pode iniciar a discussão partindo dela e depois ir colocando outras questões sobre a relação da comunidade com o resto da sociedade.

- O que vocês estão vendo nesta fotografia?

- Alguém aqui já foi até Manaus? Acontece bastante um comunitário ir até a capital? E para a sede do município? Quando ele vai é por que motivos?

Tem coisas que vão da comunidade para fora. Às vezes é o ribeirinho que leva, às vezes são outras pessoas.

- Quem de fora leva coisas da comunidade para outros lugares? Como os comunitários se relacionam com essas pessoas?

Apesar de muitas comunidades ficarem longe da sede, elas recebem muitas coisas de fora. O que a comunidade recebe de fora? Quais as coisas que vêm da sede? Quais são as coisas que vêm de mais longe?

- A comunidade recebe ajuda de pessoas de fora? Que pessoas?

- O que é que vem de fora que prejudica a comunidade?

- Qual a relação de uma comunidade com outras?

- A comunidade pode participar da política?

- Como a comunidade pode participar mais das coisas que acontecem fora?

- Como a comunidade pode se defender daquilo que não é bom para ela?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 19:

regatão

1. Discussão

Discutindo essa palavra, os alunos vão falar como é o sistema de comercialização com o regatão, que atende a necessidade da comunidade vender seus produtos, mas que quase sempre é desvantajoso para o ribeirinho produtor. Então, é importante discutir também porque a comercialização é feita assim e de que outra maneira ela poderia acontecer.

Pra começar, você pergunta para os alunos o que o regatão traz para a comunidade e o que leva, e como é feita essa troca. Na base do dinheiro? Produto diretamente por mercadoria? O regatão leva vantagem quando o negócio é feito trocando mercadoria por produto? Por quê? De que jeito seria melhor para o produtor?

O problema dos preços altos das mercadorias e baixos dos produtos também pode dar muita discussão:

Qual é o interesse do regatão em vender para as comunidades longe da sede? Como são os preços do regatão? Como o regatão compensa o que ele gasta em combustível? O regatão ganha dinheiro negociando com a comunidade? Quanto? Bastante? Pouco? Como?

O produtor ganha dinheiro negociando com o regatão? O produtor precisa do regatão? Ser aviado pelo regatão é bom ou ruim para o ribeirinho? É difícil conseguir financiamento em vez de ser aviado? Por quê?

Como a comunidade poderia fazer sem o regatão? Que outras maneiras haveria para comercializar o produto? Alguém sabe de uma comunidade que faça a comercialização de outra maneira?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 20:

prefeito

1. Discussão

A discussão da palavra **prefeito** vai levar os alunos a discutirem o direito de votar e de participar nas decisões que dizem respeito à vida da comunidade e do município. Pode-se começar com o próprio prefeito da cidade:

Quem é o prefeito do nosso município? Quem lembra dele na época da eleição? O que ele falava na campanha eleitoral? O que mudou depois que este prefeito assumiu o cargo? O que vocês acham que a prefeitura deveria fazer aqui para a comunidade? Como participar mais para que a prefeitura realmente trabalhe para servir a comunidade? Alguém aqui votou na última eleição para prefeito? Votar é importante? Por quê? Vocês acham certo a pessoa que não teve a oportunidade de aprender a leitura não poder votar? Por quê?

E na comunidade tem eleição? Tem presidente eleito? Tem mais pessoas eleitas? Que fazem estas pessoas? São importantes para a comunidade? Como cada um pode ajudar no trabalho da comunidade?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 21:

terra

1. Discussão

A partir desta figura você pode levar uma discussão sobre o valor da terra para o povo da comunidade. Pode começar pelos vários tipos de terra que existem no Amazonas.

Qual é a diferença entre a terra firme e a várzea? Qual é a vantagem de morar numa ou na outra? Qual terra tem mais valor? Como as pessoas aproveitam a terra? Como elas dividem a terra? Qual a diferença entre a nossa terra e as outras terras do Brasil?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 22:

querosene

1. Discussão

A discussão de querosene é sobre as trocas que a comunidade faz comercializando com o resto da sociedade.

Primeiro os alunos podem falar quais são as coisas que vêm de fora que a comunidade usa além do querosene. Você pergunta também quais são as mais importantes e por quê. Ai se der, você tenta ver com eles de onde vêm essas coisas. Pode ser assim:

A gente comprou do regatão? Mas o regatão onde comprou? O lugar que ele comprou é o lugar onde fabrica? Onde é fabricado? Com o que é fabricado? De onde vem a matéria prima?

Se não der para ver tudo, fica a curiosidade de tentar saber depois. Antes dessa aula você pode pegar alguns rótulos ou embalagens de mercadorias para ler na sala e ajudar a descobrir.

Depois disso você pergunta quais são as coisas que vão para fora. Por exemplo: a juta a gente vende pro regatão, o regatão vai vender pra quem? E depois? O que vai ser feito com a juta? As mesmas perguntas podem ser feitas para a madeira, para a borracha.

E a castanha? E a banana? Quantos vão comercializar com esses produtos depois do regatão? E o peixe? Tem produtos que o produtor vende diretamente para o consumidor? Tem produtos que são trocados entre as comunidades? Qual a diferença de vender para o regatão e de vender diretamente para quem vai consumir?

Tem coisas que dá para comprar diretamente de quem fabrica? O que acontece quando uma mercadoria passa por vários comerciantes antes de chegar em quem vai usar?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 23:

posse

1. Discussão

A questão da posse da terra é muito importante para todos.

Você pode começar a discussão perguntando quem ali tem o título, os papéis da sua terra. Se alguém tiver, pode contar como conseguiu. Pode também discutir como os patrões fazem para conseguir suas terras.

Você pode perguntar:

Quais são as vantagens de se ter o título da terra? Vocês conhecem o caso de alguém que perdeu sua terra porque não tinha o título? Para tirar o financiamento no Banco é preciso ter o título de terra? Como é isso?

É difícil para o ribeirinho tirar o título? É muita confusão? O que a pessoa precisa para conseguir o título?

Se aparecerem muitas dúvidas sobre este assunto, vocês podem procurar alguém que possa explicar alguma coisa e resolver as dúvidas. Pode ser alguém da CPT, do CIMI, da EMATER ou da Prefeitura. O que vocês acham?

Fuente: (Ribeirinho, 1984)

Instrucción de la discusión número 24:

Amazonas

1. Discussão

Esta figura pode servir para o pessoal pensar sobre o estado do Amazonas. Os alunos já conversaram a respeito da vida na comunidade, as relações comerciais e a política local. Mas o que acontece com os ribeirinhos faz parte de uma situação geral do estado do Amazonas.

Podemos começar a conversar sobre a história do estado: quem eram os habitantes iniciais? Quais os outros grupos que vieram depois? Por que as pessoas vieram para a região amazônica?

Partindo do interesse que motivou a vinda dos colonizadores, podemos levantar as características da região: o grande número de rios, a floresta variada e rica, o clima, o tipo de solo, os meios de comunicação e transporte. Além disso há ainda as riquezas do subsolo: minérios e petróleo.

Agora, qual é a situação do estado? Como o governo e as agências do governo atuam com relação às riquezas do Amazonas? O que vocês acham da construção de estradas, dos desmatamentos, da pesca predatória, da exploração de gás? Será que essas intervenções favorecem a população? Há outros modos de explorar as riquezas e promover um desenvolvimento que preserve a região?

Fuente : (Ribeirinho, 1984)