



Pasado, presente y futuro de la educación de personas adultas

Editado por Darlene Clover, Paula Guimarães, Jorge Osorio
Vargas y Emilio Lucio-Villegas

congerdesing_ - Pixabay

Nº 34
2025
VOL 1

TEMÁTICAS EDUCATIVAS
Educational issues

La revista está suscrita a la Licencia Creative Commons (CC) Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como adaptar y construir a partir del material original.

Se podrá depositar la versión final del artículo (postprint/PDF del editor) en cualquier repositorio institucional o página web (site, blog) personal, inmediatamente después de la publicación del volumen de la revista. Para ello, deberá incluir la referencia completa del artículo en la revista Cuestiones Pedagógicas.



INDIZACIÓN Y CALIDAD

Bases de datos y directorios

BIBLIOTECA DE ANDALUCÍA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
CROSSREF	UNIVERSIDAD DE ALICANTE
DIALNET	UNIVERSIDAD DE DEUSTO
ÍnDICES CSIC	UNIVERSIDAD DE GRANADA
ERIH PLUS	UNIVERSIDAD DE LLEIDA
IRESIE	UNIVERSIDAD DE NAVARRA
LIBRIS	UNIVERSIDAD DE SEVILLA
PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF St. GALLEN (SUIZA)	UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
PKP INDEX	UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
ULRICH'S	UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI
WorldCat	UNIVERSITY OF GRONINGEN (PAÍSES BAJOS)
	UNIVERSITY OF QUEENSLAND (AUSTRALIA)

PATROCINADORES

Patrocina

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
VI Plan Propio de Investigación y Transferencia

Colabora



© UNIVERSIDAD DE SEVILLA
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA
C/ PORVENIR, 27 – 41013 Sevilla (España)
Tlf (+34) 954 487 447
Correo electrónico: eus4@us.es
<https://editorial.us.es/es>

© CUESTIONES PEDAGÓGICAS
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL
C/ PIROTECNIA s/n – 41013-SEVILLA (España)
Tlf (+34) 955420587
Correo electrónico: cuestionesp@us.es
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas>

Edited in Spain - Editado en España
e-ISSN: 2253-8275
ISSN: 0213-1269
Depósito Legal: SE-163-1984
Maquetación: Susana Vidigal Alfaya
Ana Gómez Márquez
María García González
Diseño: Natalia Aroa Ortega Torno

EDITOR JEFE/Editor in Chief.

- › Dr. Miguel-Ángel Ballesteros-Moscú. Universidad de Sevilla (España)

EDITORES ASOCIADOS/ Assistant Editors

- › Dra. Verónica Cobano Palma. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Patricia Delgado Granados. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Ángela Martín Gutiérrez. Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla (España)
- › Dña. Susana Vidigal Alfaya. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Per Andersson. Universidad de Linköping (Suecia)

COEDITORES INTERNACIONALES / International Advisors

- › Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Giorgio Poletti. Universidad de Ferrara (Italia)
- › Dra. Julia Lobato Patricio. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dña. Joseane Frassoni dos Santos. Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)

COMITÉ CIENTÍFICO / International Advisory Board

- › Dra. Amélia Lopes. Universidad de Porto (Portugal)
- › Dra. Ana Corina Fernández-Alatorre. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Anita Gramigna. Universidad de Ferrara (Italia)
- › Dr. Abderrahman El Fathi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
- › Dra. Aurora Bernal Martínez de Soria. Universidad de Navarra (España)
- › Dr. Antón Costa Rico. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dra. Amanda Cano Ruíz Benemérita Escuela Normal Veracruzana (México)
- › Dra. Alicia Civero Cerecedo. Instituto Politécnico Nacional de México D.F. (México)
- › Dr. Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Ana Ayuste González. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM) (México)
- › Dr. Alfonso Barquín Cendejas. Escuela Nacional de Antropología e Historia (México)
- › Dra. Alicia de Alba. Instituto Politécnico Nacional (México)
- › Dra. Belén Ballesteros Velázquez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
- › Dra. Consuelo Flecha García. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Chakib Chairi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
- › Dr. Ernesto Colomo Magaña. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Esther García González. Universidad de Cádiz (España)
- › Dr. Diego García Peinazo. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Guido Benvenuto. Universidad La Sapienza (Italia)
- › Dra. Gabriela Czarny Krischkautzky. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Iliana Tamara Cibrián Llanderal. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. M^a Ángeles Olivares García. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. M^a del Carmen Álvarez Álvarez. Universidad de Cantabria (España)
- › Dr. Fernando Bordignon. Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
- › Dra. Lourdes Belén Espejo Villar. Universidad de Salamanca (España)

- › Dr. Ángel De Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
- › Dr. Octavio Esqueda Vazquez. Biola University (USA)
- › Dr. Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca (España)
- › Dra. Elisa García Mingo. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. Silvia Abad Merino. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Francisco Javier Jiménez Ríos. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Silvana Longueira Matos. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dr. David Luque Menjíbar. Universidad Rey Juan Carlos (España)
- › Dr. Víctor M. Martín Solbes. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Tomás Motos Teruel. Universidad de Valencia (España)
- › Dr. Luis Núñez Cubero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Azucena Ochoa Cervantes. Universidad Autónoma de Querétaro (México)
- › Dr. Joaquín A. Paredes Labra. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- › Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. María Victoria Pérez de Guzmán Puya. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dra. María del Carmen Acebal Expósito. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Mercedes Álamo Sugrañes. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Eduardo Romero Sánchez. Universidad de Murcia (España)
- › Dra. Encarnación Sánchez Lissen. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Marcos Santos Gómez. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Marc Depaepe. Universidad de Lovaina (Bélgica)
- › Dra. Gunther Dietz. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. Macarena Donoso González. Universidad Antonio de Nebrija (España)
- › Dr. Ángel Donvito. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
- › Dra. Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. Mariana Buenestado Fernández. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María García-Cano Torrico. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Paz Cánovas Leonhardt. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Pilar Casares García. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Pilar Cucalón Tirado. Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (Madrid)
- › Dra. M^a Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Porfiria Bustamante de la Cruz. Universidad Autónoma de Baja California (México)
- › Dr. Pedro P. Chamorro Barranco. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Rodolfo Cruz Vadillo. Universidad Popular Autónoma de Puebla (México)
- › Dra. Susana Gala Pellicer. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Ligia Isabel Estrada Vidal. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Daniel Falla Fernández. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María del Mar Felices de la Fuente. Universidad de Almería (España)
- › Dra. Macarena Esteban Ibáñez. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dr. Saif El Islam Benabdenour El Hamzaoui (Universidad Mohamed I (Marruecos))

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación.
C/ Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla (España).
Teléfono: (+34) 95 5420587

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO

Editorial Universidad de Sevilla.
C/ Porvenir, nº. 27 (Edificio Corominas) 41013. Sevilla (España).
Teléfono: (+34) 954487447 - e-mail: eus4@us.es

- Dr. Jorge Ramos Tolosa. Universitat de València (España)
- Dr. Francesc Xavier Torredadella i Flix. Universidad Autónoma de Barcelona (España)
- Dr. Javier M. Valle López. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- Dr. José Luis Álvarez Castillo. Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Eduardo Salvador Vila Merino. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Sara Lorena Anaguano Pérez. Universidad de Guayaquil (Ecuador)
- Dra. Sonia Brito Rodríguez Universidad Autónoma de Chile (Chile)
- Dra. Sonia García Segura. Universidad de Córdoba (España)
- Dra. Carmen Gil del Pino. Universidad de Córdoba (España)
- Dra. Eva María González Barea. Universidad de Murcia (España)
- Dr. Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva (España)
- Dra. Erika González García. Universidad de Granada (España)
- Dra. Cristina María Gonçalves Pereira. Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)
- Dra. Isabel María Grana Gil. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Rosa Evelia Guantay. Universidad Nacional de Salta (Argentina)
- Dra. Ana Carolina Hecht. Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Dra. Rosalva Aida Hernandez Castillo. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (México)
- Dr. Sergio Hernández Loeza. Universidad Campesina Indígena en Red (México)
- Dra. M^a. Guadalupe Huerta Morales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
- Dra. Beata Jakimiuk. Universidad Católica Juan Pablo II (Polonia)
- Dra. Cristina V. Kleinert. Universidad Veracruzana (México)
- Dr. Matthew Lebrato. Lyon College (EEUU)
- Dr. Dieudonné Leclercq. Universidad de Lieja (Bélgica)
- Dr. Juan José Leiva Olivencia. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Zohra Lhioui. Universidad Moulay Ismail (Marruecos)
- Dr. Vicente Llorent Bedmar. Universidad de Sevilla (España)
- Dr. Juan de Dios López López. Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Emilio Lucio-Villegas Ramos. Universidad de Sevilla (España)
- Dra. Irlanda Villegas Salas. Universidad Veracruzana (México)
- Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas. Universidad Autónoma de Baja California (México)
- Dr. Carlos Luis Maldonado Ramírez. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (México)
- Dra. Elizabeth Martínez Buenabad. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
- Dr. Luis Alejandro Martínez Canales. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (México)
- Dra. M^a José Martínez Carmona. Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona (España)
- Dr. José Manuel Mata Justo. Universidad Lusitana de Lisboa (Portugal)
- Dr. Antonio Matas Terrón. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Laura Selene Mateos Cortés. Universidad Veracruzana (México)
- Dr. Alejandro Mayordomo Pérez. Universidad de Valencia (España)
- Dr. Francisco Montes González. Universidad de Sevilla (España)
- Dr. Leonardo Montoya Peláez. Universidad de Antioquia – Medellín (Colombia)
- Dra. Carol Morales Trejos. Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
- Dra. Olga Moreno Fernández. Universidad de Sevilla (España)
- Dr. Pedro Luis Moreno Martínez. Universidad de Murcia (España)
- Dra. Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva (España)
- Dra. Verónica Moreno Uribe. Universidad Veracruzana (México)
- Dr. Sergio Navarro Martínez. Universidad Veracruzana (México)
- Dra. Elisa Navarro Medina. Universidad de Sevilla (España)
- Dra. Antonia Olmos Alcaraz. Universidad de Granada (España)
- Dra. María Rosa Oria Segura. Universidad de Extremadura (España)
- Dra. Carmen Orte Socías. Universidad de las Islas Baleares (España)
- Dra. Gabriela Ossenbach Sauter. Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED (España)
- Dr. Agustín Palomar Torralbo. Consejería de Educación, Junta de Andalucía (España)
- Dra. Elisa Pérez Gracia. Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Andrés Paya Rico. Universidad de Valencia (España)
- Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universitat de Barcelona (España)
- Dra. Paz Peña García. Centro Universitario Sagrada Familia (España)
- Dr. Ulrich Pfeifer-Schaupp. Universidad de Freiburg (Alemania)
- Dr. Joaquim Pintassilgo. Universidad de Lisboa (Portugal)
- Dra. Mônica Pereira dos Santos. Universidad Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
- Dra. María de Fátima Pereira. Universidad de Porto (Portugal)



REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

- Dra. Marianne Poumay. Universidad de Lieja (Bélgica)
- Dra. María del Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá de Henares (España)
- Dra. María Puig Gutiérrez. Universidad de Sevilla (España)
- Dra. Aina M. Puigserver. Universidad de las Islas Baleares (España)
- Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
- Dr. José Manuel Ríos Ariza. Universidad de Málaga (España)
- Dr. Juan Antonio Rodríguez Hernández. Universidad de La Laguna (España)
- Dr. Xavier Rodríguez Ledesma. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- Dra. Nuria Rodríguez Martín. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Guadalupe Romero Sánchez. Universidad de Granada (España)
- Dr. Juan Luis Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla (España)
- Dra. Inmaculada Ruiz Calzado. Universidad de Córdoba (España)
- Dra. Francisca Ruiz Garzón. Universidad de Granada (España)
- Dr. Julio Ruiz Palmero. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Sylvia Schmelkes. Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México)
- Dr. Paul Standish. Universidad de Londres (Reino Unido)
- Dra. Aida Terrón Bañuelos. Universidad de Oviedo (España)
- Dr. Carlos Alberto Torres. Universidad de California-Los Ángeles (UCLA)
- Dra. Velia Torres Corona. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
- Dra. Fanny Tubay. Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)
- Dr. Jurjo Torres Santomé. Universidad de la Coruña (España)
- Dr. Germán Vargas Calleja. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- Dr. Felipe Vega Mancera. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Claudia Velez de la Calle. Universidad Santo Tomás (Colombia)
- Dra. Martha Vergara Fregoso. Universidad de Guadalajara (México)

COEDITORES / Co-editors

Vol. 2(31), 2022

COEDICIÓN EN INGLÉS

- Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)

COEDICIÓN EN ITALIANO

- Dr. Giorgio Poletti. Universidad de Ferrara (Italia)

COEDICIÓN EN FRANCÉS

- Dra. Julia Lobato Patricio. Universidad Pablo de Olavide (UPO) (España)

COEDICIÓN EN PORTUGUÉS

- Dña. Joseane Frassoni dos Santos. Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)

CONSEJO TÉCNICO / Board of Management

ASESORAMIENTO EN INDEXACIÓN

- D. Víctor Manuel Moya Orozco. Universidad de Sevilla (España)

REVISIÓN DE TEXTOS (NORMAS EDITORIALES)

- D^a. Fabiola Ortega de Mora. Universidad Pablo de Olavide (España)
- D^a. Victoria Chacón Chamorro. Universidad Pablo de Olavide (España)
- D^a. Patricia Iglesias Díaz. Universidad de Sevilla (España)
- D^a. Sandra Santiago Sillero. Universidad de Sevilla (España)

Índice

Paul Belanger. In memoriam

<i>Budd L. Hall (University of Victoria, Victoria B.C., Canada)</i>	9-10
---	-------------

Presentación

<i>Darlene Clover (Universidad de Victoria, British Columbia, Canadá), Paula Guimarães (Universidad de Lisboa, Portugal), Jorge Osorio Vargas (Universidad de Valparaíso, Chile) y Emilio Lucio-Villegas (Universidad de Sevilla, España)</i>	11-14
---	--------------

Monográfico

Digitalisation of adult education management and hyper-bureaucracy <i>Licínio C. Lima (Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal)</i>	17-30
Adult education and the aesthetic turn: (Re)Imagining for a troubled world <i>Darlene E. Clover y Sema Kaya (University of Victoria, B.C., Canada)</i>	31-46
Public Pedagogy as a tool for Lifelong learning and Critical Transformation in Nigeria: A Social Justice Perspective to Education of the Youths and Adults <i>Samir Halliru (Bayero University, Nigeria)</i>	47-66
Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y Movimientos sociales. Entretejidos mutuamente enriquecedores <i>María Rosa Goldar (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)</i>	67-82
Aprendiendo con Personas adultas: el rol de la Práctica en la Formación de Personas adultas <i>Peter Mayo (Universidad de Malta, Malta)</i>	83-90
Indigenous adult education from potential pasts to possible futures <i>Jean-Paul Restoule (University of Victoria, B.C., Canada)</i>	91-104
La Práctica de Educación con Personas Jóvenes y Adultas: Formación, estrategias y comunidad <i>Gloria Elvira Hernández Flores (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México), Carmen Campero Cuenca (Universidad Pedagógica Nacional México) y Ana María Méndez Puga (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México)</i>	105-122
Adultos Alfabetizados por el MOBREAL en Espírito Santo (1970-1980): Proponiendo Reflexiones <i>Leonardo Baptista y Regina Helena Silva Simões (Universidad Federal de Espírito Santo, Brasil)</i>	123-138

Misceláneas

- Una experiencia en educación, sostenibilidad y Agenda Urbana: Barrio de San José **141-158**
María Yazmina Lozano Mas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España) y Santiago Hernández Torres, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, España)
- Apoyo Parental a la Adolescencia Española en la Educación Secundaria **159-174**
Raquel González Rodríguez y Ana Eva Rodríguez-Bravo (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
- Estrategias pedagógicas basadas en el dictado para mejorar las habilidades de lectoescritura **175-196**
Nixon Sebastián Muñoz y Diana Ruiz-Onofre (Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador)
- Diálogo y competencias claves para alcanzar una sociedad plural y sostenible **197-212**
Iris Serrat- Roozen (Universitat de València, España) y María Dolores López Navas (Universidad Rey Juan Carlos, España)
- Be you a superhero: paths for creating a psycho-pedagogical intervention to promote resilience in school environments **213-230**
Gelson Weschenfelder (Instituto Federal de Rio Grande do Sul, Brazil) y Alexandre Guilherme (Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS), Brazil)

Reseñas

- Pedagogía y educación social **233-235**
Mar Lugo-Muñoz (Universidad de Cádiz, España)

Paul Belanger. In memoriam

No man is an island,
entire of itself;
every man is a piece of the continent,
a part of the main.
If a clod be washed away by the sea,
Europe is the less,
as well as if a promontory were,
as well as if a manor of thy friend's
or of thine own were:
any man's death diminishes me,
because I am involved in mankind,
and therefore never send to know
for whom the bell tolls;
it tolls for thee.

(John Donne)

One of my best memories of Paul happened in Denmark following the triumph of the Hamburg CONFINTEA UNESCO Conference on Adult Education in 1997. A group of us had travelled to Elsinore, site of the first world conference on adult education in 1948, to share reflections on what had just taken place in Hamburg. A group of us were standing on ridge overlooking a beach leading to the Baltic Sea. Paul, in a great burst of energy began to run towards the water, stripping off his clothes. "We are Canadians who are not afraid of the cold water", he said as he dove into the sea. It was a moment of exultation that all of us who had been involved in the planning of the Hamburg events had felt. It was Paul who embodied the joy on all our behalf with his plunge into the sea.

I met Paul in the mid-1970s when I was planning the first ICAE World Assembly of Adult Education in Tanzania. Paul was the Secretary-General of the ICEA, the Institut de coopération pour l'éducation des adultes. We had invited the ICEA to become a member of the newly formed International Council for Adult Education. Paul began his years of activism as part of the student-worker movement in Quebec. He worked as an animator for a progressive cine-club that brought thoughtful films for discussions about politics, culture and the future. He did a PhD looking at the work of animation rural in Senegal before becoming the Secretary General of the ICEA. The ICEA became a powerhouse of research, policy development and advocacy for the adult education movement in Quebec. The ICEA was and remains a model of bringing together the social movements of adult education together with the professional adult education bodies to form a remarkable space to promote not only learning itself, but the lives of learners.

Paul played a critically important role in the International Council for Adult Education during my time as Secretary-General. He and his team from Quebec were the main authors of the UNESCO Declaration, the Right to Learn. The Right to Learn was adopted by the 4th UNESCO Conference on Adult Education in Paris in March of 1985. From 1989-1999 Paul served as the Director of the UNESCO Institute for Lifelong Learning in Hamburg, Germany. His best-known achievement during that period was the hosting of the Fifth UNESCO International Conference on Adult Education. CONFINTEA in Hamburg brought 1500 people from 190 countries to Hamburg to produce The Agenda for the Future and the Hamburg Declaration.

Following his time with the UNESCO Institute, Paul was a highly productive scholar at UQAM, the Université de Québec à Montréal. Paul was recognized with Honorary Doctorates from St. Francis Xavier University in Canada and the University of Surrey in England.

Daniel Baril, Chair of the Board of the UNESCO Institute in Hamburg and Secretary-General of ICEA says, "I have lost my mentor, the person who taught me all about what is essential in Adult Learning and Education, about ICEA, ICAE and about the Hamburg Institute"

Prof Leona English, celebrates, "His long and distinguished career in adult education."

Paul Belanger was born March 19, 1939, and passed away in January 31, 2025 May he rest in Peace.

Budd L. Hall. University of Victoria, Victoria B.C., Canada

Presentación

Darlene Clover.

Universidad de Victoria, British Columbia, Canadá

clover@uvic.ca

Paula Guimarães.

Universidad de Lisboa, Portugal

pguimaraes@ie.ulisboa.pt

Jorge Osorio Vargas.

Universidad de Valparaíso, Chile

josorio.humanidades@gmail.com

Emilio Lucio-Villegas.

Universidad de Sevilla, España

elucio@us.es

La ascensión del Sr. Donald Trump al trono imperial de los Estados Unidos de América ha puesto de manifiesto las tendencias que ya hace 20 años Michael Hardt y Antonio Negri (2004) planteaban en su obra Imperio. La dominación adopta un carácter global y se extiende a todas las facetas de la vida de la persona.

Que la dominación adopta un carácter global y un estilo imperial se ha puesto de manifiesto en los deseos expansionistas del Sr. Trump: Canadá, Groenlandia, las tierras raras de Ucrania, una Riviera en Gaza – sin los y las habitantes de Gaza, claro está – o el Canal de Panamá. Todas las riquezas del mundo, por no decir del universo, deben estar al servicio de la voluntad imperial.

Pero esta voluntad imperial de dominio no solo se extiende sobre las riquezas materiales, sino también sobre la vida de las personas, convirtiéndose en un biopoder, como lo denominaban Hardt y Negri. El mando imperial debe dominar todas las facetas de la vida de las personas – y sobre todo la vida personal que se convierte en el elemento fundamental de explotación. Y para realizar esa labor se han unido al mando imperial los nuevos cónsules – con el Sr. Elon Musk a la cabeza –, magnates de las grandes empresas que dominan las redes sociales, que compran periódicos, que limitan los controles sobre esas mismas redes sociales y las convierten en elementos de transmisión de lo anticientífico, antiecológico, de bulos y falsas noticias que crean una verdad paralela al servicio de su negocio. De esta forma, han conseguido hacer realidad el sueño de un pensamiento único que ha creado un consenso hegemónico que, si no ponemos remedio, nos conduce a la destrucción de

la democracia – por medio del fascismo – y, posiblemente, a la destrucción de la vida en la Tierra tal y como la conocemos.

Y todo ello no es una exageración. En un artículo anónimo – como en cualquier régimen fascista el miedo comienza a producir sus efectos – publicado en el *British Medical Journal* el 12 de Febrero de 2025 un científico explica como tienen que escribir anónimamente para no ser señalado en las redes sociales – y despedido de su trabajo. También ha sido ‘invitado’ a borrar todos los registros de investigación relativos a grupos vulnerables, mujeres – la llamada ideología de género – la diversidad, etc. Se han borrado, indica esta persona anónima, datos demográficos de determinadas poblaciones que permitirían anticipar ciertos acontecimientos y actuar para aumentar el bienestar de las personas.

Pero el mando imperial no se ha construido solo y de la nada. El mando imperial es uno de los resultados de la renuncia de la fuerzas democráticas y llamadas progresistas a construir una alternativa, a construir una hegemonía diferente basada en las ideas de progreso y bienestar para las personas y para el resto de seres que habitan el Planeta. El mando imperial se constituye porque hace tiempo que se renunció a dar la batalla cultural, económica, política y educativa con el fin de no molestar a los poderes llamados fácticos. La responsabilidad de la socialdemocracia es enorme. De hecho, algunas de las políticas del Sr. Reagan o de la Sra. Thatcher ya marcaban, aunque más tímidamente, algunas de las tendencias actuales. En ese sentido es bueno recordar que para Hardt y Negri (2004) el imperio es una respuesta a los deseos y los movimientos de lo que llaman la multitud. Y cuales son los grandes avances que se quieren destruir: el reconocimiento de la diversidad, étnica, de género, etc.; el Estado de Bienestar y la garantía de unos mínimos de vida para todas las personas, la construcción de pensamientos alternativos para vivir de otras formas, la construcción de ciudades pensadas para las personas, etc. Esos y otros son los avances que se quieren destruir.

Es importante, en ese sentido, volver a recordar a Raymond Williams, que nos presenta algunas de las tareas que una educación de personas adultas comprometida con el desarrollo de las personas debería plantearse.

Si la persona es esencialmente un ser que aprende y se comunica, la única organización social adecuada a su naturaleza es la democracia participativa, en la que todos nosotros, como individuos únicos, aprendemos, comunicamos y gobernamos. Cualquier disminución, cualquier sistema restrictivo es, simplemente, un desperdicio de nuestros verdaderos recursos; dilapidar individuos, expulsándolos de un proceso de participación efectivo, es dañar nuestro auténtico proceso común (Williams, 1965, p. 118).

Porque hoy la urgencia es enfrentarse al mando imperial y recuperar la batalla cultural y educativa que permita desmontar la realidad paralela que los cónsules de ese mando imperial están creando en sus redes sociales.

El problema es que en los último 50 años las políticas y las prácticas de educación de personas adultas han cambiado de forma radical. El camino recorrido desde las prácticas basadas en la Educación Popular hasta las actuales derivadas de las políticas y prácticas del Aprendizaje a lo largo de la vida ha supuesto el abandono

de las conexiones con la comunidad, el olvido de los intereses, problemas, curiosidades y deseos por aprender de las personas. Ha supuesto también el olvido de la experiencia de las personas como motor del conocimiento en educación de personas adultas. Por último, han devaluado la educación en general y la educación de personas adultas en particular como dominio de intervención educativa humanista, y de desarrollo personal y social.

Todo ello ha sido sustituido por conceptos y términos que derivan del lenguaje empresarial, por la potenciación de procesos educativos que priman lo individual frente a lo colectivo y por colocar el mundo del trabajo y no la vida cotidiana de las personas como el centro de los procesos educativos. Y, de alguna forma, eso ha llevado a la desafección por lo comunitario, por la participación, por la construcción de una sociedad solidaria y ha abierto la puerta al fascismo y a las tendencias totalitarias tanto en lo político como en la reducción de la vida cotidiana al yo – y no al nosotros, ese pronombre peligroso (Sennett, 2000).

El optimismo de la voluntad de Gramsci, la pedagogía de la esperanza, más allá de la indignación que no es creativa, de la que Freire hablaba son elementos esenciales para volver a reconstruir una educación que sirva a las personas y a las comunidades. En un momento educativo, social y político de retos locales, regionales, nacionales y globales, diferentes proyectos y actividades siguen pensando y haciendo una educación de personas adultas crítica y reflexiva, problematizadora y dialógica, centrada en las personas, pero también en los procesos sociales de cambio. Eso es lo que hemos pretendido presentar en este número monográfico.

En él hay una serie de artículos que abordan diferentes temáticas de forma diversa. **Licinio Lima** plantea, entre otras cuestiones, la contradicción entre la utilización de herramientas digitales y la mayor burocratización de la educación con el peligro de construir escenarios de dominación y no de liberación.

Darlene Clover y Sema Kaya plantean la necesidad de (re)imaginar la educación de personas adultas desde una perspectiva estética y basada en las artes. Se trata de pensar una educación de personas adultas al servicio de las personas no sólo como instrucción, sino mediante la construcción de juicios estéticos.

Conectando la educación de personas adultas, la justicia social, los espacios públicos de la llamada educación no formal y la cultura popular **Samir Halliru** se centra en contexto de Nigeria.

María Rosa Goldar nos introduce en las conexiones entre la educación de personas jóvenes y adultas y los movimientos sociales para construir una educación que ayude al desarrollo individual y colectivo.

Peter Mayo reflexiona sobre el papel de las diferentes prácticas, y de los espacios donde estas se producen, y su importancia para la educación de personas adultas.

La educación de personas adultas indígenas es el tema del texto de **Jean-Paul Restoule** que se convierte en un canto a la diversidad, la misma que el imperio quiere hacer desaparecer.

Gloria Elvira Hernández, Carmen Campero y Ana María Méndez se detienen, entre otros aspectos, en los vínculos comunitarios de la educación de

personas jóvenes y adultas, para recordarnos que la educación no se produce en un vacío – ni conceptual ni territorial – sino ligado a los espacios donde las personas viven.

Por último, **Leonardo Baptista y Regina Simões**, desde una perspectiva histórica, nos acerca a la experiencia de MOBRAL em Brasil narrada por las personas que fueron protagonistas de esa historia: el profesorado y el alumnado.

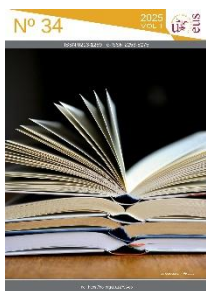
Hemos pretendido que el lector o la lectora encuentre en estos textos una perspectiva amplia – en los enfoques y en los contextos geográficos – pero de una determinada educación de personas adultas siempre comprometida con las personas.

Referencias Bibliográficas

- Hardt, M., y Negri, A. (2004). *Imperio*. Paidós.
Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Anagrama.
Williams, R. (1965). *The Long Revolution*. Pelican Books.

MONOGRÁFICO





Digitalisation of adult education management and hyper-bureaucracy*

Digitalización de la gestión de la educación de adultos y hiperburocracia

Recibido: 26/12/2024 | Revisado: 31/01/2025 | Aceptado: 25/02/2025 |
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



Licínio C. Lima

Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal)

llima@ie.uminho.pt

<https://orcid.org/0000-0003-0899-7987>

Abstract:

This essay problematises the digitalisation of adult education management, including elements such as digital learning, technological applications for teaching and learning, management, evaluation, electronic platforms of various kinds, as well as software aimed at inscribing the universe of adult education in digital world. In terms of governance and management, one of the promises of digitalisation is to reduce bureaucracy. New post-bureaucratic educational organisations would guarantee more freedom, flexibility and choice for adult learners. However, this scenario will be analysed based on a working hypothesis that associates the use of digital machines to govern and organise adult education with the emergence of processes of high rationalisation and formalisation, in an interpretation based on the Weberian theory of bureaucracy. Although it is accepted that the platformisation of adult education contains democratic potential, the text focuses

Resumen:

Este ensayo problematiza la digitalización de la gestión de la educación de adultos, incluyendo elementos como la aprendizaje digital, las aplicaciones tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje, la gestión, la evaluación, las plataformas electrónicas de diversos tipos, así como el software destinado a inscribir el universo de la educación de adultos en el mundo digital. En términos de gobernanza y gestión, una de las promesas de la digitalización es reducir la burocracia. Las nuevas organizaciones educativas posburocráticas garantizarían más libertad, flexibilidad y capacidad de elección a los estudiantes adultos. Sin embargo, este escenario será analizado a partir de una hipótesis de trabajo que asocia el uso de máquinas digitales para gobernar y organizar la educación de adultos con la emergencia de procesos de alta racionalización y formalización, en una interpretación basada en la teoría weberiana de la burocracia. Aunque se acepta que la plataformización de la educación de adultos contiene un potencial democrático, el

* This work is funded by CIED – Research Centre on Education of the Institute of Education of the University of Minho (UID/01661), through national funds of FCT/MCTES-PT, namely the Pluriannual Program for the Funding of R&D Units.

attention on the processes of digital domination and rational-informational authority. Formal rationality has the capacity to produce algorithmic decisions, unprecedented forms of control and surveillance, typical of what the author calls hyper-bureaucracy. The dilemma is that without digitalisation processes we can hardly move forward in adult education as in other fields, but with it we run the risk of moving backwards in human, democratic, and emancipatory terms.

Keywords: Adult education; Governance; Digital platforms; Bureaucracy; Hyper-bureaucracy.

texto centra la atención en los procesos de dominación digital y de autoridad racional-informacional. La racionalidad formal tiene la capacidad de producir decisiones algorítmicas, formas de control y vigilancia sin precedentes, propias de lo que el autor denomina hiperburocracia. El dilema es que sin procesos de digitalización difícilmente podremos avanzar en la educación de adultos como en otros campos, pero con ella corremos el riesgo de retroceder en términos humanos, democráticos y emancipatorios.

Palabras clave: Educación de adultos; Gobernanza; Plataformas digitales; Burocracia; Hiperburocracia.

Introduction

The perspective adopted in this essay is one of problematisation of the process of digitalisation of adult education, starting from an initial position that rejects the demonisation of new information technologies, digital management, automatic decision-making machines, and generative Artificial Intelligence. These are all amazing human creations, many of which have been available and in use for some time, without which it would no longer be possible to operate and solve problems in certain areas. In some fields, advances with enormous potential for human development, for example in medicine are expected.

That said, if this text does not demonise the so-called 'digital revolution', it never naturalises it through a naïve position, accepting without critical examination the epic and grandiloquent discourses of a new digital marvel that supposedly would float in the clouds, beyond specific agendas and interests, out of power relations and political choices. What it is affirmed here, without ignoring the democratic potential of digital machines, is that machines that impact on adult education, subordinated to technical reason, to the control and surveillance of pedagogical practices, with the capacity to extend these actions to all areas of educational practice, rationalising and formalising all processes - pedagogical, relational, curricular, evaluative, didactic, organisational, and managerial - will be hyper-bureaucratic machines without parallel in the history of adult education. At this point in time, even without considering the future impacts, for example in the classroom, of facial recognition technologies, among others of sensory recognition and tracking of movements and actions in different digital environments, hyper-bureaucratic machines and new forms of digital domination present unprecedented risks for democracy and for the education of adults as a practice of freedom and a process of humanising human beings (Freire, 1967; 1997).

To paraphrase Shoshana Zuboff, (2019) we may be facing an era of *surveillance* adult education, with the aggravating factor that we will not even be talking

about education, but more plausibly about changes in behaviour associated with skills considered to be of high instrumental value. A context in which the training, conditioning, inculcation and programming of human beings would result from processes of personal optimisation and isomorphic adaptation by new 'machine appendages', now digital machines infinitely more intelligent than when that expression began to be used as a critique of capitalist production.

It is crucial to start by observing that the fall of bureaucracy as a type of organisation that "gradually penetrated all social institutions", according to the expression of Nicos Mouzelis (1975, p. 18), was prematurely announced. The discourses guaranteeing the emergence of post-bureaucratic organisation and governance, as an alternative capable of overcoming many of the characteristics that Max Weber (1964) brought together in the constellation of dimensions that he called 'bureaucracy' (as a sociological concept), have also proved premature. In its purest form, the "bureaucratic administrative framework" is made up of appointed officials who act according to ten criteria (Weber, 1964, pp. 333-334): 1) officials are individually free and are only subject to authority as far as the impersonal exercise of their official duties is concerned; 2) they are organised in a clearly defined hierarchy of posts; 3) each post has a clearly defined sphere of competence, in the legal sense; 4) the post is filled through a free contractual relationship, and there is, in principle, free selection; 5) candidates for the post are selected on the basis of their technical qualifications and, in the most rational case, through examinations or the guarantee of diplomas certifying technical training, and are appointed, not elected; 6) they are remunerated through fixed salaries in cash, in most cases with the right to pensions, and salaries are differentiated according to category, and may also include the criteria of the responsibility of the post and social status, and the official is free to resign; 7) the post is treated as the only, or at least the main occupation carried out by the official; 8) the post is part of a career path, with a system of promotion according to seniority or performance, or both, depending on the assessment of superiors; 9) the official works entirely separately from the ownership of administrative resources and without ownership of his/her post; 10) his/her performance in the post is subject to strict and systematic discipline and control.

The radicalisation of some of the organisational dimensions of bureaucracy - according to the theorisation of the German sociologist - and particularly of its power and speed, through informational flows, are signs that justify admitting hyper-bureaucracy as a working hypothesis. In this case, it will be a question of an increase in bureaucracy, the result of a process of hybridisation that sometimes loses, sometimes maintains, certain features of Weberian bureaucracy, eventually associating new dimensions to the original 'ideal type', which acquires new and broader dimensions; complex properties of extension and control, among others, induced by a digital bureaucracy, or cyber-bureaucracy.

The hypothesis of hyper-bureaucracy, especially reinforced by technological changes capable of providing it with greater intensity and scope, greater reliability and capacity for rational calculation, greater speed, proves to be compatible with the logic of modernisation and the respective valorisation of technical-instrumental rationality.

Studied and criticised by Weber, the rationalisation inherent in modern society and in public and private organisations of all kinds - companies, states, churches, political parties, clubs, trade unions (Weber, 1964, p. 330) - would imply an “irreversible expansion of bureaucracy” (Beetham, 1988, p. 86) or, in the words of Martin Albrow (1970, p. 45), the certainty that “rational bureaucracy was bound to increase in importance”. The hypothesis of an increased and radicalised bureaucracy in some of its dimensions, favoured by the use of new technologies, is entirely compatible with the thinking expressed by Weber, for whom capitalism – “modern rational capitalism”, as he called it in his work *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (Weber, 1983) - constituted the most rational economic basis for the development of bureaucracy, and for large-scale bureaucratic management, further served by conditions of communication and transport that would increase its precision and efficiency in terms of operation, requiring for this purpose “railway, telegraph and telephone services”, and becoming increasingly dependent on them (Weber, 1964, p. 339).

The technical-instrumental superiority of bureaucratic organisation - which will lead the author of *Economy and Society* to declare that he knew of no real alternative - “In the field of management, there is only a choice between bureaucracy and dilettantism” -, as he stated (Weber, 1964, p. 337) - is associated with an axiological framework that rejects subjectivity, feelings and emotions, in order to subordinate everything to rational calculation.

In any case, the association so common today, between state or public management and bureaucracy, and between business or private initiative and innovation that overcomes bureaucratic organisation, does not make sense from a sociological perspective, as well as in the light of empirical research on industrial bureaucracy (Gouldner, 1964). For Weber, both spheres shared the incessant search for the ‘*optimum*’, the optimal relationship between means and ends, within the more general framework of an economic rationality which is, after all, an indelible mark of modern capitalism and of ‘Americanisation’ as processes of economic, managerial and organisational rationalisation and formalisation.

The digitisation of adult education and the machines for its governance and management

As far as adult education is concerned, the process of its digitalisation, which will be related here to the Weberian concept of bureaucracy, started a few decades ago, including, in particular, distance education and digital learning, technological applications for teaching and learning, management, evaluation and inspection, electronic platforms of various kinds, as well as software specifically aimed at inscribing the universe of adult education in the so-called digital world.

International organisations refer, most of the times in epic tones, to the digital revolution, as well as to the demands of the digital transition, with adult education and vocational training systems responsible for producing digital skills that are seen as a driver of economic and social development. This is the case, for example, of the

European Union (2020), which in its action plan for digital education (2021-2027) draws attention to the urgency of applying digital technologies to education, learning, and leadership, through applications, platforms and software, an urgency that was reinforced by the pandemic. The OECD (2024, p.3) highlights the benefits of Artificial Intelligence to “improve the welfare and wellbeing of people, contribute to positive sustainable global economic activity, increase innovation and productivity, and help to key global changes”. However, it does not refer to the risks inherent to Artificial Intelligence but only to “challenges”, even when referring to outputs, such as “prediction, content recommendations, or decisions that can influence physical or virtual environments” (OECD, 2024, p.7). UNESCO (2019, p. 6) also focuses more on solutions than on problems, mentioning the creation of learning solutions, the improvement of learning outcomes and its personalisation, intelligent tutoring systems, education management. Teaching English to 600,000 students “at the cost of a single teacher” and developing a “superteacher capable of answering million simultaneous questions from students”, are some of the examples presented from the Chinese experience. UNESCO also highlights the role of the EdTech industry as a main innovation actor, mentioning several companies such as Pearson, McGraw-Hill, IBM, Knewton, Smart Parrow, Cerego, Coursera, which “are advancing in the introduction of adaptive learning through intelligent algorithms that use Big Data to personalise learning” (UNESCO, 2019, p. 26). These policy documents tend to assume a certain technological determinism, from training and skills instruments to the macro level reform of the state, the network global governance, and the strategic role of public-private partnerships.

The critical study of generative Artificial Intelligence implications for adult education, including teaching strategies, learning materials, assessment of students, assigning tasks to individual students, personalized feedback to teachers and students, curriculum design (Milana, Brondi, Hodge and Hoggan-Kloubert, 2024) appears in other studies under the logic of the skills deficits of adult educators and the urgent need to “replace the traditional andragogical model of adult training” in order to take all the advantages of Artificial Intelligence and of machine learning, natural language processing, data mining, neural networks, algorithms, and other typical elements of the “intelligent society” (Storey and Wagner, 2024, p. 2), again based on technological determinism (formal rationality) over the substantive thinking and the practices of adult education (material rationality).

The fourth industrial revolution is underway and affects all human activities and institutions, from the digital state and e-governance to e-management, ensuring the modernisation and dematerialisation of the administrative phenomenon, promising its de-bureaucratisation, greater democratic openness to citizens, transparency, high efficiency and quality, greater access, decentralisation and participation of the administered. The uses of generative Artificial Intelligence and robotics, 5G, the Internet of Things, and even facial recognition technologies, will change, and are already changing, institutions and social relations, organisations and modes of governance, the exercise of power, and certainly also schools and universities, research centres, and adult education institutions. School textbooks, students’

notebooks, teachers' reports, tests and assessment processes, individualised teaching materials, technologically mediated courses and materials, financial and people management, career development, lifelong learning programmes and continuing education, are some of the most visible examples.

The benefits claimed are considered, and will be much more so in the future, formidable, especially concerning generative Artificial Intelligence. What apparently more rigorous and rapid objectivity could exist today, in the information society, than that which proves capable of replacing, at least partially, professionals specialised and subject to rational rules, with new computer machines produced by the hyper-industrial society and economy (Harris, 2001, pp. 693-697)?

The line of work adopted here criticises managerialist promises of de-bureaucratisation, admits the continuing relevance of rational-legal authority and its possible transmutation into rational-informational authority, served by information and communication technologies and their respective instruments of digital control and surveillance. In other words, it seeks to draw attention to the need to study new forms of digital domination of adult educational organisations and management, which may result in an augmented bureaucracy.

Why should we abandon the Weberian idea of the superiority of bureaucratic organisation in purely technical terms, precisely when its intensification is computationally possible? There are sufficient reasons to admit, following the German sociologist, that if a bureaucratic mechanism was for large-scale organisations and management what the machine was for manufacturing by non-mechanical methods, so it will also be for digital management in the information society. In both cases we will be facing the predominance of instrumental values and technical reason (which Weber called formal rationality), with greater risks of dehumanisation, of the eventual replacement of the dictatorship of the bureaucrat by the dictatorship of the platform, or of facing a new bureaucracy in which the iron cage criticised by Weber could now give way to an electronic cage. The technologies of speed and acceleration, calculation and measurement, recording and management of large masses of data allow for new instruments of regulation and control, the erosion of democracy, the recentralisation of heteronomous educational and administrative decisions.

New Public Management, digitalisation and de-bureaucratisation

Now considered to be slow and costly, typical of the state and of public organisations and management, bureaucracy could only be overcome by adopting market principles and private management. Ignoring the fact that the market and companies were, to a large extent, the cradle of bureaucratic domination in the Weberian sense, just as they are today the propitious contexts for its projection and exponential intensification. But the enterprise, apparently uncontaminated by bureaucratic dimensions, began to present itself as an archetype of innovation and modernisation of public management, a reformist vector that resulted in the critically designated "managerial state" (Clarke and Newman, 1997, p. 65): the new management would defeat the old regime of power, which was based on bureaucracy,

professionalism and political representation. Thus, although syncretic and fragmented, the new rationalisation of public management, including educational management, was proposed paradoxically on the base of the assimilation of practices of private management and of an entrepreneurial spirit presented as capable of regenerating the public domain. As if private organisations constituted a rational, efficient and effective universe in terms of economy and optimisation of resources and, at the same time, free of bureaucratic dimensions or synonymous with post-bureaucracy.

Theories generally known under the ambiguous designation of New Public Management (Hood, 1991), have influenced reforms of the state, public management and its organisations, presenting regulatory alternatives, modes of delivery, new instruments of action, public-private partnerships and other forms of contractualism. In the case of education, the quality of public organisations could only be achieved through the modernisation of schools, universities, adult education centres, etc. The solution would lie in new management and new leaders to reform education, rationalise the organisations and guarantee their quality and performativity, in the image of private companies. Reinventing Government, New Public Management, New Governance (see, among others, Osborne and Gaebler, 1992; Gore, 1996; Salamon, 2000) have become important references for educational reforms, critically called managerialist reforms, given the centrality attributed to companies and management instruments presented under the sign of post-bureaucracy (see, for example, the critiques of Smyth, 2011; Verger and Normand, 2015; Ranson, 2016).

The work of John Chubb and Terry Moe (1990), published in the United States of America, is considered as a seminal work of the new managerialism in education. There, democratic control is associated with bureaucracy and the loss of autonomy by schools; autonomy and competitiveness with high performance; leadership of principals with school success; choice and vouchers with decisive reform against school bureaucracy. The replacement of state control and the role of professional educators by control exercised by families, who can express their free choices as customers, represents a key management proposal in neoliberalism.

The promise to reduce bureaucracy, one of the central themes of New Public Management, was associated from the beginning with the digitalisation of governance and management. Indeed, digitalisation has had a major impact on public management and has led to the dematerialisation of its processes, in terms of e-governance. However, it would be fallacious to conclude that such dematerialisation has guaranteed the promised reduction of bureaucracy or the emergence of post-bureaucratic organisations. Firstly, because domination of a rational-legal kind is institutionalised, having resulted from long-standing socially constructed processes of rationalisation, historically and culturally embedded, articulated with the development of capitalism, moulded in the legal and normative structures of liberal democracies. Bureaucratic organisations as modern instruments, and especially in sectors such as education and health, have proven to be inescapable, as they do not do without specialised professionals, even when they are subject to widespread criticism and intense scrutiny (Lane, 2000, p. 21). Secondly, dematerialisation, the use of computer platforms and other digital devices have realised several dimensions of bureaucracy

that only fast and reliable devices could achieve, aiming at universal rules, uniformity and standardisation, objectivity, calculation and measurement, surveillance and remote control over actors. Finally, technical and instrumental rationality is expanding without precedent, making use of information technologies, of flattened organisational structures, of centralised planning and decentralised operations, of the use of written and formal rules digitally inscribed on platforms, of digital modes of supervision which, in global terms, are hybrid and apparently contradictory, but which, nevertheless, have not prevented research from refuting the thesis of a break with organisational bureaucracy (e. g. Dellagnelo and Machado-da-Silva, 2000). The complexity and hybridisation of political and administrative reforms suggest that the new managerialism has proved to be quite influential, although subject to different appropriations, never independent of the contexts of reception, and that is why the concept of “neo-Weberian state” was developed by Pollitt and Bouckaert (2011), and that Farrell and Morris (2003) refer to the “neo-bureaucratic state”.

Bureaucratic organisation and management have changed considerably, it is true, but they are far from extinction. The widespread digitalisation and the dematerialisation of administrative processes did not guarantee the reduction of bureaucracy. Electronic platforms were included in the process of increasing regulation of adult education by digital means (what could be called digital regulation), and it can be admitted that rational-legal authority was not dethroned but is expanding and possibly transforming as a form of rational-informational domination. Digital platforms as “policy instruments” (Lascoumes and Le Galès, 2007) are also defining problems and solutions in adult education through mechanisms such as datafication, commodification, and governance, in search of new education imaginaries and the optimisation of learning experiences (Karges and Kalenda, 2024, pp. 104-106).

Electronic platforms and rational-informational authority

Indeed, platforms have progressively penetrated the field of education organisation and management practices. The research by Catalão and Pires inventoried around two dozen computer platforms made available by the Portuguese Ministry of Education, tools that the authors considered as instruments for regulating school organisation and management. Several respondents in that study did not fail to refer to “instruments of bureaucratic intensification”, including adult education programmes located in regular schools (Catalão and Pires, 2020, p. 101). Regular schools whose principals considered that the prominence of electronic platforms functioned as an instrument of control and as an obstacle to the exercise of pedagogic autonomy (Lima, Sá and Silva, 2020, p. 45).

The digital management of schools, adult education centres, and higher education institutions is in an accelerated process of implementation, through the use of platforms that, more than simple instruments or tools, emerge as management machines and non-organic actors, endowed with automated decision-making capacity in various areas, with regimes of rules, with the ability to exercise active surveillance, to monitor actions, to issue alerts and warnings, to produce calculations and perform

evaluations, to present statistics and represent them graphically in a variable way. All this in a constant and uninterrupted manner, with the systematicity and calculability of a machine, as well as with specialisation, with greater objectivity and impersonality than a specialised employee in a bureaucratic organisation would be able to do.

The organisational programme thus becomes, in large part, the digital programme, served by an algorithmic technology, generalising a bureaucratic *habitus*. Research has also highlighted new processes of centralised control, which hinder the exercise of autonomy, including “increased educational documentation and bureaucracy” (Schmoelz, 2023, p. 737). The digital reconfiguration of educational management, studied by Neil Selwyn (2011), made it possible to confront discourses on openness, democratisation, transparency and decentralisation, with practices of bureaucratic control, i.e. through forms of managerial control over the curriculum, the pedagogical work process, the accountability procedures.

In the case of online education platforms, a study by Grimaldi and Ball (2020) that included the global *EdTech* market, composed of well-known platforms such as Blackboard, Moodle and Canvas, observed that these and other ‘learning solutions’ are not only industrial and market products, but also relevant educational actors, changing the character of education: changing its concept, the meaning of being educated, and the educational experiences.

Rationalisation and formalisation, with their empirical dimensions, can contribute to situations of rational-informational domination that, in the limit, can escape the exercise of legal and democratic authority. This is increasingly possible through real-time analytical platforms with automatic feedback, inducing the management of distance education, compressing time, producing graphical forms of world representation, predictions, scenarios and even pedagogical prescriptions (Williamson, 2016, pp. 132-133).

Situations, among others, in which the rational-legal domination theorised by Weber can come to be articulated with new standards of rationality, giving way to hybrid modalities of rational-legal-informational domination or, at the limit, undergoing processes of transformation towards a formal rationality already digitally imposed, especially because it is inscribed in the core, in the interstices, of cyber-bureaucracy, i.e. an informational rationality that expresses itself through the production, management and representation of large-scale data, in search of continuous optimisation, favouring evidence, enumeration and quantification of facts, to the detriment of contextualised narrative and hermeneutic dimensions which are central to adult education. One indicator of this is the loss of meaning of reports that narrate and interpret actions, largely replaced by the uploading of objective data onto electronic platforms, which then produce conclusions and clusters of new data. Associated with this, the perspectives of management and personal optimisation emerge as principles of human capital formation, from an individualised digital perspective (Han, 2015 p. 39), in search of individuals in a process of continuous *updating*, abandoning the idea of an educational process as individual and social improvement, slow and uncertain, aimed at the humanisation and transformation of the social world.

Conclusion: digital domination and hyper-bureaucratic adult education

The old bureaucracy based on rules and governance through formalisation will have been transformed into a bureaucracy based on numbers and governance through competitive performance and respective measurement processes. This has resulted in a more powerful, more intelligent and faster digital bureaucracy, capable of algorithmic decision-making in various areas of adult education and vocational training, in certain cases without human intervention, in other words, an educational hyper-bureaucracy (Lima, 2012).

Meanwhile, post-bureaucracy represents a promise that remains unfulfilled and, more than that, does not seem easy to achieve in education under “contemporary capitalism in its digital age” (Saura, Peroni, Pires, and Lima, 2024). To link the neoliberal management of organisations, under the sign of the company, the market and contractualism, with the fight against bureaucracy as a rational-legal authority represents, on a theoretical level, a fallacy.

At least since the 19th century, modern business has emerged from the application of the rules of modern bureaucracy to the private sector.

David Graeber (2015) drew attention to the fact that bureaucracy and competitive markets are not incompatible and, instead, observed how bureaucracy tends to increase under market conditions, i.e. by creating new forms of regulation and administrative processes, increasing a certain type of government employees. As he states, “any market system requires an army of employees” (Graeber, 2015, p. 11). Even deregulation will not reduce bureaucracy, as it will tend to replace some rules with others, varying interests. For all these reasons, he concludes, perhaps hyperbolically, that we are observing a phenomenon of the extension of bureaucracy to all fields, speaking in this sense of the ‘era of total bureaucratisation’.

Digital domination increases the possibilities of obedience to rules, to chained procedural details, to automated decisions, which are no longer only, and above all, inscribed in voluminous codes and repositories of education legislation, but are implicitly present, sometimes invisibly, in complex digital devices that every educational actor is forced to use, in most cases without alternative. A new coercion takes place in the context of a digital culture that imposes itself as a culture of rationalisation and domination of education institutions, again largely subjected to compliance with routines, albeit now, electronic ones. Adult education platforms tend to show “an emphasis on standardisation and homogeneity” (Perrota and Pangrazio, 2023, p. 5), translating educational practices and learning experiences into numerical data typical of digital governance. The result is “a new form of bureaucracy that ushers in new literacies, new pedagogies, and new implications for adult education research and practice” (Smythe, 2018, p. 198).

Bureaucracy was not only neither fought nor dethroned but increased from the moment it dematerialised. Hyper-bureaucracy represents one of the most extraordinary processes of heteronomous governance in adult education, of loss of autonomy and freedom of actors, although, paradoxically, adopted in the name of their

autonomy, freedom and choice. Subjugated to an intensified formal rationality, adult education is both more irrational in substantive terms (ends) and more rational in formal terms (means). It is with the increasing bureaucratisation of adult education, made possible by digitalisation and by machines to manage education, that the ethical and aesthetic, relational and emotional, democratic and participatory dimensions of the humanisation of human beings, among others, are potentially diminished and eventually may become impossible in the future. Adult learners may then become objects of hyper-rationalised and highly individualised programmes of skills optimisation, human resources at the service of other powers and interests but hardly subjects of their own education and destiny.

But despite the crucial role of digital machines and their increasingly intelligent and autonomous status, it makes no sense to personify them and endow them with anthropomorphic attributes, as they are objects of human creation, objects used in the service of interests and agendas, projects and competencies, which have a more intense and systematic impact on educational processes.

Anyone familiar with Max Weber's sociological concept of bureaucracy - far beyond managerialist and common sense receptions - as well as with his critiques of formal rationality, will conclude that there is no significant break in theoretical terms; simply a question of greater intensity, complexity and hybridisation of dimensions, which can best be understood through the concept of hyper-bureaucracy, an interpretation compatible with the core of the Weberian ideal type.

The dilemma we face today is that without digitalisation processes and management machines we hardly can move forward in adult education as in other fields, but with it we run the risk of moving backwards in human, democratic, and emancipatory terms. A problem that certainly requires new problematisations.

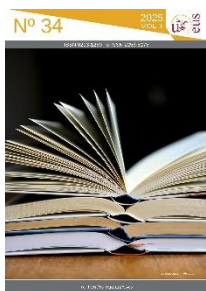
References

- Albrow, M. (1970). *Bureaucracy*. Macmillan.
- Beetham, D. (1988). *A burocracia*. Editorial Estampa.
- Catalão A. P., & Pires, C. A. (2020). As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº. especial, 85-110.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8502>
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. C. The Brookings Institution.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Sage.
- Dellagnelo, E. L., & Machado-da-Silva, C. L. (2000). Novas formas organizacionais: onde se encontram as evidências empíricas de ruptura com o modelo burocrático de organização? *Organizações & Sociedade*, 7(19), 19-33.
<https://doi.org/10.1590/S1984-92302000000300002>

- European Union (2020). *Digital education action plan, 2021-2027. Resetting education and training for the digital age*. European Commission.
<https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/digital-education-action-plan-2021-2027.html>
- Farrell, C., & Morris, J. (2003). The neo-bureaucratic state: Professionals, managers and professional managers in schools, general practitioners and social work. *Organizations*, 10(1), 129-156. <https://doi.org/10.1177/1350508403010001380>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Política e educação* (3.^a ed.). Cortez.
- Gore, Al (Dir.) (1996). *Da burocracia à eficácia. Reinventar a administração pública*. Quetzal.
- Gouldner, A. W. (1964). *Patterns of industrial bureaucracy. A case study of modern factory administration*. The Free Press.
- Graeber, D. (2015). *The utopia of rules: On technology, stupidity, and the secret joys of bureaucracy*. Melville House.
- Grimaldi, E., & Ball, S. J. (2020). Paradoxes of freedom. An archaeological analysis of educational online platforms interfaces. *Critical Studies in Education*, 62 (1), 114-129. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1861043>
- Han, B.- C. (2015). *Psicopolítica: neoliberalismo e novas técnicas de poder*. Relógio D'Água.
- Harris, M. (2001). *Introducción a la antropología general*. Alianza Editorial.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69, 3-19.
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PSPA108/4NMP%20all%20seasonsfulltext.pdf>.
- Kanger, T., & Kalenda, J. (2024). Platformisation and policy: towards digital governance of adult learning and education. In M. Milana, P. Rasmussen, & M. Bussi (Eds.), *Research handbook on adult education policy* (pp. 101-115). Edward Elgar.
- Lane, J.- E. (2000). *New public management*. Routledge.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). Introduction: Understanding public policy through its instruments: From the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2007.00342.x>
- Lima, L. C. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In C. Lucena, & J. R. Silva Júnior. (Orgs.), *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais* (pp. 129-158). Xamã.
- Lima, L. C., Sá, V., & Silva, G. (2020). A centralidade do (a) diretor(a) e as suas representações sobre o governo das escolas (pp. 19-69). In L. C. Lima, V. Sá, & L. L. Torres, L. L. (Orgs.), *Diretores escolares em ação*. Fundação Manuel Leão.

- Milana, M., Brandi, U., Hodge, S., & Hoggan-Kloubert, T. (2024). Artificial intelligence (AI), conversational agents, and generative AI: implications for adult education practice and research. *International Journal of Lifelong Education*, 43(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2310448>
- Mouzelis, N. P. (1975). *Organisation and bureaucracy. An analysis of modern theories*. Routledge & Kegan Paul.
- OECD (2024). *Recommendation of the council on artificial intelligence*. OECD/LEGAL/0449. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/oecd-legal-0449>
- Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Plume.
- Perrota, C., & Pangrazio, L. (2023). The critical study of digital platforms and infrastructures: current issues and new agendas for education technology research. *Education Policy Analysis Archives*, 31(131), 1-20. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7952>
- Pollitt, Ch., & Bouckaert, G. (2011). *Public management reform*. Oxford University Press.
- Ranson, S. (2016). Contesting the school reform in England: Contrasting modes of governance and accountability. *Profesorado*, 20(3), 53-85. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18548>
- Salamon, L. M. (2002). The new governance and the tools of public action: An introduction. In L. M. Salamon (Ed.), *The tools of government: A guide to the new governance* (pp. 1-47). Oxford University Press.
- Saura, G., Peroni, V., Pires, D., & Lima, P. (2024). Capitalismo na era digital: democracia, Estado e ideologia. *Revista Lusófona de Educação*, 63, 137-152. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle63.09>
- Schmoelz, A. (2023). Digital humanism, progressive neoliberalism and the European digital governance system for vocational and adult education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(2), 735-759. <https://doi.org/10.1177/14779714231161449>
- Selwyn, N. (2011). It's all about standardisation. Exploring the digital (re)configuration of school management and administration. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 473-488. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.625003>
- Smyth, J. (2011). The disaster of the "self-managing school" – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects. *Journal of Educational Administration and History*, 43(2), 95-117. <https://doi.org/10.1080/00220620.2011.560253>
- Smythe, S. (2018). Adult learning in the control society: digital era governance, literacies of control, and the work of adult educators. *Adult Education Quarterly*, 68(3), 197-214. <https://doi.org/10.1177/0741713618766645>
- Storey, V. A., & Wagner, A. (2024). Integrating Artificial Intelligence (AI) into adult education: opportunities, challenges, and future directions. *International*

- Journal of Adult Education and Technology*, 15(1), 1-15.
<https://doi.org/10.4018/IJAET.345921>
- UNESCO (2019). *Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1983). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Presença.
- Williamson, B. (2016). Digital education governance: data visualization, predictive analytics, and 'real-time' policy instruments. *Journal of Education Policy*, 31(2), 123-141. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1035758>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. Profile Books.



Adult education and the aesthetic turn: (Re)Imagining for a troubled world

*La educación de adultos y el giro
estético: (Re)imaginando un mundo en problemas*

Recibido: 12/02/2025 | Revisado: 14/02/2025 | Aceptado: 01/03/2025 |
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



Darlene E. Clover

University of Victoria (Canada)

clover@uvic.ca



Sema Kaya

University of Victoria (Canada)

semakayaoman@gmail.com

Abstract:

We live in a deeply troubled world of global patriarchal capitalism that has put lives in peril and made critical adult education work extremely challenging. Grounded in theories of the imagination and the need for a different imaginary, we explore the aesthetic turn in adult education, and specifically how arts-based and creative approaches are being mobilised by adult educators in Canada and across the globe to address social issues and (re)imagine who people are and what they are able to see, hear and know. We concentrate on varied examples of work with marginalised populations in diverse settings and institutions including communities, museums, libraries and universities. We explore how aesthetic practices reshape perception, disrupt silences, look back to think forward, dislodge fixities of commonsense, encourage cultural democracy and democratise culture. By exploring a diversity of practices and locations, we illustrate the range and scope of aesthetic pedagogical practices and emphases. While aesthetic educational work cannot change the world alone, we argue that it is upholding the critical social purpose of our

Resumen:

Vivimos en un mundo profundamente perturbado por el capitalismo patriarcal global que ha puesto vidas en peligro y ha hecho que el trabajo crítico de educación de adultos sea extremadamente difícil. Basándonos en las teorías de la imaginación y la necesidad de un imaginario diferente, exploramos el giro estético en la educación de adultos y, concretamente, cómo los educadores de adultos de Canadá y de todo el mundo están movilizando enfoques creativos y basados en las artes para abordar cuestiones sociales y (re)imaginar quiénes son las personas y qué pueden ver, oír y conocer. Nos centramos en diversos ejemplos de trabajo con poblaciones marginadas en distintos entornos e instituciones, como comunidades, museos, bibliotecas y universidades. Exploramos cómo las prácticas estéticas reconfiguran la percepción, interrumpen los silencios, miran hacia atrás para pensar en el futuro, desalojan las fijaciones del sentido común, fomentan la democracia cultural y democratizan la cultura. Al explorar una diversidad de prácticas y lugares, ilustramos la variedad y el alcance de las prácticas y los énfasis pedagógicos estéticos. Aunque el

field by encouraging new competencies of seeing, knowing, identifying, visualising, historicising and democratising in the interests of a just world for all.

Keywords: aesthetic turn, imagination, (re)imagining, arts-based practices, culture, democracy

trabajo educativo estético no puede cambiar el mundo por sí solo, sostenemos que defiende el propósito social crítico de nuestro campo al fomentar nuevas competencias para ver, conocer, identificar, visualizar, historizar y democratizar en aras de un mundo justo para todos.

Palabras Claves: giro estético, imaginación, (re)imaginar, prácticas basadas en las artes, cultura, democracia

Introduction

We live in a deeply troubled world. Global patriarchal capitalism has put the entire life support system peril. It has reduced democracy and collectivism, given unfettered licence to racism, misogyny, sexism, xenophobia and neocolonialism, and manufactured large-scale poverty and violence. This colossal failure of the imagination has nearly disappeared truth and analogue reality under a maelstrom of intolerance, greed, and a technical rationality of innovation and artificiality and hampered our efforts to assist people to develop the critical competencies required to change course. For Haiven and Khashnabish (2014) if there was ever a need for the imagination “it is now” (p. 3). Without the opportunity to imagine this world differently, people are left to the self-serving dreams of the powerful and in danger of retreating into a fatalist, immobilist state of acceptance. Capitalist ideology as failure of the imagination begs for opportunities to reimagine together who we were and who we are and to become co-creators in setting the directions for how we can be seen and who we might become. For Alder (2006) it begs for art, because “art, after all, is about rearranging us, creating surprising juxtapositions, emotional openings, startling presences” (p. 490).

Our article focusses on an important global response to this failure of the imagination – what Wildermeesch (2019) called ‘the aesthetic turn’ in adult education. This ‘turn’ includes the mobilisation of arts-based and creative approaches as well as an emphasis on what people are able, allowed or being made to see, hear and know about themselves, each other and the world. I (Darlene) have played an active role in the aesthetic turn, beginning with my work in the 1990s with International Council for Adult Education (ICAE) in Toronto and then as an activist feminist scholar at the University of Victoria. I have evaluated community projects, facilitated workshops, taught courses, published widely, created zines and visual essays and co-produced artworks and exhibitions. I have studied the visual storytelling pedagogies of museums. This work has given me what feminists Gardner and Gray (2017) call a ‘view from somewhere’ which I bring to this article.

My view from somewhere concurs with scholars such as Adorno (1997) and McCormack (2021) that art and aesthetics are neither inherently nor universally good. They have been used as tools of patriarchal power, sexism, colonisation, racism, social and cultural exclusion, nationalist propaganda and capitalist enterprise. Museums as public educational institutions have played a critical role in this although

my view from somewhere also shows me that change is afoot (e.g., Clover, 2024). My view from somewhere further tells me that although the aesthetic turn is powerful, it is not powerful enough to undo centuries of destruction. Borrowing from feminist Olufemi (2019), turns are only as effective as we make them. And what we see being made in the aesthetic turn, and explore in this article, is a wielding of the imagination to challenge unjust power relations and expose how they are produced and to encourage new and different ways of seeing and knowing as resistance, agency and renewal.

We begin this article with a discussion of the imagination. Our discussions are not meant to be exhaustive but to illustrate how scholars are theorising and positioning the imagination as a critical cognitive, affective and visual force. We then explore examples of arts-based and aesthetic adult education work with different marginalised populations and in diverse locations including communities, museums, libraries, and universities and how they mobilise the imagination. As this work is expansive, we concentrate on aesthetic practices that address key competencies of concern to adult educators: (re)shaping perception, disrupting silences, looking back to think forward, dislodging fixities of commonsense, encouraging cultural democracy and democratising culture. By exploring distinctive settings, practices and emphases, we draw attention to the diversity and range of aesthetic pedagogical work and the contributions it makes to the critical social purpose of our field. In essence, the aesthetic turn not only helps to carry people through troubling terrain but encourages competencies of imagining and reimagining, seeing, knowing, identifying, being, remembering and working together in the interests of a more just and dignified world.

The imagination and imagining

For feminist Olufemi (2019) the critical question of how we think about the world “remains one of the most important” (p. 8). So too are questions of how we can “to reimagine the world we live and [work] towards a liberating future for all” (p. 6) and just where “we begin to reimagine?” (p. 6)?. An obvious question for us was: What is the imagination and reimagining? Scholars provide a number of theories which respond to these queries and lie at the heart of the aesthetic turn as our examples that follow will show.

The imagination is both “an individual possession” that everyone has and therefore, can be tapped into and a “collective process”, something we do together (Haiven & Khashnabish, 2014, p. 2). Sarbin and Juhasz (1970) outline two discrete processes of the imagination. The first is forming pictures – the process of imaging -- and the second is creative innovations - the process of imagining or making. While drawing on the individual imagination is vital to any efforts for change, Graeber (2011) argues that it is the collective process of imagining that holds the promise of ‘possibility’ because it is this ‘collective dream machine’ that gives us alternative futures and enables everyone to flourish.

Riceour (1979) argues that what is most critical to understand about the imagination is that it is a ‘cognitive power’, a way of thinking embedded in cultural meaning and power, that has two other distinctions. The first is the ‘reproductive’

imagination which relies on memory and mimesis (representation). Remembering is a critical act because it aids “the organisation of social and cultural life by endowing [it] with meaning, a communicative currency” (Pickering, 2006, p. 176). Representation is always a matter of power – the power of seeing, hearing and believing. Ricoeur’s (1979) second idea is the productive imagination which he positions as generative. Similar to Sarbin and Juhasz’s (1970) idea of creative innovation, the productive imagination generates new ideas by grasping together multiple and scattered pieces, disparate and complex ideas and integrating them into intelligible significations.

Building on this, Whitton (2018) identifies five key types of knowledge as imagination. The first is as factual, what we imagine and make as fact or truth. The second is conceptual - how we perceive ourselves and the world around us. The third is procedural which includes processes or acts of making. The fourth form of imagination as knowledge is metacognitive which is intentional and “implies the agency of the learner” (p. 6). This conceptualisation of the imagination for Graeber (2011) has “real effects on the material world” and is always changing and adapting (p. 53). Finally, Whitton (2018) positions the imagination as ‘affective knowledge’. This includes inquisitiveness (curiosity, wondering, questioning), persistence, and a greater tolerance for uncertainty as well as emotions that form appraisals and value judgements that ascribe importance to people and things. Emotions “orient and guide behaviour because [and] affect the goals we aim for and the issues we should address” (p. 35).

Scholars such as Mills (1959) and Haiven and & Khashnabish (2014) take up the imagination more politically. The imagination is never neutral because it operates within and is influenced by our socio-cultural contexts and practices. Mills developed the idea of the ‘sociological imagination’, a form of imagining that helps people who have traditionally been excluded and oppressed to understand the social world in terms of its impact on their lives and their abilities to make different conscious and informed decisions. Opportunities to exercise the sociological imagination connects private troubles to public issues to stimulate deeper understanding of inequalities, power dynamics, and systemic oppressions. Most specifically within this is seeing what and whose interests the world currently operates, questioning this status quo, challenging or own assumptions to cultivate a new sociological landscape. Haiven and Khashnabish (2014) build on this with their idea of the ‘radical imagination’ which they define as the ability to imagine “the world, life, ourselves and our social and cultural institutions not as they are but as they might be otherwise...to think critically, reflexively and innovatively about the social world” (p. 3).

Culture, art and imagination

Other theories of the imagination are centred in culture and the arts. For Hall et al (2013) culture is critical because it is the complex system of shared meanings and practices that influence how individuals and groups perceive and interact with the world. Harkening back to Graeber (2011), culture is not static but dynamic; it is constantly constructed and negotiated through social processes. It is culture, Hall et

al argue, that plays the most important role in shaping identity and society and it is always influenced by historical, economic, and political contexts and ideology. This makes culture both a site of domination and resistance, an exercise of “power over how people think of themselves and their relationship to society and to others” (Giroux, 2004, p. 62). Although Hall et al (2013) remind us that culture is not simply art, the arts do serve as powerful tools of culture and are central to the imagination and imagining.

Similar to theories of the imagination, the arts are understood by scholars to play a critical cognitive role. For Arnheim (1969), for example, artistic activity is a critical form of reasoning, “in which perceiving and thinking are indivisibly intertwined” (p. v). He goes on to say that “truly productive thinking” will always take “place in the realm of artistic activity and its ability to provide a new imagery (p. v). Grounding his work in a troubled and rapidly evolving world, Wyman (2004) argues that fostering the imagination through the arts is one way to develop the new competencies we require to think differently about our current realities. For Wyman (2004) and Greene (1995) using art is how we unlock the subconscious and allow it to help us to understand abstract concepts, visualise new worlds and challenge preconceived notions. Artistic activity for Arnheim (1969) encourages explorations, transcends the mundane, and creates deeper connections. Greene (1995) places art into the realm of ‘collective process’ when she argues that “participatory involvement with the many forms of arts enables us *to see* more in our experience, *to hear* more on normally unheard frequencies *to become conscious* of what daily routines and thinking have obscured, what habit and convention have suppressed (p. 123, emphasis in original).

Building on this, Rose (2001) reminds us that we live in a highly visual where knowledge is increasingly “visually constructed” (p.6). Images are how we define, produce and reproduce reality although they are never neutral nor “transparent windows onto the world” (p. 6). Paying attention to the visual – sight – and to visuality – perception is critical to how we understand ourselves and the world. In a patriarchal capitalist world, images have produced gendered and other social differences including hierarchies of ability, class, and race (Haraway, 1991). This ordering of difference depends on images that create “a distinction between those who claim to see with universal relevance and those who are seen and categorized in particular ways [that are] intimately connected to oppressions of tyrannies of capitalism, colonialism, patriarchy and so on” (Rose, 2001, p. 9). Just as perilous as what we see is where this seeing is done. McCormack (2021) reminds us that art and cultural institutions matter because they mobilise visuality within and beyond their walls. For example, “images of rape and sexual violence that adorn gallery walls suggest these violations are not only normal and acceptable, but glorious in their gilded frames” (p. 12) and this idea materialises in everything from magazines, album covers, and posterboards to television shows and advertisements. What people require is visual literacy, a visual competency that allows them to read and interrogate images, rather than simply absorbing their power to define reality.

With these theories in mind, we turn now to how adult educators are mobilising the imagination in all its forms to address the issues of our time.

Now you see us: Reimaging and shaping identity

One of the central concerns of the imagination and adult education is perception. For Kramer (1994) perception is “seeing what is going on” (p. 50) but it is also not seeing or being able to what is going on because that seeing is influenced by prevailing ideologies and cultural beliefs. Our perceptions of ourselves, our own identities, and of others can reflect reality, but they can equally be interpretations or expectations, of that reality. Rasmussen (2021) argues that an important ability people need today is ‘identity competence’, defined as “a competence of self-perception and perception of others” (p. 23).

Our first example of reimaging identity and perception is *Camp fYrefly*, a university-community initiative in Edmonton, Alberta, Canada. The camp is a lesbian, gay, bisexual, trans-identified, two-spirited, queer, and allied (LGBTQTQA) project adult education facilitators Grace and Wells (2007) describe as ‘arts on the ground’ that is aimed to help young adults to move from “hiding and feeling ashamed about their differences to owning them, feeling them, embracing them and living them” out loud (p. 80). The camp employs a variety of arts including poetry, narrative vignettes, dance and cartoons. Improvised popular theatre practices are used on one hand to facilitate difficult conversations about oppression and personal and collective pain. On the other, they provide a means to think through performatively, queer being, becoming and belonging and to “imagine who you would like to be once you deal with all the queer baggage” (p. 77).

Another important artistic tool used is graffiti, specifically in the form a creative mind mapping project with participants to respond visually to the difficult questions of what it means to be sexual minority and to create a more empowering representation of ‘being me’ and ‘being us’. For the adult educators the art is what makes the camp a safe and also dynamic learning and imagining environment as it is through the art that people encapsulate their senses self-resilience and agency. Like many projects we discuss in this section, the creation of the artworks do not simply remain with the producers but are used for connecting and public communicative purposes. For example, the finished graffiti became an art installation to which others in the camp were able to contribute and was used in television network’s programming “as a vehicle for public consciousnesses raising” (p. 74).

Representation

As alluded to in *Camp fYrefly*, central to perception is the issue of representation. To represent is to depict, to make something visible and it is always political because issues of “power, ownership, authenticity, and meaning” are always in play (Kidd, 2015, p. 3). In other words, whenever people create representations of themselves or the world “there are agendas at play, and particular sets of ideas, values, attitudes and identities assumed and normalised” (p. 3). Because representation is critical to what comes “to be seen as common sense and accepted”

(p. 3) it is a powerful educative force that can be used against people, but also, as a means of control over who they are and want to be.

An example of an adult education project that tackles representation as a force is the work of Iroquois-Mohawk artist-educator Lindsay Delaronde who uses different artistic genres to address colonialist and gendered identities. The project *In Defiance* aimed specifically to respond to decades of misrepresented and highly derogatory representations of Indigenous women in Canadian society. Penn Hilden and Lee (2015) speak to this as the ‘Pocahontas loop’, an idealised ‘tough femininity’ that places them outside the norm by positioning them as either sirens or duplicitous others. Using photography as a practice of representation, Delaronde worked with a group of Indigenous women to reframe their own senses of identity and agency. Specifically, the participants disrupted how they were ‘made to be seen’ by representing who they really were through their own self-portraits. As a project of identity reclamation, the women represented and exhibited “their natural sovereign powers of strength, vulnerability, eroticism and sensuality” (Clover et al, 2017, p. 85). These representations, to borrow from Rose (2001), are never innocent because they do not simply make identities visible: they actually make those identities.

To encourage a different imaginary in the general public, in essence a different way of seeing that allows them to query past assumptions, the portraits were curated into an large exhibition at the Legacy Gallery, University of Victoria in the city centre. The exhibition was used by professors in their classes, in art-making workshops and as the basis of public talks about everything from the power and seduction of visualisations and images to indigeneity, settler-colonial relations, and systemic violence and discrimination.

Delaronde continues to build her impact by designing new spaces to imagine and reimagine. One example is *ACHoRd*, a performance art piece co-created with a group of Indigenous and non-Indigenous women who perform in public spaces such including the steps of British Columbia Legislature to challenge colonial nationalistic identities. Her 2025 project titled *Walking into consciousness* uses movement and images to encourage students of all genders to journey through anti-racist and decolonial approaches towards an ‘awakened’ consciousness able to decode the hierarchies of difference they naturalise.

Disputing silence: Speaking and multi-voicedness

The issues of voice and silence are central to adult education and the aesthetic turn because, like identity and representation, they are embedded in relations of power of who is entitled to speak, who is silenced and who is heard. Adult educators ‘give voice’ “by creating opportunities for those whose perspectives are actively silenced, unheard” to tell their own stories (Manicom & Walters, 2012, p. 11). Equally important is creating space “to speak the unspeakable”, that which “cannot easily be articulated” and translating this into a mode of expression that can be engaged with in broader contexts (p. 11). While individual stories matter McIntosh (2016) calls for practices that encourage ‘multi-voicedness’, the coming together of multiple perspectives,

voices, or viewpoints in order to work across difference, to be heard and to listen to each other with “humility and wonder” (Manicom & Walters, 2021, p. 12).

Our first example of multi-voicedness is *Words, movement and colour: Remembering and learning through narrative and visual art*, an arts-based project by feminist adult educators Bethany Osborne and Shahrzad Mojab at OISE/UT, Toronto. Participants in this project were both men and women who had come to Canada at different times due to violence in the Islamic Republic of Iran and many had been actual political prisoners (Osborne, 2014).

The project included a series of workshops that used a variety of creative and arts-based educational strategies such as composing their own personal testimonies, watching and discussing films and reading prison memoirs of former political prisoners which provided new “historical background information about Iran” (Osborne, 2014, p. 81). The educators also brought in artists to work with the participants with expertise in photography, collage and painting. Artists are important in the aesthetic turn because they enable people to express themselves as ‘artists’ and creative beings and teach them how to create visual artworks of quality that will be taken seriously by the public and therefore, better communicate their messages of atrocities and oppressions (e.g., Clover, 2012). Although many former political prisoners faced language barriers in talking about their experiences the art provided a channel to speak and a safe way to express themselves (*Archive of Defiance* website).

Narrative and poetry workshops were also used to offer people the opportunity “to write part of their stories to learn to how to express themselves in English” (p. 82) whilst workshops on drama and creative movement helped them to perform their pain but also their resilience and hopes for the future. These acts of remembrance and future power culminated into a public event called *Talking Prison*. At the conclusion of the workshops participants chose to continue to continue speaking collectively against state sponsored violence through artistic mediums. From this work has come the website titled *The Archive of Defiance*, defined as “an aesthetically inspired resource for transnational feminist teaching, research, and activism”

Our second multi-voicedness example comes from museums in Japan and Korea. Although silenced for decades, and still highly contested, the Women’s Active Museum on War and Peace (WAM) in both Japan and Korea have created exhibitions and spaces that powerfully render visible the lives of the so-called ‘Comfort Women’ who were held prisoner for the sexual gratification of Japanese soldiers during World War II.

The exhibitions and spaces have three primary educational goals. The first is to make available for the first time, public documents from the International War Crimes Tribunal on Japanese Military Slavery that show the damage and trauma inflicted on women during that period (Watanabe, 2019). A second is to bring into view the actual faces and stories of the hundreds of women who were sexually abused. Upon entry to WAM Japan visitors are met “with 179 faces of Comfort Women survivors who [gave] their permission to have their photographs displayed at the museum” (Watanabe, 2019, p. 256). All images are accompanied by ‘testimonial panels’ “written in the first person...to give visitors the feeling that they listening to the

women's testimony" (p. 256). Another pedagogical element of the exhibition is the juxtaposition of "women survivor's testimonies of their ordeals with accounts by Japanese soldiers...and official documents" (p. 256). One aim is to show how "divergently an event is remembered and recorded" (p. 256) and thereby disrupt notions of a fixed truth. It also challenges persistent narratives that brand the comfort women as liars by producing 'fact'.

To add an experiential 'affective knowledge' component, WAM Korea created a suite of cells that replicate the military brothels known as 'comfort stations', where the women who were forced in sexual labour were kept. In the shadowy confined space of the comfort station visitors feel a sense of the isolation, fear and helplessness which the women would have experienced. One challenge for both WAM's was how to showcase violent histories without reproducing the violence on the bodies and minds of survivors of sexual trauma. With this population they create theatre and music pieces that enable them to share their own stories. As history is always with us, public talks and seminars based on the content carry people forward to current practices of sexual enslavement and trafficking.

Looking back to think forward

Building on above, Little (2020) reminds us that history matters because it plays a critical role in human thought. To learn historically means gaining "a better understanding of ourselves in the present, by understanding the forces, choices, and circumstances that brought us to our current situation" (n/p). Rasmussen (2021) calls for an 'historical competence', defined as "the ability to remember previous historical situations and conditions as an important precondition for the ability to imagine lives and communities different from the ones experienced today" (p. 24). It is, however, difficult to imagine the world differently from a historical platform that has been exclusionary or misrepresentative (e.g. Clover, 2024; McCormack, 2021; Olufemi, 2021). For this reason, Giroux (2004) calls on educators "to blast history open" to rupture its silences and limitations and make visible "the legacy of the often unrepresentable or misrepresented" (p. 68).

Our first example of blasting history open comes from the Zambian Women's History Museums whose pedagogical mission is to address women's exclusion from the past and their limited representations. This online museum has created a new imaginary of African women's history through an animated podcast called *Leading Ladies*. As the website notes, the podcast fills a gap in "knowledge and information in mainstream historical narratives of African women and from an African woman's perspective" (n/p). It is an imaginative bringing to life women who "walked before us and those to come.... Those who fought for peace and danced to the drum." The podcast tells stories of diverse African women who lived between 17th and 19th centuries and their roles not as wives and mothers, but as military generals, warriors, feminists, peacemakers, diplomats and more. Through its creative animations, the podcast not only brings history back and to life but challenges assumptions that women are "incapable of being leaders" and playing roles beyond the reproductive

(n/p). Using animation was necessary because images and stories did not exist save in oral form, in the stories that women tell but which were “in danger of passing out of contemporary knowledge” (n/p). This animation offers new role models for young women and provides a platform for broader discussions aimed to disrupt gendered ‘natural order’ narratives and replace them with conversations about patriarchal colonialism and its present-day impact.

Moving to Scotland, to increase the visibility of women, and particularly, lesbian, bi and queer women the Glasgow Women’s Library and Museum (GWL) has designed a selection of accessible resources and practices titled *Touching the past*. The GWL found that it was difficult to see a future when people could not easily touch records of our pasts because they had not been preserved or created. *Touching the past* seeks to undo some of that imbalance by caring for and presenting the rich variety of materials which is also a vital record of the collective organising done by these lesbian women – covering not only homophobia and sexism but also racism, class consciousness, disability activism and the need for childcare to enable mothers to attend events. The archives are used for seminars, arts-based workshops and other education activities including the Women’s Heritage Walks. These tours, as noted on the website, offer “a unique and inspiring insight into the hitherto unsung women who made Glasgow such as pipe-smoking forewomen, revolting schoolmistresses, suffragettes and other brazen women who threw off the shackles of a restrictive femininity.” This historical project, like the one above, illustrate Rasmussen’s (2021) idea historical competence and what Graeber (2011) called possibilities, in this case by showing how women have lived in decidedly ‘other ways’ thereby expanding and but also, offering role models and inspiration for the future.

Dislodging fixities: Visualities of common sense

Building on the above, another central aim of the aesthetic turn is to address in creative and visual ways the often-hidden ideologies that construct commonsense and maintain assumptions about people and society. Hall and O’Shae (2013) describe common sense as a “form of ‘everyday thinking’ which offers a framework of meaning people use to make sense of the world” (p. 8). As a “compendium of well-trying knowledge, customary beliefs, wise sayings, popular nostrums and prejudices” (p. 9) common sense is able to cement the status quo as a ‘natural order’. Chollet (2022) calls on us to shine a light on the ‘immutable truths’ embedded in common sense to show their arbitrary nature and replace that “with others that allow us to live fully realised lives” (p. 38).

A highly imaginative project aimed to illuminate common sense making comes from a museum in Toronto, Canada. A four-month exhibition titled *All Dolled Up: Fashioning Cultural Expectations* at the Bata Shoe Museum used dolls from around the world to make visible gendered, race and cultural assumptions and how they make us see and believe certain things. The background of the exhibition is black and white which may at first appear that things are true and simple. The exhibition is also part objects, animated cartoon and part restricted enclosure with dolls from around the

world standing caged behind glass that discourages play or any form of tactile interaction. While there are many different themes and issues running through the exhibition, three stand out. One is how dolls have been used to fashion femininity and masculinity. The Barbie doll is a central feature of this narrative positioned as she is as a cultural icon that represents the female ideal. The exhibition visually tells stories of, for example, how Barbie's feet were shaped historically to only fit stilettos and despite her array of bathing costumes she is suited for the fashion runway rather than a walk on sand. While this may be something that many know a striking contrast is created by visually juxtaposing stories of Barbie with those of Action Man who, as the exhibition label notes is "not seen as a doll". Men's 'dolls' are not feminine playthings but rather, adventurers whose feet are shaped to fit footwear that ranges from naval boots to scuba flippers.

A second theme is how dolls reinforce notions of 'the other'. A portion of the exhibition is dedicated to souvenir dolls. As the exhibition notes, "a principal feature of souvenir dolls or dolls depicting 'other' cultures is the use of costumes from the past that highlight difference." The dress has little to do with historical fact or accuracy and works to cement preconceived notions of 'the other'. The exhibition also stories how cultures get mixed up due to racism and/or in the interests of sales, with a doll from one culture wears the fabric of altogether different culture. There are far more female souvenir dolls than male.

A final central theme is 'gender fluidity'. Mattel released a doll that is supposedly gender neutral. These dolls are dressed in clothing that aims to challenge prescribed gender norms suggesting that gender is constructed, rather than natural. However, when one pays attention to the clothes and shoes labelled as 'unisex' it becomes clear that historically, these styles are by and for men. What is presented as gender neutral, the exhibition show us is a universal 'maleness'.

Culture and Democracy and Democratising Culture

The ideas of cultural democracy and the democratisation of culture were first championed in adult education by Williams (1958). He argued, in his case, that working class people needed to participate in all aspects of cultural life and for cultural forms to reflect a wider range of human experiences. In the aesthetic turn cultural democracy is the belief that culture is not merely something to be consumed and that everyone has the right to participate in cultural/artistic creation and influence its directions (e.g., McGauley, 2016). At its heart, cultural democracy is about people making art as a right, a means to (re)imagine and express their own experiences and to engage in an unintimidating and accessible way with the public. An example of cultural democracy in action comes from Brasil.

For many years adult educator Bruno de Oliveira Jayme (2016) has been working with a group of people known as *catadores* (waste pickers) who function as recyclers of the discarded but are the most marginalised and discriminated populations in Brazilian society. One of his major projects has been to work with the *catadores* to create a series of abstract and impressionist paintings and mosaics which were

curated into seven art exhibitions in different cities across the country. The artworks produced reflected fine art techniques which the recyclers had to learn and shared their stories of poverty and social exclusion as well as the ways they have bettered themselves and each other. The process of creating the paintings strengthened their artistic and visual literacy skills as they (re)imagined a different reality for themselves. Exhibiting was used to showcase their artistic talent and engage the general public in a 'culturally' mediated conversation – through the artworks -- which has shifted perceptions away from the *catadores* as simply a social problem towards a more fulsome idea of who they really are: artists and contributors to the ecological health of society (de Oliveira Jayme, 2016).

The basis of democratising culture is to make culture accessible to a wider group of people. This is seen as problematic when used solely to educate the working classes, for example, to be more valuable to the wealthy or to address a perceived lack of morality (e.g., McGauley, 2006). But for adult educators to democratise culture is about knowledge creation, growth and agency.

Our example of this is the work of adult educators Hyland-Russell and Groen and the programmes at the University of Calgary called Storefront 101 and Humanities 101. The intent of these programmes is to offer new and critical experiences to marginalised adult learners. They were conceived to address the socio-cultural barriers that push people to the margins of society creating “not only the financial impoverishment that circumscribes daily choices” but intellectual and cultural impoverishment (Hyland-Russell & Groen, 2013, p. 46). Until these programmes many marginalised adult learners felt they had no right to access museums, theatres and so forth because they were not good or smart enough.

To overcome these feelings of inferiority one activity included a visit to the Glenbow Museum. Far from what was expected, students were able “to explore immigrant experiences, lives of the Aboriginal Blackfoot peoples who occupied this territory before European colonisers, settlers and immigrants, and the artistic legacy of modernist painters” (p. 48). The curators played an active role in providing information and facilitating reflexive conversations in relation to the experiences of the peoples represented in the exhibits. One method was a creative writing exercise that “elicited lively dialogue from the students on their personal backgrounds and how their history had affected the people they had become and how they understood their sense of belonging or not belonging in the world” (p. 48). Other classes have attended feminist exhibitions as well as theatre performances, and lectures on literature or Indigenous arts. These cultural events were selected to resonate with social justice and aesthetic themes that were threaded throughout the course. In some cases, exhibitions “offered a counterpoint or juxtaposition to texts studied in class, while in other cases they offered an interpretation of a text students had studied” (p. 49). As Hyland-Russell and Groen note student responses to these cultural excursions were “keen and engaged...offering perceptive comments and questions relating to their personal experience as well as to broader concepts of social construction and negotiation” (p. 48). In a conversation following a dense scholarly lecture at an artist's work students queried if there would be the same ability to engage with the work if

academics “had spent a night sleeping on the streets” (p. 49). These programmes have encouraged intellectual growth and the skill of critique, and have had meaningful impacts of people’s lives:

She had been up since dawn and waiting on an outdoor bench near the theatre for three hours, unable to contain her excitement and anticipation of attending her first-ever live theatre. She was 45 years old and never imagined that she would be permitted to pass through the doors of the theatre, a doorway in which she had huddled more than once during her days of homelessness (p. 49).

This work is an example of the difference between an education from above that aims to fit people into an ‘elite’ cultural system and an education of equals and discovery that uses culture worlds believed to be off limits as a platform of empowerment.

Building on this is our second example of democratising culture which comes from my own (Darlene) work with museums. As noted above, museums tend to enjoy immense cognitive authority and a high level of trust in what they show and tell as historically inclusive as well as truthful or factual. Yet many of these institutions are in fact extremely biased and their visuals and stories prop up problematic commonsense assumptions (Clover & Sanford, 2024; McCormick, 2021). As Cramer and Witcomb (2018) remind us, museums are extremely adept at teaching people “to see what we are being taught to see and to remain blind to what we are being taught to ignore” (p. 18). To illuminate both these teachings I developed the Feminist Museum Hack (FMH). I take students or community groups into museums and using a series of questions ask them to ‘really’ look at what the visuals and labels show and tell. Questions ask them to count the number of artworks by women and by men, consider the languages being used in the descriptions of artists, to whose history matters, to notions of beauty, gender, identity and class. Participants also explore how museums use ‘stagecrafting’ - positioning and lighting - to teach them certain things.

To take seeing into action, participants use coloured Post-it notes to write their findings which they place next to labels, artworks, objects and so forth. Other visitors have read and queried the notes which gives participants the opportunity to discuss their findings. Seldom do visitors get angry but when they do, it is a teachable moment to explore people’s beliefs about ‘truth’ and these institutions as well as issues of sexism, colonialism, white privilege, and racism often inherent in their remarks.

Aesthetic experiences like this, Greene (1995) reminds us, encourage conscious participation, energy and a renewed “ability to notice what is there” (p. 125). It also encourages noticing what is ‘not there’ for that too shapes what we think we know about ourselves and others. The FMH aims to sharpen visual literacy and discourse analysis skills and equally, disrupt the authority of museum. It also involves imagining solutions as based on our visit we formulate ideas for changes the museum can implement. To date, we have managed some important changes in sexist and racist language and expanded historical narratives.

Final thoughts

Our aim in this article was to explore the aesthetic turn and more specifically, how adult educators in Canada and other parts of the world were (re)centring the imagination to help people to respond to our current failure of the imagination. The imagination is critical, Helmore (2021) reminds us “because control over the imagination is control over the future” (n.p.). For this reason, “the imagination is the most subversive thing a people can have” (Mohanty, 2012, p. xi). Central to the power, subversion and control of the aesthetic turn is the development of critical competencies not as things ‘measurable’ but rather, as seeing, identifying, remembering, visualising, speaking, producing, animating, knowing, and learning in the interests of a different future for all.

The imagination, when liberated through engagement with cultural expressions, is how adult educators are helping people to see beyond belief, to defy the constraints of expectation, and to uproot the hidden assumptions and immutable truths that control their lives. The imagination is how adult educators do not simply disrupt silence and but encourage a visual multivoicedness. In critical and creative ways, this work allows people to look back historically to blast history open by showing its exclusions and the limitations it has placed on our present and future (Giroux, 2004). Arts-based practices of imagining and reimagining are also how adult educators make culture ‘ordinary’ (Williams, 1958), how they place production in people’s hands and challenge elitism and authority.

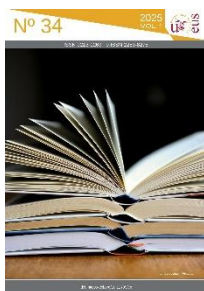
The aesthetic turn is neither the full nor only answer to this troubled world. Moreover, small activities seldom lead to immediate and dramatic social change. However, work like this does allow for collaborations and networks to develop, which are key to future collective actions to address oppressive social relationships and dynamics of power. The turn keeps the critical social purpose of adult education alive by reimagining a more just and dignified world. It is a space, to borrow from the poet Lawrence Ferlinghetti (2007), where one can trust in the imagination and re-fertilise it. Instead of trying to escape reality, we can plunge into the flesh of the world and never let a sluggish imagination drown out their hearts.

References

- Adler, N. (2006). The arts and leadership: Now that we can do anything, what will we do? *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 486–499.
- Adorno, T. (1997). *Aesthetic theory*. University of Minnesota Press.
- Arnheim, R. (1969). *In visual thinking* (2nd ed.). University of California Press.
- Busher, H., James, N., Piela A. & Palmer A. (2014). Transforming marginalised adult learners’ views of themselves: Access to Higher Education courses in England, *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 800-817, DOI: 10.1080/01425692.2014.919842
- Chollet, M. (2022). *In defence of witches: Why women are still on trial* (translated by S. Lewis). Picador.

- Clover, D.E. (2024). Feminist storytelling in the museum: Pedagogies of critique and possibility. *Dialogues in Social Justice: An Adult Education Journal*, 9(1), 4-14.
- Clover, D.E. & Sanford, K. (2024). Unearthing a hidden curriculum of museum languages: A feminist visual discourse analysis. *International Journal of Lifelong Education*. DOI: 10.1080/02601370.2024.2341761
- Clover, D.E., Murphy, T. & Delaronde, L. (2017). *In defiance: A case study of exhibitory praxis as feminist adult education. Proceedings of the 36th Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education*, Ryerson University (pp. 83-87).
- Clover, D.E. (2012). Feminist artists and popular education: The creative turn. In L. Manicom & S. Walters (Eds.), *Feminist popular education: Creating pedagogies of possibility* (pp. 193-208). Palgrave.
- Cramer, L. & Witcomb, A. (2018). Hidden from view? an analysis of the integration of women's history and women's voices in Australia's social history exhibitions. *International Journal of Heritage Studies*, DOI: 10.1080/13527258.2018.1475490
- De Oliveira Jayme, B. (2016). *The heART of social movement and learning*. Unpublished thesis, University of Victoria
- Gardner, L. & Gray, F. (2017). *Feminist views from somewhere*. Routledge.
- Giroux, H. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59-79, DOI: 10.1080/1479142042000180926.
- Graeber, D. (2011a). *Revolutions in reverse: Essays on politics, violence, art, and imagination*. Autonomedia.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. Jossey-Bass.
- Haiven, M. & Khasnabish, A. (2010). *The radical imagination*. Zed Books.
- Hall S., O'Shea A. (2013). Common-sense neoliberalism. *Soundings*, 5, 9-25.
- Helmore, E. (2021, March 28). Writers grapple with rules of the imagination. *The Guardian* <https://www.theguardian.com/books/2021/mar/28/writers-in-culture-war-over-rules-of-the-imagination>
- Hyland-Russell, T., & Groen, J. (2013). Crossing a cultural divide: Transgressing the margins into public spaces fosters adult learning. In D. E. Clover & K. Sanford (Eds.), *Lifelong learning, the arts and contemporary universities: International perspectives* (pp. 42-53). Manchester University Press.
- Dworkin, D. & Roman, L. (2013). *Views beyond the border country: Raymond Williams and cultural politics*. Routledge.
- Ferlinghetti, L. (2007). Poetry as insurgent art. New Directions. Hall, S., Evans, J. & Nixon, S. (Eds.). *Representation*. Sage.
- Kramer, M. (1994). Perception & community. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 26(5), 50-51, DOI: 10.1080/00091383.1994.10544653

- Marshment, M. (1993). The picture is political: Representation of women in contemporary popular culture. In D. Richardson & V. Robinson (Eds.), *Thinking feminist* (pp. 123-150). The Guildford Press.
- McCormack, C. (2021) *Women in the picture: Women, art and the power of looking*. Icon Books Ltd.
- McGauley, L. (2006). *Utopian longings: Romanticism, subversion and democracy in community arts*. Unpublished thesis, Laurentian University, Canada.
- McIntosh, P. (2010). The puzzle of metaphor and voice in arts-based social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(20), 157–169.
- Mohanty, C. (2012). Foreward. In L. Manicom & S. Walters (Eds.), *Feminist popular education in transnational debates* (pp. vii-x). Palgrave MacMillian.
- Olufemi, L. (2020). *Feminism interrupted: Disrupting power*. Pluto Press.
- Osborne, B. (2014). *The art of remembering: Iranian political prisoners, resistance and community*. Unpublished thesis, University of Toronto.
- Hall, S. & O'Shae, A. (2013). *Common-sense neoliberalism*. Lawrence and Wishart.
- Penn Hilden, P. & Lee, L. (2010). Indigenous feminism: The project. In C. Suzack, S. Huhndorf, J. Perreault, & J. Barman (Eds.), *Indigenous women and feminism: Politics, activism, culture* (pp. 56-77). Vancouver: UBC Press.
- Pickering, M. (Ed.) (2009). *Research methods for cultural studies*. Edinburgh University Press.
- Rasmussen, P. (2021). Public reason, adult education and social imagination. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(1), 15-29 DOI: 10.3384/rela.2000-7426.ojs3465.
- Sarbin, T. R., & Juhasz, J. B. (1970). Toward a theory of imagination. *Journal of Personality*, 38(1), 52–76. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1970.tb00637.x>
- Watanabe, M. (2019). To break the silence and take a stand for truth and justice. In Y. Hazirlayanlar, M. Akkent, & E. Kovar, S. (Eds.) *Feminist pedagogy: Museums memory sites and practices of remembrance* (pp. 252-259). Istanbul Kadin Muzesi.
- Whitton, J. (2018). *Fostering imagination in higher education: Disciplinary and professional practices*. Routledge.
- Wildermeesch, D. (2019). Adult education and aesthetic experience. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(2), 1-6.
- Williams, R. (1958). *Culture and society 1780 to 1950*. Chatto and Windus.
- Wyman, M. (2004). *The defiant imagination*. Douglas and McIntyre.



Public Pedagogy as a tool for Lifelong learning and Critical Transformation in Nigeria: A Social Justice Perspective to Education of the Youths and Adults

La pedagogía pública como herramienta para el aprendizaje permanente y la transformación crítica en Nigeria: Una perspectiva de justicia social para la educación de jóvenes y adultos.

Recibido: 25/03/2025 | Revisado: 10/04/2025 | Aceptado: 28/04/2025 |
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



Samir Halliru

Bayero University, Kano

samirhalliru@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0101-8072>

Resumen:

La pedagogía pública, como concepto neoliberal, se ha popularizado recientemente en el norte global como herramienta para el aprendizaje permanente/educación de adultos. La pedagogía pública se entiende como diversas formas, procesos y lugares de educación y aprendizaje que se producen más allá del ámbito de las instituciones educativas formales. En este documento se sostiene que el reconocimiento de la autoridad del conocimiento en el ámbito público sería pertinente para resolver los retos contemporáneos de desarrollo económico, social y político que afectan a Nigeria. Este trabajo adopta el análisis documental de documentos sobre pp y obras seminales de Freire (1993) Pedagogía del Oprimido y Gramsci (1971) Selecciones de los cuadernos de la cárcel. Los métodos de análisis empleados fueron el análisis del discurso y el análisis temático. Este documento presenta revisiones sobre los conceptos de PP,

Abstract:

Public pedagogy, as a concept has been recently popularised in the global north as a tool for lifelong learning/adult education. Public pedagogy is seen as various forms, processes, and sites of education and learning that occur beyond the realm of formal educational institutions. This paper argued that acknowledging the authority of knowledge in the public realm would be relevant in solving the contemporary economic, social and political development challenges affecting Nigeria. This paper adopts documentary analysis of papers on pp and seminal works of Freire (1993) Pedagogy of the Oppressed and Gramsci (1971) Selections from the prison notebooks. The method analysis employed were discourse and thematic analysis. This paper present reviews on the concepts of PP, lifelong learning and critical transformation for the purpose of understanding the argument of the paper. It presents the overarching discussion on the relevance of public pedagogy in the promotion

aprendizaje permanente y transformación crítica con el fin de comprender el argumento del documento. Presenta el debate general sobre la relevancia de la pedagogía pública en la promoción del aprendizaje permanente y la transformación crítica. El documento revela el poder de la PP para crear acceso y oportunidades de aprendizaje sin barreras. Revela además que el aprendizaje a través de la cultura popular es una de las herramientas más importantes de empoderamiento y liberación de jóvenes y adultos. Reveló que es necesario censurar el uso de contenidos de PP para evitar perjudicar a los demás. El artículo concluía que el pp debería servir como fuente de aprendizaje permanente, empoderamiento y creatividad.

of LLL and critical transformation. The paper revealed the power of PP in creating access and opportunity to learning without any barrier. It further revealed that learning through popular culture is one of the most important tools of empowerment and liberation of youths and adults. It revealed that there is need for censorship on the use of PP content to avoid harming others. The paper concluded that pp should serve as source of LLL, empowerment and creativity.

Palabras clave: Aprendizaje crítico, aprendizaje permanente, pedagogía pública y justicia social.

Keywords: Critical learning, Lifelong learning, Public Pedagogy and Social Justice.

Introduction

In the most recent time, the neoliberal policies of lifelong learning have travelled across the globe with the aim of making learning/education more accessible through opening different learning frontiers. This happens with the emphasis on lifelong learning and life wide approach to learning as a tool of social justice, human capital development and social transformation (Halliru, 2018). This development in lifelong learning requires individual and groups to acquire new skills and competences as part of meeting with the economic, social and political development challenges of the 21st century (Medel-Anonuevo, Ohsako & Mauch (2001). To fulfil the mission of LLL in making education more accessible and empowering requires activating public pedagogies at the disposal of learners to serve as a source of learning in context such as Nigeria, where literacy level is still low and the school-drop-out is still high, as would be seen later.

It should be noted that international, regional and local organisations such as UNESCO, OECD and EU are amplifying the discourse of lifelong learning using different learning platforms. To make learning more accessible and empowering public pedagogy (various sites of learning beyond the realm of formal settings) are visible and making impact in countries such as the UK and other European countries. Charman, & Dixon (2023) argued that public pedagogy is concerned with critical shifts to recognise knowledge and authority in the public realm. This paper argued that acknowledging the authority of knowledge in the public realm would be relevant in solving the contemporary economic, social and political development challenges affecting humanity in countries such as Nigeria (poverty, out-of-school population, low literacy, deficit skills, food insecurity, inequality, illiteracy, gender violence, racism,

migration, crimes, war, insurgency and climate change). This argument is based on the premise that not acknowledging and utilising public sites of learning in countries such as Nigeria might lead to the possibilities of missing knowledge in the public domain in our everyday life. These public pedagogies include public culture (newspaper, magazine, radio, TV), social media platforms (Twitter, Facebook, TikTok etc), informal educational institutions and public space (museum, zoo, monuments) and intellectual and social activism platforms (NGOs, grassroots organisations and social movements). All these are learning platforms through which lifelong learning can be promoted in different dimensions of human life, such as social justice, human capital development and social transformation aspect of education. These learning platforms have implications for shaping the future of lifelong learning/adult education in building individuals and groups and arguably promoting free and autonomous youths and adults capable of making informed choice within their immediate communities. These would bring learning and knowledge back to communities. The latter part of this would refer to the work of educators such as Antonio Gramsci (Prison Notebook) and Freire (Pedagogy of the oppressed) whose works signify the importance of public pedagogies as means of empowering youths and adults from the shackles of illiteracy, disempowerment and oppression happening within human community.

The linear nature of formal education system within the Nigerian context has impacted on the young boys and girls transition to higher education and the situation has made these groups at disadvantage. For example, between 2011 to 2013 only 50%, 49.6% and 49.3% of young boys and girls have English and Mathematics requirement for enrolment into higher education (National Bureau of Statistics, 2014). Going further even those who met the criteria are excluded by certain parameters such as availability of place (space), catchment area and meeting the requirement of post-UTME. According to data made available by JAMB Annual Report (2012) between 2008 to 2012 the percentage of young boys and girls admitted into universities was lingering between 11.3% to highest 14.8% respectively. The question where these categories of young people are going after experiencing limited access and opportunity for engagement in education and training. This presumably might be a key factor for the raising level of insecurity and youth involvement in criminal activities within the Nigerian context. Furthermore, NBS (2010) report shows that 64.1% of young people who were in school lacked the appropriate skills to be able to maintain sustainable life. The data further shows that 21.3% of young people within the context were out of school with no opportunity for transition to learning or employment. The literacy rate remains low, with some states reporting below 30% among school-aged children (UNICEF, 2022). The data shows that rate of out of school children remain with some states reporting highest percentage of 67.6% and the lowest of 39.2%.

From the above analysis young people within the Nigerian context are frustrated by the educational, economic, social and political challenges. The large segment of the population mostly young people that are poorly served by the formal education structure are not in education, training or employment. These might not be unconnected with the raising level of insecurity, insurgency and kidnapping going on within the context. Maguire et al. (2013) found that NEETs (young people not in

education, employment or training) are likely to have poor health status and are more likely to engage in criminal activities. The Boko Haram insurgency, vandalization of crude oil pipelines, kidnapping, banditry and thuggery were mostly perpetrated by young people. These shows that the prevalence of social exclusion from education system and malfunction economy made certain people and communities vulnerable. It is important to note even graduates lack critical thinking skills to navigate through challenging terrain of unemployment, poverty and other sub-human condition within the Nigerian context.

Moreover, the adult literacy profile in the Nigerian context is still not impressive despite the effort to improve it (Chieke, Madu, & Ewelum, 2017). The situation was further shown by National Bureau of Statistics (2010) that shows greater disparity between urban 73.6% and rural 49.5%. The situation exposed rural dwellers to high level of poverty and susceptibility to insecurity. The adult literacy profile among 36 states of the federation shows that Lagos maintains the lead among the states with 87.7 per cent, while Kwara State the lowest adult literacy rate of 42.6 per cent (National Bureau of Statistics, 2010). These shows even adult education programme for access to different categories of adults might not be readily available for the empowerment of adult population within the context. This situation is so despite both the federal and state government making effort through National Commission for Adult and Non-Formal Education (NMEC) and State Agencies for Mass Education. One major issue of the adult education centres within the context are run by volunteers and not professional adult educators. This presumably affect the training of economic viable citizenry within the context. The structure of both formal and non-formal education sub-sector needs avoid rigid and non-flexible structure that would affect the achievement of best global practices of adult education. The structure of adult education programme is from basic literacy to post literacy programmes. This structure affects mainstreaming of product of adult education to formal education programme.

This paper argued that the Nigerian education system needs to be made flexible and practicable to transformed individual and group within communities to meet the lifelong learning mantra through acknowledging public pedagogy or knowledge at the realm of the public. These would presumably reduce or minimize powerlessness and challenging conditions affecting youths and adult population (poverty, illiteracy, unemployment, deficit skills and involvement in criminal activities) in Nigeria.

This argument is relevant because Nigeria is one of the signatories to lifelong learning policies that travel across borders to address inequalities and disparities in access to education. For example, Nigeria amends to its educational policies in the early 2000 and 2013 to meet Educational for All, as part of Millennium Development Goals initiatives (Federal Ministry of Education, 2015). More recently, there was the Sustainable Development Goals all part of the efforts to make education more accessible and empowering for humanity especially the disadvantage population. See, for example SDG goal 4 "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all and SDG 5, which is responsible to "Achieve gender equality and empower all women and girls, especially in different aspect of life. Thus, this paper argues that working to ensure inclusivity and gender

equality in education and other different aspects of life requires the integration of public pedagogy as a tool for empowerment, liberation and subsequent achievement of SDG goals related to education.

This paper is important for Nigeria as a trigger for opening discussion on the need for employing public pedagogy as a way of empowering and liberating youths and adults from the shackles of illiteracy, poverty, dehumanisation, criminality and limited access to education within their communities. The following are the justification for employing public pedagogy as a learning tool in Nigeria:

- 1) It would be a ground for making education accessible and empowering
- 2) It would be a way of solving economic, social and political development challenges in Nigeria
- 3) It would be a way of boasting economic growth and development
- 4) It would be a way of developing lifelong learners and critical thinkers capable for promoting healthy economic and social settings
- 5) It would be a way of developing free and autonomous citizenry
- 6) It would be a way of solving security challenges such as banditry, kidnappings and insurgency
- 7) It would be a way of shaping and building individual identity formation
- 8) Covid19 pandemic has shown that public pedagogy could be utilised to impact knowledge

With these justifications lifelong learning and public pedagogy is highly needed for changing the world of work, individual wellbeing, societal resilience, community cohesion, and a rejuvenated democracy (Holford & Michie, 2024).

This paper argued that acknowledging the authority of knowledge in the public realm would be relevant in solving the contemporary economic, social and political development challenges affecting humanity (poverty, food insecurity, inequality, illiteracy, gender violence, racism, migration, crimes, war, insurgency and climate change) in Nigeria. It can be argued that for the future of youths, adults and a nation to be bright, equal access and opportunities should become a priority at all levels of education through various means of learning. The paper adopted a documentary review of public pedagogy and Freire's and Gramsci's position on public pedagogy, using discourse analysis, on the promotion of lifelong learning for the betterment of the society.

Methodology

This paper adopts documentary analysis of papers on public pedagogy and seminal works of Freire (1993) *Pedagogy of the Oppressed* and Gramsci (1971) *Selections from the prison notebooks*. It also includes looking at other sources that are critical in the advancement of public pedagogy. Public pedagogy is a recent development in the global north and there was less discourse of the term in the global south in research and proposition. The analysis method adopted for the paper is discourse analysis with a view to bringing out good understanding of how public pedagogy could be relevant as a tool of Lifelong learning and Critical Transformation

in Nigeria. Discourse and thematic analysis were employed to present the position of paper. The paper is trying to advance the discourse and application of public pedagogy or the authority of knowledge in the public realm for the empowerment and transformation of youths and adults in Nigeria. Themes were developed for the purpose of discussing the paper as would be seen later.

Literature Review and Concepts

This section review concepts of public pedagogy, lifelong learning and critical transformation for the purpose of understanding the position of the paper.

Public Pedagogy

Public pedagogies are various forms and sites of learning, which occur beyond the realm of formal educational institutions. These sites of learning include social media platforms and other historic learning platforms that can offer more empowering learning content. O'Malley, Sandlin, & Burdick (2020) defined, public pedagogy as the various forms, processes, and sites of education and learning occurring beyond realm of formal schooling settings and practices. It is always aimed at providing access to education to different marginalised groups by using public space. This idea was rooted from the critical pedagogy perspectives of Freire, Gramsci and Illich, who called for the de-institutionalization of education so that every individual would learn by using different learning platforms accessible to the public within their communities without any restrictions. This idea as advocated in this paper, it is highly needed in countries such as Nigeria where the literacy level is still low, and education is not translated to real empowerment of the citizenry. With current formalised education in Nigeria there is still manifestation of high-level poverty, unemployment and disempowerment among the educated youths and adults.

The concept of public pedagogy (PP) as argued would make sense in acknowledging different learning platforms on which learning is taking place outside formal educational settings. The proponents of the PP maintained that they are against the power of institutions that positioned themselves as holding authority of knowledge with the power to render community and public educative agents invisible (Charman, & Dixon, 2023). Freire (1993) maintained that in the formal school settings teacher-student relationship reveals its fundamentally narrative character with the teacher as narrating subject and student as patient, listening objects. The scholars of public pedagogy note that educative agent could be found in the everyday learning taking place through public pedagogy but is often unrecognised due to its non-formalised nature. Several public pedagogies with liberating power would be discussed to understand how they would be relevant in solving economic, social and political development challenges. The following are the platforms of learning beyond the realm of formal settings:

1. Popular culture
2. Informal educational institutions and public space

3. Dominant discourse platforms
4. Intellectual and social activism platforms
5. New media platforms (Social media platforms)

These learning platforms should be emphasized to make learning more accessible and empowering to youths and adults within the Nigerian communities. The application of these learning platforms would work to ensure the achievement of education as a form of social justice, human capital development and social transformation among adults and youths in Nigeria and beyond.

1. Popular culture

Popular culture are the learning platforms that involve the use of radio, television, newspaper and magazine as source of learning. It is called popular culture because it is at the disposal of the public for a very long time and people have become used to it. Antonio Gramsci was one of the critical adult educators who teach and learn using popular culture outfits such as newspaper, pamphlets and magazines. His father, a local civil servant, was suspended from his job in 1898 on politically motivated charges of corruption. This has brought hardship and suffering to the family, which made the young Gramsci to suspend his study, but he continues to learn using socialist literature introduced to him by his elder brother Gennaro (Henderson, 1988). Gramsci continue to empower himself and others with the real knowledge that is empowering them to see the world and understand the hegemonic relationships. Gramsci (1971) argued that “every relationship of hegemony is an educational one” (p. 350). Gramsci spent significant part of his life confined in prison but he has continued the work of reading and writing especially, in January 1927 he was conveyed to Milan, and was permitted to receive books and write two letters a week, Gramsci indicated some potential writing projects in correspondence to his sister-in-law, Tatiana Schucht, who remained in Italy during his imprisonment and became a vital source of support (Henderson, 1988). This is part of the work Gramsci continue to do while in Prison and that has led to his first Notebooks dated 8 February 1929. Gramsci’s correspondence (like his Notebooks) was read by the prison authorities and subject to censorship, meaning that political references to outside events had to be muted or entirely absent. A prosecutor once remarked that “We must stop this brain from functioning for twenty years” (Bellamy, 1994, p. xxviii). The effort of the authorities to stop Gramsci shows the power of public pedagogy in empowering adults and youths to think positively for their liberation from dehumanisation and disempowerment by dominant culture within the community. Gramsci’s stories and letters to his young sons offer fascinating insight into his intellectual interests, personal feelings, and health during incarceration (Henderson, 1988). Those stories reminisced about his own childhood in Sardinia, Italy.

These great examples continued to show the importance of popular culture of public pedagogy on learning and empowerment. Newspapers, magazines and related have influence on the life of individuals and group but as Charman, & Dixon (2023) portrayed are often unrecognised because of formal learning structure, which has continued given content of learning as argued Freire (1993) that are detached from

reality, disconnected from the totality that engendered them and could give them significance (p.71). Freire continue to show the effect of formal structure of learning of not having transforming power but only giving learners opportunity to memorize mechanically the narrated content of learning. Popular culture platform can give learners learning that is transforming and empowering, but the writer is not unaware of the negative effect of the platform, which he argued most be regulated through other processes. This is another caveat that needs to be research and thought about by other writers interested in the subject matter.

2. Informal educational institutions and public space

Informal educational institution and public space are also great source of ensuring social justice, human capital development and social transformation in educational sector. These include zoos, museums, monuments and cultural centres and including makarantar allo. It is argued that learning through this platform could offer great inside into the past and how past could be relevant in solving contemporary challenges affecting our world today. An interesting site of learning outside formal learning visited by the author recently was the Robert Owen Centre. It is a great learning platform right from the time of Robert Owen to date. Education in Robert Owen's new society: the New Lanark institute and schools. As it was viewed Donnachie (2003) education in Robert Owen Society was only a single facet of a more powerful social gospel which already preached community building on the New Lanark model as a solution to contemporary evils in the wider world. Note Robert Owen (1771-1858) was a social and educational reformer, remains a controversial and enigmatic figure in the education and learning development among the marginalised and disempowered population.

These informal learning as institutionalized indicate sites beyond formal schooling that have been consciously created with pedagogical ends in mind (O'Malley, Sandlin, & Burdick, 2020). These might include museums, monuments, parks, and public art. Scholars working around public pedagogy draw attention to public memory, the ideological nature of display, the epistemological influence of historical forces, embodied and affective forms of learning beyond language, and historical sites of public discourse (Greene, 2005; Hornsey, 2008; Kridel, 2010). This, however, is against dominant educational discourse and practice that positioned knowledge to be a thing already made and learning to be an experience already known" (O'Malley, Sandlin, & Burdick, 2020).

These informal learning spaces are the platform for scholarship and empowerment of citizenry. It is always freely available and accessible to the public without prejudice. This paper calls for the entrenchment of Informal educational institution and public space as a tool for lifelong learning and the achievement of SDG goals in Nigeria. It challenges scholars and educators of the adults to open platform for discourse on the relevance of these space for the common good of all.

The use of art was also a critical way of knowledge and education development. This includes the use of local songs – pedagogy of song to empower the youths and adults Rarara a local Hausa singer and Barmani choge, also a local Hausa singer

are examples of knowledge in public pedagogy – Barmani choge sing a song for the empowerment of women to be entrepreneurs and self-reliant to fight poverty and idleness in their husbands' houses.

3. Dominant discourse platforms

Dominant discourse platforms are important platforms for the empowering the citizens to discover themselves and work towards liberating themselves from the shackles of poverty, illiteracy and disempowerment. O'Malley, Sandlin, & Burdick, (2020) maintained that scholarship in dominant discourses always help identify pedagogical aspects of the cultural milieu to illustrate how these elements reinforce specific forms of citizenship and reproduce identities. Freire is one of the great adult educators advocating for dominant discourse platform, examples is his culture circle in his advocacy to empower adults from illiteracy and oppression.

Cultural circles offer platform for discourse and journey towards self-discovering and understanding. Freire (1993) shows that in one of their culture circles in Chile, the group was discussing (based on a codification) the anthropological concept of culture. During the discussion, a peasant who by banking standards was completely ignorant said: "Now I see that without man there is no world." When the educator responded: "Let's say, for the sake of argument, that all the men on earth were to die, but that the earth itself remained, together with trees, birds, animals, rivers, seas, the stars, wouldn't all this be a world?" "Oh no," the peasant replied emphatically. "There would be no one to say: This is a world'." (p. 82). This shows the level of consciousness rising of public pedagogy. It is just simple in its action, practice and dialogue approach to empower the recipient of education. The orthodox way of learning has been disempowering learners over the years of its practice.

Freire (1993) further argued that avoidance of dialogue or discourse with or by the people under the pretext of organizing them, or of ensuring a united front, is really a fear of freedom. It is fear of or lack of faith in the people. Dialogue is very key and great source of learning and empowerment. Dialogue is presumably a very important source of learning in public realm.

4. Intellectual and social activism platforms

According to O'Malley, Sandlin, & Burdick (2020) two strands of public intellectualism emerged in the public pedagogy discourse. Reflecting Gramsci's intelligentsia (1971) and Said's exiled intellectual (1994), emphasizes the role of educators and other public intellectuals to create democratic public spaces and transform social problems (Giroux, 2004). Giroux's public intellectual is centred on but not confined to the classroom, forming alliances to link critical imagination with public activism. This is part of the work of Gramsci that has taken him to prison and thereby costing his life. These, however, need to be moderated to prevent public disorder. In the past many university students were introduced to intellectualism and social activism for them to be empowered. However, the nature of the education system does not empower students or give them power to have critical thinking. This is presumably

one of the reasons for graduate living with poverty, unemployment and deficit skills to have a good life in context such as Nigeria.

It is very important to revive intellectualism and learning using public pedagogies to serve as a way of taking learning back to the community. This would play a greater role in empowering learners and graduates to deal with poverty and unemployment affecting them in Nigeria or Africa as a whole.

5. New Media Platforms (Social media platforms)

Social media platforms are a source of learning and knowledge development. It is always at the disposal of the public. It is great source of promotion of lifelong learning. Although recently social media has been utilised by the youth as a platform for engaging provocation and other unwanted behaviours. Facebook, X, Telegram, Instagram, Tik-Tok and related new media outfits.

Recent general elections, 2015, 2019 and 2023 saw the use of social media was way of convincing the electorate to choose candidates. It is visible that these social media outfits and can be converted to learning platforms. Evidence has shown its impact of social on learning and performance of learners (Alshalawi, 2022; Sivakumar, Jayasingh, & Shaik, 2023).

These are great source of learning that can provide access, opportunity and attainment of satisfaction to the learners. Public pedagogy might be a learning carried out in social spaces occupied by the public, however, Morris (2012) argued that it might be anti-public if it is designed to advance commercial purpose to the neglect of public empowerment. The private owning of education is what both Freire and Gramsci challenged. Despite the criticism of public pedagogy, Eagerton (2011) maintains that public pedagogy can provide ideological and spiritual conditions that encourage and support taking moral and political responsibilities to challenge the status quo. This can empowerment humanity with the moral reasoning to support progressive development within their own context.

Lifelong Learning

Lifelong learning denotes a shift from focus on educational providers to focus on how individuals and groups acquire new skills beyond formal educational settings. It is learning throughout once life and in all spheres of human endeavour. Scholars have argued that lifelong learning entail learning through formal, informal, non-formal and even through self-direction (Aspin and Chapman, 2000; Billett, 2014; Halliru, 2018). However, Aspin & Chapman (2000) argued that rather than looking for precise definition of lifelong, it is better to, 'look at the use of this concept in the discourse of those who employ it' (p.6), under whatever circumstance.

This paper would rely on the perspective used by Longworth and Davies (1996) and OECD (1996) to bring understanding of the term lifelong learning. Longworth and Davies (1996) argued that learning should not only be continuous but should empower learners to be critical of life with confidence and high sense of creativity. They present definition of lifelong learning as follows:

Lifelong is the development of human potential through a continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills, and understanding they will require throughout their lifetime and apply them with confidence, creativity, and enjoyment in all roles, circumstances, and environments (Longworth and Davies, 1996, p.22).

Thus, lifelong learning is any knowledge acquire through whatever means that empower people to live a good life without any challenge. This means that lifelong learning address greater, individual, group economic, social and political development challenges. It helps its adherent to fit in any role at work, education and throughout their life. OECD (1996) defines lifelong learning as:

... a means of personal development of the individuals, countering the risk of social cohesion, promoting democratic traditions, and responding to the challenges posed by increasing global and knowledge-based economic and social systems (p.292).

This shows that when lifelong learning is entrenched properly it would surely address the current insurgency, banditry, kidnapping, economic, social development challenge affecting Nigeria. A study by Halliru (2018) revealed that lack of proper lifelong learning platform has frustrated significant number of youths not in education, employment and training (NEET) and their activity might continue the continue to threaten the country. Thus, call for the education system in Nigeria to be transformed to meet the desire for lifelong learning through critical pedagogy and public pedagogy perspective. This would lessen the out of school syndrome and in Nigeria. Halliru (2018) argued that this would reduce powerlessness and challenging situations facing youth and adults in Nigeria. It will always serve as a platform for social justice, human capital development and social transformation in education sector in Nigeria. This would also transform the economy and social standing of the country.

Several studies have shown the benefits of lifelong learning in personal and societal transformation (Gormally, 2010; Tuckett and McAuley, 2005), and Panagiotounis et al. (2017) examined the role of LLL in integrating socially vulnerable young people.

Critical Transformation

Critical transformation is based on the belief that adult education is at empowering individual and group to be out difficult situation thereby addressing social exclusions. The drive for social transformation– oriented adult education is the notion of empowerment. It is belief that public pedagogy has the capacity to empower individual and groups with knowledge and convinced them to behave in certain. Empowerment is about providing people with opportunities and powers to understand and challenge ideologies, structures and cultural practices that impede their liberation and empowerment (Halliru, 2018). Public pedagogy has the capacity to transform youths and adults from victims of life to actors and agents of change capable of

shaping and re-shaping their future and the future of others. Public pedagogy fosters or hinder “transformational learning. It refers to learners developing more open and inclusive worldviews and recognizing how “uncritically accepted and unjust dominant ideologies are embedded in everyday situations” (Brookfield, 2000, p. 36). Transformational learning develops an “alternative map of reality, grounded by a political standpoint.

McLaren (1998) argued to engage in the struggle for humanisation or critical transformation involve the following key ideas:

1. Good intention
2. The use of public pedagogy
3. Revolutionary movement of educators and of course of their student, who informed by the principled ethics of compassion and social justice
4. Social solidarity and social interdependence
5. Movement for public pedagogy need to be international in scope and composition'
6. Education system needs to be guided by the philosophy of critical education for social transformation
7. Educators who are ready for critique of social injustice

These could not do this on its own without the commitment of the people, the right use of public pedagogy and the prefiguration experience of good social relations that would lie at the heart of transformed society.

Discussion

This section presents the overarching discussion of the paper and taking critical position on the relevance of public pedagogy in the promotion of lifelong learning as a tool of social justice, human capital development and social transformation. The discussion presents different themes and sub-themes emerging from the paper, as presented below.

Power of Public Pedagogy in Transformative learning

This present sub-themes on power of public pedagogy in transformative learning such as sub-themes such as access to learning without barrier, liberating power of PP, Formal Education as holding authority of knowledge render PP invisible.

The paper revealed the power of public pedagogy in creating access to learning without any barrier. It shows the public pedagogy is aimed at providing education to marginalised group who might dropout from education for the reason of money or any other factor. When learning is at the public space it always becomes empowering with the power of the learners to think, decide for themselves in learning instead of being thought about as argued Freire (1993). He argued that when the relationship of teacher-student is that of dominance and narration is the sonority of words, not their

transforming power. PP gives the learners power of unveiling the reality and respond to the situation as they find themselves. The problem of formal system of education is that youths and adults are taught how to swim in a bear floor, which is very difficult and disempowering. This is why many young people are struggling with poverty, low level literacy and unemployment in Nigeria. Freire (1993) argued that teacher in that kind of relation talks about reality as if it were motionless and static. Teacher's task is to "fill" the students with the contents of his narration - contents which are detached from reality, disconnected from the totality of life that could give them significance.

This paper further revealed that PP is always against the power of formal institutions as the holding authority of knowledge. This shows that formal system of education darkens and make knowledge at the public space invisible. It is suggested that PP is an educative agent could be found in the everyday learning taking place through public pedagogy but is often unrecognised due to its non-formalised nature. It has the power to transformed individuals as shown by Freire (1993) as a peasant who by banking education standards was completely ignorant said: "Now I see that without man there is no world." When the educator responded: "Let's say, for the sake of argument, that all the men on earth were to die, but that the earth itself remained, together with trees, birds, animals, rivers, seas, the stars, wouldn't all this be a world?" "Oh no," the peasant replied emphatically. "There would be no one to say: This is a world'."(p. 82).

The papers shows that public pedagogy as a liberating power for changing individuals and groups to stand away from the shackles of poverty, illiteracy, unemployment and disempowerment. Gramsci (1971) continue to empower himself and others with the real knowledge from the public space for them to understand hegemonic relationships in the world, which is disempowering. Gramsci (1971) argued that "every relationship of hegemony is an educational one" (p. 350). Public pedagogies have liberating power in making youths and adults understand how to contribute to solving economic, social and political development challenges within their context.

Public Pedagogy as Platforms of learning beyond the realm of formal settings

This section presents sub-themes such as learning through popular culture, need for censorship of public pedagogy content, mode of learning and teaching through letters, cultural Centres, monument and museums social source of community building, historical forces of Learning, learning through art as source of empowerment, source of identifying pedagogical aspects of the cultural milieu, cultural circle as a source of literacy, demystification and self-discovery, dialogue as an empowerment tool, identification of the role of educators in problem solving, intellectual not confined to class or forming alliance, social media give access to learning, available and affordable source of learning and harming public through social media. However, as argued Morris (2012) it might become anti-public if the learning in the public space could be taken to advance the commercialisation of knowledge but the detriment of empowering the learners to understand the conditions that are taking them backward

Public pedagogy should be one that open the frontiers of learning without domesticating the learners through commercialisation of knowledge. It is presumed that knowledge is a public good for the empowerment of youth and adults for the stability of human society. It should go beyond the realm of formal education with the capacity to promote action, practice, dialogue and empowerment from the shackles of disempowerment and dehumanisation.

Learning through Popular Culture

The paper revealed that learning through popular culture is one of the most important empowerment tools as seen in the situation of Gramsci who dropout from education due economic suffering facing his family. Henderson (1988) shows that after suspending his study Gramsci was introduce to socialist literature through magazines and pamphlets by his elder brother Gennaro. This public pedagogy empowers his thinking to understand the world and even empower others. That is why the oppressors where thinking to stop his brain from working.

Gramsci was allowed to write at least two letters every week, which later become Prison notebook. It is a critical book for the empowerment of the people to challenge the status quo. Gramsci continue to empower self and others with the real knowledge the world and hegemonic relationships. Gramsci was said to be muted to not influence political events outside his confinement. A prosecutor once remarked that “We must stop this brain from functioning for twenty years” (Bellamy, 1994, p. xxviii). The popular culture materials including newspapers, magazines and related have great influence on the empowerment of youth and adult to function well within their society (Charman, & Dixon, 2023). This as shown above could relevant public pedagogy for the promotion of critical thinking skills among different category of youth and adult. This learning might give understanding to deal with negative terrain of poverty and other difficult human conditions affect the youth and adults within the Nigerian context.

Monument and Museums as a Social Source of Community Building

The paper revealed that monument and museums are a great social source of community building. According to Donnachie (2003) PP is more powerful social gospel which already preached community building on the New Lanark model as a solution to contemporary evils in the wider world. It is argued that learning through this platform could offer great inside into the past and how past could be relevant in solving contemporary challenges affecting our world today. The use of zoos, museums, monuments and cultural centres and including makarantar allo is an informal and institutionalized learning sites beyond formal schooling that have been consciously created with pedagogical ends in mind.

It further revealed historical forces of learning, Scholars working around public pedagogy draw attention to public memory, the ideological nature of display, the epistemological influence of historical forces, embodied and affective forms of learning beyond language, and historical sites of public discourse.

Learning through Art as Source of Empowerment

It shows that learning through art as a source of empowerment. The use of art was also a critical way of knowledge and education development. This includes the use of local songs – pedagogy of song to empower the youths and adults Rarara a Hausa singer and Barmani choge are examples of knowledge in public pedagogy – Barmani choge sing a song for the empowerment of women to be entrepreneurs and self-reliant to fight poverty and idleness in their matrimonial houses. It is for the empowerment of female gender to stand on their own without been made powerless within the society. Art can be strong tool for the education and empowerment of youth and adult to fit with the situation of their lives. Recently, to be precise the 2015 general election mobilisation using songs was employed to convince the electorate to vote one candidate or the other. Many communities in Nigeria with their different tradition may use that a form of influence to the public.

Source of Identifying Pedagogical Aspects of the Cultural Milieu

It shows that PP is a source of identifying pedagogical aspects of the cultural milieu. It is maintained that scholarship in dominant discourses always help identify pedagogical aspects of the cultural milieu to illustrate how these elements reinforce specific forms of citizenship and reproduce identities. Freire is one of the great adult educators advocating for dominant discourse platform, examples is his culture circle in his advocacy to empower adults to illiteracy and oppression. This cultural circle was used in empowering people who by standard of western education were seen to be illiterate. This is very critical relevant in learning process.

Cultural Circle as a tool of Literacy, demystification and self-discovery, dialogue and empowerment

It shows that cultural circle as a source of literacy Demystification and self-discovery, Cultural circles offer platform for discourse and journey towards self-discovering and understanding. Freire (1993) shows that in one of their culture circles in Chile, the group was discussing (based on a codification) the anthropological concept of culture. During the discussion, a peasant who by banking standards was completely ignorant portrays his knowledge through dialogue with the reality

It further shows the relevance of dialogue as an empowerment tool, which always happened through public pedagogy platforms, it is always difficult for formal structure of education to give learners opportunity to engaged in meaningful discussion for liberation as shown by Freire (1993). Freire (1993) shows that avoidance of dialogue or discourse with or by the people under the pretext of organizing them, or ... of ensuring a united front, is really a fear of freedom. It is fear of or lack of faith in the people. Dialogue is very key and great source of learning and empowerment. Dialogue followed with it action, practice and empowerment.

Role of Educators in Problem Solving and Forming Alliance

This paper shows the development and role of teachers in problem solving through public pedagogy. Giroux (2004) emphasizes the role of educators and other

public intellectuals in public space for the creation of democratic public spaces and transform social problems. This shows that educator should play a role in the provision of flexible learning platforms and that education should be towards solving real human problems not abstract ideas that have no meaning to their life. Freire (1993) shows that education should always target action, practice, dialogue and the result should be empowerment.

Giroux shows that intellectual should not be confined to class or forming alliance. Giroux's public intellectual is centred on but not confined to the classroom, forming alliances to link critical imagination with public activism. Forming public alliance might be one of the greatest things public pedagogies might contribute to.

Social Media as Accessible, Available and Affordable Source of Learning

The papers show that social media platforms give access to learning, and it is always available and affordable source of learning. Evidence has shown the importance of social media handle in the education of the public. However, social media has now become a tool for harming public through some of the activities of its operators. This platform should part policy discussion for their inclusion in the education sector for the purpose of empowering youths and adults from the shackles of poverty, illiteracy and disempowerment. In the global north countries, there was manifestation of social media as learning platform whereas this is less visible in the global south countries especially because it is often unrecognised due to its non-formalised nature (to O'Malley, Sandlin, & Burdick, 2020).

Social media might have its own limitation of providing unstructured form of learning and some of it might be harmful to the public. The question around its own negative outcome might be addressed in the following theme, which is about the need for censorship as discussed below.

The Need for Censorship of Public Pedagogy Content

The paper revealed that the need for censorship of public pedagogy content. Some content of public pedagogy especially social media could be harming others as would be seen below. This paper shows that although PP is empowering and a knowledge development ground it should be censored to take away negative content. This was seen in censoring some of the Gramsci's write-ups. Bellamy (1994) shows that Gramsci's correspondence (like his Notebooks) was read by the prison authorities and subject to censorship, meaning that political references to outside events had to be muted or entirely absent.

From the above overall discussion of the paper, it is pertinent to say that engaging with or combining both public pedagogy and formal system approach might contribute to reducing the negative trend affecting both youth and adults within the Nigerian context. As noted above the proliferation of young people not in education, employment or training might be addressed including its negative consequences of heightening insecurity and related ideas. This might at least reduce the social

exclusion affecting youth and adults as shown in youth and adults' literacy and poverty profile above. As argued McLaren (1998) the struggle for humanisation or critical transformation must involve good intention, relevant pedagogies, movement of educators informed by principles of social justice and social solidarity. This might be very critical for the production and circulation of knowledge as a form of social justice to youths and adults in the Nigerian context and beyond. A critical attempt at reviving education to be more accessible and empowering would contribute to the discourse of education as a tool of social justice, human capital development and social transformation. Public pedagogy as an educative agent is in our every life but unrecognised because of its non-formal structure.

Conclusion

The paper concluded that once public pedagogy is emphasize in Nigeria, it would serve as lifelong learning source of empowerment and creativity. It would present the Power of Public Pedagogy in Transformative learning leading to the achievement of Lifelong learning as a tool of social transformation and addressing inequalities in access to education to different marginalised groups in Nigeria. LLL would also serve as a tool for economic growth and development in Nigeria because youths and adults would access to critical level of education that would make contribute to the development of the country against. LLL would further serve as a tool for social justice that education is addressing real issues that retard the development of individuals and groups in Nigeria.

The paper further concluded that PP would enhance the real goals of adult education/LLL/ and education of giving individuals and groups real empowerment. It shows that Empowerment for liberation is the real mandate of education. It shows public pedagogy has the capacity to transform youths and adults from victims of life to actors and agents of change capable of shaping and re-shaping their future and the future of others.

It concluded that PP and real engagement in education for social justice and human capital development are the real of source of engagement in the struggle for critical transformation and development of humanity in Nigeria with view to addressing insurgency, kidnapping, banditry, vandalism and related issues. To work towards humanisation, this paper conclude to have good intention, critical use of public pedagogy as source of learning, revolutionary movement of educators and of course of their student, who informed by the principled ethics of compassion and social justice, social solidarity and social interdependence, ensuring that the movement for public pedagogy should be international in scope and composition', education system needs to be guided by the philosophy of critical education for social transformation and that educators should always be ready to critique social injustice.

The paper concluded that formal system of education darkens and make knowledge at the public space invisible. It shows that public pedagogy is a learning platform beyond the realm of formal settings. The paper concluded that monuments

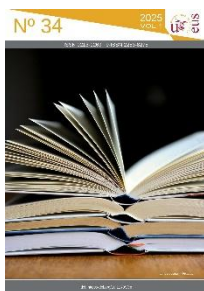
and museums are a great social source of community building. The study concluded that public pedagogy might missed its purpose and thereby becoming anti-public if it emphasizes the commercialisation and commodification of knowledge. It shows that the context of knowledge in the public space needs to be censored in order not to create disharmony and unstable societal conditions.

References

- Alshalawi, A. S. (2022). The influence of social media networks on learning performance and students' perceptions of their use in education: A literature review. *Contemporary Educational Technology*, 14(4), ep378. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12164>
- Aspin, D., & Chapman, J. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Learning*, 19(1), 2–19.
- Bellamy, R. (1994). *Antonio Gramsci: Pre-prison writings* (V. Cox, Ed. & Trans.). Cambridge University Press.
- Billett, S. (2014). *Mimetic learning at work: Learning in the circumstances of practice*. Springer.
- Charman, K., & Dixon, M. (2023). *Theorising public pedagogy: The educative agent in the public realm*. Taylor & Francis.
- Chieke, J. C., Madu, C. O., & Ewelum, J. N. (2017). Adult literacy: The Nigerian perspective. *Asian Journal of Educational Research*, 5(2).
- Donnachie, I. (2003). Education in Robert Owen's new society: The New Lanark Institute and Schools. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <http://www.infed.org/thinkers/et-owen.htm>
- Eagleton, T. (2011). *Why Marx was right*. Yale University Press.
- Federal Ministry of Education. (2015). *Education for all: A collective responsibility. Nigeria EFA review report 2000–2014: Strides and milestones*.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary ed.). Continuum Books.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59–79.
- Gormally, S. (2010). "Young people being able to approach other young people to help themselves and each other": An examination of how YouthBanks empower young people. *Journal of Youth Work: Research and Positive Practices in Work with Young People*, 3, 29–46.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. International Publishers.
- Greene, R. W. (2005). Y movies: Film and the modernization of pastoral power. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 2(1), 20–36.
- Halliru, S. (2018). *An investigation of lifelong learning: The policy context and the stories, pedagogies and transformational experience of young adults (A case study) in Nigeria* (Doctoral dissertation, University of Glasgow).

- Henderson, H. (1988). *Gramsci's prison letters: A selection* (Trans.). Zwan Publications.
- Holford, J., & Jonathan, M. (2024). "A permanent national necessity" - a manifesto for lifelong learning. *International Review of Applied Economics*, 38(4), 386–394. <https://doi.org/10.1080/02692171.2024.2367889>
- Hornsey, R. (2008). "Everything is made of atoms": The reprogramming of space and time in post-war London. *Journal of Historical Geography*, 34, 94–117.
- Joint Admissions and Matriculation Board (JAMB). (2015). *JAMB statistics: Application and admission UTME and PCE*. <http://www.jambng.com>
- Kridel, C. (2010). Places of memory—Forms of public pedagogy: The Museum of Education at University of South Carolina. In J. A. Sandlin, B. D. Schultz, & J. Burdick (Eds.), *Handbook of public pedagogy* (pp. 281–290). Routledge.
- Longworth, N., & Davies, W. (1996). *Lifelong learning: New vision, new implications, new roles for people, organisations, nations and communities in the 21st century*. Kogan Page.
- Maguire, S., Cockx, B., Dolado, J. J., Felgueroso, F., Jansen, M., Styczyńska, I., Kelly, E., McGuinness, S., Eichhorst, W., Hinte, H., & Rinne, U. (2013). Youth unemployment: What measures can be taken to address the specific problem of young people who are NEET? *Intereconomics*, 48(4), 196–235.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48(4), 431–462.
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T., & Mauch, W. (2001). *Revisiting lifelong learning for the 21st century*.
- Morris, D. (2012). Pedagogy in catastrophic times: Giroux and the tasks of critical public intellectuals. *Policy Futures in Education*, 10(6), 647–664.
- National Bureau of Statistics. (2010). *Nigeria poverty profile*. Abuja: National Bureau of Statistics.
- National Bureau of Statistics. (2010). *National literacy survey*.
- National Bureau of Statistics, & Federal Ministry of Youth Development. (2012). *National baseline youth survey: Final report*.
- National Bureau of Statistics. (2014). *Nigeria gross domestic product report* (Quarter 2, 2014).
- National Bureau of Statistics. (2015). *Selected tables from job creation and employment generation survey* (Quarter 2, 2015).
- National Bureau of Statistics. (2015). *Value by sub sector of key economic activities*.
- National Bureau of Statistics. (2012). *Job creation reports 2012–2014*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (1996). *Lifelong learning for all: Meeting of the education committee at ministerial level, 16–17 January 1996*. OECD.
- Panagiotounis, F., Ntanos, S., Sparagis, P., & Lalou, P. (2017). The contribution of lifelong learning in reintegrating socially vulnerable people: The case of current and former psychoactive substance users. *Journal of Applied Review B: Economics, Business, Social Sciences and Education*, 15(1), 76–83.

- Sivakumar, A., Jayasingh, S., & Shaik, S. (2023). Social media influence on students' knowledge sharing and learning: An empirical study. *Education Sciences*, 13(7), 745.
- Tuckett, A., & McAulay, A. (Eds.). (2005). *Demography and older learners: Approaches to a new policy challenge*. NIACE.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2022). *The state of the world's children 2022*.



Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y Movimientos sociales. Entretejidos mutuamente enriquecedores

*Youth and Adult Education (Y&AE) and Social Movements.
Mutually enriching interweavings.*

Recibido: 24/02/2025 | Revisado: 26/02/2025 | Aceptado: 03/04/2025 |
Onlie First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



María Rosa Goldar

Universidad Nacional de Cuyo

mrosagoldar@gmail.com

Resumen:

La EPJA (Educación de Personas Jóvenes y Adultas) es fundamental en los sistemas educativos, encargada de garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida. Esta modalidad educativa se entrelaza de manera efectiva con los movimientos sociales. Diversos movimientos han encontrado en la EPJA especificidades pedagógicas y curriculares pertinentes para encaminar sus propuestas y potenciar su acción transformadora. El artículo presenta a través de dos grandes apartados y sus conclusiones, diversas aristas que permiten comprender la mutua imbricación y posibilidades de enriquecimiento entre EPJA y movimientos sociales. Reconoce y argumenta cómo la EPJA es, dentro de los sistemas educativos, una modalidad que puede responder adecuadamente a las necesidades, aspiraciones y propuestas educativas de los movimientos sociales. Luego, en un segundo gran apartado, se reconocen las potencialidades educativas de los movimientos sociales desde tres aristas diferentes. En cada una de ellas se señalan cómo las mismas nutren a la EPJA en aspectos políticos, epistemológicos y pedagógicos. Recupera la tradición de la educación popular latinoamericana y algunos

Abstract:

Young Adult and Youth Education (YAE) is fundamental to educational systems, responsible for guaranteeing the right to lifelong education. This educational modality is effectively intertwined with social movements. Various movements have found in YPE relevant pedagogical and curricular specificities to guide their proposals and enhance their transformative action. Through two main sections and their conclusions, the article presents various aspects that allow us to understand the mutual interweaving and potential for enrichment between YPE and social movements. It recognizes and argues how YPE is, within educational systems, a modality that can adequately respond to the needs, aspirations, and educational proposals of social movements. Then, in a second main section, the educational potential of social movements is recognized from three different perspectives. Each of these points out how these aspects inform YPE in political, epistemological, and pedagogical aspects. It recovers the tradition of Latin American popular education and some contributions from Paulo Freire's thought to support the epistemological and pedagogical importance of the dialogue of knowledge for EPJA. Finally, the conclusions, by recovering the main lines of argument,

aportes del pensamiento de Paulo Freire, para sostener la importancia epistemológica y pedagógica del diálogo de saberes para la EPJA. Por último, en las conclusiones al recuperar las principales líneas argumentativas, se propone a modo de agenda cuáles son a futuro los retos y desafíos que permitan seguir la mutua potenciación entre EPJA y movimientos sociales.

propose, as an agenda, future challenges that will allow for continued mutual empowerment between EPJA and social movements.

Palabras clave: derecho a la educación, educación de adultos, movimientos sociales

Keywords: right to education, adult education, social movements

Aportes desde la EPJA al fortalecimiento de los movimientos sociales: una aproximación inicial

¿Cómo la EPJA nutre a los movimientos sociales? Esta pregunta lleva a una reflexión profunda sobre la capacidad transformadora de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en la sociedad. La EPJA no sólo se centra en la alfabetización, sino que también promueve la conciencia crítica, la participación activa y el empoderamiento de personas y comunidades. En contextos de desigualdad y exclusión, la EPJA se convierte en una herramienta fundamental para la organización y movilización social.

A través de metodologías participativas y el fortalecimiento de redes comunitarias, la EPJA fomenta el diálogo, la solidaridad y la acción colectiva. Los procesos educativos impulsados por la EPJA permiten que las personas reconozcan sus derechos, identifiquen problemas comunes y desarrollen estrategias para abordarlos. Así, se crea un vínculo indisoluble entre la educación y la acción social, donde la EPJA actúa como catalizador de cambios sociales significativos.

Este proceso de educación y transformación social es especialmente relevante en momentos de crisis y cambios estructurales, como lo evidenció la pandemia de COVID-19. Durante este periodo, la EPJA demostró ser una propuesta educativa pertinente, con capacidad de afrontar las nuevas circunstancias utilizando tecnologías digitales y otras acciones que permitieron mantener y fortalecer la educación y la organización comunitaria.

De este modo la EPJA, en el propio proceso educativo busca no sólo propiciar aprendizajes, sino que también empodera y moviliza, convirtiéndose en un aporte fundamental para el desarrollo de movimientos sociales robustos y eficaces. Su capacidad para articularse con otras formas de lucha y resistencia la posiciona como una estrategia clave para lograr una sociedad más justa e inclusiva.

A Noel Aguirre (1960-2024) destacado y comprometido educador boliviano, quien promovió y llevó adelante como viceministro de Educación Alternativa y Especial (2010-2019) notables procesos para que la EPJA fuera una propuesta

acorde a las necesidades de los sujetos y parte de las transformaciones necesarias para el buen vivir de los pueblos, gustaba de utilizar la expresión “derecho a la educación a lo largo y a lo ancho de la vida”:

La educación es a lo largo y ancho de la vida. Se puede y debe aprender en cualquier edad, y se realiza en todos los contextos de la vida y a través de distintas modalidades y medios. Reconoce, valora y desarrolla procesos formativos pertinentes a la diversidad de la población, sea por criterios de género, capacidad, contexto socioeconómico, identidad cultural, etc. La educación es el ‘latido’ de la sociedad, mientras haya vida habrá educación (Aguirre, 2023, p.1).

Con este agregado (de educación a lo ancho de la vida) podemos afirmar que la EPJA en sus propuestas pedagógicas, curriculares y didácticas debe necesariamente tomar en cuenta la diversidad y multiplicidad de acontecimientos y circunstancias que atraviesan la cotidianidad de los/as sujetos de la EPJA y que son parte indisoluble del acto educativo. Condiciones y circunstancias que no pueden escindirse de su realidad como de estudiante o docente y que, por tanto, esa multiplicidad de condicionamientos tiene que ser incorporada en los procesos educativos.

A lo largo de su desarrollo histórico, la EPJA ha mantenido una preocupación especial por estar vinculada con procesos comunitarios y territoriales, alineando sus propuestas e instituciones con las demandas y necesidades de las comunidades en las que actúa. Esto se volvió particularmente importante durante la pandemia de COVID-19, cuando la mayoría de los países de América Latina (y del mundo) establecieron el aislamiento social como principal medida sanitaria preventiva. Fue necesario diseñar diversas estrategias desde los sistemas educativos, y la EPJA fue uno de los sectores más desafiados en su labor. Varias razones contribuyeron a esto, pero sin duda, para cumplir con el objetivo de garantizar la educación en contextos de aislamiento, la EPJA tuvo que fortalecer aún más su articulación con las comunidades y territorios.

El entrelazamiento de las acciones educativas enmarcadas en la EPJA con las organizaciones y movimientos territoriales a la vez que ofrece respuestas concretas a las necesidades y demandas educativas de las comunidades y territorios en que se despliegan esas acciones, le otorga a la EPJA pertinencia en sus propuestas. Es por ello que ese lazo requiere de condiciones que permitan sostenerse en el tiempo y dar continuidad a las acciones. Es decir, evitar las relaciones utilitaristas o meramente instrumentales y, por el contrario, afianzar aquellas que permiten la construcción de lazos lo más orgánicos e institucionalizados posibles.

Desde esta mirada, cobra particular incidencia en el logro de esta vinculación la posición que tomen los gobiernos que tienen a su cargo las instituciones educativas. Es de vital importancia la construcción de esquemas organizacionales que sostengan la voluntad de articulación y cogestión de procesos educativos de EPJA entre gobiernos y movimientos y organizaciones sociales, apuntalados en convenios de mutua colaboración y acorde con las especificidades, intereses y condiciones particulares de cada actor.

En tal sentido, es particularmente relevante lo que se señala en el Marco de Acción de Marrakech de la Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VII): Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos, llevada a cabo en Reino de Marruecos, y en línea, del 15 al 17 de junio de 2022:

...un enfoque basado en los derechos debe guiar la aplicación del Marco de Marrakech. Subrayamos el impacto estructural a largo plazo de la pandemia de COVID-19 y sus efectos contrastantes sobre el AEA (Educación de Adultos). La pandemia ha atraído una atención adicional sobre la necesidad de que los gobiernos y las comunidades desarrollen y apliquen estrategias para la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias y políticas de aprendizaje que apoyen a los jóvenes y a los adultos a hacerle frente a los efectos de esta crisis. También hacemos hincapié en la necesidad de crear estrategias tanto para el aprendizaje como para el mejoramiento de habilidades profesionales, fundamentales para satisfacer las necesidades cambiantes de las sociedades y del mundo del trabajo, provocadas especialmente por las transiciones ecológicas y digitales. (CONFINTEAVII Marco de Acción de Marrakech, art. 4 y 5, p. 4)

Quehacer educativo de los movimientos sociales y su potencialidad de enriquecimiento mutuo con la EPJA

A fin de dar una conceptualización general diremos en primer lugar qué entendemos por movimiento social:

Con esa denominación, nos referimos a aquellas conformaciones que, con distintos grados de consolidación y con alguna permanencia en el tiempo, se estructuran en torno a intereses comunes y a un fuerte componente identitario; que emergen en la sociedad con alguna capacidad de colocar temas, demandas, propuestas, etc. que no son tenidas en cuenta por el orden social vigente. En ese sentido son fuertemente disruptivos y encarnan la posibilidad de desarrollar procesos de transformación social (Goldar, 2009, p. 70).

Para poder profundizar acerca de la mutua imbricación de la EPJA con los Movimientos sociales, vamos a reconocer que los mismos pueden ser considerados como actores de procesos educativos. Esa actoría educativa de los movimientos sociales podemos sustentarla bajo tres dimensiones desde las cuales analizar ese quehacer educativo y profundizar acerca de su potencialidad de articulación con la EPJA.

1. Los movimientos sociales desarrollan prácticas educativas intencionadas (propias o articuladas a distintos actores sociales:

ONG's, Universidades, Gobiernos locales, etc.)

Los procesos educativos que llevan adelante algunos movimientos sociales ya sea en forma sistemática o para procesos puntuales, han dado lugar a numerosas iniciativas educativas. Así, por ejemplo, podemos referenciar a los Bachilleratos populares articulados a organizaciones sindicales o más recientemente a organizaciones de desocupados o a empresas recuperadas por sus trabajadores; a las escuelas de formación agroecológica y campesina de las organizaciones de los movimientos campesinos. También los proyectos de educación propia de movimientos indígenas. No es objeto del presente texto describir exhaustivamente las propuestas educativas de distintos movimientos sociales que se apoyan y despliegan en los marcos de la EPJA, pero sí es preciso señalar que la mayor parte ellas toman como sustento la Educación Popular Latinoamericana. Es por ello que -como veremos más adelante- toma de esta tradición muchos de sus postulados¹.

Estas iniciativas que articulan proyectos pedagógicos con construcciones política de los movimientos sociales conllevan una concepción de educación como práctica transformadora. En América Latina, muchas de estas iniciativas fundamentan su quehacer educativo en la tradición de la Educación Popular Latinoamericana que tiene, por su parte, una particular imbricación con la EPJA. Remitimos aquí a un texto que desarrolla con mayor profundidad esta vinculación entre la Educación Popular Latinoamericana y la EPJA².

Si bien como mencionamos anteriormente, la retroalimentación entre la EPJA (como modalidad educativa) y las actividades de los movimientos sociales posee un gran potencial, es necesario advertir que dicha vinculación no se da de forma automática ni es fácil de construir. Por el contrario, se trata de una relación compleja y en constante tensión. Dado que la EPJA, desde la segunda mitad del siglo XX, es asumida por los gobiernos como parte de sus políticas educativas y como una responsabilidad estatal, la vinculación que los movimientos sociales establecen con ella depende en gran medida de la matriz político-ideológica en la que se inscribe el quehacer educativo de los diferentes movimientos sociales.

En referencia a dichas matrices, Maristella Svampa (2008) identifica cuatro matrices político-ideológicas diferentes: la indígena comunitaria, la nacional-popular, la izquierda clásica o tradicional y, de manera más reciente, la 'nueva' narrativa autonomista. La autora establece que las matrices ideológicas son aquellas líneas directrices que organizan el modo de pensar la política y el poder, así como la concepción del cambio social. Al mismo tiempo, reconoce que, si bien cada matriz político-ideológica posee una configuración determinada, los diferentes contextos nacionales, así como las tensiones internas las van dotando, para cada caso, de un

¹ Para profundizar sobre el quehacer educativo de movimientos sociales y su vinculación con la Educación popular, remitimos a la compilación de Elisalde, R. y Ampudia, M. (2008) *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*.

² Para profundizar la vinculación de la EPJA con la tradición de la Educación Popular Latinoamericana, remitimos a Goldar, María R (2022) *Educación Popular en Argentina. Una mirada a su trayectoria histórica, debates contemporáneos y sus entretejidos con la EPJA*. p.p 80-105.

dinamismo y una historicidad particular. Es decir, que esas matrices político-ideológicas no se dan en estado puro ya que las diferentes dinámicas políticas dan lugar a diversos entrecruzamientos y conjunciones como también a un proceso de conflicto y colisión, que puede llevar a acentuar las diferencias en términos de concepciones, modos de pensar y hacer la política. De este modo lo que pretende esta propuesta de carácter analítico, es dar cuenta de aquellos elementos más dinámicos y organizadores presentes en las diferentes configuraciones político-ideológicas que están presentes dinámicamente en los movimientos sociales latinoamericanos.

Esta caracterización de índole analítica nos permite comprender las distintas formas y estrategias que toman los movimientos sociales al vincularse o guardar autonomía, respecto a la institucionalidad de la EPJA, según sean también los lineamientos de política educativa en los que se hallen inscriptos las propuestas de EPJA.

A propósito de ello, en uno de los tantos estudios y acercamientos a las propuestas educativas del Movimiento Sin Terra (MST) de Brasil, y que entendemos puede hacerse extensivo a otros movimientos sociales, Norma Michi (2008) señala que “la construcción de la noción, de las experiencias y de la intencionalidad educativas no puede pensarse sino enlazada con la construcción del Movimiento” (p. 41).

Es así que, a modo general, podemos señalar que los procesos educativos intencionados de los movimientos sociales se convierten en una posibilidad para la EPJA en tanto ella extiende sus alcances a la vez que se convierte en la modalidad educativa que desde los intereses y singularidad organizativa y reivindicativa y desde las matrices político-ideológicas desde la que se vincula cada movimiento social, aporta a su consolidación y a su capacidad transformadora.

2. Los movimientos sociales a través de sus procesos organizativos despliegan procesos pedagógicos (aprendizajes para, en y desde la acción)

Esta segunda dimensión desde la cual puede recuperarse el potencial mutuamente enriquecedor entre la EPJA y los movimientos sociales, remite fundamentalmente al lugar de la práctica en los aprendizajes de los/as sujetos jóvenes y adultos y al diálogo de saberes como pilar epistemológico y pedagógico para la EPJA. En este proceso, los saberes y prácticas de los sujetos adquieren una relevancia particular y requieren una perspectiva epistemológica diferente, que se aleja de la visión académica tradicional que considera válidos únicamente ciertos conocimientos universales y unívocos.

La apropiación de esta dimensión educativa de los movimientos y organizaciones sociales implica para la EPJA avanzar en la construcción de otras perspectivas epistémicas que permitan la valorización de otros saberes. Para ello la EPJA debe reconocer que las condiciones de aprendizaje del sujeto joven y adulto/a, como así también sus condicionantes socio-vitales y su posible participación en un movimiento social, tienen que cobrar centralidad en sus definiciones y propuestas. Es

por ello que la consideración necesaria abarca no sólo sus trayectorias educativas previas, sino, fundamentalmente, los saberes y prácticas de la que son portadores y el lugar en que los sujetos se ubican y circulan en la sociedad y en el sistema educativo. Así, es posible señalar que los procesos organizativos que se desarrollan en los movimientos sociales se convierten en una fuente inagotable de aprendizajes para los/as sujetos y que la EPJA debe recuperar y promover.

Al mismo tiempo, no sólo es necesario considerar cómo los/as sujetos/as de la EPJA en sus condiciones vitales y sus trayectorias personales están atravesadas por múltiples y variadas exclusiones, sino también, cómo los saberes que poseen han sido desvalorizados socialmente y desacreditados por los procesos hegemónicos en el sistema educativo.

Por ello, es fundamental recuperar desde una perspectiva tanto epistémica como pedagógica el valor que posee la práctica, especialmente en las experiencias organizativas de los movimientos sociales, como una fuente valiosa de conocimientos. Al centrarnos en los estudiantes de la EJA como sujetos activos en la construcción de su historia y con trayectorias de vida únicas, debemos reconocer que ellos y ellas son portadores de saberes que construyen a partir de sus prácticas sociales. No obstante, estos saberes, al ser comparados con otros conocimientos socialmente validados, como los académicos, tienden a ser ignorados o desvalorizados.

Es por esta razón que el diálogo de saberes y prácticas se convierte en una propuesta esencial para poner en valor la práctica social como generadora de conocimientos. En el contexto pedagógico de la EPJA, estos saberes deben ser integrados y dialogar con los provenientes de otras prácticas sociales, como los académicos.

El punto de partida para establecer ese diálogo entre saberes académicos ya legitimados y los saberes de los sujetos de práctica es reconocer y develar ese estatuto de poder-saber en que se inscriben y poner en marcha dispositivos pedagógicos que pongan en acto ese diálogo. Para ello, recurrimos a la noción de saberes subalternos/subalternizados, comprendiéndolos como aquellos saberes que, proviniendo de otras formas de conocer y aprender por fuera de la racionalidad moderna-cientificista, explican otras comprensiones de mundo y, fundamentalmente, desde otras cosmovisiones expresan en los procesos de movilización y organización social, distintas formas de rebeldía y lucha contra las múltiples opresiones.

Por esa razón el diálogo de saberes no es un mero intercambio ni un procedimiento didáctico, sino

una concepción que ve en el proceso educativo la posibilidad de la construcción colectiva de conocimientos. Esa construcción colectiva del conocimiento no niega los diferentes saberes presentes en el acto pedagógico, sino que, reconociendo esas formas ya señaladas de invisibilización, negación y subalternización de los saberes no académicos, los pone en valor y los incorpora en los procesos de EPJA, en diferentes modos e instancias.

Aquí, cobra significatividad esa particular manera de aprender, de circulación y diálogo entre saberes y de construcción de conocimiento que se pone en juego en

los procesos organizativos, en sus repertorios de acción y activismo social de los movimientos sociales. En ese marco, la EPJA tiene como desafío poner en juego modelos institucionales, propuestas pedagógicas y diseños curriculares lo suficientemente flexibles y abiertos que posibiliten y afiancen una articulación fecunda con los movimientos sociales recuperando los saberes de práctica entre los cuales son particularmente importantes los saberes provenientes de las prácticas organizativas y de movilización social. A propósito de ello es pertinente lo que afirma Alfredo Ghiso cuando señala que:

... el diálogo de saberes es la plataforma generativa de un conocimiento alternativo, complejo y plural, producto de una episteme subalterna, marginal, desacreditada, despreciada por su condición de subordinada. Son saberes y conocimientos que requieren ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados porque han estado sometidos, silenciados, reprimidos por un conocimiento hegemónico (Ghiso, 2015, p. 3).

Esa plataforma generativa de conocimiento alternativo, complejo y plural a la que alude el autor es la que requiere ser construida por los/as educadores/as de EPJA mediante procesos pedagógicos concebidos y diseñados desde y para interactuar prolíficamente con los movimientos sociales. El conocimiento alternativo, complejo y plural sólo se podrá construir desde la consideración de los saberes que portan los y las jóvenes y adultos/as que participan de organizaciones y movimientos sociales. Para ello, la cita del autor, también nos arroja pistas acerca de los procedimientos que deben ser puestos en juego en la acción educativa: recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes que han sido desacreditados, sometidos, silenciados.

El proceso de desacreditación de saberes por parte de distintas formas de sometimiento desde poderes hegemónicos hace que los saberes que han sido contruidos en la praxis de los movimientos sociales, en sus resistencias, en sus procesos organizacionales y en sus luchas contra las exclusiones, habitualmente no se expresen en las instituciones educativas. Por ello el desafío para la EPJA es reconocerlos e incorporarlos a los procesos educativos mediante acciones pedagógicas que permitan recuperarlos. Esos saberes se expresan bajo la forma de ideas, experiencias, creencias, imágenes, opiniones, reflexiones que se han ido contruyendo en las trayectorias vitales, ya sea individuales o colectivas. Así se reconocen también los saberes desde sus diferencias y podemos ver que están estrechamente ligados a los procesos culturales e históricos.

Así concebido el diálogo de saberes, se abre a un proceso más abarcativo y significativo para la especificidad de la EPJA y que entiende a este proceso como un proceso de negociación cultural, ya que no sólo trae saberes invisibilizados o negados, sino que, en ese devenir de reconocimiento, al ser puesto en acto pedagógico, quienes participan de él, negocian sentidos, intereses, modalidades de conocer y aprender. La negociación cultural no es sólo de contenidos, sino también de los estilos de aprendizaje que requiere cambiar la mirada en torno a la actividad educativa (Mejía y Awad, 2010, pp. 68 y 69).

Así entendido, el diálogo de saberes es mucho más que una mera técnica que permite mejorar la calidad de los aprendizajes. Contribuye significativamente, desde

su cabalidad epistémica y pedagógica, a la formación de sujetos que construyen sus proyectos vitales, recuperan y valoran sus saberes y, por lo tanto, también sus culturas y formas de vida. Y, desde allí, transforman sus realidades mediante su participación en organizaciones y movimientos sociales que reivindican sus necesidades e intereses. Promueve, así, procesos educativos emancipatorios que dignifican la condición humana y que fomentan vínculos responsables con la naturaleza y el arraigo cultural, estableciendo horizontes creativos de futuro a nivel individual y colectivo.

La contribución del pensamiento de Paulo Freire para la articulación entre EPJA y Movimientos sociales

Desde la especificidad de la EPJA, el diálogo de saberes tiene su principal fundamento en el pensamiento de Paulo Freire el cual se constituye como una propuesta educativa de carácter profundamente humanista en un horizonte que coloca a la educación desde una perspectiva liberadora que supera la mirada reproduccionista. Constituye un pensamiento pedagógico que ubica a las condiciones de opresión de distintos sujetos subalternos de la sociedad como centro de los condicionamientos de tales sujetos. Al mismo tiempo, reconoce a la educación como una posibilidad de transformar dichas condiciones de opresión en un horizonte liberador.

Es, a través de esta concepción, donde la dialogicidad/diálogo se consolidan como una de las categorías centrales del pensamiento de Freire, comprendiéndola como la base más profunda de conocer y transformar el mundo. El lugar del diálogo y de la palabra, para Freire, es constitutivo de la relación educativa y coloca al/la educador/a y educando/a en un vínculo que trasciende el mero aprendizaje y coloca a esos sujetos/as educativos en un lugar en que se reconocen ambos como portadores de la palabra que dice el mundo y que pueden transformarlo.

En *Pedagogía del oprimido* (1968), referencia fundamental de la obra del pedagogo brasileiro, en el tercer capítulo encontramos la concepción de diálogo como proceso dialéctico problematizador. El diálogo, en este sentido, permite mirar al mundo y a nuestra existencia en sociedad como proceso inacabado, en construcción y que puede ser transformado. Es en ese marco que cobra particular relevancia la pregunta en su sentido pedagógico y epistemológico.

En el pensamiento freiriano la pregunta como parte del diálogo de saberes cumple un papel pedagógico y político fundamental. En ese sentido, la pregunta en términos pedagógicos y, fundamentalmente, en su sentido epistemológico y político se plantea como estrategia y proceso que habilita una determinada forma de conocer y de interpretar el mundo y, a partir de allí, desarrollar acciones para transformarlo. A propósito de ello Freire (2013) dice:

Nuestra preocupación por la pregunta no puede limitarse al ámbito de la pregunta por la pregunta misma. Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse. Y agrega de manera categórica: Me parece fundamental subrayar que nuestra

defensa del acto de preguntar de ninguna manera considera la pregunta como un juego intelectual... Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión... Las respuestas, según este procedimiento, incluirían la acción que provoca la pregunta. Obrar, hablar y conocer estarían unidos (Freire y Faundez, p. 73).

Esta cita de Freire nos permite descubrir tanto el sentido pedagógico del preguntar en el acto educativo, como así también encontrar otra piedra angular del pensamiento freiriano, que consiste en vincular la educación a la acción, a la reflexión y a los procesos para desencadenar transformaciones. Freire hace de la pregunta un lugar profundamente sugerente en términos políticos porque plantea a las condiciones actuales como posibles de ser transformadas.

Es aquí donde encontramos otro anclaje desde dónde mirar y sustentar la importancia de la vinculación entre los acumulados de la EPJA y el quehacer educativo de los movimientos sociales. Apropiarse de la centralidad de la pregunta en los procesos educativos vinculados a los movimientos sociales, constituye la posibilidad de ejercitarla en diversos procesos y reactualizarla, vinculándola a la dimensión abierta de los procesos históricos y así evitar determinismos. De esta manera, queda habilitado en los procesos educativos el carácter inacabado propio de la historicidad individual y colectiva como aspecto vital y constitutivo de la realidad social.

Se abre así una mirada epistémica diferente que coloca a la praxis de los/as sujetos educativos en el centro del proceso educativo; vinculando saberes/prácticas con producción de conocimientos. Esta mirada toma distancia de las miradas epistemológicas tradicionales y/o hegemónicas que conciben a la práctica como mera aplicación de conocimientos ya contruidos (Mejía, 2022).

Aquí también el pensamiento freiriano nos ofrece un giro epistémico: la praxis como posibilidad de producción colectiva de conocimientos. De este modo, esta idea de praxis como núcleo de los procesos educativos de la EPJA toma especial sentido al vincularla a la praxis transformadora de los movimientos sociales.

3. Las reivindicaciones de los movimientos sociales y su potencialidad en tanto acción cultural que construye nuevos imaginarios a nivel societal

En la acción reivindicativa de los diferentes movimientos sociales podemos hallar también un núcleo de sentido educativo que potencie a la EPJA. Para ello debemos profundizar cómo el accionar político reivindicativo de los movimientos sociales se instaura a nivel societal como una práctica cultural que construye nuevos imaginarios en el espacio público. Es preciso dimensionar cómo a nivel societal (hacia el conjunto de la sociedad), los movimientos sociales colocan distintas claves emancipatorias que denuncian el carácter opresivo de múltiples relaciones sociales y en diferentes planos. Así, sus demandas y reivindicaciones pueden ser comprendidas en clave emancipatoria y a la vez que podemos dimensionar cómo las mismas amplían los márgenes de la vida democrática. Desde este ángulo la EPJA puede ir

incorporando en sus propuestas (sobre todo de orden curricular) dichas perspectivas emancipatorias.

Así entonces, es importante plantearnos qué están aportando los movimientos y organizaciones sociales a las dinámicas sociales, políticas y culturales en el actual contexto. Cabe señalar que nuestra inquietud no se encamina a dar cuenta de la efectividad de su acción en términos de logros o de conquistas, sino más bien en términos de su capacidad y potencialidad por colocar temas y reivindicaciones en las agendas políticas de nuestros países, pero también por la novedad en sus repertorios de lucha que no sólo puedan ser eficaces como acción de protesta, sino - fundamentalmente- por lo que estas luchas colocan simbólicamente en la escena pública. Colocan con fuerza nuevas formas de acción, constituyen nuevos actores sociales, entrañan nuevos imaginarios sociales³.

Los movimientos sociales populares tienen una gran potencialidad frente a las limitaciones que posee la dinámica meramente formal del actual funcionamiento democrático. Esas limitaciones se expresan tanto en la incapacidad para responder a las aspiraciones de igualdad e inclusión social de distintos sectores sociales excluidos del ejercicio de sus derechos como así también en las últimas dos décadas en el arribo al gobierno de fuerzas políticas de extrema derecha y neofacistas vía procesos de democracia electoral (los más recientes Bolsonaro en Brasil, Trump en Estados Unidos, Milei en Argentina).

Esta fuerza social y política de la acción colectiva de los diversos movimientos sociales contiene y a la vez retroalimenta la capacidad de visibilizar y expresar la provisoriedad y la no naturalidad de las instituciones sociales: encarnan en sí mismos la denuncia de que la institucionalidad es una construcción social, por tanto, es provisoria y puede ser modificada, nada está dado para siempre. Esa mencionada capacidad es la base principal del aporte de los movimientos sociales a la construcción de diversos paradigmas emancipatorios que, colocados en la escena pública instituyen nuevos imaginarios simbólicos y culturales. Esos imaginarios colocados desde el accionar de los movimientos sociales contiene en sí una dimensión político-pedagógica hacia el conjunto de la sociedad, la que puede ser apropiada por la EPJA y construir agenda para sí, comprendiendo distintos procesos y relaciones sociales en perspectiva emancipatoria.

Comprender en perspectiva emancipatoria diversas relaciones en el seno de nuestras sociedades, requiere dar cuenta de relaciones de poder en diversas esferas de la vida social. Es importante entonces, cuando Boaventura de Souza Santos (2008) señala:

El poder tiene varias fases...: la explotación (capital-trabajo), el patriarcado (hombre-mujeres), el fetichismo de las mercancías y la diferenciación identitaria desigual. Estas crean el sexismo, el racismo, las limpiezas étnicas y la dominación, que recurren a asimetrías de poder entre sujetos políticos

³ Se retoman y amplían consideraciones y argumentaciones vertidas en: Goldar, María R. (2009) *La construcción de Paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos*. p69 - 79. y Goldar, María R. (2013) *Educación Popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos. Una mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales*. p74 - 81.

iguales en teoría, pero no en la práctica, y al trueque desigual (De Souza Santos, 2008, p. 2).

Estas asimetrías de poder y ese trueque desigual, sobre los que llama la atención el autor, están seguramente como basamento de la acción de diferentes movimientos y organizaciones sociales. Esas diferentes fuentes de desigualdades dan origen a resistencias, luchas, prácticas sociales, etc. que generan movilizaciones de distinto orden y en diversos sentidos, lo que puede llamarse una puesta en movimiento de lo social (Garcés, 2003). Esos sentidos de la acción son los que, desde nuestra perspectiva, permiten dar cuenta de la construcción de paradigmas emancipatorios desde los movimientos sociales. Sin pretender ni poder agotarlos, sino más bien como un ejercicio de ejemplificación, señalamos algunos de los aportes que –en clave de diversas formas de emancipación social- algunos de estos movimientos colocan con fuerza tanto desde su acción política, como así también, en la construcción de nuevos imaginarios y que la EPJA debiera poder tomar:

✓ Movimiento Obrero: es el movimiento que históricamente ha puesto a la desigualdad en la relación capital-trabajo como su principal fuente de disputa. Coloca a la igualdad social y a la justa distribución de la riqueza como sus horizontes de acción emancipatoria. Desde las corrientes ortodoxas del marxismo, muchas veces este horizonte se ha vislumbrado como el principal y único camino hacia la emancipación social. Sin embargo, esta posición teórico-política ha sido refutada por estudios y acercamientos que buscan comprender la acción colectiva de los movimientos sociales. Como señala Boaventura de Souza Santos (2008) “cuando hablamos de reinventar la emancipación social, probablemente debamos usar la palabra en plural: emancipaciones sociales” (p. 1).

✓ Movimientos ambientalistas y ecologistas: enfatizan desde su acción la necesaria nueva relación entre seres humanos y naturaleza. Hay una aspiración a constituir relaciones de equilibrio entre las personas y la naturaleza, aspiración que –por otra parte- comparten con movimientos indígenas y campesinos.

✓ Movimientos feministas y de mujeres: sus principales reivindicaciones se colocan en el marco de la lucha contra el patriarcado, contra las distintas formas de violencia hacia las mujeres y disidencias y contra los privilegios en la vida cotidiana. Así también develan relaciones de poder y visibilizan la desigualdad en las relaciones entre varones y mujeres, manifiestas en distintas esferas de la vida (laboral, política, social, doméstica), constituyen el principal aporte de estos movimientos. Enfatizan con fuerza y, fundamentalmente, que *lo personal es político*.

✓ Movimientos campesinos e indígenas: la relación con la tierra y el ser parte constitutivo de un todo, la cosmovisión integral, el cuestionamiento a la propiedad privada, la soberanía y la utilización de los recursos naturales, la importancia de la propiedad y el trabajo comunitario, son sin duda, aportes fundamentales de estos movimientos y constituyen su principal eje para la acción política emancipatoria.

✓ Movimientos indígenas: el protagonismo y la fuerza que los movimientos indígenas han cobrado en los procesos políticos, fundamentalmente, de Bolivia y Ecuador (sin obviar otros como el zapatismo de Chiapas) –como así también

las perspectivas desde la cual encaminan y desarrollan la acción y movilización colectiva- constituyen sin duda una novedad indiscutible para la acción política en América Latina. Desde su movilización y acción colectiva, cobra fuerza la necesidad de que la construcción de los estados nacionales en nuestro continente, se realice sobre la base de procesos constituyentes que legitimen la necesaria constitución de estados plurinacionales, pluriétnicos y pluriculturales.

✓ Movimientos ciudadanos reivindicatorios de derechos: como los de defensa del derecho a la educación, a la vivienda, a los servicios públicos –entre otros- tienen como base el cuestionamiento y la resistencia a la mercantilización de bienes sociales.

✓ Movimientos LGTTBQ+: estos movimientos que reivindican el derecho a la diversidad y a la libre opción de las personas sobre su sexualidad e identidad de género, sin duda, se encaminan no sólo a la reivindicación pública de tales derechos y a la libre expresión, sino que implican –en términos políticos- una ampliación de los derechos civiles, políticos, sociales en condiciones de igualdad a la vez que conllevan modificaciones sustantivas en los modos de vida cotidiana, la organización de las familias, entre otras.

Conclusiones

Los recorridos argumentativos realizados a lo largo del presente texto nos permiten arribar a conclusiones que, lejos de pretender ser acabadas, se postulan a modo de agenda abierta para propiciar el diálogo entre EPJA y Movimientos sociales.

Así, podemos decir que las posibilidades que abre la EPJA para la concreción del derecho a la educación por parte de los movimientos sociales y que desarrollamos en el primer acápite de este artículo se presenta como abrepuestas a fin de ser profundizadas, ampliadas y complementadas desde estudios y análisis que busquen justamente afianzar la articulación y mutua potenciación entre EPJA y Movimientos sociales.

En los diferentes apartados que se presentan dentro del segundo acápite analizamos el potencial educativo de los movimientos sociales, mirado desde tres perspectivas: una que tiene como foco la enunciación de que en diferentes momentos y con distintos grados de consolidación diversos movimientos sociales desarrollan procesos educativos intencionados. Y desde esa perspectiva se abre una conclusión que atraviesa nuestras aseveraciones: la posibilidad de que los movimientos sociales apelen a la EPJA como uno de los subsistemas más apropiados para la concreción de sus proyectos educativos.

La segunda perspectiva desarrollada, que tiene un despliegue más extenso, permite ver cómo la acción organizativa y reivindicativa de los movimientos sociales, es decir, la praxis de los movimientos sociales ofrece un quehacer pedagógico que la EPJA puede recuperar como proceso de diálogo de saberes y negociación cultural. Para ello no alcanza solamente con abrir el diálogo como propuesta metodológica; es preciso entrar en los debates que pongan en escena las aproximaciones epistemológicas que permiten o no el encuentro entre saberes en los procesos

educativos de EPJA. En ello, los aportes de la educación popular latinoamericana y sus fundamentos en el pensamiento freiriano abren pistas para esos debates y, sin duda, abren un abanico de oportunidades para avanzar en la profundización de las dimensiones políticas y epistemológicas de la EPJA y sus derivas pedagógicas y metodológicas. Ello le requiere a la EPJA abrirse paso como modalidad educativa que es capaz de profundizar en las dimensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas de sus orientaciones y no quedarse únicamente en procesos metodológicos de enseñanza y aprendizaje.

La tercera perspectiva desde la cual hallamos aportes desde el quehacer de los movimientos sociales hacia la EPJA es la que tiene que ver con su potencialidad en términos de acción cultural hacia el conjunto de la sociedad. Los movimientos sociales al colocar distintas perspectivas emancipatorias en el espacio público desde sus reivindicaciones propias y demandas específicas, como así también desde sus propios repertorios de protesta (Tilly, 1990), se constituyen en potentes agentes de acción cultural. Esta mirada permite identificar su potencialidad educativa en clave de acción cultural y desafía a importantes cuestionamientos y reflexiones para la EPJA. Eso opera a modo no sólo de visibilización de sus aspiraciones como movimiento social, sino que expresan la manera en que las condiciones sociales pueden ser revertidas hacia sociedades más democráticas, plurales, diversas e igualitarias.

Por ello reconocer cuáles son las claves emancipatorias que los distintos movimientos sociales colocan desde sus reivindicaciones, apropiarse de las mismas y tomarlas para el propio desarrollo (sobre todo curricular) de la EPJA, nos ofrece toda otra gama de oportunidades que creemos deben ser leídas como aportes de mutua potenciación de la EPJA y el quehacer de los movimientos sociales.

Podemos concluir entonces en que, a partir de las tres dimensiones educativas recuperadas del propio quehacer de los movimientos sociales (por poseer prácticas educativas intencionadas en función de sus particularidades; por la praxis organizativa como generadora de aprendizajes y potencialmente productora de conocimientos; y por su acción cultural hacia el conjunto de la sociedad al colocar paradigmas emancipatorios que amplían los imaginarios democráticos), pueden hallarse pistas para afirmar que la EPJA se nutre y aporta en su mutua articulación con los movimientos sociales.

Las argumentaciones vertidas a lo largo de este texto sobre cómo se han ido constituyendo las mutuas imbricaciones entre EPJA y movimientos sociales, nos permiten señalar algunos de los retos y desafíos que se presentan para ser abordados desde esta perspectiva:

- Ampliar los márgenes institucionales y formas organizativas, dotándolas de flexibilidad y apertura para responder a las demandas y propuestas educativas de los movimientos sociales.
- Fortalecer la propuesta de diálogo de saberes, proveniente de la tradición freiriana y de la educación popular latinoamericana, como dimensión pedagógica y perspectiva epistémica para la EPJA en su vinculación con los movimientos sociales.

- Recuperar la capacidad de ampliación democrática y las claves emancipatorias que los movimientos sociales colocan en la escena pública, como perspectivas de acción cultural a ser instaladas por y en la EPJA.

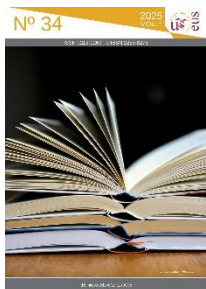
A lo largo de la historia, los movimientos sociales han demostrado ser una fuerza transformadora en la lucha por la justicia social, la igualdad y la dignidad humana. La interacción entre la EPJA y los movimientos sociales no solo fortalece las capacidades de estos últimos, sino que también enriquece la práctica educativa, haciéndola más inclusiva y receptiva a las necesidades y aspiraciones de las comunidades que busca servir. La EPJA debe reconocer y valorar los saberes y experiencias de los movimientos sociales, integrándolas propuestas educativas que promuevan mayores posibilidades de empoderamiento y emancipación de todos/as quienes participan en sus procesos.

Desde esta sinergia entre educación y acción colectiva, entre EPJA y Movimientos sociales, podemos aspirar a construir sociedades más equitativas, inclusivas y democráticas, donde los/as sujetos tengan la oportunidad de participar plenamente en la vida política, económica, social y cultural de su comunidad. La EPJA, al mismo tiempo que busca su fortalecimiento en el seno de los sistemas educativos que muchas veces no desarrollan propuestas pertinentes en lo pedagógico, curricular, organizacional y escatiman asignaciones presupuestarias con el consiguiente debilitamiento de la institucionalidad EPJA, tiene que seguir fortaleciéndose en su compromiso con la justicia social y particularmente la justicia educativa. En ese camino es insoslayable la importancia de continuar explorando y fortaleciendo estos vínculos con los movimientos sociales, haciendo del diálogo de saberes su pilar distintivo y su anclaje fundamental.

Referencias

- Aguirre, N. (2023, 3 de febrero). *Educación es Vida*. Periódico "La Razón". Recuperado de bit.ly/4bb81vi
- De Souza Santos, B. (2008). *Reinventando la emancipación social*. Cuadernos del Pensamiento Crítico. CLACSO.
- Elisalde, R. y Ampudia, M. (2008). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Editorial Buenos Libros.
- Farina, P. y Goldar, M. R. (2023). Clase Nro. 1: Diálogo de saberes y prácticas: fundamentos epistemológicos y pedagógicos para la EPJA. Desarrollo de capacidades. *Curso: Diálogos de saberes y prácticas en la EJA: currículum y evaluación, acreditación de saberes* [Material de curso no publicado]. Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (5.^a ed.). Siglo XXI Editores.

- Garcés, M. (2003, 20 de junio). *Los movimientos sociales en América Latina en el actual contexto*. [Conferencia no publicada]. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. <https://bit.ly/3S2QRqM>
- Ghiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *REDpensar/Universidad de La Salle*, 4(1), 27–40.
- Goldar, M.R. (2009). La construcción de Paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos. *La Piragua. Educación y Política*, 30, 69–79.
- Goldar, M.R. (2013). Educación Popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos. Una mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales. *La Piragua. Educación y Política*, 38, 74–81.
- Goldar, M.R. (2022). Educación Popular en Argentina. Una mirada a su trayectoria histórica, debates contemporáneos y sus entretijos con la EPJA. En V. Acuña-Collado y R. J. Catelli (Eds.), *La educación de personas jóvenes y adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas* (pp. 80–105). Nueva Mirada Ediciones.
- Mejía, M. R. (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En M. R. Mejía (Coord.), *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes* (pp. 35–78). Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R. y Awad, M. (2004). *Educación Popular hoy. En tiempos de globalización*. E.D.B.
- Michi, N. (2008). Una mirada sobre el movimiento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) y la educación. En R. Elisalde y M. Ampudia (Eds.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (pp. 37–63). Editorial Buenos Libros.
- Svampa, M. (2008, noviembre). *Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina* [Conferencia]. I Jornadas de Análisis Crítico, Universidad del País Vasco. <https://bit.ly/4besCii>
- Tilly, Ch. (1990). Modelos y realidades de la acción colectiva popular. *Zona Abierta*. 54/55, 13–40.
- Unesco-UIL. (2022). *CONFITEA VII: Marco de Acción de Marrakech: aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. [Informe]. <https://bit.ly/4kdFQQk>



Aprendiendo con Personas adultas: el rol de la Práctica en la Formación de Personas adultas¹².

Learning with Adults: The Role of Practice in Adult Learning

Recibido: 21/03/2025 | Traducido: 04/04/2025 | Aceptado: 23/04/2025 |
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



Peter Mayo

Universidad de Malta

peter.mayo@um.edu.mt

<https://orcid.org/0000-0002-1418-773X>

La práctica ha sido durante mucho tiempo una característica importante del aprendizaje de las personas adultas y de los debates en torno a este campo. En las evaluaciones de los programas universitarios centrados en personas adultas es habitual conceder importancia a este aspecto en el aprendizaje y la trayectoria vital. En este caso, se hace hincapié en las experiencias vitales de las personas adultas. Esto se basa en la creencia, siguiendo a Freire, de que las situaciones vitales específicas de las personas son el punto de partida para un aprendizaje eficaz. Con esta perspectiva, por ende, los diferentes lugares de práctica (familia, trabajo, comunidad, etc.) se consideran lugares importantes de aprendizaje. Además, se han producido una larga serie de debates sobre las formas y los medios de evaluar y validar la práctica, especialmente en el ámbito de la evaluación de conocimientos previos y el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP). Los paquetes de validación también han sido el resultado de proyectos con este fin. Gran parte de la educación de personas adultas focaliza sus intentos en aprender a abordar objetivos inmediatos, tanto individuales como comunitarios. De ahí que la relevancia se convierta en una característica importante. Por relevancia se entiende una fuerte conexión entre el aprendizaje y la vida.

Práctica y Praxis

Aun así, se dice que los campos de la práctica también tienen sus límites, aunque sean capaces de generar diferentes formas de aprendizaje y diferentes

¹ Publicado originalmente en inglés en *Concept. The journal of Contemporary Community Education Practice Theory*, 5 (3), pp.1-10. Agradecemos al autor y a la Revista la autorización para su publicación en castellano.

² Traducción de Lucía Torres Zaragoza

conocimientos, recogidos en la tópica frase, o (¿debería decir?) el tópico bastante anticuado, de la ‘universidad de la vida’. Esto ha sido discutido con relación a los centros educativos, donde el aprendizaje de ‘ir a la deriva en la vida’, aunque necesario como punto de partida potencial, se considera a menudo insuficiente en sí mismo para proporcionar el tipo de conocimiento necesario para participar plenamente de lo que la vida misma puede ofrecer (Young y Muller, 2010). Aprovechar aspectos de la vida como ‘motivación ocasional’ (Martinelli, 2007) es solo un cauce que lleva gradualmente a los alumnos al núcleo de esas disciplinas que contienen conocimientos que son ‘realmente útiles’ (un término polémico que plantea la cuestión: ¿quién decide lo que es útil?) en el mundo exterior. La intención es llevar a los alumnos a ese nivel superior, ‘llevar... a los alumnos más allá de su experiencia y permitirles prever alternativas que tengan alguna base en el mundo real’ (Young, 2013, p. 107). Algunos autores afirman en que esto es lo que justifica el esfuerzo de asistir a una escuela, por muy poco ortodoxo que sea su enfoque general - piénsese en Barbiana y don Lorenzo Milani (Batini et al, 2014) - en lugar de simplemente aprender de la vida misma.

En esta misma línea, se podría argumentar que necesitamos instituciones que nos permitan dar pasos adelante y que proporcionen conocimientos que, aunque idealmente tengan su base en el mundo real, no pueden aprenderse de la vida cotidiana sin algún profesional o una intervención significativa de docentes y otras personas, incluidos los compañeros. Se dice que las personas adultas tienen un abanico de experiencias más amplio que los niños y niñas, lo que proporciona más razones por las que hay que aprovechar su experiencia (aunque yo sostengo que esto debería ser una característica de la educación a todos los niveles). Aquí es donde cobra importancia la antigua máxima socrática, recogida por Platón en la ‘Apología de Sócrates’: una vida sin examen no merece ser vivida. La práctica por sí sola, sin condiciones y estímulos adecuados para la reflexión y el examen, más allá de la expansión imaginativa del pensamiento, no ‘perfecciona’ necesariamente. Para Freire, la acción sin reflexión es mero activismo. Lo que realmente ‘hace la perfección’, o más apropiadamente nos hace avanzar, en opinión de muchos (en particular Iram Siraj Blatchford, 1994), es la Praxis.

La praxis (Brookfield, 2005) no debe confundirse con la práctica, ya que la primera implica la reflexión sobre la propia acción para lograr cambios transformadores. Freire adoptó la praxis como su concepto filosófico y pedagógico central (Gadotti, 1998). Es el vehículo pedagógico clave para la ‘toma de conciencia crítica’ o ‘conscientização’. Este es el medio por el cual uno puede apartarse del mundo cotidiano de la acción para percibir este mundo bajo una perspectiva más crítica. Este tipo de enfoque propuesto por Freire es el que otro pedagogo crítico, Ira Shor, denomina “Re- experimentar extraordinariamente lo ordinario” (Shor, 1987, p. 93). Educadores y educandos deben partir de su situación existencial. Estos se comprometen críticamente a través de la praxis, es decir, la obtención de distancia crítica para descubrir las contradicciones subyacentes al propio entendimiento del mundo, la historia, situaciones específicas, etc. Los estímulos para ello pueden ser varios en una experiencia extraordinaria, por ejemplo, las preguntas críticas

planteadas por los educadores, una codificación de una experiencia concreta en forma de fotografía representativa, un dibujo, una obra de teatro o un documental (Freire, 1973). Sea cual sea el medio utilizado o la experiencia llevada a la reflexión, deben tener el potencial de permitir a las personas apartarse del mundo que conocen para verlo bajo una luz diferente, el tipo de luz que permite lo que Mezirow llamaría una 'transformación de perspectiva'. (Mezirow, 1978). Aquí habría potencial, sin lugar a dudas, para que una persona desarrolle una visión más coherente y, por tanto, crítica de las cosas.

Desafortunadamente, la monotonía y las presiones de la vida suelen privar de tiempo y espacio para que la praxis sea desarrollada. Algunas personas consiguen por sí solas crear esos espacios. Por ejemplo, en Freire y Faundez (1989) hay una discusión en la que dos personas, de América Latina, exiliadas en Suiza, consideran el exilio en sí mismo como una forma de praxis, una manera de revisar su país respectivo (Brasil y Chile) desde lejos, basándose en sus experiencias pasadas y en la información recientemente recibida, para empezar a verlo desde una visión diferente.

Algunos tropiezan con estos espacios. En este sentido, resultan reveladores los relatos de activistas políticos que experimentaron el encarcelamiento y encontraron un espacio para la reflexión crítica en la misma prisión, a menudo instigados y apoyados por presos con ideas y conciencias afines, etc., que sirven como co-aprendices y como personas con las que dialogar, compartir y confrontar ideas. Me vienen a la mente los casos de Gramsci, Rosa Luxemburg, Mandela y Castro, todos ellos alejados de su 'mundo de práctica y acción' y reclusos durante periodos cortos o largos de tiempo. Estas situaciones, que permitieron cierta reflexión crítica sobre la práctica a través de una forzada 'toma de distancia' u obtención de una 'distancia crítica', cuya criticidad posiblemente se vio reforzada por el contacto con otros presos políticos en el patio o los pasillos (como en el caso de Gramsci), condujeron a reflexiones que se expresan en diversas publicaciones (Gramsci, 1971; Mandela, 1995).

Otros necesitan ayuda en este sentido, aunque, en el caso de algunos como los mencionados anteriormente, esta ayuda sea ínfima. Sin embargo, es suficiente para suscitar la reflexión. Se han documentado intentos concretos de educación carcelaria organizada. Por ejemplo, la educación carcelaria, como con Castro, Gramsci, los presos políticos irlandeses dentro de la prisión Maze, y los palestinos dentro de Ansar Ill (Sacco, 2001), etc. Otras formas de educación carcelaria se organizan entre reclusos de diferentes tipos en un área que ha crecido rápidamente en Europa. (<http://www.epea.org/>). Asimismo, se encuentran las diversas formas de aprendizaje no formal a nivel global, que promueven la estimulación para una variedad de propósitos: alfabetización, educación sanitaria, desarrollo cooperativo, concienciación del consumidor, etc. Estos entornos de educación popular han sido objeto de muchas investigaciones en educación de personas adultas (La Belle, 1986; Torres, 1990; Kane, 2001) y se dice que dan importancia a la flexibilidad y la pertinencia: codificaciones de experiencias para la distancia crítica, como en Freire, etc., pero que se centran principalmente, y como punto de partida, en el ámbito de la

vida cotidiana, en las actividades prácticas para la vida. Se dice que los educadores implicados enseñan a la vez que facilitan el aprendizaje aportando ‘temas bisagra’ (Freire, 1973) que pueden estimular la imaginación y la perspicacia crítica para poder ver más allá de visiones colectivas y mundanas de la realidad.

La ‘persona con afinidades similares’ puede ser un compañero o un grupo de compañeros con los que el sujeto entabla un debate o co-investiga un objeto de estudio. A menudo se ha organizado a los niños y niñas en grupos de aprendizaje entre iguales, como ocurre con el enfoque Montessori o el enfoque adoptado por don Lorenzo Milani en su escuela de Barbiana (Scuola di Barbiana, 1996; Batini et al, 2014). Esto representa una tradición que se remonta al menos a la escuela del siglo XVIII de John Lancaster en Inglaterra. Asimismo, las personas adultas pueden estar organizadas en grupos de aprendizaje entre iguales dentro de entornos de aprendizaje no formales, o pueden encontrarse voluntaria o inconscientemente en uno, siendo ejemplos de lo primero los círculos de estudio suecos y de lo segundo los grupos de jubilados que se reúnen en un club o pub particular un sábado por la tarde o a otra hora del día. Entre ambos tipos de grupos de aprendizaje entre iguales se encuentran, además, los clubes comunitarios donde los tutores legales pueden congregarse para charlar entre sí sobre, por ejemplo, los procesos de crianza de los niños y niñas a su cargo. Esto puede ocurrir de forma organizada en centros comunitarios desarrollados para este y otros fines. También pueden reunirse de manera informal, por ejemplo, en lavanderías públicas, donde se comparten experiencias. El diálogo y el intercambio pueden ayudar a estimular cambios en la práctica y generar una ‘transformación de la perspectiva’. Las anteriores experiencias constituyen diversas posibilidades para reflexionar y compartir prácticas con otros, en las que aquellos más experimentados suelen generar una situación con potencial para constituir lo que Vygotsky denominó ‘zonas de desarrollo próximo’.

Una idea que ha estado presente durante varios años y se ha puesto en práctica en diversos países, así como se ha escrito sobre ella en la literatura sobre educación de personas adultas, es que el lugar de trabajo se convierta en una organización de aprendizaje (Fenwick, 2008) donde se compartan experiencias. Esto se encuentra en consonancia con el concepto tan celebrado de Gestión de la Calidad Total (GCT). Este concepto ha sido abrazado por muchas personas, incluidos los sindicatos, que quieren mantener en su agenda la cuestión de la participación de los trabajadores. Sin embargo, también se ha visto con cierto recelo, cuestionando si se ajusta a sus intereses, ya que hace que los trabajadores sean más ‘leales’ a la empresa al tener la sensación de poseerla de forma limitada. Los casos más interesantes de este tipo de compromiso, que implica el intercambio de prácticas en el lugar de trabajo, podrían encontrarse en algunas de las formas más radicalizadas de autogestión o desarrollo cooperativo. En estas, el intercambio de prácticas y el aprendizaje derivado de ellas se lleva a cabo dentro del proceso de lo que algunos llamarían un compromiso crítico con el mundo del trabajo. En resumen, el intento es más radical en el sentido de que no sólo implica formas de llevar a cabo la producción de forma más eficiente, sino que también, y principalmente, implica comprometerse de forma crítica con el propio proceso de producción y las diferentes relaciones

sociales que este proceso conlleva, con vistas a transformarlo. Más radicalmente, también puede implicar el cuestionamiento de la naturaleza de la propia producción (Milani, 2002). Cuanto mayor sea el grado de control de los trabajadores, mayores serán las posibilidades de que se produzca este tipo de compromiso con la práctica. Las posibilidades de que esto se permita sin obstáculos en las empresas capitalistas tradicionales son muy remotas.

En el otro extremo del concepto de práctica, se encuentra la que se produce dentro de los movimientos sociales, que también implica un aprendizaje de tipo formal y no formal, y posiblemente incluso incidental (Welton, 1993; Hall y Clover, 2006). El aprendizaje a través de la práctica puede adquirirse de manera informal cuando las personas participan en una acción para el cambio o para ofrecer resistencia a fuerzas que suponen una amenaza para la vida de los ciudadanos (Foley, 1999).

Dichos movimientos también pueden proporcionar experiencias directas de aprendizaje, como las que implican la adquisición de competencias para proporcionar formas alternativas de práctica social. Los antiguos sindicatos ofrecían formaciones destinadas a mejorar la práctica en ámbitos como la negociación de las condiciones de empleo, la negociación salarial, etc. Hay quienes sostienen que el aprendizaje en movimientos sociales también puede producirse de forma incidental. Las personas aprenden unas de otras cuando emprenden acciones colectivas, como en el caso de los levantamientos árabes, en los que las personas aprendieron de otras e intercambiaron ideas sobre la mejor manera de llevar a cabo sus prácticas para plantear una seria amenaza a los regímenes gubernamentales corruptos. Lo que tenemos aquí es la dimensión colectiva del aprendizaje con respecto a la mejora de las condiciones de vida. Se trata de aprender a través del compromiso colectivo en determinadas luchas. Es habitual encontrarse con situaciones en las que organizaciones pertenecientes a movimientos sociales organizan talleres para dar un sentido teórico a la práctica que desarrollan. Este fue el caso de las actividades organizadas por la academia del partido verde en Viena en las que participamos un compañero y yo. Se centró en dar un sentido teórico al compromiso de varios activistas en protestas y otras actividades en relación con la neo-liberalización de la Universidad, una serie de acciones bajo el título de 'Unibrennt' (La Universidad arde) (Mayo, 2012). Otros movimientos implican aprender de situaciones específicas relativas a prácticas creativas con respecto al consumo, la producción y la organización de los ciudadanos y las ciudadanas. Estas prácticas se engloban bajo el término general de 'creación social' (De Vita y Piussi, 2013).

Por último, hay que destacar las organizaciones que trabajan en el ámbito social, especialmente las Organizaciones No Gubernamentales de voluntariado. No es infrecuente experimentar situaciones caracterizadas por desavenencias entre los teóricos y los profesionales de la práctica. Estos últimos se quejan de la existencia de 'torres de marfil' en las que los teóricos y los investigadores están aislados de 'las trincheras', por así decirlo. Mientras que los primeros suelen adoptar actitudes condescendientes hacia los segundos, a los que se define como personas que actúan con 'buenas intenciones' pero guiados por las autoridades dada su incapacidad para 'comprender' la naturaleza de las fuerzas estructurales que hay en juego. Esto

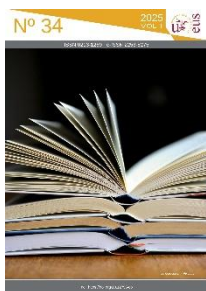
conduce a menudo a una dicotomía malsana caracterizada por la falta de respeto mutuo y de reconocimiento de la diversidad de fuentes, incluida la práctica realizada por los propios voluntarios que garantiza alcanzar un conocimiento y percepción útiles.

English (2005, p. 503) habla de la división teoría-práctica en este contexto, pero también se basa en un concepto de Homi Bhabha en relación con el ámbito de los estudios culturales. Esta autora adopta la noción de profesionales del 'Tercer Espacio' para referirse a aquellos que se encuentran en espacios intermedios o lugares marginales, en los que existe una fluidez en sus funciones de educador de personas adultas, investigadores, profesionales o teóricos. Muchos educadores de personas adultas combinan frecuentemente estas funciones, ya sea consciente o inconscientemente. Esto permite que ambos sectores trabajen juntos y aprendan unos de otros. Así, ambas partes implicadas pueden acceder a diferentes tipos de recursos: los que tradicionalmente pertenecen a la academia y los que surgen de o están fuertemente conectados con el propio campo de la práctica.

Referencias

- Batini, F., Mayo, P. y Surian, A. (2014). *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*. Peter Lang.
- Brookfield, S.D. (2005). Praxis. In L. English (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*. Palgrave-Macmillan.
- De Vita, A. y Piussi, A. M. (2013). *Learning with Adults. A Reader*. Sense.
- English, L. (2005). Practitioner. In L. English (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*. Palgrave-Macmillan.
- English, L. y Mayo, P. (2012). *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*. Sense.
- Fenwick, T. (2008). Workplace learning: Emerging trends and new perspectives, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 17–26.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.
- Freire, P. y Faundez, A. (1989) *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation*. World Council of Churches.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action. A contribution to understanding informal education*. Zed Books.
- Gadotti M. (1996). *Pedagogy of Praxis: A Dialectical Philosophy of Education*. SUNY Press.
- Gramsci, A. (1971) *Selections from the Prison Notebooks*. International Publishers.
- Hall, B.L., y Clover, D.E. (2006). Social movement learning. In R. Veira de Castro, A.V. Sancho, and P. Guimarães (Eds.), *Adult education. New routes in a new Landscape*. University of Minho.
- Kane L. (2001). *Popular Education and Social Change in Latin America*. Latin American Bureau.

- La Belle T.J. (1986). *Non-Formal Education in Latin America and the Caribbean: Stability, Reform or Revolution?* Praeger.
- Mandela, N. (1995) *Long Road to Freedom. The Autobiography of Nelson Mandela*. Abacus.
- Mayo, P. (2012). *Politics of Indignation. Imperialism, Postcolonial Disruptions and Social Change*. Zero Books.
- Martinelli, E. (2007). *Don Lorenzo Milani. Dal Motivo Occasionale al Motivo Profondo*. Società Editrice Fiorentina.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 28 (2), 100-110.
- Milani, B. (2002). From Opposition to Alternatives. Postindustrial Potentials and Transformative Learning. En E. O'Sullivan, A. Morrell y M.A. O'Connor (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis*. Palgrave.
- Sacco, J. (2002). *Palestine, Seattle*. Fantagraphics Books.
- Scuola di Barbiana. (1996). *Lettera a una Professoressa (Letter to a teacher)*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Shor I. (1987). *Critical Teaching and Everyday Life*. University of Chicago Press.
- Siraj-Blatchford, I. (1994). *Praxis makes Perfect. Critical Educational Research for Social Justice*. Education Now Publishing Co-operative Ltd.
- Torres, C.A. (1990). *The politics of nonformal education in Latin America*. Praeger.
- Torres, C. A. (2013). *Political Sociology of Adult Education*. Sense.
- Welton, M. (1993). Social revolutionary learning: The new social movements as learning sites. *Adult Education Quarterly*, 43(3), 152-164.
- Young M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118.
- Young M. y Muller J. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.



La educación de adultos indígenas desde pasados potenciales a futuros posibles

Indigenous adult education from potential pasts to possible futures

Recibido: 03/02/2025 | Revisado: 14/02/2025 | Aceptado: 18/02/2025 |
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



Jean-Paul Restoule

University of Victoria (Canadá)

jpr@uvic.ca

<https://orcid.org/0000-0001-6225-3773>

Abstract:

Using a medicine wheel model the author describes the characteristics of Indigenous adult education from a time before contact with Europeans, during the early contact period, in times of intense colonialism, and the contemporary moment. One more turn of the wheel leads to contemplation of possible futures and the visioning of Indigenous people and communities for what might aid collective well-being.

Keywords: Indigenous, adult, education, decolonisation, visioning

Resumen:

Utilizando un modelo de rueda medicinal, el autor describe las características de la educación de adultos indígenas desde una época anterior al contacto con los europeos, durante el período de contacto temprano, en tiempos de intenso colonialismo y el momento contemporáneo. Un giro más de la rueda lleva a la contemplación de posibles futuros y a la visión de los pueblos y comunidades indígenas de lo que podría ayudar al bienestar colectivo.

Palabras claves: Indígena, adulto, educación, descolonización, visión

Introduction

Boozhoo. Jean-Paul Restoule nintishinikaas. Wajask nitootem. Okikendawt missing nitooncibaan. Nishinaabe ndaw. Wemitigoshii ndaw. My name is Jean-Paul Restoule. I am Anishinaabe and French-Canadian. I'm a member of the Dokis First Nation, a partner to the Robinson-Huron Treaty of 1850. I am muskrat clan. By this introduction in Anishinaabemowin, I situate myself in relation to self, family, community, nation and Creation (Restoule, Everything is alive and everyone is related: Indigenous knowing and inclusive education, 2011). This is done so that you may understand where

I see the world from, my biases and roles and responsibilities. An Anishinaabe person can place me when they hear these 10 words. We identify in this way for humans and more-than-humans to know who is speaking and from where. As I share this thought piece on the past, present, and future of Indigenous adult education, know that this is a limited slice of currents in these fields. I've spent 25 years teaching in programs in Indigenous studies, adult education and Indigenous education, first in Anishinaabe aki, Toronto and then in Victoria BC on lək'wəŋən territory.

In thinking of how best to structure this overview of where we've been and where we're going in Indigenous adult education, I'm returning to a structure that has helped me organize and make sense of any phenomena affecting Indigenous people in Canada. In 1996, The Royal Commission on Aboriginal Peoples submitted its final report, an extensive overarching review of every issue affecting Indigenous people in Canada (Royal Commission on Aboriginal Peoples, 1996). They looked at issues like justice, health, education, law, governance, and so on, through a medicine wheel model. What is a medicine wheel? The actual physical medicine wheels are structures found across Turtle Island (North America) with rocks moved into configurations representing star patterns and the movement of celestial bodies. They hold orientations and mark cardinal directions. They have been adapted and adopted for use in teaching in numerous places and centres across Turtle Island. Taken up by many urban and rural Indigenous peoples, the medicine wheel contains teachings organized in a circle divided into quadrants representing the east, north, south and west and corresponding characteristics, stages of life, stages of time, elements of nature, and so on for each direction (National Library of Medicine, 2025). There are unity teachings about where the four quadrants meet and what it means to bring all elements into balance. There is also a teaching about the fifth, sixth and seventh directions when one considers the plane of the wheel rotating in a third dimension. The medicine wheel teachings are used to explain complex relationships and phenomena in a simple symbolic way that serves as a mnemonic device and reminds us of the wholistic way in which relevant items relate. The wheel has been used as a way to think about personal development and growth and to represent histories as alive and growing (Bopp, 1984). This is where we return to the RCAP's (1996) use of the wheel to represent histories. We can think of Indigenous education on this wheel.

The East represented a traditional past before contact with Europeans; the south the early contact period where both peoples were changed; the west, a time of intense colonial relations between the two peoples; and the north representing a contemporary moment carrying traces of all the directions and currents that came before it. This structure seems like a good way to organize my thoughts that I share with you. Any pieces missing or left out are not necessarily intentional and others may bring them to mind when reading this piece and know there is a place for them because the wheel is big and capable of containing multitudes.

In this paper, I see the East as what characterised precontact traditional Indigenous adult education, the South as representing initial encounters and the coming of new ways; the West as colonial impositions and shifting of Indigenous adult education into forms of resistance. The North is symbolic of the present characterised by reclamation of the old ways, integration of new ways, and resistance to colonial

ways. But I will end by one more turn of the wheel to the East where we see biidaban, a new dawn, and a glimpse of the futures of Indigenous adult education.

East

While it's impossible for me to time travel to a precolonial past and tell you what adult education was like in that time, others have commented on the likely characteristics of Indigenous learning at this time. Firstly, we have to remember that Indigenous people learned from the community and the environment (Miller, 1996). Anyone was possibly a teacher, from family relations including aunties, uncles, grandparents, cousins and community members not related by blood, to animals, plants, the Land (which includes Earth, and Waters), the sky, ancestor spirits, and so on. In following WHO we learned from, the place of learning could similarly be anywhere in community and on the land and waters. Learning happened in highly contextual relationships with family, apprentices, ceremonial leaders, for example. Learning was most often informal but some types of knowledge transmission could also be quite formal, particularly if learning specialized knowledge from revered knowledge keepers. Skills that might be gained through apprenticeship would be knowledge about healing, plants, agriculture, hunting, astronomy, midwifery, crafting, keeping history, and time. Adults and children alike learned from stories, play, songs, dances, careful observation, repetition of tasks or teachings, meditation, modelling, dreaming, ceremony, among others. As Castellano (2000) notes, Indigenous knowledge is personal, transmitted orally, through narrative and experiential and holistic. Its sources could be traditional, empirical or revealed. Some learning was gendered although one's sex at birth did not necessarily determine one's gender. Knowledge lived in the land and in our languages which are often thought to have sprung from the land and which carry much of the worldview and understanding of relationships and dynamism embedded within their structures.

South

When Indigenous people found Europeans on their shores and on their lands, the newcomers were not always unexpected. There had been prophecies and visions that these strange new people would be coming. When is the time of the South? It varies depending on the region from the 1600s in Quebec and Atlantic Canada to the 1700s on the West Coast to the mid-1900s in the far North, but the time of first contact and increased Western settlement brings with it similar themes. In a quest for resources, from beaver to lumber to oil and minerals, the West largely avoided or ignored Indigenous people until it wants access to the resources that are on and around the lands we occupied, and then it makes laws and policies and papal bulls to justify displacement, assimilation, war, and any strategy or policy that removes Indigenous presence for Western settlement and resource exploitation. Like Wall Kimmerer (2013) asks, Is the land a source of belongings or a source of belonging? The West has acted on the assumption that land is a resource not a relation. In the

earliest days of contact Indigenous people had the power, in numbers, and knowledge about the land, and for this reason, adult education included an exchange of knowledge with newcomers. Indigenous people were curious about literacy which they witnessed among the Jesuits, and those consulting their Bibles. Early explorers carried time pieces and clocks were of interest among Indigenous people, not the least because they found it curious that these pieces of furniture could make a noise and govern the activities and behaviours of the white people who scheduled their days around it—when to eat, when to sleep, when to pray and so on. The greater theme is that new technologies interested Indigenous people who wanted to learn about how to use them. Rather than change their identities, Indigenous people asked, “how can we use these items ‘natively’?” (Valentine, 1995). At the same time, newcomers could not live long without learning Indigenous foodways, medicines and so forth.

The earliest treaties between Europeans and Indigenous people were about peace and friendship and sharing the land without interference. Both parties had histories of treaty making and understood these were agreements that would allow for mutual existence. A significant ‘treaty’ is the Guswentah or two row wampum between the Haudenosaunee Confederacy and the Dutch. With the *Royal Proclamation of 1763*, England set the course of treaty making in what would become Canada. On the Indigenous side of treaty making, there was a need for memorizing the details of the treaty promises. Seeing treaties as living and in continual need of “polishing” and renewing the relationships means there is a need for maintaining traditional storytelling, historical recall and keeping of the artefacts. Perhaps one of the most impactful examples of Indigenous adult education is the holding and passing on of these oral histories of significant agreements among nations.

West

What is the time that characterises the movement from southern quadrant to west or early contact into increased colonialism? In Canada, we might choose the first boarding schools in the mid-1800s that would pave the way for residential schooling. Perhaps the date to choose is Canadian confederation in 1867. For me I think 1876 is a key year as it marks the introduction of the *Indian Act* (Indian Act), a piece of legislation that brought together the many previous laws concerning “Indians” into a consolidated law controlling the activities of Indigenous people (Imai, 2014). The *Indian Act* defined who counted as Indian, how we were to govern ourselves, how we could manage our economies, how we were expected to educate our children, and the ways in which we were allowed to gather, pray, or dance. It created a body, the Department of Indian Affairs, that would govern all of our actions.

Western colonialism with its undergirding of white supremacy and presumed cultural superiority brought with it assumptions about Indigenous futures. No longer were Indigenous people permitted to pursue our desired futures free of interference. Western culture was seen as the one true way, as the preferred evolutionary mode of humanity. Indigenous people were seen as a vanishing race and vestiges of our outmoded ways of knowing and doing could be ushered out on our way to assimilation

to the right way of doing things (assimilation to Western ways). And so, laws and policies were enforced to make Indigenous people develop and evolve in the same way as Western cultures. Learning couldn't look more different than the east. Schools were imposed and made involuntary for children. Families refusing to send their kids could be fined and imprisoned and the children taken anyway. Schools segregated children by age and gender and introduced 'subjects' and disciplinary time. Adult education was primarily vocational and about providing the skills to assimilate to Canadian economies and when schools failed to provide the readiness for mainstream living, adult education filled the gaps. When residential schooling started to be phased out, it roughly coincided with the rise of intercultural adoptions (60s scoop), integrationism into provincial schools, and urbanization. In the US in the 1950s, termination policy ended support for tribes and many programs on reservations and soon after voluntary urban relocation programs were sponsored by the Bureau of Indian Affairs to send Native people to urban centers like Chicago, Cleveland, Denver, Los Angeles, and Seattle (Lagrand, 2002). Urbanization affected Indigenous adult education in that it started out as an attempt to further assimilate and acculturate Indigenous people, moving them away from reserves, that appeared to be serving as isolates for cultural preservation, and into urban spaces where they would be separated from family, community and the land (Easby et al., 2023)(Langford, 2016). One of the ironies is that the Friendship Centre movement emerged as part of this urbanization initiative, serving as a key site for cultural reclamation, community building, and reconnecting to roots. Both Canada and the United States attempted urbanization programs that sought to place Indigenous adults in low skill jobs that had as their impact a reduction of on-reserve members. Friendship centres, intended as a facilitator of urbanization, helping to find housing and connect with employers, developed into key centres for Indigenous mobilization, cultural reclamation, and resistance to colonization (Langford, 2016).

North

Turning to the contemporary moment, any of the threads from the previous three quadrants are alive and operating. For instance, there are still examples of adults apprenticing to learn traditional ways of healing, birthing, mothering, parenting, hunting, gathering, and growing food. Learning still takes place on the land, in circle, in ceremony, following the seasons and connecting to nature's cycles demonstrating gratitude. Indigenous people continue to learn from non-Indigenous people about new technologies and attend non-Indigenous schools to improve their understanding and ability to participate in new economies. This teaching and learning occurs the other way as well with non-Indigenous allies coming to support Indigenous people and learn from us about Indigenous technologies, ways of life and philosophy. And colonialism is by no means extinguished or gone. Land appropriation, pipelines, child abduction/adoption, injustice, missing and murdered women, girls and 2SLGBTQ+ continue to draw Indigenous people together in resistance. Schools continue to marginalize knowledge. National official languages continue to largely exclude

Indigenous languages. While all these movements exist and continue forward from the past, there is reflection on what it means to do Indigenous adult education today.

One way is to live as much as possible in a way that respects traditional calendars, laws, languages and the land. This can mean a life of ceremony and following the seasonal cycles which many Indigenous people do. They enter in this way of life perhaps as young people and as they continue to do the work, they become helpers and eventually teachers and leaders of these ways in their own right. Others have integrated into Canadian or American lifeways while also proudly carrying on traditions and aspects of their identity into their personal lives. This may look like participating in some key ceremonies or learning language or attending the powwow circuit, as well as supporting Indigenous resistance movements without being on the frontlines of these struggles. Linda Smith wrote of 25 projects that contributed to decolonization (Tuhiwai Smith, 2021). These projects characterise many collective Indigenous struggles that have a key place in Indigenous adult education:

Claiming	Writing	Protecting
Testimonies	Representing	Creating
Storytelling	Gendering	Negotiating
Celebrating survival	Envisioning	Discovering
Remembering	Reframing	
Indigenizing	Restoring	
Intervening	Returning	
Revitalizing	Democratizing	
Connecting	Networking	
Reading	Naming	

Today, adult education among Indigenous peoples is a multifaceted field that intertwines cultural revitalization, community empowerment, and educational sovereignty. The following several foci highlight various approaches taken by Indigenous communities worldwide to address the educational needs of adults, highlighting both challenges and innovative practices that have emerged in recent years.

Cultural Revitalization and Indigenous Knowledge Systems

One of the central pillars of adult education among Indigenous peoples is the revitalization of cultural knowledge and Indigenous knowledge systems. Many Indigenous communities prioritize educational approaches that integrate traditional teachings, languages, and practices into formal and informal learning settings (Battiste, 2013). For instance, in New Zealand, the concept of "whakapapa" (genealogy) is central to educational practices among Māori communities, emphasizing the interconnectedness between past, present, and future generations (Bishop, Berryman, Tiakiwai, & Richardson, 2003).

Community-Based and Holistic Approaches

Indigenous adult education often adopts community-based and holistic approaches that recognize the interconnectedness of learning with social, cultural, and environmental dimensions (Archibald, 2008). These approaches prioritize the involvement of community elders, knowledge holders, and local institutions in educational planning and delivery. For example, among Indigenous communities in Canada, the concept of "holistic lifelong learning" integrates traditional teachings with contemporary knowledge to foster well-being and sustainability (Kirkness & Barnhardt, 1991).

Place-Based and Environmental Education

Place-based education is another significant approach among Indigenous peoples, emphasizing the deep connection between land, culture, and identity (Cajete, 2000). This approach grounds learning experiences in the local environment, promoting ecological stewardship and cultural preservation. In Australia, for instance, Aboriginal communities have implemented "on Country" educational programs that reconnect adults with traditional lands and natural resources (Smith & Larkin, 2013).

Language Revitalization and Bilingual/bicultural Education

Language revitalization is critical to Indigenous adult education, as many communities face the loss of their native languages due to historical assimilation policies (McCarty, 2005). Bilingual and immersion education programs are increasingly employed to preserve and promote Indigenous languages among adults. For instance, in the United States, Navajo adult education initiatives integrate the Navajo language into vocational training and literacy programs, enhancing cultural pride and linguistic fluency (Reyhner & Eder, 2004). Bicultural education, a focus of the landmark policy document, Indian Control of Indian Education, (National Indian Brotherhood, 1972) seeks to provide Indigenous people with the ability, tools and capital to thrive in both the colonial and Indigenous societies. This strategy has guided much education policy and goals for Indigenous people in Canada since the 1970s (Mashford-Pringle, 2015).

Intergenerational and Lifelong Learning

Indigenous adult education often emphasizes intergenerational learning, where knowledge transmission occurs through mentoring, storytelling, and community gatherings (Kawagley, 1995). Lifelong learning frameworks are embedded within Indigenous educational philosophies, promoting continuous personal and professional

development across the lifespan. In Alaska, for example, Yup'ik communities have revitalized traditional subsistence practices through adult education programs that bridge generational knowledge (Kawagley, 2006).

Empowerment and Self-Determination

Empowerment and self-determination are core principles guiding Indigenous adult education approaches, aiming to foster agency, leadership, and community resilience (Castagno & Brayboy, 2008)(Castagno & Brayboy, 2008). Many initiatives are community-driven, empowering adults to address social and economic challenges through education. In Brazil, for instance, the Tupinambá people have established community-led adult literacy programs that promote political engagement and cultural preservation (Gomes, 2011).

Challenges and Resilience

Despite these innovative approaches, Indigenous adult education faces numerous challenges, including funding constraints, institutional barriers, and the ongoing impact of colonial legacies (Battiste, 2002). Addressing these challenges requires collaborative efforts among governments, educational institutions, and Indigenous communities to support sustainable and culturally responsive educational initiatives. Resistance to economic projects that would bring destruction to Indigenous lands is a key site of struggle for Indigenous people the past 50 years as is the request for a return of lands expropriated during wartimes or for other colonial reasons. A short list of flashpoints that garnered media attention shows how prevalent these struggles have been. Just in Canada, one could name the events at Kanesahtake, often called the Oka Crisis (York, 1991) where Kanienkeha:ka fought the expansion of a golf course and condo project on the Pines, where their dead were buried; or the events at Ipperwash where unused military grounds taken from the Anishinaabe and Odawa people were not being returned even though the second world war had ended more than 50 years earlier (Enjibaaig, 2022) (Edwards, 2003). Oil and gas pipeline projects have been halted by Indigenous resistance including Wet'suwet'en land defenders, the Lakota and allies at Standing Rock (Estes, 2019). There has been mercury poisoning at Grassy Narrows (Shkilnyk, 1985) and multiple chemical contributions to toxic pollution where Aamjiwnaang First Nation bears the brunt of the impact (Wiebe, 2016). Resisting the harms of Hydroelectric development led the Cree and Inuit to cofound the first modern day treaty in 1975, the James Bay Northern Quebec Agreement (Waldram, 1993). Similarly Cross Lake fought problematic hydroelectric development on its lands in the late 1990s early 2000s (Niezen, 2010). Mining has threatened Indigenous lives and wellbeing globally, from diamond and uranium mining in Canada's North and from Talhtan and Tlingit communities to Cape Breton Mi'kmaq and many points in between (Hall, 2013), to communities in Colombia, Nigeria, Brazil,

Guatemala, Australia and Chile (Caxaj et al., 2014)(Caxaj et al., 2013) (Coates et al., 2023)(Göcke, 2014)(Hipwell et al., 2002).

Indigenous adult education represents a dynamic and evolving field characterized by diverse approaches that emphasize cultural revitalization, community empowerment, and educational sovereignty. By integrating Indigenous knowledge systems, fostering community-based learning environments, and promoting language revitalization, these approaches contribute to the resilience and vitality of Indigenous cultures worldwide. Moving forward, continued support for culturally responsive educational policies and practices is essential to ensure the ongoing success and sustainability of Indigenous adult education initiatives.

Biidaabun: A New Dawn

The wheel never stops turning. So as we return to the East direction, what might we see as possible futures for Indigenous adult education? Like the North direction, all the currents from previous turns of the wheel will move forward. There will be land reclamation and attempts to live a life free from colonial structures like the experiments carried out by Sakokwenionkwas at Kanatsiohareke (Porter, 2006) or the 65 hectares of land Molly Swain and Chelsea Vowel purchased under the Back 2 the Land: 2land2furious project in Lac Ste. Anne County Alberta (Muzyka, 2020). Living the kinds of lives you want to live is a way of making real futures that can only be imagined now. But by living in the ways you want to see societies organized you generate the future you want to see. Land Back is more than a hashtag. It's a multifaceted strategy for supporting Indigenous self-determination, whether it's actual return of land to Indigenous people, or reparations for lands stolen and opportunities lost. The many ways in which land back is actualized will continue to be a key site of Indigenous adult education.

In the area of Indigenous Language Revitalization, one of the interesting trends developing is the use of artificial intelligence to build vocabulary, sentences, grammar and dictionaries. For languages that have been dormant for years or generations, AI could help potential speakers develop tools and resources to support language reclamation and revitalization (Maracle, 2024). The Elders and fluent speakers who have been consulted on how to conjugate verbs and create words can now have their time used more selectively, checking on AI constructions. As always, there are some cautions with AI's potential, as it has already been used to create language resources for financial gain, skimping on accuracy and community benefit.

The establishment of the *Declaration on the Rights of Indigenous Peoples* was a decades long movement (Battiste & Henderson, 2000). It is only now that we are beginning to see its potential in action. Similarly, the movement to recognize rivers and mountains and other more than human beings as persons before the law will continue to be actualized to work for the collective protections of Indigenous peoples and lands. This is a continuation of a trend of creating and engendering spaces that allow old ways to thrive and be practiced without molestation. This includes activities like invasive weed pulls, restoration of wild spaces, permaculture and wild edible food

gardens, medicine walks, and connecting young people to traditional territories and language to aid reconnection to land, language, culture and Indigenous futures (Restoule et al., 2013). Entering institutions and attempting to make change from within will continue as a strategy for supporting Indigenous self-determination.

Many Indigenous practices have been rediscovered without acknowledgement of their source and then presented as innovative solutions to perennial problems. In the space of education this has looked like character education, daily physical activity, meditation/sit spots, land and place based learning, and so on (Restoule & Chaw-win-is, Old ways are the new way forward: How Indigenous pedagogy can benefit everyone, 2018). It is likely that this trend of refashioning old ways as though they are somehow new strategies will also continue. But if it means a restoration of Indigenous ways, this is a positive.

Most important for the future of Indigenous adult education is visioning itself. As Cajete (1994, 2020) has talked about, visioning has always been a process for collectively working for the community's future. Connecting to spirit, ceremony, land, and ancestors for these visions that connect young people to their gifts that will benefit community, has been a practice going back to the oldest times for Indigenous peoples (Cajete, 1994; 2020). The process will continue to be an important source for articulating visions and connecting individuals to our collective futures. Finding our face, our heart and our foundation is the core of Indigenous education for all ages (Cajete, 1994, 2020). Going to that place has served us well in the past, and the present and will do so into the future.

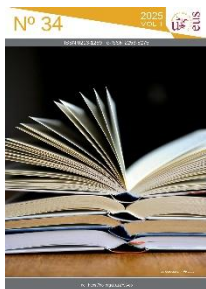
References

- Archibald, J. A. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press.
- Battiste, M. (2002). Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations. In *National Working Group on Education, Indian and Northern Affairs Canada*.
- Battiste, M., & Henderson, J. (Sa'ke'j) Y. (2000). Protecting Indigenous Knowledge and Heritage. In *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage*.
<https://doi.org/10.59962/9781895830439>
- Bishop, R., Berryman, M., Tiakiwai, S., & Richardson, C. (2003). *Te Kotahitanga: The experiences of Year 9 and 10 Māori students in mainstream classrooms*. Wellington: Ministry of Education.
- Bopp, J. B. (1984). *The Sacred Tree: Reflections on Native American Spirituality*. Wisconsin: Lotus Press.
- Cajete, G. (2000). *Native science: Natural laws of interdependence*. Clear Light.
- Cajete, G. (2020). Transformative Visioning: An Indigenous Process for Coming to Know. In G. Cajete, *Native minds rising: Exploring transformative Indigenous education*. J. Charlton.

- Castagno, A. E., & Brayboy, B. M. K. J. (2008). Culturally responsive schooling for indigenous youth: A review of the literature. In *Review of Educational Research* (Vol. 78, Issue 4). <https://doi.org/10.3102/0034654308323036>
- Castellano, M. B. (2000). Updating Aboriginal traditions of knowledge. In Dei, Hall, and Rosenberg (eds.), *Indigenous knowledges in global contexts: multiple readings of our world* (pp. 21-36). Toronto: OISE/ University of Toronto Press.
- Caxaj, C. S., Berman, H., Ray, S. L., Restoule, J. P., & Varcoe, C. (2014). Strengths amidst vulnerabilities: The paradox of resistance in a mining-affected community in Guatemala. *Issues in Mental Health Nursing*, 35(11). <https://doi.org/10.3109/01612840.2014.919620>
- Caxaj, C. S., Berman, H., Restoule, J. P., Varcoe, C., & Ray, S. L. (2013). Promises of peace and development: Mining and violence in Guatemala. *Advances in Nursing Science*, 36(3). <https://doi.org/10.1097/ANS.0b013e31829edd21>
- Coates, K., Holroyd, C., & Baumann, B. (2023). Indigenous Peoples and the uranium mining sector in northern Saskatchewan. In *Local Communities and the Mining Industry: Economic Potential and Social and Environmental Responsibilities*. <https://doi.org/10.4324/9781003182375-10>
- Easby, A., Bergier, A., & Anderson, K. (2023). Exploring self-determined urban Indigenous adult education in an Indigenous organization. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 17(2). <https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2055542>
- Edwards, P. (2003). *One Dead Indian: The premier, the police and the Ipperwash crisis*. McLelland and Stewart.
- Enjibaaig, A. (2022). *Our Long Struggle for Home: The Ipperwash Story*. Vancouver: UBC Press.
- Estes, N. & Dhillon, J. (2019). *Standing with Standing Rock: Voices from the #NODAPL movement*. University of Minnesota Press.
- Göcke, K. (2014). Indigenous peoples in the nuclear age: Uranium mining on Indigenous' lands. In *Nuclear Non-Proliferation in International Law* (Vol. 1). https://doi.org/10.1007/978-94-6265-020-6_8
- Gomes, M. A. (2011). Educação Indígena e alfabetização: uma proposta inovadora entre os Tupinambá de Olivença (Bahia). *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 209-223.
- Hall, R. (2013). Diamond Mining in Canada's Northwest Territories: A Colonial Continuity. *Antipode*, 45(2). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2012.01012.x>
- Hipwell, W., Mamen, K., Weitzner, V., & Whiteman, G. (2002). Aboriginal peoples and mining in Canada: Consultation, participation and prospects for change. *Ottawa: North-South Institute*, 10.
- Imai, S. (2014). *The 2015 Annotated Indian Act and Aboriginal Constitutional Provisions*. Scarborough: Carswell.
- Indian Act. (n.d.). Ottawa: RSC, 1985, c. I-5.
- Kawagley, A. O. (1995). *A Yupiaq worldview: A pathway to ecology and spirit*. Waveland Press.

- Kawagley, A. O. (2006). *Yupiaq education in a changing world: A case study of cultural resilience and adaptation in Southwest Alaska*. Waveland Press.
- Kimmerer, R. (2013). *Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*. Milkweed Editions.
- Kirkness, V. J., & Barnhardt, R. (1991). First Nations and Higher Education: The Four R's — Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility. *Journal of American Indian Education*, 30(3).
- Lagrand, J. B. (2002). *Indian metropolis: Native Americans in Chicago, 1945-1975*. Champaign: University of Illinois Press.
- Langford, W. (2016). Friendship Centres in Canada, 1959–1977. *The American Indian Quarterly*, 40(1). <https://doi.org/10.1353/aiq.2016.a605546>
- Maracle, C. (2024, August 12). *How AI can help Indigenous language revitalization, and why data sovereignty is important*. CBC.
- Mashford-Pringle, A. (2015). Indigenous peoples and biculturedness. In *Canadian Journal of Native Studies* (Vol. 35, Issue 2).
- McCarty, T. L. (2005). Revitalizing Indigenous languages in homogenizing times. *Harvard Educational Review*, 133-149.
- Miller, J.R. (1996). *Shingwauk's Vision: A history of Native residential schools*. Toronto: University of Toronto Press.
- Muzyka, K. (2020, November 21). How 2 Alberta Métis women secured 65 hectares of 'Land Back' in 3 months. Alberta, Canada.
- National Indian Brotherhood. (1972). *Indian Control of Indian Education: Policy Paper presented to the Minister of Indian Affairs and Northern Development*. Ottawa: NIB.
- National Library of Medicine. (2025). *Medicine Ways: Traditional healers and healing*. Retrieved from Native Voices: Native peoples' concept of health and illness: <https://www.nlm.nih.gov/nativevoices/exhibition/healing-ways/medicine-ways/medicine-wheel.html>
- Niezen, R. (2010, March 26). Treaty Violations and the Hydro-Payment rebellion of Cross Lake, Manitoba. *Cultural Survival*, pp. <https://www.culturalsurvival.org/publications/cultural-survival-quarterly/treaty-violations-and-hydro-payment-rebellion-cross-lake>.
- Porter, T. (2006). *Kanatsiohareke: Traditional Mohawk Indians Return to their land*. Bowman Books.
- Restoule, J.-P. (2011). Everything is alive and everyone is related: Indigenous knowing and inclusive education. In M. Evans & C. Rolheiser, *Inquiry into practice: Reaching every student through inclusive curriculum practice* (pp. 17-18). Toronto: OISE/University of Toronto.
- Restoule, J.-P., & Chaw-win-is. (2018). *Old ways are the new way forward: How Indigenous pedagogy can benefit everyone*. Ottawa: Canadian Commission for UNESCO's IdeaLab.

- Restoule, J. P., Gruner, S., & Metatawabin, E. (2013). Learning from place: A return to traditional Mushkegowuk ways of knowing. *Canadian Journal of Education*, 36(2).
- Reyhner, J., & Eder, J. (2004). *American Indian education: A history*. University of Oklahoma Press.
- Royal Commission on Aboriginal Peoples. (1996). *Final Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples*. Ottawa: Canada Communication Group.
- Shkilnyk, A. (1985). *A poison stronger than love: The destruction of an Ojibwa community*. Yale University Press.
- Smith, G. & Larkin, S. (2013). *Indigenous children's development: A unique challenge*. Springer Science and Business Media.
- Smith, G. H., & Larkin, S. (2013). *Indigenous children's development: A unique challenge*. Springer Science & Business Media.
- Tuhiwai Smith, L. (2021). *Decolonizing Methodologies 3rd edition*. <https://doi.org/10.5040/9781350225282>
- Valentine, L. (1995). *Making it their own: Severn Ojibwe communicative practices*. Toronto: University of Toronto Press.
- Waldram, J. (1993). *As long as the rivers run: Hydroelectric development and Native communities*. Winnipeg: University of Manitoba Press.
- Wiebe, S. (2016). *Everyday exposure: Indigenous mobilization and environmental justice in Canada's chemical valley*. Vancouver: UBC Press.
- York, G. & Pinder, L. (1991). *People of the Pines: The warriors and the legacy of Oka*. Little, Brown & co.



La Práctica de Educación con Personas Jóvenes y Adultas: Formación, estrategias y comunidad

The Practice of Youth and Adult Education: Training, Strategies and Community

Recibido: 30/12/2024 | Revisado: 31/01/2025 | Aceptado: 17/03/2025 |
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



Gloria Elvira Hernández Flores

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

gloriadf_2004@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1840-4081>



Carmen Campero Cuenca

Universidad Pedagógica Nacional

ccampero2@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0907-4380>



Ana María Méndez Puga

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

mendezana22@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0418-3193>

Abstract:

This text arises from a collective research experience carried out in different governmental programmes of Youth and Adult Education (Y&AE) in three contexts in Mexico. Theoretically, it is based on the rights approach, lifelong learning and the analysis of experience; methodologically, it is based on qualitative research and horizontal methodologies. Dialogical interviews were conducted with the participation of eight educators, favouring an open conversation that documented the experiences.

The content analysis made it possible to identify common and particular findings for each programme and context from which to contribute to the training experience, highlighting the need for meetings between peers, self-study, training in practice and the

Resumen:

Este texto surge de una experiencia de investigación colectiva realizada en diferentes programas gubernamentales de Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en tres contextos de México. Teóricamente se fundamenta en el enfoque de derechos, la educación a lo largo de la vida y el análisis de la experiencia; metodológicamente, en la investigación cualitativa y las metodologías horizontales. Se realizaron entrevistas dialógicas con la participación de ocho educadoras/es favoreciendo una conversación abierta que documentó las experiencias.

El análisis de contenido permitió identificar hallazgos comunes y particulares de cada programa y contexto a partir de los cuales se aporta a la experiencia de formación que destaca la necesidad de encuentros entre

need for continuous adaptation to specific contexts; Another contribution refers to the ways in which the programmes are made visible in the communities, that is, that it can be a relationship established in the programmes themselves, created from the management of educators in connection with the needs and possibilities of the communities through actions designed by educators.

Keywords: experience, training, teaching strategies, educational practices, community.

pares, el autoestudio, la formación en práctica y la necesidad de adecuación continua a los contextos específicos; en materia de estrategias se identifica que éstas se constituyen en los modelos educativos en que se inscriben, así como en los márgenes de la institucionalidad, las formas en que se es docente en EPJA y los vínculos pedagógicos que se establecen; otro aporte refiere a las formas en que se hacen visibles los programas en las comunidades, esto es, que puede ser una relación establecida en los propios programas, creada a partir de la gestión de educadoras/es en vínculo con las necesidades y posibilidades de las comunidades a través de acciones diseñadas por educadoras/es.

Palabras clave: experiencia, formación, estrategias docentes, prácticas educativas, comunidad.

Introducción

Las experiencias en las prácticas educativas en Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) representan un espacio de posibilidades y desafíos debido a la especificidad del campo, a las condiciones institucionales para su realización y a las heurísticas docentes que, vinculadas con las comunidades, permiten construir otras narrativas de la EPJA.

En el marco de este desafío, se desarrolló una investigación colectiva entre 2023 y 2024 con la participación de ocho educadores/as de la Ciudad de México, del Estado de México y del estado de Michoacán, quienes colaboran en diferentes programas educativos. La investigación tuvo como objetivo aportar elementos que permitieran destacar las prácticas y experiencias docentes como ámbitos complejos y creativos en vínculo con las comunidades.

El desarrollo de la investigación se realizó con entrevistas dialógicas que permitieran reconstruir experiencias significativas para dar cuenta de prácticas complejas en la EPJA. Se hizo un análisis de contenido con las perspectivas del derecho a la educación, el análisis de la experiencia y de educación a lo largo de la vida, identificando elementos comunes y aquellos específicos. Los hallazgos se organizaron en tres categorías relacionadas con la formación en EPJA como experiencia, las estrategias docentes y las experiencias en vínculo con la comunidad. Entre los elementos más significativos encontrados, para ser considerados en otros procesos de formación destaca la relevancia de la formación en el trabajo entre pares, la necesaria y continua adecuación de los programas y de su forma de ser docente a los contextos específicos, por otro lado, la importancia de asumir tareas diversas ante la precariedad de las condiciones en las que se trabaja, y cómo todo ello da forma a una práctica educativa compleja, creativa y enriquecedora en relación con las comunidades.

En ese marco, la noción de experiencia resulta relevante, en tanto que las personas que han sido o son educadoras en el campo de la EPJA, no solo señalan lo que vivieron, sino cómo eso que vivieron impactó en su proceso de ser docentes o de directivos o personas que formaron educadores. Esa noción nos permitió arribar a la reflexión que planteó Larrosa (2006) en tanto condición del sujeto, que a partir de la experiencia logra un proceso subjetivante, que no solo le permite reflexionar, sino reconstruir su quehacer y transformarlo, en la medida de lo posible, lo que implica una importante carga afectiva. De igual modo, retomamos la idea de Contreras y Pérez de Lara (2010) quienes también van a insistir en la posibilidad reflexiva a partir de eso que nos pasa.

Contextos de la EPJA

Las complejidades que dan contenido a estas prácticas cobran sentido en el marco de políticas que aún mantienen a la EPJA en condiciones de marginalidad en el Sistema Educativo Mexicano, lo que supone bajos financiamientos, falta de formación sistemática a educadoras y educadores de manera inicial y continua, así como falta de reconocimiento de diversas construcciones de vínculos comunitarios en los que éstas cobran sentido. Además, en México, al igual que en varios países de América Latina y el Caribe, el derecho a la educación aún precisa del sostenimiento de políticas públicas que aseguren que personas jóvenes mayores de 15 años accedan al derecho que les ha sido conculcado (Hernández, Campero, Méndez, 2024) ya que en el país aún persiste una alta población, 28 millones (INEA, 2023), que ha quedado al margen de su derecho a la educación.

México es un país con una diversidad de culturas y geografías, lo que no sólo dificulta el acceso a las comunidades, sino que también es complejo construir programas educativos que respondan a todas las necesidades educativas, contextualizados y que puedan desarrollar personas sin formación para la docencia, varios de ellas y ellos voluntarios. De ahí que coexisten una diversidad de programas gubernamentales que atienden a personas de 15 años y más en ámbitos amplios de EPJA, no obstante, los que consideramos en este estudio tienen en común ofrecer la educación básica y la formación para el trabajo.

En estos espacios se construyen experiencias relevantes habitadas por prácticas, saberes, problemáticas, estrategias y esperanzas que constituyen al campo educativo de EPJA. En él personas concretas crean, piensan y reflexionan saberes y estrategias singulares y contextualizadas, por ello, las experiencias en EPJA se constituyen por epistemologías vivas (Mejía, 2022) y permite estudiar lo educativo en tanto que vivido (Contreras y Pérez, 2010). Se trata así de testimoniar la experiencia en EPJA a través de relatos que dan cuenta de esa educación desde la vida y para la vida al aportar reflexiones que permiten compartir no sólo lo que ha pasado en las vidas de estas personas, sino en lo que *les ha pasado* en este campo, que las ha tocado (Larrosa, 2009; Contreras y Pérez, 2010; Contreras, 2013) y ello impide ser las mismas personas, ya que consolidan y transforman prácticas; la experiencia las habilita para realizar prácticas en tanto personas con experiencia y esta experiencia

deriva en formas de hacer EPJA, es decir en la construcción de prácticas. En esa medida la experiencia es formativa.

Las prácticas educativas en este sentido son centrales en la relación dialéctica con la experiencia, esto es, devienen de ella y vuelven en un ciclo experiencial y práctico que pueden enriquecer y/o contradecir lo que se había hecho a partir de la reflexión y permite enunciar las prácticas desde otros parámetros que las experiencias les han aportado; así fortalece prácticas y genera saberes, pero también vínculos con los contextos y sujetos participantes. Las prácticas educativas son consideradas más allá de un lugar de aplicación de las políticas, se trata de una

[...] actividad humana desde sus capacidades plenas, en la cual las personas, los grupos, desarrollan sus habilidades, explicitando por su conducto visiones del mundo, sus intereses y sus contextos de tradición y apropiación, en los cuales exteriorizan toda su potencia [...] (2022, Mejía, p.26).

De esta manera, investigar las prácticas en EPJA en contextos de marginalidad de las políticas demanda reconocer los contextos y visiones que de ésta tienen las personas participantes y, sobretudo, dar valor a las prácticas en la EPJA en tanto experiencias de quienes en ella participan, lo que implica reconocer sus vivencias, sus subjetividades inmersas en las formas de mirar y de posicionarse (Contreras y Pérez, 2010).

En función de lo anterior y con el objetivo de dar cuenta de esas prácticas que se construyen en el marco de la EPJA, para así abrir referentes de conversación acerca de las formas que asume la EPJA en las vidas cotidianas en distintas comunidades, desarrollamos una investigación a través de entrevistas dialógicas con educadoras y educadores que construyen sus prácticas en diferentes programas gubernamentales, particularmente de las zonas centro, sureste y occidente del país.

Perspectiva teórico-metodológica

La investigación de la experiencia demanda reconocer a la EPJA como campo de prácticas y como campo de estudio; su conocimiento y comprensión contribuye a la construcción de otra narrativa en EPJA en el sentido que ha convocado Ireland (2021), es decir, reconocer los límites del discurso en este campo para avanzar hacia el reconocimiento de otras formas de construir la EPJA que implica reivindicación de lo local, sus prácticas, saberes y experiencias situadas, así como construir trazos de la EPJA ante los desafíos del contexto actual.

Las perspectivas teóricas se basan en la educación a lo largo de la vida y el enfoque de derechos al considerar a las personas participantes del vínculo pedagógico como sujetas y sujetos de derechos a lo largo de la vida y ello involucra a educadoras, educadores y personas participantes; asimismo, este enfoque se constituye por “valores de la inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos” (UNESCO/UII, CONFNTEA VI, Ministerio de Brasil, 2010, p.28) que contribuyen para dialogar desde las experiencias concretas, es decir, las formas en que educadoras y educadores incluyen intereses y necesidades, a personas de una diversidad de edades y experiencias, logran construir intersticios de emancipación y construyen

formas cercanas, afectivas en el vínculo pedagógico, como lo señala Freire (1979). El enfoque de derechos permite reconocer la perspectiva social (Saforcada, 2022) que supone reivindicar experiencias para establecer condiciones que permitan ejercer este derecho desde lo individual y más allá de él, es decir, desde las experiencias colectivas e intergeneracionales en contextos específicos.

Estas perspectivas parten de que el derecho a la educación no prescribe y que se tiene derecho a una educación digna y dignificantes del ser humano (Cendales, 1996) a lo largo y ancho de la vida; estas perspectivas también remiten a la necesidad de reconocer los saberes construidos por las personas y reivindicar los sentidos, territorios, interacciones y temporalidades que les dan sentido; asimismo, estos enfoques demandan el reconocimiento de todas las personas en tanto sujetas de derechos.

En congruencia con las perspectivas anteriores y con el objetivo de dar cuenta de estas prácticas y abrir referentes de conversación acerca de las formas que asume la EPJA en las vidas cotidianas en comunidades, desarrollamos una investigación de corte cualitativo y con metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012) en las que subyace el reconocimiento de los saberes y experiencias reconociendo en las prácticas teorías y no su separación.

Estas perspectivas son comprendidas en tanto posicionamientos éticos, epistemológicos, políticos y pedagógicos. Así, diseñamos una investigación a partir de entrevistas dialógicas con personas educadoras, esto es, no interrogatorios, sino conversaciones a partir de lógicas construidas en las experiencias en diálogo con las propias perspectivas de quienes las realizan. Estos diálogos dan cuenta de diversas miradas en torno a las prácticas en EPJA.

Las y los educadores con quienes desarrollamos las entrevistas dialógicas participan en programas gubernamentales como las Misiones Culturales que, a más de un siglo de su creación, prevalecen en zonas rurales y establecen un vínculo comunitario cercano que da sentido a las experiencias en EPJA, en este caso en el estado de Oaxaca; los Centros de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CEPJA) son organizados por el gobierno del estado de México en el centro del país; las Plazas comunitarias desarrolladas por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y los Centros de Educación para el Trabajo (CECAP) de Educación Extraescolar en Michoacán en el occidente de México; las Plazas Comunitarias, Puntos de Encuentro de INEA y los Centros de Capacitación para el trabajo Industrial (CECATI) en la Ciudad de México. De esta manera participaron ocho personas de lugares y programas antes señalados.

En el análisis de contenido de las entrevistas, encontramos coincidencias y diferencias en tres ámbitos específicos: la formación, las estrategias que desarrollan las y los educadores a pesar de la precariedad institucional y los vínculos comunitarios que establecen en la construcción de sus experiencias. De esta manera, el artículo desarrolla tres ámbitos identificados en estas experiencias: la formación, las estrategias desarrolladas en las prácticas y los vínculos que se establecen a partir de la inscripción de éstas en contextos comunitarios específicos.

Un aspecto a destacar, es que, en concordancia con una postura ética y política frente al proceso investigativo, las y los educadores que participaron se incluyen en tanto autores, es decir, se nombran como ellos quisieron ser nombrados en el apartado de referencias y en las citas que se consideraron necesarias.

La formación en EPJA como experiencia

Las educadoras y educadores entrevistados relatan que llegaron a trabajar en EPJA sin contar con estudios previos en este campo educativo, sin formación específica. Varios habían realizado estudios superiores; dos en educación y se les presenta la oportunidad de ocupar la plaza de su padre en un caso y la de su madre en el otro, que iniciaban su jubilación; una más, que tenía estudios de educación inicial, es invitada por la directora de un Centro de Trabajo y, otra de las educadoras, al estar realizando un estudio sociológico de un CEPJA, le proponen incorporarse a este; uno más al estar realizando su servicio social en un bachillerato comunitario percibe la necesidad de la alfabetización y emprende esta labor. Otro grupo de educadores entrevistados se encontraban en diferentes momentos de sus estudios en educación media superior cuando los convocan a participar en los programas de INEA y les dieron un curso para ser alfabetizadores; finalmente, uno más, al concluir un curso técnico, lo invitan a impartirlo en la misma institución. Al respecto Campero y Sánchez (2024) plantean que en México la mayor parte de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas carecen o cuentan con una formación limitada en EPJA ya que son sujetos “prestados” de otros campos y existen pocos programas de formación específica en este campo educativo.

Por sus antecedentes educativos y limitadas o nulas experiencias previas en EPJA, ellos y ellas nos comparten su sorpresa ante las situaciones que se les presentan, las diferencias que percibían respecto a otros espacios educativos con niños, niñas y adolescentes; también relatan sentimientos de inseguridad porque no sabían cómo trabajar; al respecto nos comenta “fue un golpe” (Gutiérrez, 2024). Esta consciencia despertó su interés por responder a los retos y desafíos que enfrentaban, que estaban viviendo. Es así como estas educadoras y educadores de la EPJA, a partir de esos saberes experienciales que Contreras define como “... modo de saber ligado al vivir y a sus sorpresas e incertidumbres.” (2019, p.2) extraen lecciones como parte de su formación y emprenden diversas acciones y procesos mediante las cuales adquirieron conocimientos y fortalecen sus capacidades para llevar a cabo sus prácticas de enseñanza y aprendizaje con personas jóvenes y adultas, al igual que otros para su vida. Su experiencia previa singular y la que van teniendo constituyen elementos fundamentales de sus procesos formativos. Algunos años más adelante, buscan y participan en programas de formación profesional específicos en EPJA, que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Como en pocos casos sus instituciones les brindaron algún curso introductorio, se forman principalmente en su práctica cotidiana: con sus grupos de personas jóvenes y adultas, y del contexto en el que trabajan; en pasillos con sus pares y en las actividades que emprenden con compañeros y compañeras de sus espacios

educativos para dar respuesta a demandas y solicitudes de sus instituciones y autoridades, además mediante el autoestudio. Así, existe resonancia con el postulado de Freire " ... los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (1970, p.50).

En los diálogos que se tuvieron se puede apreciar la *experiencia formativa en sus prácticas*. Si bien al inicio seguían los programas al pie de la letra, posteriormente los adaptan y enriquecen al reconocer la diversidad de las y los estudiantes, la importancia de partir de sus intereses y necesidades, de sus saberes previos, sus ritmos de aprendizaje; esto les ayudó a la permanencia de su grupo y a la vez les complejizaba su labor educativa. También modificaron sus relaciones con las personas participantes; uno expresa que dejó su rol de autoridad para establecer relaciones más horizontales y, otros más que fortalecieron sus vínculos humanos y afectivos interesándose por aspectos de la vida cotidiana de las y los estudiantes, así como brindándoles seguridad y herramientas para superar dificultades que tenían.

En esos procesos de formación "en la práctica" se puede identificar el planteamiento de Caparrón (2015) sobre la importancia de pensar-se como educadoras y educadores, en primera persona, lo que favoreció una actitud solícita por la vida, en este caso de las personas jóvenes y adultas. Y como señala Ruíz (2024) "verse en el otro".

También emprenden *el autoestudio* de los programas y materiales, así como de manuales, cuando se los proporcionaron; realizan consultas sobre los temas que les corresponde abordar, así como de otros vinculados con su práctica: aprenden técnicas grupales para promover la participación y motivación en sus grupos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

La formación entre pares es un proceso más. Ellos y ellas refieren como colegas o amigos de sus padres, con más años de experiencia, les aportan ideas, estrategias para trabajar con sus grupos; además, con sus compañeros consultan dudas sobre los programas y comparten lo que les funciona en su labor docente; también relatan hacerlo en ocasiones con sus "jefes inmediatos" supervisores, técnicos docentes, directores, dependiendo de la institución, programa o modalidad en la que participan.

Así mismo aprenden en las *actividades que realizan en colectivo* en su institución o centro educativo, que son de diversa índole. Entre las actividades académicas se encuentran el análisis de los programas que imparten y la elaboración de planeaciones didácticas de las diferentes modalidades que ofertan, así como su participación en las reuniones de Academia; otras se relacionan con la gestión académica como la inscripción y seguimiento de estudiantes, la organización para la aplicación de exámenes, en aquellos casos en los que se realizan con fines de certificación y participan otros niveles institucionales. Además de la organización y realización de periódicos murales, exposiciones, festivales, campañas que en ocasiones emprenden en y con la comunidad, algunas culturales y otras informativas. Otras más son de difusión como el volanteo y las visitas domiciliarias para promover sus programas educativos. En los Estados de México y Oaxaca participaron en

marchas y plantones para visibilizar y defender sus Centros y programas de EPJA al igual que sus condiciones de trabajo.

En los procesos formativos mencionados está presente un elemento central que es la reflexión "... que permite al sujeto reconocer y resignificar tanto los momentos por los que ha pasado en un proceso de formación, como los conocimientos que ha adquirido y las vivencias que ha experimentado" (Rosas, 1999, 59), y se puede añadir, que a partir de esta enriquecen sus prácticas y resuelven dificultades.

El aprendizaje en la práctica forma parte de los hallazgos que se reportan en el Estado del Conocimiento sobre la Educación con personas jóvenes y adultas en México de 2012 a 2021 (Méndez, Hernández y Campero, 2024) y, a la vez se menciona que este es insuficiente. Sobre este último planteamiento, algunos entrevistados expresan la necesidad de que se les ofrezcan diplomados en metodologías (Ruíz, 2023); cursos sobre desarrollo evolutivo, diseño de planeaciones didácticas, estrategias de enseñanza y aprendizaje, además de profundizar en los modelos educativos que ofrecen (Tapia, 2024 y Correa, 2024). Quienes han desempeñado funciones de coordinación enfatizan la importancia de la formación permanente y profesional (Marquina y Educadora del INEA, 2024).

En esa misma línea de pensamiento, tres educadores comparten que cursar programas formativos específicos en EPJA en la UPN les aportó dar nombre a lo que hacían, comprender lo que les acontece y realizar cambios a partir de sus experiencias; incorporar una orientación social a su práctica, más centrada en sus sujetos con relación a sus contextos; entender la dimensión política de su quehacer; favorecer espacios más participativos, horizontales, de compartencia; fortalecer la observación, escucha, trato amable y humano; apropiarse de herramientas para realizar diagnósticos e investigaciones sencillas y lograr mayor pertinencia de los procesos educativos, que al sumarse a su interés por incorporar otros contenidos, metodologías, estrategias, técnicas grupales, se favorece también la relevancia. Un aporte más consiste en compartir con otros colegas conocimientos, saberes, experiencias, lo que favorece la construcción de su identidad de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas (Gutiérrez, 2024; Padrón, 2024 y Educadora del INEA, 2024).

Las experiencias que van teniendo y los aprendizajes que construyen a partir de éstas en los diferentes espacios en los que participan influyen en sus trayectorias profesionales y les permite ocupar puestos de mayor jerarquía en sus instituciones como la Educadora de INEA (2024) que se jubiló como Coordinadora de varias zonas de su Instituto; Ruíz (2024) que ya es director de un CEPJA y Gutiérrez (2024) que actualmente es Jefe del Área de Capacitación del CECATI en el que trabaja. Otros se han proyectado en sus espacios sociales, como Marquina (2024) que fundó un centro cultural, ha ganado financiamiento en CONACULTA, participa en una organización independiente y tiene varias publicaciones; por su parte Mendoza (2024) continúa sus estudios de maestría. De igual manera, Padrón (2024) ha desempeñado un puesto de representación al ser electa como representante de Misiones Culturales en el

Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII (CEDES 22); es así cómo avanzan en sus trayectorias laborales y educativas.

También a partir de sus experiencias y la reflexión de estas mencionan la necesidad de *mejorar sus condiciones laborales* para poder realizar prácticas más pertinentes y relevantes; Ruiz (2024) expresa la conveniencia de que sus plazas se aumenten de 3 a 5 horas diarias en los CEAPJA; y Marquina (2024) considera que se requieren aumentar a seis. Por su parte la Educadora del INEA (2024) considera que la política de pago por productividad no contribuye a los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas, problemática que es analizada por Hernández, Campero y Méndez-Puga (2024).

Estrategias de educadoras y educadores

Las prácticas desarrolladas en contextos específicos se caracterizan por una heurística en las prácticas educativas que tocan ámbitos como la gestión y las prácticas docentes propiamente dichas. Nos referimos a la heurística en el sentido de construcción de estrategias colectivas contextualizadas para afrontar los desafíos y problemáticas propias de la EPJA que se desarrollan en contextos de marginalidad institucional.

La construcción de estrategias se relaciona con *los modos en que se llega a formar parte de la EPJA* en los centros antes mencionados. En algunas experiencias la intergeneracionalidad, permite la transmisión de un legado que potencia las prácticas educativas como es el caso de (Ruíz, 2024) quien relata cómo sus estudios de maestría y las enseñanzas de su madre, quien fue directiva de un CEPJA por más de 30 años, le apoyaron para comprender los procesos de gestión, identificar intersticios en los cuales puede incidir sin ser reprendido por las autoridades centrales. Padrón (2024) también llega a la docencia en EPJA a partir de sus familiares quienes ya tenían una amplia experiencia en este campo; comparten saberes y estrategias que son apropiadas y resignificación; en otros casos se llega por “accidente” como lo relata Marquina (2024), sin un conocimiento de este campo, pero es la formación antecedente y el compromiso con lo comunitario y lo social, lo que le permite su conocimiento y la creación de estrategias; en el caso de Gutiérrez (2024) la llegada por el interés en el campo educativo representó un desafío dada su corta edad ya que trabajaba con personas mayores que él; otra participante, (Correa, 2024), entró al campo a partir de su propia escolaridad ya que la institución de estudio les invitó a dar clases de alfabetización y de educación básica; otro caso, Tapia (2024), ingresó a través de un cambio laboral y de sus propios intereses personales relacionados con los temas que ofrece el CECAP. Ante esta diversidad, un común denominador es que al estar ya trabajando encuentran no sólo una actividad laboral, sino también una condición de vida que les interpela al trabajo y compromiso con los otros y sus comunidades. Es desde allí que se construye lo común y esta condición juega de manera relevante en la construcción de estrategias

En el campo de la gestión, los testimonios dan cuenta de *la construcción de estrategias ubicadas en los límites y márgenes de la institucionalidad* a fin de

preservar el empleo, dadas las precarias condiciones laborales ya que son quienes presentan mayores desventajas laborales en referencia a docentes de niveles educativos como la primaria y la secundaria y debido a que les demanda un número específico de estudiantes matriculados y certificados. Aquí, los acuerdos locales, implementados en los márgenes de las normas institucionales y en ocasiones en diálogo complejo con autoridades centrales, permiten el desarrollo de las prácticas y, con ello, las posibilidades de acceso, permanencia y certificación de las personas mayores de 15 años para concluir la educación básica. En estos procesos, los contextos, los programas institucionales y las trayectorias personales juegan un papel relevante. La experiencia de Gutiérrez (2024) es significativa en este sentido ya que permite gestionar las prácticas a partir de los contextos actuales, de lo social, de lo digital, de las instituciones con quienes logró apoyos y de las necesidades e intereses de las personas, ya que como lo señala, algunas veces las personas buscan no sólo el saber, sino específicamente a los educadores que, por el trato y su sabiduría, les convoca para seguir sus procesos formativos en ciertos espacios y con ciertos docentes.

Así, la gestión desde las experiencias se considera como práctica social inmersa en ámbitos como los propios de sus materias, la afectividad, los márgenes entre la norma y su transformación y en las concepciones y compromisos que tienen con las personas. Las estrategias de gestión y didácticas en el campo de EPJA se relacionan intrínsecamente, ya que las formas de gestión para lograr espacios para los centros educativos, conseguir libros, gestionar exámenes o contar con docentes, tienen implicaciones en las experiencias y en los procesos de enseñanza y aprendizaje en EPJA.

Lo colectivo también juega un papel central ya que al compartir experiencias con colegas, se construyen sentidos relevantes para desempeñar sus prácticas, mejorarlas y, con ello, preservar el reconocimiento comunitario de estos centros al tiempo que consolidan las posibilidades de obtener certificados. La experiencia compartida no sólo permite mejorar las prácticas, sino alude también al fortalecimiento de valores como la solidaridad antes que la competencia. El lugar de lo colectivo como sentido y valor de las estrategias en el ámbito de la gestión educativa, consolida prácticas con diferencias de contextos, de problemáticas, de participantes, pero centralmente con los otros, en suma, prácticas de gestión en alteridad y diferencias, si bien en precariedad institucional como lo señala Padrón (2024). Lo colectivo juega también como estrategia local al no esperar sólo una formación desde la administración central, sino reconociendo sus trayectorias y saberes colectivos, como recursos de poder (Giddens, 1998), para construir estrategias propias de la EPJA y, con ello, mejorar sus prácticas de gestión.

Otro elemento central está constituido por *los vínculos con los contextos y comunidades*. Deseamos significar los contextos como territorios de construcción de prácticas y experiencias docentes, en ellos se encuentran las diferencias y coincidencias que hacen posible compartir saberes y prácticas y construir lo común, esto es, reconocer los intereses, (Marquina (2024), ampliar los ámbitos de formación de los CEPJA y las necesidades como la formación en la gestión (Padrón, 2024). En

conjunto permite identificar la conciencia docente en ambos aspectos, es decir, experiencias contextualizadas y la construcción de lo común que tiene como contenido un espacio laboral y un compromiso socioeducativo.

Desde luego, *las perspectivas, conciencia y valores de la EPJA como base subyacente a las experiencias en EPJA resulta otro recurso central*. Los testimonios muestran que las experiencias están también constituidas por perspectivas de las y los participantes en las entrevistas, al mostrar saberes contruidos en las prácticas y posicionamientos en torno a la EPJA, como el caso de Ruíz que sostiene su experiencia en una EPJA “digna para docentes y estudiantes” (2023); conciencia de la relevancia de la EPJA para las personas, colectivos y la sociedad como el caso de Padrón (2024) que a partir de posturas de género con estudiantes mujeres reconoce la toma de la palabra frente a sus familias, las autoridades comunitarias y los valores como la solidaridad, el auto reconocimiento, respeto y colaboración; Gutiérrez reconoce que al enunciar a la EPJA desde lo *social* le permitió no sólo comprender más su labor con los otros, sino mejorar sus propias prácticas educativas (2024). Así, las perspectivas juegan un papel central en la construcción de estrategias, habilita para desarrollar formas de aprender los contenidos y formas de construir las prácticas educativas con un direccionalidad definida desde el compromiso para la mejora de las vidas de las personas.

La construcción de estrategias se relaciona directamente con las formas en que se genera el vínculo pedagógico (Freire, 1979). La relación entre educadoras y educandos, enseñanzas y aprendizajes, se encuentra mediada por compromisos con las problemáticas y necesidades de las personas participantes que tienen que ver con los aprendizajes de contenidos, con las condiciones de vida y sus trayectorias escolares y con las necesidades económicas o de escucha, como lo relata Gutiérrez (2024), rebasando así un sentido sólo utilitario para desplazarse a necesidades humanas propiamente dichas.

Desde luego, las estrategias se relacionan con contenidos a enseñar y aprender, pero una condición de estudio son las relaciones humanas que se establecen en este vínculo, como lo señala Padrón (2024), se trata de un trato “fraterno”, de amistad necesario en el trabajo en EPJA, aún más, es reconocernos en el otro, es decir una educación en alteridad. Como lo señala Freire, se trata de relaciones de amorosidad, no sólo entre las personas, sino con el mismo acto de educar (1993).

Los intereses y necesidades, repercuten también en las estrategias didácticas en EPJA y construyen tensiones. Un caso muestra cómo considerar los intereses de seguir estudiando y por ello transformar una de las modalidades en EPJA centrándose en contenidos más escolarizados que les permitieran pasar el examen de admisión, incluso como la educadora lo denomina “escolarizar los procesos” (Marquina, 2024) en EPJA fue una estrategia que benefició a estudiantes para lograr acreditar el examen de selección y seguir su trayecto de escolarización, al mismo tiempo benefició al centro educativo al tener reconocimiento en las comunidades por los logros alcanzados. Ruíz y Gutiérrez dan cuenta de los modos en que se atienden estas necesidades, pero se crean otras de mayor alcance para, como señala Freire

“ser más” (1979) y mejor en el marco de sus vidas. Así, se generan tensiones entre las prácticas escolarizadas y la flexibilidad.

Los *modelos en EPJA juegan un papel importante en las estrategias docentes*, así modelos como el semiescolarizado en el estado de México, que fue creado por las autoridades pero desarrollado por educadoras y educadores organizados en academias, se tensan con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) del INEA que atiende más intereses y necesidades, pero que, de acuerdo con Marquina (2024) no favorece del todo a quienes desean seguir un trayecto de escolarización. De ahí que las estrategias se diversifiquen en modalidades al interior de los grupos en los CEPJA.

Esta diversidad en los centros y grupos es otro elemento que demanda la creación de estrategias, la división de contenidos por docente, la creación de escalas estimativas por contenidos, el trabajo con bitácoras de enseñanza, con diagnósticos, investigación acción, resolución de problemas, representan sólo algunas de las formas en que se trabaja. Sin embargo, la diversidad de edades, de contextos y de modelos que conviven en un solo espacio representan desafíos que son encarados con la heurística docente, el conocimiento de las personas jóvenes y adultas, sus contextos y condiciones de aprendizajes para diseñar estrategias y generar adaptaciones que realizan algunas educadoras como es el caso de Padrón (2024), quien considera que no basta la formación, sino la escritura y la lectura, no sólo para compartir, sino para leerse a sí misma y documentar los procesos en que éstas se construyen; Gutiérrez (2024) destaca la importancia de enunciar, mientras que Ruíz (2024) privilegia la necesidad de compartir entre educadoras, educadores y estudiantes de una región a fin de conocer y mejorar las prácticas educativas.

Experiencias en vínculo con las comunidades

Los centros de educación para personas jóvenes y adultas, en toda su diversidad, ya sea de formación para el trabajo o de educación básica, o bien, de formación para la vida como pueden ser los cursos de educación para la salud, de agroecología o de manejo de residuos, deben tener un lugar destacado en la comunidad, en el barrio, en las ciudades, porque a partir de estos, entre otras instancias, es posible acceder al derecho a la educación y hacer posible el aprendizaje a lo largo de la vida. Pero, ¿cómo es que se hacen visibles estos centros? En el caso de las y los educadores con los que se dialogó, son ellas y ellos quienes le dan un lugar a la EPJA en el contexto inmediato en el que se desarrollan los programas en los que colaboran, ya que promocionan los programas, brindan espacios para el diálogo y muestran lo que se realiza.

Por otro lado, en el diálogo generado con las y los educadores tienen claro el carácter social de las prácticas educativas, lo que pueden señalar de manera enfática, como Gutiérrez (2024) quien comenta: “reconocerme como educador... que la educación es un proceso social y verme en el otro, le da un sesgo al proceso educativo”. Desde ese marco, la práctica se realiza en función del contexto en el que se inserta y busca responder a las necesidades identificadas, lo que propicia distintos

acercamientos a las comunidades y en algunos casos, colaboraciones, co-construcciones y alianzas.

Entre las experiencias en vínculo con las comunidades se identificaron las siguientes:

a) cuando los objetivos del programa así lo establecen, como en el caso evidente de las Misiones Culturales, dado que el programa busca hacer educación comunitaria, formar para el trabajo y propiciar procesos de educación básica, estableciéndose temporalmente en un sitio;

b) ante la necesidad de apoyo para gestionar y adecuar los espacios educativos destinados a los programas, por ejemplo, en el caso de la educadora del CEPJA que generó diversos vínculos para la gestión de recursos y remodelar el edificio, así como para la creación de un Centro Cultural, entre otros;

c) en relación con las demandas de las comunidades, por ejemplo, en el caso de los grupos de los Círculos del INEA establecidos en iglesias que contribuyó, desde lo que la iglesia consideró relevante, a elaborar el plan de trabajo y orientó ciertas prácticas de lectura o la incorporación de materiales, entre otros;

d) en relación con lo que el profesorado diseña de manera intencional, como Gutiérrez (2024) que menciona la realización de exposiciones, ferias, conferencias; al igual que en el caso de las Misiones, que realizan demostraciones; o en quienes hacen obras de teatro para favorecer procesos de lectura e implicar a las comunidades.

e) cuando se generan colaboraciones espontáneas de algunas personas o colectivos de las comunidades o barrios, quienes brindan apoyo material o espacios para el diálogo.

f) cuando las personas jóvenes y adultas que participan de los programas diseñan alguna colaboración específica, como menciona Tapia (2024), quien considera además que es una de las actividades más relevantes de su práctica,

g) y por último, la necesaria reflexión de la comunidad como contexto, en el que sucede la práctica y en la que se conforman las experiencias, que servirán de punto de partida para adaptar y con ello flexibilizar el programa y en ocasiones, organizar nuevas prácticas. Dos de las educadoras del INEA sostienen cómo su participación en el programa les permitió reflexionar sobre distintos aspectos del mismo y sobre nuevas tareas que se derivan y asumir que es posible el cambio, porque, como señala Correa (2024) “este tipo de procesos tienen la capacidad de ser transformadores en la vida de las personas”.

De lo anterior es posible señalar que las distintas acciones que hacemos con un colectivo, con la finalidad de propiciar transformaciones, podrán contribuir al acceso al derecho a la educación y ampliar las posibilidades de distribución del conocimiento, de igual modo, se podrá favorecerse la participación de la comunidad en la evaluación y crítica de la acción educativa, favoreciendo con ello la necesaria resignificación colectiva del “sentido educativo de nuestras prácticas” (Gacitúa, 2016), más allá de los contenidos curriculares y de las metodologías, es decir, en tanto condiciones que hacen posible otras formas de vida y la constitución de subjetividades.

Reflexiones

En este artículo se visibilizan diversos perfiles de educadores de personas jóvenes y adultas, así como espacios y modalidades educativas, a partir de una perspectiva analítica centrada en sus experiencias singulares, que devienen colectivas por las coincidencias que se identificaron respecto a sus prácticas educativas, su compromiso, los avatares que viven en el día a día. Además, se identifica la tensión entre escolarización y aprendizaje a lo largo de la vida, así como la apuesta por la flexibilización de los programas para responder a las necesidades.

Por otro lado, lo aquí expuesto nos permite ampliar nuestra mirada de la formación e identificar procesos que tienen lugar en diferentes territorios/instituciones/espacios educativos: en sus prácticas, entre pares, en colectivo, desde el autoestudio y en programas institucionales; y cómo la reflexión de esas experiencias formativas favorece pensar-se como educadores y educadoras.

Lo que señalan los educadores y educadoras sobre sus procesos de formación coincide con una orientación socioeducativa que parte de las realidades sociales, las experiencias y prácticas de las y los sujetos, así como de sus saberes, intereses y necesidades; las enriquece con nuevos referentes teórico-metodológicos mediante la reflexión, que vuelve a la práctica, ya enriquecida para construir nuevas experiencias, nuevas formas de ver los sujetos y sujetas que participan, los grupos y la sociedad (Rodríguez y Campero, 2021; DVV International y Campero, 2016), quienes a su vez, generan cambios en sus entornos.

Las y los participantes consideraron que la formación es esencial para la constitución de un educador o educadora, al respecto, Hernández (2007) propone que la formación debe ser sistémica, diferencial, integral y reconocida; sistemática en cuanto a que ésta sea permanente, recupere los saberes de la práctica educativa y coadyuve a mejorar la misma; diferencial en relación a que recupere las necesidades del campo en lo pedagógico y en la gestión; integral, en el sentido que aborde distintos aspectos de la acción educativa (sujetos y contextos) y reconocida, es decir, certificada y valorada socialmente.

En relación con las estrategias que utilizan, se observa cómo logran enriquecer y transformar sus saberes, para responder a las necesidades de la población con la que trabajan y en las interacciones con las instituciones y las comunidades, se observa en casi todos los casos la construcción de posibilidades que van mejorando, algunos, en conjunto con sus pares.

La heurística docente reivindica el lugar de las prácticas en la construcción de otra narrativa en EPJA que sitúa y da lugar a los saberes, las condiciones de las prácticas, los desafíos que se enfrentan día a día, las transformaciones cotidianas, en suma las experiencias educativas como espacios de construcción de lo común.

Finalmente, la experiencia vista como lo que hacemos y con ello como lo que “nos sucede”, así como nuestras interacciones con eso que hacemos (Contreras, 2013; Larrosa, 2009), desde un proceso reflexivo que busca “cuestionar” el sentido

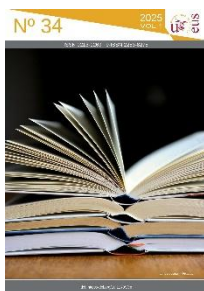
de cada experiencia, entonces, en el caso de las experiencias que se tienen en conjunto o en vinculación con la comunidad, es decir, lo que le sucede al colectivo, se debe dialogar para así potenciar la experiencia e incidir en la práctica educativa y en lo que el programa puede generar en la comunidad.

Referencias

- Campero, C. y Rodríguez, A.M. (2021). *Estudio de egresados y egresadas de la Licenciatura en Intervención Educativa, línea Educación de personas jóvenes y adultas (LIE -EPJA)*. UPN. México. https://redepja.mx/wp-content/uploads/2022/03/Estudio-de-egresados.-ult.version-4-marzo22-ccc_sp.pdf
- Campero M.C y Sánchez M.P (2023). La EPJA en México: avances y desafíos, en *II Seminario Latinoamericano Diversos Rostros de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA): hacia una visión renovada dentro de las universidades*. Red Latinoamericana de Investigación y Docencia Universitaria en Educación de Personas Jóvenes y Adultas <https://drive.google.com/file/d/1ayh2SgizVZ45TvKMLkUytYGfUDL5Oeg1n/view?usp=sharing>
- Caparrón, E. (2015). La formación y la pedagogía desde el “ser”. Pensar-nos en relación a la infancia y la juventud en riesgo, en Hormaeneche L.D. y Sierra J.E. Comp. *Problemáticas contemporáneas en torno a la educación de los jóvenes*. San Salvador de Jujuy: Purmamarka Ediciones. página 79-91 Serie: Cuadernos para la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Pampa, Argentina.
- Cendales, L. (1996). El currículum para una educación de jóvenes y adultos. Elementos para el debate-. En *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. (45-69), UNESCO/CEAAL/Tarea.
- Contreras, J. (2019). *Lugares de experiencia, espacios de formación: el saber y la experiencia en la formación inicial del profesorado*, <https://www.researchgate.net/publication/335224086>
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), 125-136 <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>
- Contreras, J., Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. Pérez, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (21-86). Morata.
- DVV International y Campero Cuenca, C. (Coord.). (2016). *El Currículum globALE para la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina*. DVV International – German Institute Adult Education. www.curriculum-globale.de y <https://redepja.mx/otros-materiales>

- Corona, S., Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en las ciencias sociales y culturales*. Gedisa.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gacitúa, D. (2016). Educación y construcción de comunidad: estudio de caso sobre el sentido que dan a la educación estudiantes adultos y educadores participantes de un proyecto educativo comunitario en Valle Verde, Maipú. *Revista Enfoques Educativos*, 13(1), 131–157. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/44636>
- Hernández G. (2007). *Políticas educativas para la población en estado de pobreza*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Hernández, G.E., Campero, C. y Méndez-Puga, A.M. (2024). Policy discussions, subjects, and actions in youth and adult education in Mexico (2000-2020) in Milana, M. Rasmussen, P & Bussi, M. (edit) *Research handbook on adult education policy*. (319-332). Elgar online. <https://doi.org/10.4337/978180392595>
- INEA, (2023). *Estimación del rezago educativo al 31 de diciembre de 2023 por entidad federativa*. <https://www.gob.mx/ineadocumentos/rezago-educativo>
- Ireland, T. (9 de julio de 2020). *EPJA y educación popular en países de América Latina en tiempos de pandemia. Presentación del informe regional del GIPE*. CEAAL https://www.youtube.com/watch?v=kkEBF5_grYs
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y pedagogía*, 18, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En (Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. (13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Mejía, M. (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En Mejía, M.et. al. *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. (PP. 15-78). Planeta Paz/Ediciones Desde Abajo.
- Méndez Puga A.M, Hernández Flores G. y Campero Cuenca C. (Coord.)(2024). La Educación con personas jóvenes y adultas en México de 2012 a 2021, en Miller D., Juárez D. y Navarro J., (Coord.), Tomo 13 *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2012-2021*, COMIE, 252-313
- Rosas, L. (1999). *El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica*. [Tesis de Doctorado en Educación] Universidad Autónoma de Aguascalientes. Educadores/as participantes
- Correa, C. (Mayo de 2024). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación.
- Educadora del INEA. (Mayo 2024). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación

- Gutiérrez L.(Abril de 2024). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación
- Marquina, S. (Mayo de 2024). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación.
- Mendoza, B. (Mayo de 2024). Archivo empírico.[Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación
- Padrón, G. (Abril 2024). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación
- Tapia. G. (Junio, 2024). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación
- Ruíz, E. (Noviembre de 2023). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación



Adultos Alfabetizados por el MOBRAL en Espírito Santo (1970-1980): Proponiendo Reflexiones.

Adults Literate by the MOBRAL in Espírito Santo (1970-1980): Proposing Reflections

Recibido: 16/03/2025 | Revisado: 28/04/2025 | Aceptado: 13/05/2025 |
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025

iD Leonardo Baptista
Universidade Federal de Espírito Santo
leobapt@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2062-8375>

iD Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal de Espírito Santo
reginahe@terra.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-7554-3152>

Resumen:

El artículo se centra en los recorridos y trayectorias institucionales de profesores y estudiantes que participaron en los procesos de alfabetización del Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) en el estado de Espírito Santo, Brasil, entre 1970 y 1980. Para ello, se utiliza la lectura indiciaria y el análisis cruzado (Ginzburg, 1990) de documentos institucionales, artículos de periódicos locales, cartas de estudiantes y profesores, y fotografías. A partir de la perspectiva de la microhistoria italiana, este estudio parte de una aproximación local al tema investigado, entendiendo que, a partir de observaciones particularizadas, se hace posible proponer y responder a preguntas generales (Levi, 2020), y, en este caso, relativas a la relación entre sociedad, Educación de Jóvenes y Adultos y la Dictadura Militar brasileira (1964-1985).

Abstract:

The article focuses on the institutional paths and trajectories of teachers and students who participated in the literacy processes of the Brazilian Literacy Movement (MOBRAL) in the state of Espírito Santo, Brazil, between 1970 and 1980. In order to do this, it uses indicative reading and cross-referencing analysis (Ginzburg, 1990) of institutional documents, local newspaper articles, letters from students and teachers, and photographs. From the perspective of Italian microhistory, this study starts from a local approach to the subject under investigation, understanding that, from particularized observations, it becomes possible to propose and answer general questions (Levi, 2020), and in this case, related to the relations between society, Youth and Adult Education and the Brazilian Military Dictatorship (1964-1985).

Palabras clave: Alfabetización de Adultos, MOBRAL, Dictadura, Brasil, Espírito Santo, Historia de la Educación

Keywords: Adult Literacy, MOBRAL, Dictatorship, Brazil, Espírito Santo, History of Education

Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XIX, las discusiones en torno al voto de los analfabetos marcaron el debate político en Brasil, considerando el hecho de que cerca del 80% de la población de cinco años o más no sabía leer ni escribir. A pesar de una lenta y gradual reducción de esta tasa, a medida que avanzaban los siglos XX y XXI las tasas de analfabetismo seguían siendo elevadas en comparación con otras naciones, incluyendo a los países vecinos de América del Sur (Ferraro, 2009).

Por ello, dentro del conjunto de políticas y programas educativos adoptados desde la instauración del régimen militar después del golpe de 1964, la creación del Movimiento Brasileiro de Alfabetización (MOBRAL) en 1967 nos remite a un tema particularmente sensible en la historia de la educación de Brasil: El analfabetismo y sus efectos políticos, sociales y económicos, considerando que las acciones del MOBRAL en todo el país reemplazaban iniciativas anteriores, tanto gubernamentales como de la sociedad civil, que fracasaron en la superación del analfabetismo entre adolescentes y adultos (Costa, 2007).

Cuando los militares tomaron el poder, existía un 39,7% de la población de 10 años o más analfabeta (Brasil, 1960). En 1970, el 32,9% de los hombres y mujeres de ese grupo de edad eran considerados analfabetos, es decir, según la definición oficial de la época, no sabían leer ni escribir al menos una nota sencilla (Ferraro, 2009)¹.

En ese contexto, la creación del MOBRAL, en 1967, constituía una iniciativa más del gobierno destinada a «eliminar» el analfabetismo en el país, dado que históricamente la elevada tasa de analfabetos se consideraba como el factor determinante del «atraso» socioeconómico brasileiro.

Después del golpe de 1964, la intensidad de las reformas direccionadas a la educación se acompañaría con la solidez del alineamiento de Brasil al orden capitalista liderado por los Estados Unidos de América, en el contexto de la Guerra Fría. Bajo esta perspectiva, los militares que tomaron el poder comenzaron a construir el aparato administrativo-burocrático del régimen dictatorial sobre la base de los principios del tecnicismo. En este sentido, por ejemplo, el funcionamiento del Estado y la orientación de las políticas sociales y económicas se basaban en la racionalidad técnica.

Así, las políticas educativas propuestas por la dictadura militar a partir de 1964 estuvieron fuertemente ancladas en la Teoría del Capital Humano. A partir de entonces, se veía a la educación como un factor de desarrollo económico, cuya

¹ Clasificación dada por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), la cual varió a lo largo del siglo XX.

finalidad sería producir mano de obra que permitiera aumentar la productividad (Santos y Silva, 2005).

La otra cara de la moneda consistía en la represión interna de los movimientos sociales y las pautas políticas, sociales y económicas resultantes de la redemocratización de la sociedad brasileira al final de la dictadura del Estado Novo brasileiro (1937-1945). Entre esas pautas, destaca la alfabetización de adultos, bajo la influencia de las teorías y prácticas libertadoras de Paulo Freire².

Freire (1921-1997), junto con otros intelectuales y líderes sociales y políticos, fue encarcelado y posteriormente exiliado. En medio del choque ideológico sostenido por la Guerra Fría, el «anticomunismo» fue un fuerte elemento discursivo utilizado por las fuerzas políticas para legitimar el golpe y el sistema represivo instaurado por el régimen dictatorial en el período posterior a 1964 (Fico, 2004). El campo de la educación, incluida la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), fue uno de los principales objetivos del aparato represivo estatal (Cunha y De Goes, 1986). Estudiantes, profesores/as y trabajadores de la educación, así como movimientos sociales, fueron objeto de vigilancia y represión por parte del Estado, resultando en detenciones, censura, prácticas de investigación violentas –incluido el uso de la tortura–, desapariciones, exilios políticos y muertes.

Bajo el régimen autoritario instaurado, por tanto, la creación del MOBRAL, en 1967, expresa un escenario marcado por la represión y por las reformas educativas llevadas a cabo bajo la égida de los acuerdos MEC-USAID (1965-1967). Al mismo tiempo, como observa Haddad (1991, p. 133)

Este sector de la educación –la escolarización básica de adolescentes y adultos– no podía ser abandonado por parte del aparato estatal, que tenía en él uno de los más importantes canales de mediación con la sociedad. Por un lado, serían incompatibles con la propuesta de gran país que los militares decían estar construyendo mediante los bajos niveles de escolaridad presentados a la comunidad nacional e internacional; por otro lado, era necesario responder a un derecho de ciudadanía cada vez más identificado como legítimo (...). Finalmente, era necesario conciliar, como ocurría con otros sectores de la educación, una propuesta para la educación de adultos que, en consonancia con el nuevo discurso político, diera continuidad a los intereses hegemónicos del modelo socioeconómico.

Como organismo vinculado al MEC, le correspondía al MOBRAL financiar y orientar técnicamente los programas de alfabetización –públicos y privados– desarrollados por todo el país. Hasta 1969, sin embargo, únicamente se realizaron ensayos sobre la organización de sus actividades, sin que llegaran a llevarse a cabo (Oliveira, 1989). Desde finales de 1969, el MOBRAL se convirtió ya en el organismo ejecutor de un amplio programa de alfabetización de masas (ibidem). Entre 1970 y 1985, la institución contó con el pleno apoyo de los gobiernos militares y recibió grandes

² Rompiendo con la visión predominante en las políticas de lucha contra el analfabetismo, Freire (1977, pp. 15-16) no lo consideraba como “«una lacra», una «mala hierba» a erradicar o una enfermedad, sino una de las expresiones concretas de una realidad social injusta. No es, según el autor, un problema estrictamente lingüístico, ni exclusivamente pedagógico o metodológico, sino político, como la vía para la alfabetización con la que se pretende superarlo.

sumas de dinero procedentes de la *Lotería Esportiva* y de donaciones de empresarios, deducidas del impuesto sobre la renta. Se convirtió, así, en la mayor y más rica campaña de alfabetización de la historia educativa brasileira, lo que le permitió producir abundante material didáctico, construir una estructura centralizada a nivel nacional e invertir en la formación del personal (Fávero y Freitas, 2011). Durante los 15 años que estuvo en vigor, llegó a todos los municipios del país y se convirtió en uno de los pilares de la política educativa de la Dictadura Militar (Paiva, 2003). Su objetivo fundamental era «erradicar» el analfabetismo en 10 años, es decir, alfabetizar a casi 22 millones de jóvenes y adultos en ese período, según datos de la época (Brasil, 1970).

Hasta 1980, el principal foco de sus acciones se concentraba en el Programa de Alfabetización Funcional (PAF), destinado a enseñar a leer y escribir a la población analfabeta. En este caso, canalizó sus esfuerzos principalmente hacia el grupo de edad de 15 a 35 años, considerado el más productivo según el modelo económico vigente (Paiva, 2003). También promovió programas dirigidos a la continuación de estudios, la orientación profesional, la atención a la salud, la acción comunitaria y las actividades culturales. Pero a partir de 1975 el funcionamiento y los resultados –baja productividad y alta evasión– empezaron a ser criticados y denunciados por grupos políticos y del ámbito educativo. En 1985, al final del periodo dictatorial, la institución cerró sus actividades sin alcanzar el objetivo establecido.

Considerando que las actividades del MOBREAL se extendieron por todo el país, este artículo forma parte de un estudio en curso sobre la historia de este organismo gubernamental en el estado de Espírito Santo (ES)³. Nos preguntamos: ¿Qué configuración asumió Mobral/ES durante el período investigado? ¿Cómo se desarrollaron las trayectorias de los alumnos y profesores que trabajaron localmente durante el período? Para responder a estas preguntas, movilizamos el enfoque de la microhistoria italiana, proponiendo reducir la escala de observación para centrarnos en la historia local de esta institución y, sobre todo, en los fragmentos de la biografía de los individuos que participaron en ella. De este modo, entendemos que, a partir de observaciones particularizadas, es posible cuestionar y reflexionar sobre cuestiones generales relacionadas con el tema investigado (Levi, 2020).

Las fuentes utilizadas para este estudio incluyen: Documentos oficiales de la institución, artículos de periódicos locales, cartas de estudiantes y profesores/as, y fotografías. Esta documentación se ha buscado en archivos públicos locales y nacionales. En estos archivos localizamos documentos que nos permiten hacer aproximaciones a la historia local de Mobral, como las que presentamos en este texto. Para analizarlos, utilizamos el método indiciario, realizando un estudio intensivo y detallado de las fuentes para buscar rastros, detalles y las pistas más pequeñas y a veces imperceptibles en la documentación, así como interrogar y comprender las lagunas de la documentación mediante la lectura cruzada de las fuentes (Ginzburg,

³ Espírito Santo está localizado en la región sudeste de Brasil, limitando al este con el Océano Atlántico, al norte con el estado de Bahía, al oeste y noroeste con Minas Gerais y al sur con Río de Janeiro. Su superficie es de 46.086,907 km² y cuenta actualmente con 78 municipios.

1990). De este modo, buscamos conocer los caminos y trayectorias institucionales de los profesores y alumnos que participaron en los procesos de alfabetización del PAF/MOBRAL entre 1970 y 1980 en Espírito Santo.

El MOBRAL en Espírito Santo: Cuestiones generales y respuestas locales

Tras la instauración del régimen dictatorial, destacaron dos iniciativas en Espírito Santo (ES) en el ámbito de la EJA. La primera fue la creación de la Fundación Movilización Cívica contra el Analfabetismo (MOCCA) en julio de 1967, coincidiendo con el inicio del mandato de Christiano Dias Lopes Filho (1967-1971), cuyo programa de gobierno proponía la industrialización como base del desarrollo socioeconómico. Con el telón de fondo de una población compuesta por un 42,2% de analfabetos de 15 años o más, la reducción del analfabetismo aparecía como una de las medidas de apoyo a la plataforma de modernización propuesta (Oliveira, 2013).

La MOCCA actuó en Espírito Santo hasta comienzos de 1970, y entre sus objetivos estaba: “ejecutar un programa especial de escolarización intensiva y alfabetización de adolescentes y adultos” (Espírito Santo, 1967, p. 3). En su corta trayectoria, la institución actuó en «dos sentidos»: la expansión de la escolarización primaria –vista como fuente de analfabetismo– y la alfabetización de jóvenes y adultos, considerada prioritaria. Para ello, invirtió en la construcción de aulas y escuelas; en la formación de personal para asumir la educación de adolescentes y adultos; en la construcción de un currículo y de materiales didácticos específicos para este mismo grupo de edad; y en la implantación de la escolarización en el grupo de 7 a 14 años (Zunti, 2000).

Otra iniciativa fue el desarrollo del Programa Experimental de Alfabetización (PEMA), propuesto por la Unesco y con sede en las instalaciones de la *Companhia Vale do Rio Doce* (CVRD) en Vitória, la capital del estado⁴. Según Oliveira (1989), esta «micro experiencia» (la única realizada por la entidad en Brasil) comenzó en 1968 y duró seis meses. Según esta propuesta, en las empresas se impartirían cursos de alfabetización funcional asociados a proyectos de desarrollo industrial o agrícola. El objetivo era enseñar a leer, escribir y contar, con el fin de reducir los problemas considerados disfuncionales en la producción (accidentes laborales, absentismo, desorden, desperdicio de material, etc.). Inicialmente, 60 trabajadores participaron en clases diarias de 30 minutos durante la propia jornada laboral.

El MOBRAL llegó a Espírito Santo en julio de 1970, donde actuó hasta 1985. Durante este período, se crearon clases de alfabetización y otros programas educativos en todos los municipios del estado, que atendieron a miles de jóvenes y adultos. En el ámbito estatal, el principal objetivo era reducir la tasa de analfabetismo del 34,4% entre los jóvenes y adultos de 15 años o más –aproximadamente 303.151 personas–, la mayoría de los cuales vivía en zonas rurales (70,4%) (Brasil, 1970).

⁴ El programa también se desarrolló en las instalaciones de la CVRD en Governador Valadares y en Itabira, ambas ciudades situadas en el estado de Minas Gerais (Oliveira, 1989).

Zunti (2000) relata que las primeras clases de alfabetización del PAF comenzaron a funcionar en Espírito Santo en 1970, en 12 municipios, con 5.128 alumnos admitidos. En 1972, se había llegado a todas las ciudades del estado, y en 1973 la institución había alcanzado a más de 100.000 alumnos, lo que coincidió con el apogeo de las actividades del MOBRAL en Brasil (1972 y 1973).

Según esta autora, la mayoría de los alfabetizadores del MOBRAL/ES estaba constituida por profesores no cualificados o con una formación incompleta. Otros trabajaban en la enseñanza primaria regular y reproducían los métodos utilizados con los niños en las clases de alfabetización. Estos educadores eran capacitados por agentes locales de la organización para llevar a cabo la propuesta pedagógica orientada por la dirección nacional de la institución. Su remuneración era proporcional al número de alumnos alfabetizados⁵ (ibidem).

Al evaluar los resultados del MOBRAL/ES, la investigadora identificó una elevada tasa de abandono. También presenta datos que indican una baja tasa de aprobados en la relación entre estudiantes matriculados y aquéllos que terminaban alfabetizados después de 5 meses del curso PAF. Así, por ejemplo, incluso en la época dorada del MOBRAL, es decir, en los primeros cuatro años y especialmente entre 1972 y 1973, la institución alfabetizó a menos del 50% de los alumnos y alumnas matriculados en Espírito Santo.

Ante la escasez de estudios e investigaciones sobre las ramificaciones locales del MOBRAL, el mapeamiento de información cuantitativa⁶ sobre la estructura material y humana que sustentó Espírito Santo, junto a las referencias relativas a acervos y los documentos indicados por Zunti (2000), todo ello ha contribuido a la composición de este estudio sobre el MOBRAL/ES, a partir de nuevas perspectivas de análisis que permiten una comprensión distinta del objeto investigado.

Bajo esta línea de pensamiento, nos ocupamos principalmente de quienes generalmente son reducidos a datos estadísticos de censos poblacionales y educativos, clasificados genéricamente como «analfabetos», con todos los adjetivos peyorativos que descalifican sus trayectorias y experiencias. En estos términos, coincidimos con Ferraro (2009) cuando afirma que, al tratar de analfabetismo, no basta saber cuántos son, sino quiénes son los analfabetos. Por extensión, también hay que preguntarse: ¿quiénes eran las personas alfabetizadas por MOBRAL/ES?

Historias de personas alfabetizadas en el MOBRAL de Espírito Santo

Señores, yo estoy feliz, porque estoy leyendo lo que mis compañeros quieren decirles a todos ustedes.

Los estudiantes del Mobral de Colatina agradecen a nuestro presidente Médici, a nuestro alcalde Syro Tedoldi Netto, al Sr. Pergentino de Vasconcelos y a todos los que contribuyeron

⁵ Para el MOBRAL, el criterio que definía la alfabetización de una persona era la capacidad de leer, escribir una nota sencilla y utilizar nociones de matemáticas en su vida cotidiana, de acuerdo con los objetivos del PAF (Zunti, 2000).

⁶ Algunos investigadores (Ferraro, 2009; Paiva, 2003) destacan la dificultad o incluso la imposibilidad de realizar un análisis de este tipo con relación al MOBRAL, dada la escasa fiabilidad de los datos publicados por esta institución sobre los resultados de sus actividades.

para nuestro progreso. Nosotros seguiremos estudiando para ayudar a hacer grande nuestro querido Brasil. Gracias a todos (MOBRAL, 1972, p. 8).

Con estas palabras, el Sr. Genásio Fonseca, de 72 años, asumía el papel de portavoz del grupo de 714 estudiantes que, dos días antes –un domingo por la mañana– había recibido su diploma de alfabetización otorgado por el Mobral, en la ciudad de Colatina⁷, Espírito Santo (MOBRAL, 1972, p. 8).

Ese mismo día, estudiantes del interior y del centro del municipio se graduaron en una ceremonia que contó con la presencia de las autoridades públicas de la época, así como del Coordinador Estadual del Mobral, Ademir Abdala Prata. También estuvieron presentes otras «personalidades» locales, quienes destacaron “la importante misión iniciada por el presidente Médici, cuando, de la mano, pueblo y gobierno construyen una nueva Colatina, un nuevo Estado, un Brasil mejor y una sociedad nueva” (MOBRAL, 1972, p. 8).

No tenemos imágenes de la graduación del «grupo de Genásio», ni nada que nos acerque al momento y sobre todo a los personajes presentes. Encontramos, sin embargo, un registro de la ceremonia de graduación de los estudiantes del MOBRAL/ES, posiblemente del municipio de Vila Velha-ES:

Figura 1. La graduación de los alumnos del MOBRAL en 1972



Nota: Reproducido del *Fondo Max Freitas Mauro (1910-1994)*, por Archivo Público del Estado de Espírito Santo (APEES), 2019, (<http://atom.beta.es.gov.br/index.php/formatura-de-alunos-do-mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-2>). Obra de Dominio Público

Esta foto se encuentra en el acervo digital del Archivo Público del Estado de Espírito Santo (APEES) y forma parte del Fondo Max de Freitas Mauro, donde se

⁷ Municipio fundado en 1921 y situado en el noroeste del estado.

conservan registros de la vida pública de este político, alcalde de Vila Velha-ES en esa época. Se presume, por lo tanto, que –al igual que ocurrió en la graduación del «grupo de Genásio»– podría haber estado entre las autoridades presentes en el acto fotografiado, tal como estuvo en la ceremonia del grupo que se graduó en julio de 1972 (Figura 2). El alcalde aparece sonriente, de traje, en el centro de la foto, abrazando a los alfabetizados del Mobral/ES:

Figura 2. Max Freitas Mauro durante la graduación de los alumnos de Mobral/ES, en julio de 1972



Nota: reproducido del Fondo Max Freitas Mauro (1910-1994), por APEES, 2019 (<http://atom.beta.es.gov.br/index.php/max-freitas-mauro-durante-formatura-de-alunos-do-mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao>). Obra de Dominio Público.

El cruce de noticias e imágenes nos lleva a preguntarnos por la «escena» de la ceremonia en Colatina. Al cruzar estas fuentes (Ginzburg, 2007), reivindicamos, en primer lugar, el recurso de la imaginación –característico de narrativas historiográficas (Ginzburg, 2007)– para luego proponer algunas preguntas.

Así como ocurrió en Vila Velha, ¿Daría su discurso también el alumno Genásio ante un auditorio lleno de mujeres, muchas de ellas negras? ¿Cuál era el perfil de la clase que él, como orador, representaba? ¿Cómo se configuraban los procesos de alfabetización en los que participaban? ¿Era la gratitud un sentimiento común entre los/las estudiantes? ¿Qué expectativas compartían tras alfabetizarse? Al igual que Genásio, ¿deseaban contribuir al desarrollo del país? ¿Se sentirían felices con la experiencia? En resumen, ¿quiénes eran Genásio Fonseca y los demás alfabetizados en 1972?

Estas son algunas de las preguntas que podrían plantearse quienes investigan la historia de los procesos de alfabetización de MOBREAL en Espírito Santo. Para ello, consideramos que el valor de esta noticia como documento histórico, así como de las

fotografías, puede potenciarse especialmente cuando se estudian en relación con otros vestigios de la época y se interpretan a la luz de su contexto de producción (Ginzburg, 2002).

En cuanto al «grupo de Genásio», además de la edad de este personaje, los documentos destacan que algunos de sus integrantes vivían en las zonas rural y urbana de Colatina-ES, y aportan indicios de sus perfiles raciales y de género. No es poco, pero aún nos faltan otras informaciones sobre sus trayectorias. Sin embargo, como se trata de estudiantes del MOBRAL/ES, podemos captar información en un diálogo con otras fuentes.

Por ejemplo, al tratarse del año 1972, es probable que estudiaran durante “5 meses, dos horas al día” (Brasil, 1973, p. 32). A partir de los datos recogidos por Zunti (2000), entendemos que esos/as alumnos/as formaban parte de la lista de 88.625 estudiantes admitidos para participar en las clases de alfabetización del MOBRAL/ES, que, aquel año, ya se había extendido a todos los municipios de Espírito Santo⁸. El «grupo de Genásio» formaba parte de los 4.000 matriculados y de los 2.133 alfabetizados de Colatina-ES, y los «grupos de Vila Velha-ES» componían parte de los 1.359 alfabetizados del municipio. De este modo, estos estudiantes habrían participado en el «apogeo» del MOBRAL tanto en Espírito Santo como en Brasil, cuando se alcanzó un récord de matrículas y de niveles de alfabetización durante los 15 años en que dicho programa estuvo en vigor (Paiva, 2003).

Genásio y su clase se habían alfabetizado. ¿Cómo lo hicieron? ¿En qué procesos educativos participaron? Considerando el contexto de la narrativa registrada por el periódico *A Gazeta* en 1972 (MOBRAL, 1972, p. 8), estos alumnos eran ciertamente graduados del PAF que, como hemos visto, era el programa de alfabetización promovido por el MOBRAL en esa época. Según las orientaciones institucionales, ese programa comprendía una alfabetización “FUNCIONAL, pues significa que el alumno no aprende apenas a leer y escribir, sino que descubre su FUNCIÓN, su papel, en el TIEMPO y en el ESPACIO en que vive” (Brasil, 1973, p. 32). La enseñanza de la lectoescritura debería basarse en el método ecléctico, a partir de la descomposición de palabras generadoras que deben elegirse en el marco de las necesidades humanas básicas (Brasil, 1973).

Al confrontarse con estas y otras definiciones formuladas por la institución en la década de 1970, algunos intelectuales —e incluso agentes del propio programa— tendieron a señalar similitudes entre la propuesta gubernamental y la pedagogía de Freire. Jannuzzi (1979), por su parte, sostiene que, aunque similares en cuanto a las técnicas de alfabetización de adultos, las pedagogías de Freire y del MOBRAL difieren fundamentalmente en sus concepciones y objetivos. En consecuencia, los métodos también difieren.

Para el MOBRAL, la educación significaba una inversión, una fuente de mano de obra para el proyecto de desarrollo socioeconómico tecnocrático y capitalista, en el

⁸ Los alumnos admitidos eran aquellos que se habían matriculado en los programas educativos del MOBRAL. Sin embargo, esto no garantizaba su asistencia regular ni la finalización del curso. En 1972, Zunti (2000) observó que 66.308 personas asistieron hasta el último mes del curso de alfabetización del MOBRAL/ES. En Colatina y Vila Velha, las cifras fueron de 2.768 y 2.436, respectivamente.

que el alfabetizado participaría como mano de obra y consumidor. Desde esta perspectiva, se trataba de enseñar la palabra y entrenar al alumno para leerla y escribirla, concibiéndolo como «incapaz», «marginado» e «inválido» (Jannuzzi, 1979).

En 1978, la alfabetizadora Adenilza de Almeida Barros, también de Colatina-ES, envió informes de actividades a la dirección nacional del MOBRL, en los que podemos ver evidencias del día a día de las clases impartidas en el barrio de «Bela Vista», en el «Rádiposto nº2»⁹.

En el informe del 12 de octubre, la profesora señalaba que “los alumnos estaban desanimados” (Barros, 1978a). Para animarlos, el día 8 de ese mes –un domingo– organizó un picnic en el lugar llamado Córrego da Paixão, desde las 8 de la mañana hasta las 4 de la tarde. “Todos disfrutaron y participaron con gran entusiasmo [sic]”¹⁰, escribió. Como resultado, dos alumnos que habían abandonado el grupo previamente volvieron al curso de alfabetización después de la excursión (Barros, 1978a).

En las siguientes descripciones, la profesora esboza el escenario y el perfil emocional de los alumnos: “La clase está razonablemente bien frecuentada”; “Los alumnos son muy sensibiles [sic], tengo que tratarlos con mucho tacto, mucho cariño”; “Con la ayuda de Dios espero llegar hasta el final”. (Barros, 1978a). Se puede observar que la incertidumbre sobre la continuidad del trabajo, que, entre otras cosas, podría significar que el proceso de alfabetización de los alumnos no se realizara, también puede considerarse un indicio de los altos índices de abandono que marcan la trayectoria del MOBRL (Paiva, 2003; Zunti, 2000)¹¹.

El 13 de noviembre de 1978, la «profesora Adenilza» continuaba trabajando con su grupo. Informa de que el “25 de octubre” recibió la “visita de dos supervisores”, alegando estar “constreñida” porque ese día había llegado tarde al trabajo “debido a una enfermedad en la familia”. El 31 de octubre, día de su cumpleaños, preparó una “celebración”. “Los alumnos se pusieron muy contentos” con los “caramelos de coco” y los “sándwiches” ofrecidos. Disfrutaron mucho de esa clase, en la que presentó como actividad la «palabra generadora profesora» (Barros, 1978b).

Los registros de la «profesora Adenilza» proporcionan importantes pistas sobre la vida cotidiana de estudiantes y alfabetizadores/as del MOBRL/ES. La falta de entusiasmo de los estudiantes, las prácticas educativas, las estrategias movilizadas por la educadora para superar los desafíos en ese contexto socioeducativo, los

⁹ Cartas/Informes redactados por Adenilza de Almeida Barros entre octubre y noviembre de 1978, y localizados en el acervo del Archivo Histórico del INEP, CX. 121 – Documentos relativos a la actividad final de MOBRL (1978-1980).

¹⁰ En las citas directas que se reproducen de aquí en adelante se refleja, siempre que es posible, los errores ortográficos del original en portugués con el fin de preservar su singularidad.

¹¹ Por otro lado, no podemos descartar la posibilidad de que la preocupación de la profesora reflejara el hecho de que su bonificación dependía de la asistencia mensual de sus alumnos. Según lo establecido por el MOBRL en la década de 1970, un alfabetizador recibía 5,30 CR\$ (BRASIL, 1973). Además de los bajos salarios, no tenían una vinculación laboral, por lo que no tenían derecho a vacaciones, paga extraordinaria y otros derechos definidos por la legislación de la época (Souza, 2016).

mecanismos de control utilizados por la institución, las emociones, sentimientos, expectativas e incertidumbres que circulaban en las clases de alfabetización.

No sabemos si el grupo de la «profesora Adenilza» terminó el curso de PAF en 1978. Sin embargo, la clase de Genásio sí lo hizo, y este último estaba contento porque podía leer. Algo parecido afirmó Maria José de Lima, que estudió en el MOBRAL de Palmeiras dos Índios, estado de Alagoas. El testimonio de esta estudiante fue encontrado por Souza (2016) en una carta que envió a la dirección central del organismo. La investigadora destaca cómo Maria José expresa que en aquel momento la juventud se sentía “feliz” y transformada por un programa que sería “todo lo que deseamos en la vida”. Para Souza (2016, p. 48),

Lo que está implícito en esta idea es la creencia de que, a través del Mobral y de la apropiación de los códigos de la cultura escrita, las personas tendrían una mejora en sus condiciones de vida, tanto social como económicamente, lo que generaría felicidad y satisfacción. La alfabetización también representaba, en ese contexto, una mejora significativa de la autoestima de la población, al sentirse «útiles a la nación». ¿Quién habría enseñado a María José y a millones de analfabetos que la alfabetización traería la felicidad? ¿Cómo surgió en esas mentes y corazones esa asociación entre alfabetización y realización personal? ¿Reproduciría esto de algún modo un discurso ampliamente difundido en aquel momento histórico?

Después de pasar por el MOBRAL y aprender a leer y escribir, ¿el resultado sería la felicidad? ¿El alumno pasaría de «inútil» a «útil para la nación»? ¿Cómo se relacionan también estos elementos con el relato de Genásio? ¿Con qué otras voces pueden relacionarse? Algunas claves relevantes para reflexionar sobre estas cuestiones pueden encontrarse en las expectativas de futuro expresadas por Genásio, cuando afirmó: “Vamos a seguir estudiando para ayudar a engrandecer nuestro querido Brasil” (MOBRAL, 1972, p. 8). Este discurso nos remite al ideario desarrollista propagado por el gobierno militar que dirigía el país, que, como vimos anteriormente, veía en la educación un recurso fundamental para impulsar el crecimiento socioeconómico brasileiro. Cabe destacar que «Genásio» pronuncia su discurso durante el período en que la Dictadura Militar, dirigida en ese momento por el general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), promovía sus logros económicos, los cuales, según la propaganda oficial, anunciaban la consolidación del proyecto de «Brasil gran potencia»¹².

Este mismo ideario circulaba en la sociedad de Espírito Santo a comienzos de la década de 1970, cuando buena parte de las élites locales también aspiraba a *grandes* cambios para esta región y, de forma más concreta, buscaban formas de superar la crisis económica actual mediante la industrialización de la economía. Para

¹² El periodo de 1969 a 1973 fue conocido como el periodo del *milagro económico*, marcado por un crecimiento económico acelerado y la expansión de grandes proyectos de infraestructuras que crearon un clima de euforia sobre el desarrollo y la modernización del país, especialmente entre las clases media y alta brasileiras. Al mismo tiempo, fue el contexto más duro de la represión política lanzada por el régimen dictatorial anclado en el Acto Institucional nº 5 (AI-5). Véase Reis (2000).

ello, el gobierno regional procuraba modernizar la estructura económica de Espírito Santo, profundizando el proceso de desarrollo urbano-industrial.

Durante este período, el Estado estaba gobernado por el ingeniero Arthur Carlos Gerhardt Santos (1971-1975), quien, en la ceremonia de graduación del «grupo de Genásio», fue representado por el Secretario de Servicios Públicos Especiales, Moacyr Dalla. Con un equipo formado por *técnicos*, su gestión se caracterizó por la elaboración y ejecución de un amplio programa de inversiones económicas conocido como *Grandes Proyectos de Impacto* o *Grandes Proyectos Industriales*. En síntesis, el plan se basaba en atraer fondos federales y extranjeros para promover la instalación de complejos económico-industriales, con el fin de impulsar la diversificación y modernización de la economía de Espírito Santo. Los «Grandes Proyectos» preveían inversiones en los sectores turístico, portuario, naval, paraquímico, siderúrgico y en la infraestructura local. Aunque la mayoría de estos proyectos fueron ejecutados por gobiernos posteriores, las bases de este plan de desarrollo se sentaron, en realidad, durante su administración (Oliveira, 2013).

No disponemos de información sobre estudios posteriores ni sobre la posible inserción de Genásio y de los integrantes de los grupos de Vila Velha-ES en el ámbito productivo. No obstante, hay pruebas de alumnos que habrían utilizado la alfabetización adquirida en el MOBRL para impulsar sus carreras personales y profesionales.

En una carta enviada a la dirección nacional del MOBRL, por ejemplo, la estudiante Maria Alzira Alvarenga (1978), de Guarapari-ES¹³, escribió:

Hoy me siento [sic] feliz escribiendo para la educación integrada.

Pues en medio de estas líneas yo tengo muchas cosas [sic] para contar, como, mi vida era antes, trabajado [sic] de asistente pero siempre con la esperanza de una vida mejor. Cuando llegó el Mobral yo empecé a estudiar [sic]. Con mucho amor y fuerza de voluntad, bastante fe en Dios logré llegar a donde estoy. En primer [sic] agradezco a Dios. En segundo [sic] agradeciendo a Mobral por hoy yo estoy [sic] en el quinto año. Así como me enfrenté a Mobral con mucho amor y fuerza de voluntad y fe en Dios de vencer en la vida. Voy a continuar estudiando en el Colegio Presidente Costa Silva. Hoy mi vida cambió mucho. Trabajo como dependienta en cualquier tienda, cramarera [sic], copera de hotel, bar, restaurante, etc. También en cuanto terminé el Mobral saqué mis documentos, tarjeta de votante, permiso de trabajo, tarjeta sanitaria, tarjeta NPS. Yo quiero decir a esas personas [sic] que saben leer mejor que yo o como yo que ayude a aquella persona que no sabe leer, hablando con ellos y convenciendo de volver al Colegio, que un día va a saber cómo [sic] agradecerme.

En aquel momento, Maria Alzira estaba en el 5º año, lo que indica que muy probablemente continuó sus estudios a través del Programa de Educación Integrada (PEI)¹⁴. Su relato sobre la posibilidad de acceder a ocupaciones distintas del trabajo doméstico, así como de obtener documentos, remite a oportunidades y derechos

¹³ Cartas escritas por Maria Alzira Alvarenga el 19 de agosto de 1978, y localizadas en el acervo del Archivo Histórico del INEP, CX. 126 - Documentos relativos a la actividad final del MOBRL (1970-1981). Guarapari es un municipio fundado en 1891 y localizado en el litoral de la región metropolitana de la Gran Vitória-ES.

¹⁴ El PEI fue creado en 1971 como el primer desarrollo de los procesos de alfabetización del MOBRL para alumnos egresados del PAF que deseaban continuar sus estudios y completar así lo que habrían sido los cuatro años del Primer Grado, según la organización del sistema educativo de la época. Véase Souza (2016).

conquistados. Al igual que Genásio, afirmaba que seguiría estudiando, aunque en su caso fuera con el objetivo de «vencer en la vida».

Conclusiones

La lectura detallada y cruzada de documentos institucionales producidos a nivel nacional y local, junto con los relatos de alfabetizadores y estudiantes, pueden abrir nuevas perspectivas para comprender los procesos de alfabetización promovidos por el MOBRAL tanto en Espírito Santo como en el Brasil de los años setenta.

En este sentido, se parte del supuesto de que el estudio de documentos biográficos –como las cartas– permite captar la singularidad y complejidad de las perspectivas, acciones e interacciones entre los individuos en la producción del contexto socioeducativo del que formaron parte. Al igual que Levi (2000, p. 46-47), creemos que,

es precisamente esta situación cotidiana vivida por un grupo de personas implicadas en acontecimientos locales, pero al mismo tiempo interconectadas con acontecimientos políticos y económicos que escapan a su control directo, la que nos plantea problemas muy interesantes en cuanto a las motivaciones y estrategias de la acción política.

En esta línea, por ejemplo, Genásio y Maria Alzira se declaraban felices. Tenían –o ya estaban ejecutando– planes para una «vida mejor». Su agradecimiento al MOBRAL y sus esperanzas de seguir estudiando son puntos comunes en sus testimonios y en los de otros alumnos y profesores/as, lo que sugiere posibles implicaciones de la alfabetización en la vida cotidiana de estos individuos, al impulsar transformaciones en su horizonte de expectativas que permitían proyectar cambios en sus trayectorias personales.

Al mismo tiempo, leer los documentos «a contrapelo» (Ginzburg, 2007) –entre líneas– posibilita otras interpretaciones. En el caso de los procesos de alfabetización del Mobral/ES y de los profesores/as y estudiantes que participaron en ellos, las interacciones observadas entre los individuos, la cotidianeidad y las estructuras sociales más amplias nos llevaron a cuestionar los ecos de los objetivos económicos, políticos e ideológicos del régimen dictatorial en el proyecto de Educación de Jóvenes y Adultos del MOBRAL, así como en el comportamiento de los individuos que participaron en esta institución. Así, por ejemplo, del discurso de Genásio en la ceremonia de graduación de 1972 emergen señales de tecnicismo y desarrollismo. Ya alfabetizado, se sentía feliz porque, a partir de entonces, creía poder participar como agente en el proceso de desarrollo de su ciudad, su estado y su país, siendo útil a la sociedad. La expectativa de seguir estudiando a los 72 años reflejaba el deseo de mantener el nuevo estatus social alcanzado gracias a la alfabetización. En última instancia, reflejaba el optimismo impreso en el discurso oficial sobre el *milagro económico*, la expectativa de una rápida marcha hacia el progreso. Por otra parte, en su narrativa, el analfabetismo estaría relacionado con la inutilidad, la invalidez, la

incapacidad y el atraso, lo cual debía ser superado. En otras palabras, el discurso de Genásio reproducía también la visión negativa sobre la condición de analfabeto generalizada en la época, incluso por la propia institución que lo alfabetizó.

La estudiante María Alzira, por su parte, relata el impacto de la alfabetización en su biografía y, más concretamente, en su vida profesional. Tras alfabetizarse, se le abrieron nuevas oportunidades laborales y la posibilidad de superar la condición de trabajadora doméstica. Su vida mejoraba y esperaba nuevos logros personales al continuar sus estudios. Curiosamente, el régimen dictatorial vigente no le impidió proyectar la conquista, a través de la alfabetización, de derechos políticos y sociales que hasta entonces parecían inéditos. Así, se hace posible identificar en su narrativa una relación entre educación/alfabetización y conquista de ciudadanía, en un contexto dictatorial marcado por la represión social y política.

En los documentos también es posible reflexionar sobre los márgenes de autonomía (Levi, 2011) de estas personas frente a las directrices institucionales. La «profesora Adenilza» relató el constreñimiento causado por la presencia de supervisores en sus clases de alfabetización. Souza (2016) señala que esta práctica tenía como objetivo comprobar si el contenido y las prácticas pedagógicas del MOBREAL eran replicados por sus agentes. Sin embargo, es posible preguntarse: ¿de qué manera esa supervisión indicaba mecanismos de control racional del trabajo en el ámbito del ideario tecnicista vigente? ¿En qué medida, como organismo creado a raíz de la militarización del Estado brasileiro y del régimen dictatorial, reflejaba el autoritarismo de la época?

Sabemos que las clases de alfabetización imponían a diario retos e incertidumbres a la «profesora Adenilza». Entre picnics y fiestas de cumpleaños, la alfabetizadora movilizaba recursos propios para intentar superar las condiciones adversas. Al mismo tiempo, proporciona información sobre la aplicación de orientaciones pedagógicas a partir del uso de los métodos de alfabetización propuestos por el Mobral, como el uso de “palavras geradoras”. Así, podemos identificar evidencias de una cotidianidad socioeducativa que, a pesar de las posibilidades de control institucional, estaba moldeada tanto por prácticas oficiales como no oficiales.

De los documentos también se desprenden indicios del perfil de los estudiantes. Trabajadores/as pobres del campo y la ciudad que veían la alfabetización y la asistencia a las clases como un desafío a «enfrentar», donde las adversidades que los desalentaban serían superadas por el esfuerzo individual de estudiantes y profesores/as y/o contando con la «ayuda de Dios». De este modo, se entiende que al resaltar la tenacidad de sus propios esfuerzos, combinados con la fe y la visión «redentora» del MOBREAL en sus vidas, los discursos estudiantiles analizados señalan, junto con otros factores sociales, políticos y económicos previamente mencionados, una larga historia de negligencia por parte del Estado brasileño en lo que respecta a garantizar el acceso a la educación pública y gratuita a toda la población brasileña en edad escolar.

Considerando estas reflexiones, entendemos que las estrategias cotidianas movilizadas por alfabetizadores y estudiantes, a partir de sus múltiples intereses y

expectativas, produjeron otras historias del MOBRAL. En este sentido, nos damos cuenta de que al investigar los recorridos biográficos y entrelazar estos testimonios con otras fuentes, podemos ampliar las perspectivas sobre la historia de la relación entre el Estado, la Sociedad y la Educación de Jóvenes y Adultos durante la Dictadura Militar brasileira.

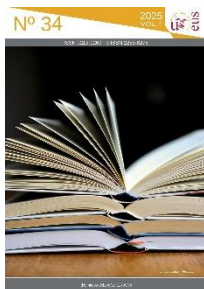
Referencias

- Alvarenga, M. A. (1978). *Arquivo Histórico do INEP*, Caixa 126 – Documentos relativos à atividade fim do Mobral (1970-1981), Brasília.
- Barros, A. (1978a). *Arquivo Histórico do INEP*, Caixa 121 – Documentos relativos à atividade fim do Mobral (1978-1980).
- Barros, A. (1978b). *Arquivo Histórico do INEP*, Caixa 121 – Documentos relativos à atividade fim do Mobral (1978-1980).
- Brasil (1960). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 1960*. Rio de Janeiro.
- Brasil (1970). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 1970*. Rio de Janeiro.
- Brasil (1973). *Documento básico MOBRAL*. Rio de Janeiro.
- Costa, A. L. J. (2007). *À luz das lamparinas: As escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889)* (Tesis de Maestría). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Cunha, L. A. y de Góes, M. (1986). *O golpe na educação*. Zahar.
- Espírito Santo. (1967, 17 de novembro). Lei Delegada nº 20. *Governo do Estado do Espírito Santo*. <https://leisestaduais.com.br/es/lei-delegada-n-20-1967-espirito-santo-estabelece-a-estrutura-e-define-a-competencia-basica-dos-orgaos-da-secretaria-de-educacao-e-cultura>.
- Fávero, O. y F. M. (2011). A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, 36(2), 365-392.
- Fávero, O. y Motta, E. (2016, julho). Educação popular e educação de adultos: Memória e história. In *Anais do VIII Seminário Nacional do Centro de Memória* – Unicamp, Campinas, SP.
- Fico, C. (2004). *Além do golpe: Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. Rio de Janeiro: Record.
- Ferraro, A. R. (2009). *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, A. Jr. y Bittar, M. (2008). Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Caderno Cedes*, 28(76), 333-355.
- Freire, P. (1977). *Ação cultural para liberdade e outros escritos* (2. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ginzburg, C. (1990). *Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Ginzburg, C. (2002). *Relações de força: História, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. (2007). *O fio e os rastros: Verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Haddad, S. (1991). *Estado e educação de adultos (1964-1985)* (Tesis de Doctorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Educação 2022*. Coordenação de trabalho e rendimento. Rio de Janeiro: IBGE.
- Jannuzzi, G. M. (1979). *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Levi, G. (2000). *A herança imaterial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Levi, G. (2011). Sobre a micro-história. In P. Burke (Org.), *A escrita da história: Novas perspectivas* (pp. 135-163). Unesp.
- Levi, G. (2020). Micro-história e história global. In M. Vendrame & A. Karsburg (Eds.), *Micro-história: Um método em transformação* (pp. 19-34). Letra e Voz.
- MOBRAL diploma mais de setecentos em Colatina (1972, 11 de enero). *A Gazeta*, p. 8.
- Motta, R. P. S. (2014). A modernização autoritária-conservadora nas universidades e a influência da cultura política. In D. A. R. Filho, M. Ridenti, & R. P. S. Motta (Eds.), *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964* (pp. 48-65). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Oliveira, J. L. (1989). *As origens do Mobral 1967/1970* (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- Oliveira, J. U. (2013). *Configuração político-partidária do Estado do Espírito Santo no contexto do regime militar: Um estudo regional acerca das trajetórias de Arena e MDB* (Tesis de Doctorado). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
25. Paiva, V. P. (2003). *História da educação popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos*. Loyola.
- Reis, D. A. (2000). *Ditadura Militar, esquerdas e sociedade*. Jorge Zahar.
- Santos, L. A. y Silva, L. S. (2005). Tecnicismo e política: Estado, planejamento e legislação educacional durante o regime militar brasileiro. In A. Freixo & O. M. Filho (Eds.), *A ditadura em debate: Estado e sociedade nos anos do autoritarismo* (pp. 79-104). Contraponto.
- Souza, B. N. S. (2016). *Alfabetização e legitimidade: A trajetória do Mobral entre os anos 1970-1980* (Tesis de Doctorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Zunti, M. L. G. C. (2000). *A Educação de Jovens e Adultos promovida pelo MOBRAL e a Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990: Uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real* (Tesis de Maestria). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MISCELÁNEA





Una experiencia en educación, sostenibilidad y Agenda Urbana: Barrio de San José

*An experience in education, sustainability and Urban Agenda:
San José neighborhood*

Recibido: 20/11/2024 | Revisado: 07/3/2025 | Aceptado: 10/03/2025
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



María Yazmina Lozano Mas

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

yazmina.lozano@ulpgc.es

<https://orcid.org/0000-0002-1599-1930>



Santiago Hernández Torres

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria

santiago.hernandeztorres@ulpgc.es

<https://orcid.org/0000-0003-3513-6269>

Resumen:

El presente artículo muestra una experiencia de participación llevada a cabo en un centro educativo del Cono Sur de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, cuyo soporte fue el trabajo directo con el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, y los dos primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria, a través de la cual los participantes pudieron adentrarse en la complejidad de la gestión de los espacios públicos y su importancia como agentes del cambio de dichos espacios, posibilitando su participación en la ordenación urbanística.

Esta experiencia se enmarca en el desarrollo de la Agenda Urbana Española en el municipio capitalino, que centra sus esfuerzos en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 11 "Ciudades y Comunidades Sostenibles", en este caso, a través de una práctica educativa de carácter no formal. La inclusión de este tipo de propuestas en las aulas como parte del proceso de formación integral del alumnado es fundamental, dado que la participación se

Abstract:

This article shows a participation experience carried out in an educational center in the Southern Cone of the city of Las Palmas de Gran Canaria, whose support was direct work with the students of the third cycle of Primary Education, and the first two years of Compulsory Secondary Education, through which participants were able to delve into the complexity of the management of public spaces and their importance as agents of change in said spaces, enabling their participation in urban planning. This experience is part of the development of the Spanish Urban Agenda in the capital municipality, which focuses its efforts on Sustainable Development Goal 11 "Sustainable Cities and Communities", in this case, through a non-formal educational practice. The inclusion of this type of proposals in classrooms as part of the comprehensive training process of students is essential, given that participation is included in the teaching-learning of active citizenship, including the possibilities of intervening in the environment in

incluye en la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía activa, incluyendo las posibilidades de intervenir en el entorno de una manera sostenible. Se considera, tal y como expresa dicho objetivo, que nos encontramos en un mundo cada vez más urbanizado, y que los espacios deben ser más habitables. Desde lo local podemos actuar en lo global.

a sustainable way. It is considered, as expressed in this objective, that we find ourselves in an increasingly urbanized world, and that spaces must be more habitable. From the local we can act globally.

Palabras clave: Desarrollo sostenible, Educación primaria, Educación secundaria, Educación no formal, participación juvenil.

Keywords: Sustainable development, Primary school, Secondary education, Non-Formal Education, social participation.

Introducción

El mundo en que vivimos se caracteriza por las múltiples situaciones problemáticas que se han desarrollado, y antes las cuales, como sociedad no podemos permanecer impasibles. Debemos tener en cuenta, que estas situaciones problemáticas a las que hacemos referencia no se producen solo a nivel local, llegando a adquirir dimensiones de signo global (García y de Alba, 2008).

El progresivo deterioro medioambiental preocupa a las instituciones hace décadas, y en ese escenario, la Organización de las Naciones Unidas aprobó en septiembre de 2015 la Agenda de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante), entre los que se incluye la consecución de ciudades más sostenibles, inclusivas, seguras y resilientes.

Este artículo recoge la experiencia llevada a cabo en el Barrio de la Vega de San José, en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria en el marco de la Estrategia de Desarrollo Urbano. Sostenible e Integrado (EDUSI), de dicho municipio, financiada con fondos FEDER de la Unión Europea, dentro del Programa Operativo de crecimiento Sostenible. Esta estrategia cuenta con cuatro objetivos estratégicos y 16 líneas de Acción, a través de los que se persigue conseguir la regeneración urbana en su dimensión digital, ambiental, social, de movilidad y de transición ecológico de los barrios del Cono Sur, con la finalidad de lograr una ciudad integrada y sostenible (Ibarrondo y Muñoz, 2022.).

La Línea de Acción LA-14 se orienta a la mejora y el desarrollo de las infraestructuras en el Cono Sur, y dentro de dicha línea de acción se previó la rehabilitación de un centro educativo público, entre otras actuaciones se incluye, no solo la rehabilitación arquitectónica y urbana, sino también su uso posterior en el marco de Las Palmas de Gran Canaria como ciudad amiga de la Infancia. En este contexto, se desarrolló una experiencia de Laboratorio urbano para la Infancia, que pretendía aplicar una experiencia de participación y comunicación a niños y niñas residentes en la Vega de San José, barrio del Cono Sur.

Se consideró que esta experiencia permitiría una integración activa y efectiva de este colectivo de población en el desarrollo urbano, sostenible e integrado convirtiéndoles en co-responsables en la gestión del espacio que habitan.

Para facilitar la consecución de los objetivos del ODS 11, a nivel internacional se aprueba la Nueva Agenda Urbana, a partir de la cual se redacta la Agenda Urbana Española, documento estratégico sin carácter normativo, cuya adhesión es voluntaria.

Una de las ciudades adheridas es Las Palmas de Gran Canaria, que como parte del proceso de comunicación, entre sus acciones, ha trabajado con alumnado de sexto de Educación Primaria y Primero de Educación Secundaria Obligatoria, y poniendo el acento en el trabajo a partir de antedicho ODS 11 “Ciudades y Comunidades sostenibles”, y a partir de él, la Educación para el Desarrollo Sostenible, y la participación para una ciudadanía democrática.

Democracia y participación en el marco de la educación geográfica

La geografía, como disciplina escolar debe contribuir a la formación de un juicio crítico en el alumnado que les ayude a conformar una conciencia social rigurosa, entender cómo se desarrollan las interacciones entre el ser humano y el entorno en el que se desarrollan, y las consecuencias que tienen esas interacciones, de manera que se produzca un aprendizaje significativo. Su proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuye a la formación integral del alumnado como futura ciudadanía, mediante la formación del pensamiento crítico, de tal manera que sea capaz de formular explicaciones y alternativas a fin de hacer frente a la realidad en la que se ubica (De la Calle Carracedo, 2013; Calvas Ojeda, 2022). De esta forma, se la geografía, como parte de las ciencias sociales, se convierten en una herramienta que colabora en el proceso formativo y la construcción de la ciudadanía (Pérez- Rodríguez, 2024) Por otra parte, la formación en participación del alumnado contribuye a la formación de una sociedad futura en la que la población adulta participe (Corrales Serrano et Al., 2019). De esta forma, la educación debe alinearse con la sociedad y sus necesidades, entendiendo, que si esta cambia, aquella también debe hacerlo (Martín y Vázquez, 2021).

En este contexto, la Educación para el Desarrollo Sostenible es una herramienta con una potencialidad incuestionable en este proceso formativo, reconocida en la vigente Ley Orgánica, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE en adelante), en las diferentes etapas (desde Educación Infantil a Educación universitaria), en los diferentes ámbitos (formal, no formal, e informal), y los estudios demuestran que la preocupación por abordar cómo afrontar la sostenibilidad y la convivencia de la ciudadanía en la presente década (González y Callejas, 2021).

De acuerdo con diferentes autores, a través de ella, en el marco de la educación geográfica, se capacita para la acción y la reflexión sobre el futuro, debiendo considerarse la necesidad de trabajarse de forma contextualizada y aplicada, innovadora y constructiva. De esta manera, construimos una nueva ciudadanía (Granados Sánchez, 2011).

Por otra parte, la Educación para el Desarrollo Sostenible, se plantea como una temática idónea desde la geografía para abordar problemas sociales, culturales, ambientales, y económicos, tanto a nivel local como global, de manera que el alumnado aprenda a desenvolverse en sus entornos y a interpretar la realidad (Ortega y Pagès, 2021). De esta forma, estaremos contribuyendo a la enseñanza de una “geografía comprometida” (Ortega y Pagès, 2021, p. 327), y esto significa trabajar por la justicia social y la sostenibilidad desde una perspectiva crítica con la finalidad de contribuir a la mejora de la realidad (Ortega y Pagès: 2021). Por lo tanto, la enseñanza de las ciencias sociales, y en el caso que nos ocupa, la geografía, vinculada a la Educación para el Desarrollo Sostenible y los Problemas Socialmente Relevantes (cambio climático, desigualdades sociales, etc.), son temas íntimamente relacionados, y por tanto, también a los ODS (Corrales y Garrido, 2021), y un medio fundamental para que se vea favorecido el proceso de aprendizaje (Díaz y Felices, 2017), tratándose de un recurso cada vez más valorado (Corrales Serrano, 2021). Siguiendo a Souto González et Al., “la geografía dispone de una estructura metodológica que la faculta para abordar en el aula los problemas ambientales (2000, s.p.). En este contexto, entendemos que la propuesta que realizan Moreno y Navarro es adecuada, al postular por una educación ambiental concebida como “una práctica social crítica” (2015, p.177), proponiendo una educación política, humanista, interdisciplinar, basada en problemas, ética, y moral, pedagógicamente social y comunitaria (Moreno y Navarro, p. 2015).

Dado que nos situamos en el discurso argumentativo de la educación geográfica, no podemos dejar de lado la importancia del contexto espacial, y su relevancia en la construcción de esa ciudadanía de la que estamos hablando. El espacio es una construcción netamente humana, y por lo tanto, subjetiva, con una serie de aspectos que podríamos convenir que son generales a los diferentes grupos humanos que lo conforman, pero también, una serie de particularidades que permiten singularizar unos frente a otros. Por lo tanto, la ciudadanía, más allá de los procesos globales que puedan ser identificados, presenta unas connotaciones locales que deben ser asumidas desde la educación, en nuestro caso, desde la educación geográfica, como una forma de “aprender ciudadanía”, sosteniéndose tanto en la tradición como en la incorporación de aquellos aspectos que impliquen una actualización (Adams y Andreis, 2012). De esta forma, educaremos desde lo local, para formar a nuestro alumnado para ser una ciudadanía global en un futuro próximo (Márquez Medina, 2012). Educación y enseñanza se unen de forma indisoluble y se convierten en la base de cualquier sistema político cuya base sea la democracia, la libertad y la pluralidad, por lo que en última instancia nos referimos a derechos humanos, y por lo tanto, básicos (Castellanos Claramunt, 2019).

Es posible relacionar democracia y desarrollo sostenible, puesto que la vida en sociedades democráticas implica el uso de determinadas actitudes que conforman el carácter individual, y se basan en el hábito de cooperación y la actitud proactiva, la experiencia y el pensamiento crítico. La educación debe permitir aprender a vivir en democracia, y esto conlleva aprender a participar, de manera que el alumnado descubra el valor que su participación como ciudadanía tiene, y se potencia la

capacidad de esta ciudadanía en la resolución de problemas que afectan a la sociedad (Mora y Estepa, 2012).

En este sentido, ya A. Tonucci defendía la necesidad de participación en los asuntos públicos por parte de la población infantil, porque debe atenderse a sus necesidades y escuchar lo que este segmento poblacional tiene que proponer (Tonucci, 2015 en González et Al., 2021), y a esto, podríamos añadir siguiendo a García Pérez, que “el núcleo básico de la ciudadanía es la participación” (2019, p. 809). Esta afirmación entiende que la democracia es una forma de vivir que puede practicarse a cualquier edad y en cualquier ámbito de la vida (Mora y Estepa, 2012). De hecho, en la actualidad, los procesos en los que se ven implicados métodos de participación ciudadana se integran tanto en la cotidianidad social como política (López y de la Caba, 2012). Sin embargo, la práctica escolar muestra dificultades para su desarrollo debido a factores diversos como el carácter tradicional de las materias, la estructuración, tanto de espacios como de tiempos, el papel que tiene la evaluación en el proceso, y el rol que ocupan aún tiene el profesorado, más de transmisor de saber que de facilitador para adquisición de competencias (García Pérez, 2019). En este sentido, la práctica, en muchas ocasiones pone de manifiesto que aún estamos en proceso de adaptación a un mundo en el que el aprendizaje competencial es sustancial, y en el que saber enfrentarse a los retos y situaciones problemáticas va a ser clave como ciudadanía del futuro. Sin embargo, es la práctica la que va a favorecer la vinculación entre los conocimientos de carácter más teórico que se le imparten al alumnado, y cómo pueden ser aplicados a la sociedad, y si no se participa, realmente no se ejerce como ciudadanía activa.

La democracia no consiste solo en la capacidad de elección de nuestros representantes, sino en convertirnos en una ciudadanía capaz de analizar de una forma crítica las situaciones sociales a las que nos enfrentamos, compararlas, y escoger la más conveniente para el bien común, para que no sea únicamente una forma de gobierno, sino una forma de vida (Delval, 2012). Como ya se apuntó anteriormente, la educación va a ser fundamental, porque a través de procesos educativos se aprende e interioriza (Castellanos Claramunt, 2019). De esta forma, se conseguirá formar lo que Westheimer denomina “*good citizenship*”, distinguiendo entre ciudadanía personalmente responsable, ciudadanía participativa, y ciudadanía orientada a la justicia social (2019, en Pérez Rodríguez et Al., 2022), y lograrlo se muestra como una tarea de gran importancia, toda vez que estudios realizados muestran que el modelo de ciudadanía del alumnado en primer año de universidad se caracteriza por la pasividad política, consecuencia de un insuficiente trabajo en el ámbito de lo político en periodos educativos precedentes (Pérez Rodríguez et Al., 2022).

Educación No Formal, Ciencias Sociales y participación ciudadana

La sociedad adquiere el conocimiento a través de diferentes vías, una de ellas es la Educación No Formal, lo que ha llevado a algunos autores a repensarla como estrategia de adquisición de nuevos conocimientos por parte de la comunidad (Brambilla et Al., 2023).

Podemos definir la Educación No Formal como “proceso educativo voluntario, pero intencionado, planificado, permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contenidos en los que se aplica” (Herrera Menchén, 2006, p. 13).

En la Educación No Formal es posible distinguir una serie de áreas, entre las que vamos a destacar la Educación Social, que trabaja el desarrollo de las capacidades sociales de quienes la reciben, y que puede entenderse como adquisición de competencias sociales, o formación política de la ciudadanía entre otras (Herrera Menchén, 2006). De esta forma, se convierte en una herramienta para la sostenibilidad, al trabajar, a través de la participación, para conseguir ciudades y comunidades sostenibles como se contempla en el ODS 11.

A través de esta modalidad se contribuye a enriquecer y fortalecer la experiencia cotidiana, y debe vincularse, principalmente a contextos “culturales, sociales, políticos y económicos” (Brambilla et Al, 2023, p. 625).

Los procesos Educación No Formal basados en el desarrollo de procesos participativos en el entorno puede conseguirse, lo que algunos autores han definido como ciudadanía multidimensional (personal, social, espacial, temporal) debido a que se prioriza que se produzca la implicación de la comunidad en la vida social y la actividad pública de la comunidad, e incluye no solo conocimientos, sino la asunción de valores y habilidades para la acción (resolución de problemas y defensa de los derechos humanos y pensamiento crítico (Kubow et Al, 1998; en Maiztegui Oñate, 2007), y a pesar de que trabajamos desde lo local y como individuos y comunidad, esto nos permite trabajar en torno a nuestra identidad, y proteger los valores con los que nos identificamos (dimensión personal), necesitamos la dimensión social porque esa protección debe ser reconocida y protegida en conjunto, y de forma activa, por su parte, la dimensión espacial nos conduce a entender que la ciudadanía se ejerce en distintos niveles y ámbitos geográficos. Finalmente, la dimensión temporal nos permite conectar con el pasado, para construir el presente, y proyectarnos como sociedad en el futuro, preguntarnos, qué queremos como colectividad, hacia dónde nos vamos a dirigir, teniendo en cuenta todo lo anterior y dónde nos encontramos (Maiztegui Oñate, 2007).

La Agenda 2030. Importancia del Objetivo de Desarrollo Sostenible 11

El medioambiente ha experimentado un progresivo deterioro, a la vez que se ha producido un progresivo incremento de las desigualdades sociales a nivel mundial. Esta situación condujo a la aprobación, en septiembre de 2015 de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible por parte de las Naciones Unidas, que incluye 17 objetivos de desarrollo sostenible y 169 metas, relacionados entre sí, entre los que se incluye el once “Ciudades y Comunidades sostenibles”, que propugna la consecución de ciudades más sostenibles, inclusivas, seguras y resilientes. Los ODS se plantearon como una continuación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM en adelante). En este contexto, y teniendo en cuenta el epígrafe expuesto en las líneas precedentes, la enseñanza de la geografía se muestra como un capítulo fundamental

para abordar la educación para la sostenibilidad, porque los temas que en ella se trabajan, se integran desde la interdisciplinariedad (Souto González, 2011).

Tal y como expone Coma Quintana: “La ciudad se convierte en un marco adecuado para la educación participativa de la ciudadanía” (2012, p. 477), y en relación directa con esta afirmación se han desarrollado proyectos como los de Ciudades Educadoras (Guichot Reina, 2012), o el proyecto llevado a cabo desde la Universidad de Lisboa llamado “Nos propomos”. Se pretende, tanto educar en la participación, como entender el espacio desde la perspectiva del alumnado, segmento poblacional con el que no suele contarse en el ámbito de la planificación (Martín y Vázquez, 2021).

Por otra parte, a partir del trabajo en el entorno de residencia, en este caso, un barrio de la ciudad, la educación geográfica tiene, como uno de sus objetivos fundamentales, el fomento del sentimiento de arraigo al lugar de residencia como mecanismo que permitirá impulsar el amor y el cuidado de esos espacios (Marrón, Gaite, 2011, Araya Palacios, 2006, González et Al., 2021).

La búsqueda de un espacio geográfico sostenible entraña necesariamente, entender qué relaciones sociales se establecen en el seno de una comunidad, cómo entiende esta comunidad su entorno, y como se relaciona con este (Araya Palacios, 2009). Debemos considerar que la vida cotidiana de los individuos se desenvuelve en espacios concretos, y en estos espacios concretos los grupos humanos desarrollan a lo largo de tiempo una serie de relaciones inter e intragrupalas, y con el entorno más próximo (Araya Palacios, 2009), susceptibles de ser modificadas. En este contexto, la educación en ese medio cotidiano es sustancial para el alumnado, debiendo tenerse presente que trabajando desde lo local estamos contribuyendo a la Educación para la Ciudadanía Mundial, que tiene como pretensión la formación del alumnado en los valores, actitudes y comportamientos que conforman la base de una ciudadanía mundial responsable (Martínez Agut, 2022).

La Agenda Urbana en el marco de la Agenda 2030: Las Palmas de Gran Canaria.

La anteriormente mencionada Agenda 2030 plantea 17 objetivos y 169 metas. Cada uno representa un ámbito de acción, pero a la vez, se encuentran interrelacionados (Castro Zubizarreta et Al., 2022).

El ODS 11 “Ciudades y Comunidades Sostenibles” aborda la necesidad de construir y gestionar ciudades y comunidades sostenibles, y en este marco, el papel de la educación es fundamental, si consideramos las afirmaciones de algunos autores al entender el abordaje desde un espacio que se vive, y en el que los problemas que se detectan se pueden mejorar, lo que permite trabajar para el logro de una ciudadanía crítica (González et Al., 2021).

González et Al (2021), afirman que la Agenda 2030 es necesaria para la construcción de “las ciudades del futuro y con futuro desde su capacidad para generar emociones que favorezcan el pensamiento crítico” (p.102).

En este contexto, en España se desarrolla la Agenda Urbana Española (AUE). Es un documento estratégico de carácter normativo, que busca la sostenibilidad

mediante el desarrollo de políticas de desarrollo urbano. Mediante la participación de actores públicos y privados, se pretende conseguir un desarrollo equitativo, justo y sostenible desde sus distintos campos de actuación (actual Ministerio de Vivienda y Agenda Urbana, s.f.).

El municipio de Las Palmas de Gran Canaria se ha incorporado como uno de los proyectos piloto de planes de acción local de la AUE, en el contexto de la red nacional promovida por el Ministerio de Vivienda y Agenda Urbana. Dentro del mismo, se incorpora lo que denomina “Comunicación”, dividida en difusión, sensibilización y participación, dirigida tanto a técnicos como a población en general. Dentro de este colectivo, se incluyen acciones de carácter informal y puntual con alumnado de diferentes niveles educativos (Educación Primaria, Educación Secundaria, y Educación Universitaria).

Metodología

Los objetivos que se plantearon al abordar este proyecto por parte del ayuntamiento fueron los siguientes:

1. Realizar un diagnóstico sobre las características urbanas del barrio de la Vega de San José, con la singularidad que se hace desde la perspectiva del alumnado de educación primaria y secundaria.
2. Concebir unas pautas de diseño urbano que permitan en el corto plazo la implementación de medidas que permitan mejorar el barrio, a partir de la participación del antedicho alumnado.
3. Trasladar a los y las participantes la importancia de la participación en los procesos de construcción de los espacios colectivos, en el marco del laboratorio urbano.
4. Favorecer dinámicas de participación en el ámbito de actuación, favoreciendo la incorporación de niños, niñas, y jóvenes, y jóvenes, al Órgano de Participación Infantil y Adolescente de Las Palmas de Gran Canaria (VOPIA) (Ibarrondo y Muñoz, 2022.).

Por su parte, los objetivos que se plantean a través de la experiencia desarrollada son los siguientes:

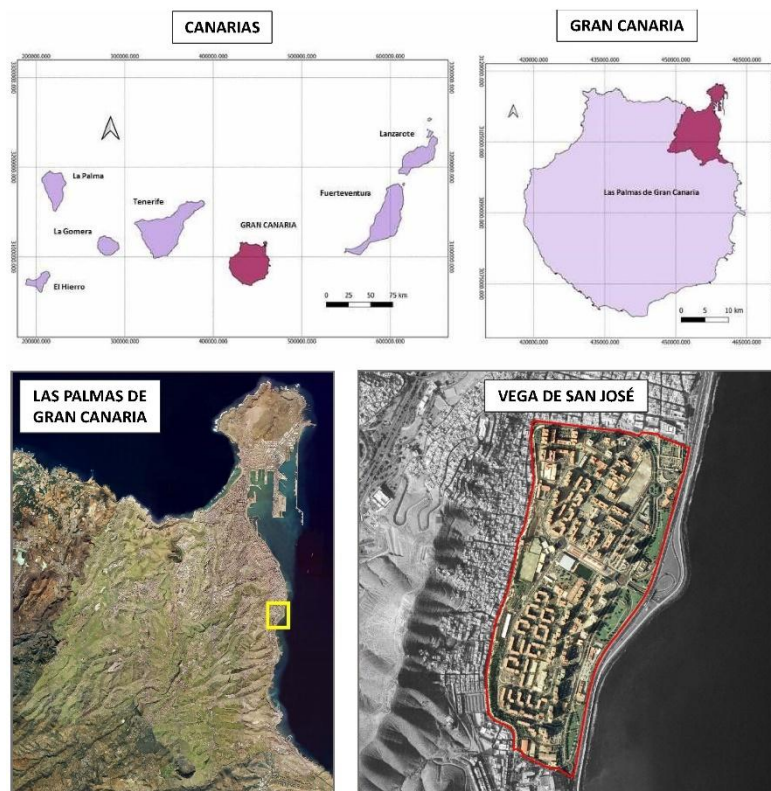
- La importancia de la no educación no formal para el Desarrollo Sostenible en el marco de las Ciencias Sociales como herramienta para el desarrollo de la participación ciudadana.
- Análisis del proceso desarrollado a través del laboratorio urbano, y resultados obtenidos con el alumnado.

Contexto de la experiencia

La intervención se ha llevado a cabo en el Polígono de San Cristóbal de la Vega del Polígono de San José. Se trata de un barrio de vivienda pública en sus orígenes, surgido en los años setenta y ochenta del siglo XX, con formación típica de polígono en bloques alto, y con una población de casi 7.700 personas en 2022, de la que un 9,6% se encuentra entre 0 y 14 años (739 personas). Las condiciones

territoriales que se heredan, y su situación actual, reflejan un espacio en el que las circunstancias mayoritarias caracterizan un ámbito de alta vulnerabilidad social, ambiental, económica y urbanística.

Figura 1.
Localización del ámbito de estudio



Fuente. Elaboración propia.

El laboratorio se planteó como un espacio en el que experimentar nuevas formas e integración en el entorno, teniendo en cuenta que el foco se encontraba en la perspectiva de niños y niñas participantes: se plantea como un espacio a la vez de aprendizaje, reflexión, y diagnóstico desde procesos participativos que conllevan el encontrarse en espacios de puesta en común, de diálogo, de intercambio de pareceres, en definitiva, de formación de ciudadanía.

Caracterización de los actores de la experiencia.

El proyecto se llevó a cabo con el alumnado de un colegio público del barrio, definiéndose dos grupos de trabajo, en el que participaron un total de 67 estudiantes:

- Un primer grupo conformado por alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria.
- Un segundo grupo constituido por alumnado de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Cada grupo se subdividió para el trabajo en subgrupos de entre cuatro y seis estudiantes, con los que se llevaron a cabo cuatro sesiones de dos horas de duración.

Estos grandes grupos se dividieron para el trabajo en pequeños grupos de trabajo de entre cuatro y seis personas, organizando dos bloques: diagnóstico y co-diseño.

Primer bloque: Diagnóstico. En este primer bloque se pretende que el alumnado participante conozca, analice e identifique los aspectos relevantes para el proyecto y para el barrio.

- las dos primeras sesiones se destinaron a realizar un diagnóstico consistente en la identificación de aquellas características importantes para el proyecto que se planteaba. Dentro de ellas se plantearon una serie de acciones:
 - Poner en conocimiento del alumnado el proyecto, así como una serie de conceptos necesarios: definición de urbanismo, espacio público, equipamiento público, o participación.
 - Análisis de las características e identificación de los retos urbanos que presenta el área con relación a los espacios públicos en los que se relacionan, la movilidad, las dotaciones, los espacios de relación, etc.

Una de las sesiones se desarrolló en el aula ordinaria, en tanto que la otra se llevó a cabo a partir de salidas de aula, cuyo objetivo era, por un lado, realizar un análisis del trabajo que ya había sido llevado a cabo en el aula, y por otro, comenzar el abordaje de la parte propositiva, a partir de las problemáticas que se identifican.

Segundo bloque: este bloque conlleva el desarrollo de otras dos sesiones a partir de las cuales:

- Se contrastan conclusiones y realizan propuestas de acuerdo con las necesidades/problemáticas que se han detectado en la salida de campo.
- Finalmente, se realiza una parte propositiva para aquellos espacios utilizados específicamente por la infancia: diseño de un espacio de juego y estancia seguro para lo que realizaron una maqueta.

En este proceso de análisis y diagnóstico, una serie de conceptos se manifestaron como claves para el alumnado participante:

Tabla 1. Conceptos clave para el alumnado participante

Conceptos	Problemática	Propuesta
SEGURIDAD	FALTA DE SEGURIDAD: TEMA MÁS PREOCUPANTE, ESPECIALMENTE PARA LAS NIÑAS. CENTRADO EN: <ul style="list-style-type: none"> • ESPACIOS LIBRES ENTRE BLOQUES. • ILUMINACIÓN INADECUADA. • CIRCULACIÓN VIARIA (PREFERENCIA A CIRCULAR POR UNOS ESPACIOS U OTROS) 	VIGILANCIA FORMAL: PERSONA QUE VIGILE. INSTALACIÓN DE VALLADO. DISEÑOS CON CAMPOS VISUALES ABIERTOS QUE EVITEN RINCONES Y/O ESCONDITES
VEGETACIÓN	FALTA DE MANTENIMIENTO DE VEGETACIÓN.	PLANTACIÓN DE VEGETACIÓN QUE CONTRIBUYA A LA NATURALIZACIÓN DE LOS

	NO ADECUACIÓN AL CONTEXTO: NO GENERAN SOMBRA DE CALIDAD, INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN LA SENSACIÓN DE SEGURIDAD	ESPACIOS URBANOS Y LA CREACIÓN DE ENTORNOS AGRADABLES Y ACOGEDORES.
LIMPIEZA	FALTA DE CUIDADO EN LOS ESPACIOS. SUCIEDAD DEBIDO A LA EXISTENCIA DE RESIDUOS Y EXCREMENTOS DE ANIMALES	ACONDICIONAMIENTO Y MANTENIMIENTO ADECUADO. INCLUYE INSTALACIÓN DE EQUIPAMIENTO: PAPELERAS, FAROLAS, BANCOS

Fuente. Elaboración propia a partir de Ibarrondo y Muñoz, 2022.

Además de los temas que se han considerado en la tabla precedente, el alumnado que participó en este proceso recogió otros aspectos que se considera que influyen de forma muy importante en la calidad de vida del barrio.

Tabla 2. Aspectos generales considerados por alumnado participante

Aspecto considerado	Características
ACCESO Y COMUNICACIONES	ESCALA DESPROPORCIONADA EN COMPARACIÓN CON OTRAS ZONAS DE LA CIUDAD. SE ORGANIZA A TRAVÉS DE GRANDES MANZANAS DEFINIDAS A PARTIR DEL VIARIO RODADO QUE ENVUELVE A SU VEZ, ESPACIOS LIBRES INTERIORES UBICADOS ENTRE LOS BLOQUES. ESTAS VÍAS SON LAS ÚNICAS DE ACCESO, PORQUE LA ALTERNATIVA IMPLICA LA CIRCULACIÓN POR EL INTERIOR DE LAS MANZANAS, Y ESO SOLO ES POSIBLE SI CONOCES EL BARRIO.
UBICACIÓN Y CONEXIONES	NO EXISTE UNA CONEXIÓN FÁCIL NI VIARIA NI PEATONAL. EXISTEN VIARIOS CON UNA INTENSIDAD DE CIRCULACIÓN MUY IMPORTANTE. CARECE DE CONEXIÓN CON EL MAR, DEBIDO AL BLOQUEO DE LA AUTOVÍA MARÍTIMA (GC-1), QUE ACABA SIENDO UNA BARRERA VIOLENTA. POR OTRA PARTE, EL PARQUE DE SAN JOSÉ ES UNA ZONA VERDE MUY MEJORABLE.
EQUIPAMIENTOS DE GRAN ESCALA	EL ÁMBITO CUENTA CON EQUIPAMIENTOS DE ESCALA MUNICIPAL QUE NO DAN SERVICIO SOLO A LAS PERSONAS QUE VIVEN EN EL BARRIO: CIUDAD DE LA JUSTICIA, COMANDANCIA DE LA GUARDIA CIVIL, HOSPITALES INSULAR Y MATERNO INFANTIL, CANCHAS DEL FILIAN CLUB DE BALONCESTO DE GRAN CANARIA, O EL PARQUE MUNICIPAL DE EDUCACIÓN VIAL. PAG 30
LOCALIZACIÓN CEO ISLAS CANARIAS	CENTRO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN EL QUE SE DESARROLLÓ EL LABORATORIO, UBICADO EN LA ZONA SUR DEL ÁMBITO DE TRABAJO. EL ENTORNO NO SE CONSIDERA SEGURO DEBIDO A LA INTENSA

CIRCULACIÓN VIARIA, Y LA REGULACIÓN DEL TRÁFICO.

Fuente. Elaboración propia a partir de Ibarrondo y Muñoz, 2022.

Finalmente, el alumnado que formó parte del laboratorio identificó una serie de espacios públicos como los más utilizados por su parte, pese a no estar ni pensados ni diseñados para su uso y disfrute. De hecho, algunos de estos espacios se localizan en zonas “sobrantes” o aprovechadas a otros usos, lo que implica que no existen lugares concebidos para este sector poblacional que actúe como lugar de encuentro y/o juego en alguna zona del barrio.

Tabla 3. Aspectos generales considerados por alumnado participante

Espacio público	Características
PARQUE DE MICKEY	ES EL ESPACIO MÁS POPULAR DE LOS EXISTENTES, FORMADO POR DIFERENTES NIVELES, Y UNA CANCHA, DEBIENDO SALIR A UN PASO PEATONAL PARA PASAR DE UN NIVEL A OTRO. CARECE DE EQUIPAMIENTO ESPECÍFICO PARA USO DE LA INFANCIA, SOMBRA, PAPELERAS E ILUMINACIÓN.
PARQUE DE CESPED O SAN JOSÉ	ZONA VERDE LOCALIZADA AL LADO DE LA COMANDANCIA DE LA GUARDIA CIVIL. POR SU UBICACIÓN, AL LADO DE LA AUTOVÍA DEL SUR, Y LA CALLE ALICANTE, ADEMÁS DE LA MENCIONADA COMANDANCIA, SE TRATA DE UN LUGAR POCO APROPIADO PARA UBICAR UNA ZONA DE JUEGO SEGURA. ESTÁ TOTALMENTE RODEADO POR VÍAS CON GRAN INTENSIDAD DE TRÁFICO, Y ELEVADOS NIVELES DE CONTAMINACIÓN ACÚSTICA Y DE EMISIONES. PESE A ESTOS CONDICIONANTES, CUENTA CON DOS ZONAS DE JUEGO INFANTIL, Y BANCOS EN EL PERÍMETRO. LA VEGETACIÓN TAMBIÉN PRESENTA UNA DISPOSICIÓN PERIMETRAL, POR LO TANTO, LA ZONA DE JUEGOS CARECE TANTO DE SOMBRA, COMO DE LUGAR DE DESCANSO.
EL CUADRADO	SOLAR UBICADO EN UNA ZONA DE VIVIENDAS. ES UN SOLAR DE SUELO PAVIMENTADO, CARENTE DE CUALQUIER TIPO DE EQUIPAMIENTO: BANCOS, PAPELERAS..., Y SON LOS USUARIOS INFANTILES LOS QUE HAN CREADO UNAS PORTERÍAS. PARTE DEL ALUMNADO PARTICIPANTE LO HA TOMADO COMO PROPIO, PESE A NO SER, A PRIORI, UN ESPACIO PÚBLICO CON LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA DESARROLLAR ACTIVIDADES LÚDICAS.
PISTA DE ATLETISMO	ESPACIO MULTIACTIVIDAD CON LAS MEJORES DOTACIONES AL CONTAR CON VARIAS CANCHAS DEPORTIVAS, ROCÓDROMO, APARATOS PARA HACER EJERCICIO, PISTA DE ATLETISMO, ETC. EN SU PERÍMETRO HAY ÁRBOLES, BANCOS, PAPELERAS, Y PÉRGOLAS, PERO EL ESPACIO PRESENTA ALGUNAS DESVENTAJAS: EN PRIMER LUGAR, SU UBICACIÓN, EN UNA MEDIANA, POR LO QUE LA CERCANÍA A LOS VEHÍCULOS SUPONE UN RIESGO. POR OTRO LADO, AUNQUE HAY SOMBRA, ES INSUFICIENTE CONSIDERANDO LAS DIMENSIONES DEL ESPACIO Y LA ACTIVIDAD QUE ALBERGA. FINALMENTE, COMO EL ESPACIO ES UTILIZADO TAMBIÉN POR PERSONAS ADULTAS, LOS NIÑOS Y NIÑAS NO SIEMPRE LO SIENTEN COMO PROPIO, Y ENTIENDEN QUE MOLESTAN.

Fuente. Elaboración propia a partir de Ibarrondo y Muñoz, 2022.

Las necesidades y las propuestas que fueron puestas de manifiesto por los grupos con los que se llevó a cabo el laboratorio (5º y 6º de Educación Primaria, y 1º y 2º de la ESO), no evidenciaron, en líneas generales, diferencias significativas, salvo en lo tocante a la circulación viaria, donde el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria prefiere circular entre los bloques, en tanto que el de 1º y 2º de la E.S.O., prefiere transitar por calles por las que también circulen vehículos. Esto parece tener relación con la deficiente iluminación de las zonas de los interiores, y cuando se elige este tipo de vías es por temor a la velocidad de los coches, la contaminación de diferente tipo (acústica, humos...), o el miedo a ser secuestrados.

Conclusiones

A partir del desarrollo de este proyecto, se ha podido comprobar que el alumnado en la educación básica puede implicarse en la gestión del territorio en el que reside, si se le da la oportunidad de reflexionar sobre el lugar que habita, y plantear propuestas que sean coherentes en primer lugar con las características del espacio, y en segundo lugar, con sus necesidades. La educación a través de las Ciencias Sociales nos permite comprender cómo la sociedad interactúa y se adapta al medio en el que vive. El currículo escolar dificulta a veces integrar problemas reales en el proceso educativo formal, pero a través de este proyecto de educación no formal, con una serie de objetivos y una planificación clara, se ha conseguido integrar la enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática de una manera eminentemente práctica, desarrollando de forma paralela la educación para el desarrollo sostenible.

La bibliografía consultada pone de manifiesto la relevancia que tiene la ciudad como espacio educativo en las ciencias sociales, y dentro de ellas, en la geografía, desde hace décadas, adquiriendo una importancia mayor a partir de la aprobación de Objetivos de Desarrollo Sostenible, y la oportunidad que suponen de trabajar a partir de Problemas Socialmente Relevantes: justicia social, equidad, etc. Para llegar a la parte propositiva, es imprescindible el trabajo técnico, pero la apreciación del terreno que tienen quienes lo habitan es indispensable. Este trabajo ha conducido a unas propuestas específicas para aquellos espacios que el alumnado participante entiende son prioritarios.

El proceso llevado a cabo a partir de este Laboratorio Urbano se estructuró en varios bloques con diferentes sesiones, que han mostrado ser necesarias para poder llevar a cabo el proyecto: análisis del ámbito de trabajo, fase propositiva que incluyó una salida de campo a fin de reconocer el entorno, y que el alumnado participante pudiera realizar mejor sus propuestas.

Las propuestas giraron en torno a tres ejes principales: seguridad, vegetación, y limpieza. Se trata de parámetros que aparentemente no tienen conexión, pero, de hecho, no es así, puesto las zonas limpias aportan seguridad, y la vegetación adecuada contribuye a la transmisión de dicha sensación al alumnado. Del mismo modo, conviene subrayar la relación de la fenomenología que se ha abordado con los

desafíos de la ciudad en el papel de estos espacios en el cambio climático, la transición ecológica y la reducción de la huella de carbono de la vida urbana.

Finalmente, creemos que este proyecto de Laboratorio urbano es aplicable a otros ámbitos del municipio, y que su aplicación contribuiría a la formación de una ciudadanía crítica, activa, y participativa en los ámbitos local y global.

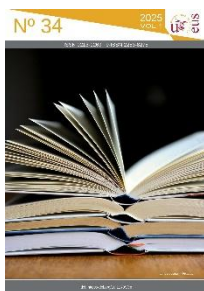
Referencias

- Adams, A., Andreis, A.M. (2012): Espacialidad e intersubjetividad en la constitución de la ciudadanía: el papel de la escuela; De Alba Fernández, García Pérez, F.F., y Santisteban Fernández, A. (eds): *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, volumen I, pp. 101-108, http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio DCS_I.pdf
- Araya Palacios, F.R. (2006): Didáctica de la geografía para la sustentabilidad (2005-2014), *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 27-61, <https://www.redalyc.org/pdf/652/65201103.pdf>
- Araya Palacios, F.R. (2009): Enseñanza de la geografía para el desarrollo sustentable en Chile, *Uni-pluriversidad* Vol. 9, nº3, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/5294> doi.org/10.17533/udea.unipluri.5294
- Brambilla, C., Gonfiantini, V., y Ibarra, M.G. (2024): Educación no formal, su diversidad y extensión: análisis desde la epistemología compleja, *593 Digital Publisher CEIT*, 8(6), 620-632, <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2203>
- Calvas Ojeda, M.G. (2022): La enseñanza de la geografía en edades tempranas, *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(2), 126-138, <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/33>
- Castellanos Claramunt, J. (2019): Educación y participación ciudadana: mejorar la docencia universitaria de la mano de los Derechos Humanos, *Revista de Educación y Derecho. Education and Law review*, 1-21, DOI: <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i19.28395>
- Castro Zubizarreta, A., Calvo, A., y Rodríguez Hoyos, C. (2022): La educación para la ciudadanía global a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Un proyecto de innovación en la formación inicial del profesorado, *Edetania nº 62*, 157-175, DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2022.62.1093
- Coma Quintana, L. (2012): La ciudad: un nuevo entorno para la educación participativa de la ciudadanía”, De Alba Fernández, García Pérez, F.F., Santisteban Fernández, A. (eds): *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, volumen I, 477-484, http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

- Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J., Zamora Polo, F., Espejo Antúnez, L., (2019): Educar en la participación. Una visión transversal de la educación para la participación ciudadana, *Cuadernos de investigación en juventud* nº7, 1-20, doi: 10.22400/cij.7.e037
- Corrales Serrano, M. (2021): Problemas sociales relevantes y sostenibilidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales, *LATAM. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, Volumen 1, Número 3, 40-50, <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/29>
- Corrales Serrano, M., y Garrido Velarde, J. (2021): Los objetivos de Desarrollo Sostenible como contenido transversal en la enseñanza de la geografía. Una experiencia de gamificación en 1º de la ESO, *Didacticae*, 9, 7-23, DOI: 10.1344/did.2021.9.7-23
- De la Calle Carracedo, M. (2013): La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales, en De Miguel González, Rafael, De Lázaro y Torres. M.L., y Marrón Gaité, M.J. (coord.): *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*, 33-52, <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/03delacalle.pdf>
- Delval, J. (2012): Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación, De Alba Fernández, N., García Pérez, F.F., Santisteban Fernández, A. (eds); *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* Volumen I, Diada Editora, 37-46.
- Díaz Moreno, N., y Felices de la Fuente, M.M. (2017): Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la “cartografía de la controversia” como método, REIDICS. Revista de Investigación en *Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 1. 24-38, DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.24>
- García Pérez, F. (2019): ¿Es posible educar para la participación ciudadana dentro de la estructura escolar?, Claudino, S., Souto, X.M., Rodríguez Domenech, M.A., Bazzoli, J, Lenilde, R., Gengnagel, C.L., Mendes, L., Basquerote Silva, A.T. (orgs): *Geografia, Educação e cidadania*, ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, 809-821.
- García Pérez, F., y De Alba Fernández, N. (2008): ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XII, núm. 270, 122, 1-14, Universidad de Barcelona, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161905>
- González García, A., Morales Hernández, A.J., y Caurín Alonso, C. (2021): Infancia y agenda 2030: Aprendiendo a percibir la ciudad desde las emociones, *Didáctica geográfica* nº 22, 97-121, DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.577>

- González-Mohino, M., y Callejas Albiñana, A.I. (2021): Análisis, conclusiones y líneas de investigación futuras del proyecto ¡Nosotros proponemos!, Rodríguez Domenech, M.A.(coord.): *Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos!*, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, 77-88.
- Granados Sánchez, J. (2011): La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la Geografía. Un estudio de caso, *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 10, 31-43, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127610005>
- Guichot Reina, V. (2012): Participación, virtud cívica esencial de la ciudadanía activa: algunas reflexiones y propuestas de cara a una educación para la participación ciudadana, De Alba Fernández, N., García Pérez, F.F., Santisteban Fernández, A. (eds); *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* Volumen I, Diada Editora, 83-91.
- Herrera Menchén, M.M. (2006): La educación no formal en España, *Revista de Estudios de Juventud*. Nº 74, 11-26. https://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo1.pdf
- Ibarrondo Robleda, T., y Muñoz Sánchez, C. (2022): *Laboratorio urbano para la infancia. Un barrio para todas. La Vega de San José. Las Palmas de Gran Canaria*, https://www.laspalmasgc.es/export/sites/laspalmasgc/.galleries/contenido-edusi/Laboratorio-Urbano-Infancia_Memoria-2023_con-logos-1.pdf
- Kubow, P. Grossman, D. y Ninomiya, A. (1998). Multidimensional citizenship: educational policy for the 21st Century, en J. Cogan and R. Derricott (eds.). *Citizenship for the 21st Century. An international Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- López Atxurra, R., y De La Caba Collado, M.A. (2012): Educación para la participación ciudadana en los libros de texto. Oportunidades y resistencias, De Alba Fernández, N., García Pérez, F.F., Santisteban Fernández, A. (eds); *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* Volumen I, Diada Editora, 73-82.
- Maiztegui Oñate, C. (2007): La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana, *REICE. Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 5, núm. 4, 144-160, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140509>
- Márquez Medina, A.F. (2012): Sensibilización del adolescente con los problemas medioambientales. Ciudadanía global, en De Alba Fernández, García Pérez, F.F., Santisteban Fernández, A. (eds): *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, volumen I, 141-147, http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

- Marrón Gaite, M.J. (2011): Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* nº 57, pp-313-341, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3814337>
- Martín Martín, J., Vázquez Sánchez, M.L. (2021): La experiencia educativa en el aula, Rodríguez Domenech, M.A.(coord.): *Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos!*, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, 57-70.
- Martínez Agut, M.P. (2022): La educación para el desarrollo y la ciudadanía global en el marco de la cooperación al desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), *Quaderns d'animació i Educació Social. Revista semestral para animador@s y educador@s sociales* nº 35, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8269821>
- Mora Oropeza, M.E.; y Estepa Giménez, J. (2012): La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación, De Alba Fernández, García Pérez, F.F., Santisteban Fernández, A. (eds): *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, volumen I, Diada Editora, 93-100.
- Moreno Fernández, O., y Navarro Díaz, M. (2015): Educación ambiental, ciudadanía activa y participación, *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation* nº 4, 175-186. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1470>
- Pérez Rodríguez, N. (2024): La enseñanza de las Ciencias Sociales para la formación ciudadana. Concepciones del profesorado de Secundaria en formación, Rodríguez Pérez, R., Trigueros Cano, F.J., Antolinos Sánchez, A. (Eds): *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos*, 547-552, Octaedro.
- Pérez Rodríguez, N., De Alba, Fernández, N., Navarro Medina, E. (2022): University and challenge of citizenship education. Professors' conceptions in training, *Frontiers in Education*, 1-17, DOI 10.3389/educ.2022.989482
- Souto González, X.M. (2011): Geografía y otras ciencias sociales: la interdisciplinariedad y la selección de contenidos en Prats, J. (coord.): *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Grao.
- Souto González, X.M., Santos Da Silva, A., Alzira, F. (2000): O Contributo da educação geográfica na educação ambiental. A Geografia no Ensino Secundário. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 243, <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-243.htm>
- Tonucci, A. (2015): *La ciudad de los niños*, Grao
- Westheimer, J. (2019). Civic education and the rise of populist nationalism. *Peabody J. Educ.* 94, 4–16. doi: 10.1080/0161956X.2019.1553581



Apoyo Parental a la Adolescencia Española en la Educación Secundaria

Parental Support for Spanish Adolescents in Secondary Education

Recibido: 13/02/2025 | Revisado: 10/03/2025 | Aceptado: 21/04/2025 |
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



Raquel González-Rodríguez

Escuela Internacional de Doctorado de la UNED (España)

rgonzalez2780@alumno.uned.es

<https://orcid.org/0009-0008-1830-3815>



Ana Eva Rodríguez-Bravo

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED (España)

anaeva.rodriguez@edu.uned.es

<https://orcid.org/0000-0001-7046-3041>

Resumen:

La literatura científica subraya el valor del apoyo parental en la educación por sus efectos positivos en el rendimiento académico, el desarrollo de buenos hábitos de estudio, las competencias socioemocionales y la mejora de conductas disruptivas que limitan el aprendizaje. El impacto de este apoyo varía según las estrategias implementadas y la etapa educativa. Este estudio se centra en analizar las características del apoyo parental y los factores a tener en cuenta en el caso de adolescentes de educación secundaria del sistema educativo español. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica publicada desde el año 2000, siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020. Se consultaron bases de datos como Dialnet, ERIC, Redined, ResearchGate, SciELO y ScienceDirect. La administración de registros se realizó mediante el gestor bibliográfico RefWorks, aplicando criterios de inclusión y exclusión, y seleccionando una muestra final de 18 artículos para su análisis en profundidad. Los

Abstract:

The scientific literature underlines the value of parental support in education for its positive effects on academic performance, the development of good study habits, social-emotional skills and the improvement of disruptive behaviours that limit learning. The impact of this support varies according to the strategies implemented and the educational stage. This study focuses on analysing the characteristics of parental support and the relevant factors in the case of secondary school adolescents in the Spanish educational system. To this end, a systematic review of the scientific literature published since 2000 was carried out, following the guidelines of the PRISMA 2020 declaration. Databases such as Dialnet, ERIC, Redined, ResearchGate, SciELO and ScienceDirect were consulted. Record management was carried out using the RefWorks bibliographic manager, applying inclusion and exclusion criteria, and selecting a final sample of 18 articles for in-depth analysis. The results highlight the importance of affective parental support (closeness, care and affection) and of fostering intrinsic motivation towards

resultados destacan la importancia del apoyo afectivo parental (cercanía, cuidado y afecto) y de fomentar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje. En esta etapa, la supervisión consistente y un estilo educativo basado en el afecto resultan más eficaces que el apoyo directo en tareas escolares. También son clave las metas parentales, el nivel socioeconómico y la relación familia-profesorado.

learning. At this stage, consistent supervision and an affection-based educational style are more effective than direct support in school tasks. Parental goals, socio-economic status and family-teacher relationship.

Palabras clave: Adolescencia, familia, apoyo, educación, implicación.

Keywords: Adolescence, family, support, education, implication.

Introducción

La forma de entender la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas ha evolucionado desde la década de los noventa del siglo XX, dejando de restringirse a su colaboración en la gestión de los centros educativos e identificándose como un indicador de calidad de la educación (Comisión Europea, 2000). Ello se debe a las implicaciones que numerosas investigaciones han destacado que tiene sobre: el rendimiento académico y los hábitos de estudio; las competencias socio-emocionales y las relaciones positivas con los iguales; el absentismo y los comportamientos problemáticos; la satisfacción de los padres con la labor docente y el funcionamiento del centro; y el equilibrio de poderes para la defensa del interés público de la educación (Axford et al., 2019; Besler & Kurt, 2016; Borgonovi y Montt, 2012; Castro et al., 2015; Marphatia et al., 2010; Reparaz y Naval, 2014; Thomson & Carlson, 2017; Van Voorhis et al., 2013; Whalley, 2017).

En general, las investigaciones apuntan que el alumnado con progenitores implicados en su educación está más motivado a aprender, presenta mayor gusto por el aprendizaje y mejor actitud hacia el mismo y la escuela. Además, la pandemia por COVID 19 puso de manifiesto, de forma cruda y contundente, la importancia del apoyo parental (Winthrop et al., 2020); el nivel educativo de los progenitores y su capacidad de aportar ayuda para los deberes afectó de manera crucial a los resultados del alumnado cuando se cerraron los centros (Brossard et al., 2020).

La importancia de la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es destacada también por organismos supranacionales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) la identifican como variable significativa para el desarrollo saludable del adolescente (Bustreo, 2017). La Declaración de Incheon (UNESCO, 2016, p.28) lo recoge de la siguiente manera “La sociedad civil, los docentes y educadores, el sector privado, las comunidades, las familias, los jóvenes y los niños cumplen todos funciones clave para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad”. Y el Programa para la Evaluación Internacional de los

Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico apunta que la participación de las familias en la educación es fundamental para el éxito del alumnado a lo largo de su trayectoria de aprendizaje (OCDE, 2022).

Diversos referentes teóricos han sido desarrollados con el propósito de ofrecer un enmarque a la participación de las familias desde esta perspectiva. Destacan el Modelo de Esferas superpuestas de influencia (Epstein, 2011); el Modelo Syneduction (Mylonakou y Kekes, 2005, 2007); y el Modelo Bipiramidal jerarquizado (Hornby, 2011).

El primero de estos modelos se centra en estimular la complementariedad, comunicación y cooperación entre los contextos de la familia, la escuela y la comunidad con el propósito de favorecer al estudiante en su desarrollo integral y éxito académico, para ello propone seis áreas prácticas de colaboración (apoyo a la parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones, colaboración con la comunidad).

El modelo Syneduction, fusiona en su nombre los términos sinergia y educación y busca impulsar la implicación de las familias trabajando desde el inicio sus actitudes de desinterés e indiferencia. Parte de un proceso de diagnóstico de las necesidades de colaboración que implica tanto al profesorado, a las propias familias y al alumnado; promueve la generación de oportunidades reales de participación de las familias en actividades educativas; cataliza procesos de reflexión conjuntos sobre los aprendizajes derivados de esas oportunidades de participación; e impulsa el trabajo compartido en la definición de futuras líneas de actuación.

Por su parte, el modelo Bypiramidal jerarquizado aporta un marco de actuación en función de dos ejes: el tiempo disponible de padres, madres y profesores y el grado de especialización de las familias respecto a las tareas de apoyo a desempeñar. Este modelo trata de combinar los recursos que las familias pueden aportar a la escuela (información sobre sus hijos, colaboración complementando la labor docente, apoyo a los docentes y otros padres por las habilidades, destrezas o conocimientos específicos que posean, implicación en procesos burocráticos y de toma de decisiones) y sus necesidades que deben ser cubiertas por la escuela (comunicación sobre el progreso y comportamiento de sus hijos, atención a sus inquietudes y preocupaciones, incremento de su competencia parental, asesoramiento).

Todos estos modelos, como señala Álvarez Blanco (2019), confluyen desde enfoques distintos en dos puntos comunes: a) la educación se concibe como el producto resultante de iniciativas, responsabilidades y esfuerzos compartidos entre la familia, la escuela y el entorno comunitario; b) la adopción de un enfoque sistémico conforme al cual los distintos elementos interaccionan, ejerciendo influencias mutuas constante de comunicación y acomodación. Además, aportan perspectivas complementarias que tomadas en conjunto delinean una hoja de ruta a la hora de plantear el diseño de proyectos y acciones orientadas a promover la implicación de las familias en la escuela. El modelo de Epstein define de forma muy clara posibles áreas de colaboración entre la familia y la escuela a trabajar y desarrollar. El modelo de Syneducación, por su parte, pone el foco en el proceso de esta colaboración, destacando la importancia de un buen análisis de necesidades previo, la identificación

de oportunidades de colaboración relevantes y enriquecedoras para las familias en las áreas previamente señaladas, y el cierre orgánico del proceso mediante reflexiones conjuntas de todas las partes implicadas sobre aprendizajes logrados y la identificación de próximas líneas de colaboración. El modelo Bypiramidal jerarquizado destaca la relevancia de cuidar el contenido de la colaboración equilibrando lo que las familias pueden aportar a la escuela y lo que necesitan recibir de ella.

A su vez, Glasgow y Whitney (2009) propusieron un enfoque denominado *parent involment* (implicación parental) que enfatiza la necesidad de superar la visión unidireccional de la relación familia-escuela y destaca la importancia de crear una relación bidireccional que incorpore a toda la diversidad de familias, es decir, lo que todas las familias pueden aportar. Por su parte, el Harvard Family Research Project (2010) resalta que impulsar el *family engagement* (compromiso familiar) es una responsabilidad compartida de todos los agentes de la comunidad de aprendizaje, que han de comprometerse con el desarrollo de los alumnos desde la infancia hasta la juventud.

El apoyo parental se puede utilizar como estrategia educativa (Torío et al., 2017). Las tareas de apoyo van desde la comunicación entre el hogar y la escuela, prestar ayuda en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, acompañar y supervisar la asunción y desarrollo de las responsabilidades vinculadas a la evolución personal y académica del niño o la niña, modelar comportamientos y actitudes positivas hacia la escuela, la participación en los eventos educativos y en los organismos de decisión de los centros (Desforges y Abouchaar, 2003). Sin embargo, no todas las formas de apoyo tienen el mismo impacto sobre el aprendizaje, los resultados de los estudios sobre este tema son ambivalentes, dependiendo del tipo de apoyo parental, el tipo de resultado que se examine y la etapa (Castro et al., 2015; Desforges y Abouchaar, 2003). Además, las pruebas del impacto causal del apoyo parental sobre los logros académicos son escasas, la mayoría de los estudios que documentan una fuerte correlación entre la implicación parental y los resultados educativos son descriptivos, no demuestran una causalidad (Marphatia et al., 2010); lo que, sin duda, clarifica que reclama líneas de investigación con enfoques metodológicos que permitan obtener evidencias de causalidad.

Este estudio pone el foco en conocer las características del apoyo parental y los factores a tener en cuenta, en el caso concreto de los adolescentes que estudian Educación Secundaria en el marco del sistema educativo español. Para ello se desarrolló una revisión sistemática de la literatura científica desde el año 2000 hasta nuestros días, siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020.

Metodología

Estrategia de búsqueda

Este trabajo incluye una revisión sistemática de la literatura científica sobre apoyo parental a los y las adolescentes que estudian educación secundaria en sistema educativo español. Esta revisión sistemática se ha realizado siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) y referencias valiosas para la puesta en práctica de la metodología incluida en esta declaración (Martín et al., 2022; Page et al., 2021; Yepes-Nuñez et al., 2021). El estudio realizado busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: *¿Qué investigaciones científicas han abordado el apoyo parental durante la educación secundaria en el marco del sistema educativo español? ¿qué formas de apoyo se han identificado como prevalentes? ¿qué factores se ha identificado que influyen en ese apoyo?*

Se han consultado las bases de datos de Dialnet, el Instituto de Ciencias de la Educación (ERIC), la Red de Información Educativa (Redined), ResearchGate, SciELO y ScienceDirect. En el proceso de búsqueda se combinaron descriptores y operadores booleanos, para generar mejores ecuaciones de búsqueda y obtener así mejores resultados. Para las bases de datos de Dialnet y Redined, se utilizó la lengua española, pues son recursos que emplean sistemas abiertos de información de revistas, documentos y tesis en castellano, formalizando las siguientes ecuaciones:

- (implicación O apoyo O colaboración) Y (familia O parental) Y adolescencia Y educación. Dialnet (4) y Redined (160).
- implicación Y parental Y adolescencia Y educación secundaria. Dialnet (23) y Redined (176).
- familia Y (participación O contribución O apoyo O intervención) Y (adolescencia o educación secundaria) Y (interacciones positivas O rendimiento académico O éxito académico O desarrollo personal). Dialnet (0) y Redined (274).
- familia Y (participación O apoyo) Y educación secundaria Y rendimiento. Dialnet (31) y Redined (1325).

En cambio, en las bases de datos ScienceDirect (de los Países Bajos) y ERIC (de Estados Unidos) se ha utilizado la lengua inglesa con las siguientes fórmulas de búsqueda:

- (family OR parental) AND (involvement OR contribution OR support OR intervention) AND (adolescence OR adolescent). ERIC (383) y ScienceDirect (6).
- family AND (involvement OR contribution OR support OR intervention) AND (adolescence OR adolescent) AND positive interactions AND communication. ERIC (6) y ScienceDirect (0).
- (family involvement OR family participation) AND (secondary school OR secondary education OR education at the high school level OR secondary level) AND (adolescence OR adolescent). ERIC (30) y ScienceDirect (5).

El número total de registros encontrados en las bases de datos es el siguiente: Redined (1935), Dialnet (58), ScienceDirect (11) y ERIC (419). Asimismo, se

identificaron registros procedentes de ResearchGate (70), una plataforma de investigación y colaboración académica y científica en línea; y a través de la biblioteca virtual SciELO (186).

En la administración de los registros se ha empleado el gestor bibliográfico en línea RefWorks y para la selección de los registros se han empleado los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión:

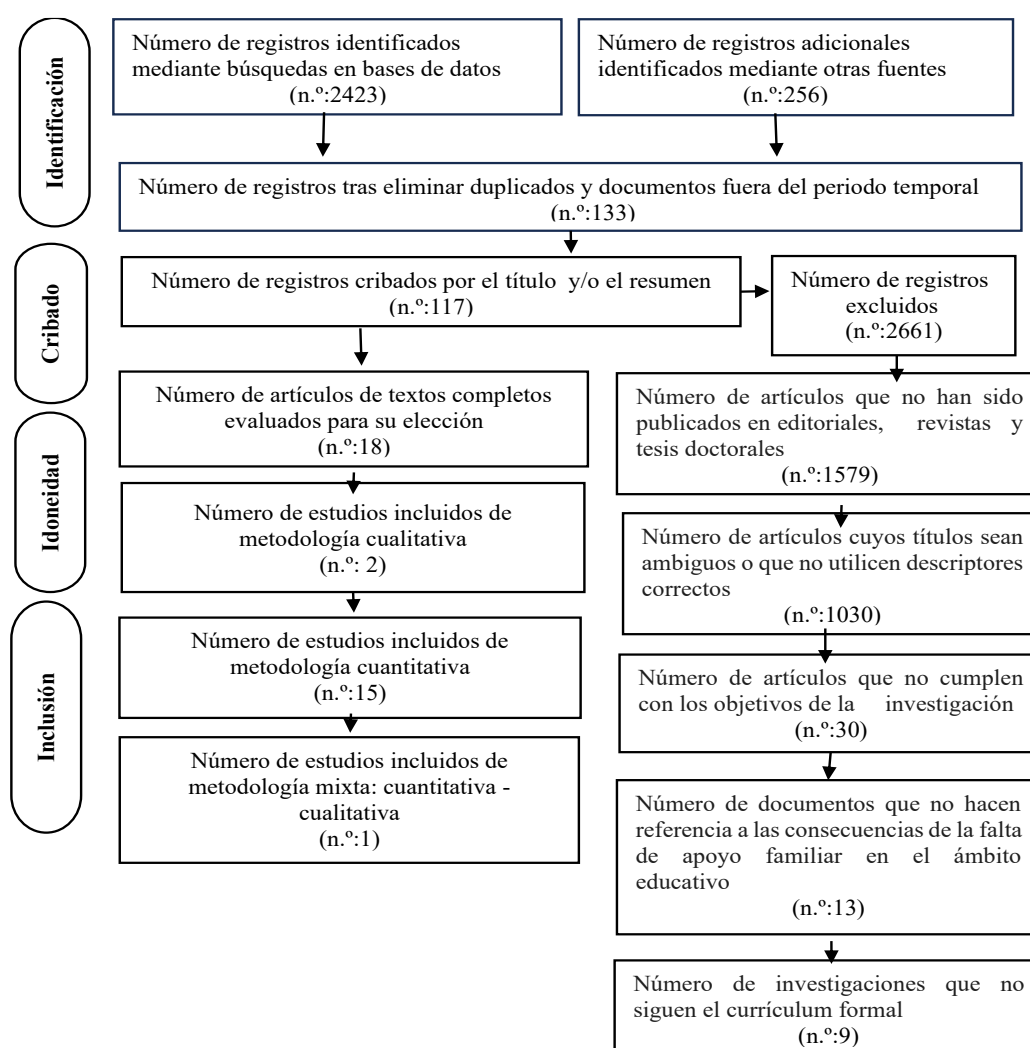
1. Artículos que hayan superado un proceso de revisión por pares.
2. Trabajos con una definición precisa del constructo apoyo parental, las formas de apoyo identificadas y los factores con influencia.
3. Investigaciones publicadas entre el año 2000 y el 2024, ambos incluidos.
4. Estudios con muestra de alumnado o/y familias.
5. Investigaciones centradas en la etapa de educación secundaria en el marco del sistema educativo español (ESO, Bachillerato o Formación Profesional).

Exclusión:

1. Estudios publicados en libros, capítulos de libros, revistas sin revisión por pares y tesis doctorales.
2. Trabajos cuyos títulos sean ambiguos (frases sin concluir, terminología desconectada de la realidad y expuesta posteriormente en el texto) o que no utilicen descriptores correctos.
3. Investigaciones que no se ajusten al rango temporal definido.
4. Artículos que no cumplan con los objetivos de la investigación.

Muestra objeto de estudio

La aplicación de los criterios de inclusión y exclusión definidos ha permitido depurar el total de 2679 registros encontrados e identificar 18 artículos que abordan de forma específica y relevante el tema objeto de estudio de este trabajo, al tiempo que cumplen con los estándares metodológicos delimitados; evitando, así, incluir estudios con información poco confiable o metodologías débiles (véase Figura 1). Si bien el número de estudios podría parecer reducido, su selección ha sido estratégica para obtener una visión clara y fundamentada del apoyo parental en la educación secundaria dentro del sistema español.

Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión sistemática.

Fuente. Elaboración propia.

Resultados

Los estudios seleccionados (véase Figura 2) tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión definidos han sido analizados atendiendo a cinco dimensiones generales de su estructura (año de publicación, metodología, muestra, instrumentos, resultados) que informan de las características y aportaciones más relevantes de cada investigación.

Figura 2. Estudios seleccionados. Escala de valoración.

Investigaciones (año publicación y metodología)	Características (muestra, instrumentos y resultados)
Alonso (2020) Cualitativa	<p>Muestra: de tres institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). 30 entrevistas en profundidad a madres y padres residentes en Sevilla. Alta dispersión de rendimientos filiales. Diversidad de estatus socioeconómico.</p> <p>Instrumento: entrevistas, aplicadas en dos momentos: primer trimestre del curso escolar 2016-2017, todos los entrevistados tenían un hijo/a recién entrado en ESO; entre mayo y julio de 2018, cuando el menor estaba finalizando el segundo curso de ESO (a excepción de un caso, que repitió primero). Las entrevistas se centraron en examinar las prácticas de inversión escolar durante la Educación Primaria y primer ciclo de la ESO; temas: posibles relaciones con el trabajo escolar; conversaciones cotidianas con el menor sobre la escuela; expectativas académicas depositadas en el menor y; motivos y frecuencia de contacto con el profesorado, así como experiencias durante el curso.</p> <p>Resultados: aunque exista buena trayectoria académica, el paso a la etapa secundaria suele estar marcado por descensos ocasionales de rendimiento en ciertas asignaturas. Ante las dificultades puntuales de los hijos/as, los discursos de estas familias contruidos en torno a la autonomía y la confianza: no se «ayuda» sino que se «resuelven dudas», no se «castiga» sino que se «introducen limitaciones», etcétera. Cuando el rendimiento filial no mejora, se alimenta una mutua desconfianza entre docentes y progenitores. En los casos de hijos con altos rendimientos, el seguimiento parental directo decae y el contacto con los docentes es escaso y poco problemático, el estatus social familiar es poco relevante para entender la relación familiar con la escolaridad. Todo cambia cuando la trayectoria es problemática, los recursos parentales se movilizan fundamentalmente en casos de conflicto, tanto con el profesorado como con los hijos. Las diferencias de clase se agudizan cuando los resultados empeoran, teniendo una implicación familiar más eficiente los que disponen de recursos que los que no.</p>
Álvarez et al. (2020) Mixta	<p>Muestra: contextualizada en el Proyecto Europeo DOOR de 140 familias de las cuales el 43,6 % son de adolescentes españoles de ESO.</p> <p>Instrumento: metodología expost- facto, cuestionario diseñado ad hoc con preguntas de respuesta dicotómica y cerradas de respuesta tipo Likert y entrevistas individuales.</p> <p>Resultados: desconocimiento familiar sobre cómo ayudar a sus hijos/as con sus actividades aprendizaje. En estos casos, los principales focos de dificultad identificados radican en: desconocimiento de las estrategias más idóneas para hacerlo; la escasez o desfase entre los contenidos que los padres y madres poseen y los que trabajan con sus hijos/as en los institutos; y la falta de entendimiento entre ambos que acaba desencadenando riñas y conflictos indeseados por todos. Si el progenitor percibe que el profesorado se preocupa por su hijo/a, especialmente en la esfera personal y más allá del rol de alumno que este asume en el aula, mostrará una actitud y disposición más favorable a cooperar, implicarse en la educación y aprendizaje del menor, atender las llamadas del centro o contactar por iniciativa propia ante problemas comportamentales o de rendimiento que detecten en el hogar, etc.</p>
Barca et al. (2012) Cuantitativa	<p>Muestra: de 3942 sujetos, de los cuales 1911 son chicos y 2031 son chicas de ESO de cuatro provincias de Galicia.</p> <p>Instrumentos: la escala CDPFA es un cuestionario de autoinforme, integrado por 70 ítems. Las propiedades psicométricas de esta subescala B de familia y actividades de aprendizaje escolar son una adecuación muestral de ,717 (KMO); con una varianza total explicada (%VT) del 52,75; c) con una fiabilidad, alfa de Cronbach, de ,54 y; con sujetos de 2.º y 4.º de ESO de centros públicos, concertados y privados.</p> <p>Resultados: se obtienen unas soluciones factoriales de entre 4 y 6 dimensiones según los casos y el tipo de muestras a las que se ha administrado. Los ANOVA realizados indican la existencia de diferencias significativas en los seis factores de la escala: ayuda de la familia al trabajo escolar ($F(2, 712) = 3,742, p < ,05$); valoración familiar del estudio ($F(2, 712) = 191,683, p < ,01$); refuerzo familiar del rendimiento ($F(2, 712) = 5,405, p < ,01$); valoración positiva de la capacidad ($F(2, 711) = 18,308, p < ,01$); uso de criterios comparativos ($F(2, 706) = 6,023, p < ,01$); colaboración familiar con el centro ($F(2, 709) = 11,941, p < ,01$); en función de la</p>

	<p>pertenencia del sujeto al grupo de rendimiento académico alto, medio o bajo. Los datos a nivel correlacional implican el hecho de que el rendimiento académico es mejor en la medida en que también lo son las percepciones del alumnado sobre la satisfacción de su familia. Se observa, que las motivaciones, incentivos y refuerzos de tipo extrínseco son contrarios al buen rendimiento académico. Del mismo modo que la comparación de las notas/calificaciones obtenidas por los hijos con las de sus compañeros/as de clase o con otros familiares.</p>
Conde et al. (2023) Cuantitativa	<p>Muestra: de 1426 discentes, alumnado de 3.º y 4.º de ESO de la Comunidad Autónoma de Andalucía.</p> <p>Instrumento: cuestionario con escalas tipo Likert sobre “características sociofamiliares” y “actitudes y comportamiento del alumnado en el aula”. Análisis factoriales exploratorio y confirmatorio.</p> <p>Resultados: entre las características sociofamiliares percibidas se señala un elevado nivel de correlación entre “importancia de la educación” percibida por las familias y su “implicación” ($r = 0,41$; $p < 0,001$); en menor medida, entre “características sociales” e “implicación” ($r = 0,15$; $p = 0,262$) y de manera inversa entre “importancia de la educación” y “características sociales” ($r = -0,37$; $p < 0,001$); para las características sociofamiliares y actitudes y comportamiento del alumnado en el aula, las correlaciones con el resto de ítems son significativas ($p < ,001$) y arrojan unas cargas factoriales superiores a cinco; ambos aspectos son buenos indicadores de validez del constructo. Por otro lado, se estudió la forma en que estos dos ítems relacionados con un tipo de característica sociofamiliar (aspectos sociales) se relacionan con las actitudes y el comportamiento del alumnado en el aula. Para la escala de actitudes y comportamiento del alumnado en el aula, el análisis factorial arrojó un total de cuatro factores que explican el 48,27 % de la varianza. Por lo tanto, se evita el absentismo escolar y se mejora en el rendimiento académico del alumnado con la implicación familiar en la educación de sus hijos/as.</p>
Córdoba et al. (2011) Cuantitativa	<p>Muestra: de 1197 alumnos de la ESO de Badajoz, del total de la muestra un 49,9 % fueron de sexo masculino ($n = 597$) y un 50 % de sexo femenino ($n = 600$), con una edad media de 14 años.</p> <p>Instrumento: a través del software informático SPSS versión 17 para Windows se realizó un análisis descriptivo y otro inferencial. Las pruebas paramétricas que se utilizaron fueron la “T de student para muestras independientes” y “ANOVA de 1 factor”, y las pruebas no paramétricas fueron la U de Mann-Whitney y la prueba H de Kruskal-Wallis.</p> <p>Resultados: el mayor porcentaje de alumnos se concentraba en los centros públicos (58,15 %), en los centros concertados estudiaban 39,84 %, y solamente el 2,01 % estudiaban en centros privados. Los alumnos pertenecientes a centros públicos eran los que mostraban la media más baja (5,94), mientras que los de los centros privados mostraban la media más alta (7,14). A través de la prueba “H de Kuskal- Wallis” se obtuvieron diferencias altamente significativas ($\chi^2 = 22,745$; $gl = 2$; $p \leq ,001$) en esta variable: El rendimiento académico global de los alumnos de la ESO se ve muy influido por los determinantes socioculturales, aunque no todas las variables influyen de la misma manera destaca el “nivel económico familiar” y sobre todo el “nivel cultural”, incrementándose el rendimiento a medida que el nivel económico y cultural es mayor. Sin embargo, otras variables analizadas como el nivel que se cursa o la edad, no parecen tener influencia en el rendimiento académico. Destacando la “estructura familiar” como otro de los factores que mayor influencia muestra en relación con las calificaciones finales obtenidas, demostrando el fuerte impacto que ejercen los padres en la educación, en el interés y en el rendimiento académico de sus hijos.</p>
Dueñas et al. (2022) Cuantitativa	<p>Muestra: de 928 padres de 33 provincias españolas, con hijos y/o hijas en ESO.</p> <p>Instrumento: adaptación española de Family Involvement Questionnaire - High School version (FIQ-HS); se eliminaron siete ítems que presentaban mal funcionamiento y el cuestionario CESF. Escala tipo likert de cinco puntos. El inventario contiene dos factores que miden el sistema familiar: a) cohesión (diez ítems) y b) adaptabilidad (diez ítems). La consistencia interna de la muestra fue $\alpha = ,81$ para cohesión y $\alpha = ,70$ para adaptabilidad. Análisis factoriales exploratorio y confirmatorio.</p> <p>Resultados: se confirmó la estructura (comunicación hogar-escuela, actividades basadas en la escuela y actividades basadas en el hogar). Se obtienen correlaciones producto-momento entre FIQ y cuestionarios CESF, todas las correlaciones son positivas y significativas. Las familias caracterizadas por una mayor</p>

	adaptabilidad y cohesión tienden a participar en mayor medida en el trabajo escolar y académico del adolescente. Estas familias muestran mayores puntuaciones de comunicación entre el hogar y la escuela, actividades escolares y actividades en el hogar.
Egido (2020) Cualitativa	<p>Muestra: de 43 artículos de investigación publicados en revistas científicas entre los años 2010 y 2019, identificados mediante las bases de datos Wos, Scopus, Scielo, Índice-CSIC y Dialnet Plus. De las fases de estudios (Higgins y Green, 2011). Los artículos seleccionados en la muestra son del ámbito español.</p> <p>Instrumento: revisión sistemática, análisis cualitativo.</p> <p>Resultados: la participación de las familias en España no es baja en lo que se refiere a las relaciones con el profesor-tutor, ni en el respaldo emocional que prestan a sus hijos en casa. Se encuentra, en cambio, una menor frecuencia de ayuda con las tareas escolares en el hogar o en el apoyo cuando hay problemas con los estudios. La participación de las familias inmigrantes en la escuela es menor que la de las familias autóctonas.</p>
Fajardo et al. (2017) Cuantitativa	<p>Muestra: de 484 alumnos de Cáceres, con una edad media de 14 años.</p> <p>Instrumento: cuestionario ad hoc de 17 preguntas estructuradas en tres apartados: datos institucionales, personales y datos familiares. El rendimiento académico se midió a través de las notas obtenidas por los alumnos en las asignaturas de Lengua y Matemáticas, en el primer y segundo trimestre del curso 2011/2012, así como la nota media obtenida en el curso académico anterior. Para el estudio de la variable nivel ocupacional de los padres se categorizaron las respuestas de los alumnos en función de las seis clases sociales ocupacionales, recogidas en la adaptación española de la clasificación del British Registrar General.</p> <p>Resultados: los resultados del ANOVA muestran la existencia de diferencias significativas, en rendimiento académico de los alumnos, según los diferentes niveles de estudios de ambos padres; los alumnos cuyos padres o tutores legales, presenten un nivel de estudios superior a secundaria obtienen puntuaciones más elevadas en su nivel de rendimiento académico que aquellos alumnos con padres con niveles educativos más bajos. Se verificó que el rendimiento académico variaba según la categoría laboral de la madre, para los alumnos cuyos padres o tutores legales presentan una mejor clase ocupacional, mostrarán mayores niveles de rendimiento académico con ANOVA salió un factor ($F=4,165$; $p<,05$) y según la categoría laboral de la madre un factor ($F=3,202$; $p<,05$). Los alumnos que no reciben ayuda obtienen mejores notas que aquellos que reciben ayuda de algún familiar T de Student, ($t=2,423$; $p<,05$). Los resultados exponen que la familia es una institución fundamental en el desarrollo del individuo y en su socialización. En base a los resultados, se establece que el nivel ocupacional y educativo de los padres, la obtención de ayuda familiar y la percepción que el alumno tiene sobre la valía que le atribuye su familia como estudiante, son variables fundamentales para analizar el desarrollo del rendimiento académico.</p>
Fernández et al. (2019) Cuantitativa	<p>Muestra: de 1457 estudiantes pertenecientes a 9 centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma Vasca, con edades comprendidas entre 12 y 17 años.</p> <p>Instrumento: escala reducida de apoyo social percibido familiar y de amigos (AFA-R) (González y Landero, 2014). La implicación escolar se midió con el instrumento School Engagement Measure (SEM) (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005).</p> <p>Resultados: la correlación más fuerte entre todas las variables analizadas (implicación cognitiva, emocional, social, amistades, conductual, familiar y apoyo del profesorado) tiene lugar entre el apoyo del profesorado y la implicación emocional (.419). El profesorado puede ser una fuente de apoyo altamente eficiente al satisfacer la necesidad de información frecuente durante la adolescencia. Por ello, el apoyo social puede ser una variable contextual relevante en la implicación escolar del alumnado al afrontar las amenazas de fracaso y abandono escolar.</p>
Gonzalo (2022) Cuantitativa	<p>Muestra: de 231 estudiantes, 120 de 1.º de la ESO y 111 de 3.º de la ESO de un centro concertado de Madrid con un nivel socioeconómico medio-bajo.</p> <p>Instrumento: cuestionario de emociones positivas, de escala Likert de cinco opciones de respuesta, compuesto por cinco factores y 21 ítems, validado en otros estudios (Oros, 2014; Rodríguez et al, 2017). Cuestionario de relaciones familiares, de escala Likert de cinco opciones de respuesta, compuesto por dos factores y 21 ítems, elaborado ad hoc para</p>

	<p>este estudio; se realiza un análisis factorial que permite obtener los dos constructos fundamentales de este (comunicación y apego); además recoge información sociodemográfica y de hábitos familiares. Ficheros con las calificaciones y las ausencias de los estudiantes, facilitados por el centro educativo.</p> <p>Resultados: el constructo “bienestar familiar” está determinado por la comunicación (0,389) y el apego (0,688) que el estudiante perciba y reciba en su entorno familiar. El “éxito académico y social” está compuesto por la “implicación de los progenitores en la escuela” (0,826), el “rendimiento” (0,237) y el “sentimiento de pertenencia a la familia” (-0,297). Estando este último afectado por la “madurez emocional” (0,252) del estudiante. Después del plan de actuación aumenta el tamaño del efecto de la “implicación de los progenitores en la escuela” (+0,181) y del “sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia” (+0,030) sobre el éxito académico y social, destacando la importancia de la implicación familiar durante secundaria.</p>
Guevara et al. (2024) Cuantitativa	<p>Muestra: de 423 escolares adolescentes de ESO de tres centros de Salamanca, media de edad de 14,3 años.</p> <p>Instrumento: estudio transversal descriptivo mediante encuesta. Cuestionario sociodemográfico para conocer la edad y el sexo de los participantes (hombre y mujer), así como el nivel de estudios del padre y de la madre. Cuestionario Kidscreen-10 (Ravens-Sieberer, 2006) sobre calidad de vida relacionada con la salud (CVRS).</p> <p>Resultados: los datos señalan que hay diferencias significativas ($p < .05$) según el sexo. Así, el grupo de los chicos presenta por término medio ($M: 39,2$; $SD: 6,09$) más nivel en el constructo CVRS que las chicas ($M: 37,1$; $SD: 6,68$), presentando la variable un efecto muy alto (de Cohen: 6,39). En relación con el vínculo paterno, el mayor nivel de CVRS se localiza significativamente (ANOVA: $p < .001$) entre los adolescentes que tienen un vínculo óptimo con su padre ($40,4 \pm 6,33$). El más bajo nivel de CVRS, diferenciándose significativamente del resto, se encuentra en aquellos que no reciben por parte de su padre cuidado/afecto y sí una alta sobreprotección ($32,7 \pm 5,67$). En cuanto al vínculo parental, existe un alto CVRS con cuidado/afecto, en cambio, es bajo el CVRS si hay ausencia de afecto y sobre todo con alto control, también ofrece un CVRS bajo cuando además de ausencia de afecto, no hay control; en cuanto al nivel de satisfacción con el instituto, el 40,9 % manifiesta gusto por la vida en él (“me gusta”) y el 27,9 % afirma que le “gusta mucho”, mientras el 31,2 % restante manifiesta poco o ningún gusto por este entorno. Sobre cuidado/afecto y la sobreprotección/control del padre y de la madre, los datos apuntan que la mayoría de los adolescentes encuestados consideran que reciben un alto nivel de cuidado/afecto (de la madre: 80,6% del padre: 76,8 %) y también de sobreprotección (de la madre 80,1 % y del padre 72,6 %). Por lo tanto, una relación de afecto, comprensión y cariño con los padres puede predecir de forma significativa un buen nivel de CVRS en la adolescencia y, la satisfacción con la vida en el instituto se presenta como el siguiente factor predictor de un buen nivel de CVRS.</p>
Hernández et al. (2018) Cuantitativa	<p>Muestra: 40 artículos referentes al sistema educativo español que analizan los factores que inciden en el abandono escolar prematuro (AEP).</p> <p>Instrumento: rejilla validada por expertos compuesta por 80 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: personales, familiares, sociales y educativos. Los valores son dicotómicos y de carácter cerrado. Finalmente, los datos fueron cuantificados y analizados estadísticamente.</p> <p>Resultados: En la dimensión familiar las variables que predominan son: la situación socioeconómica-familiar, la cultural, el nivel de estudios de los padres y las competencias parentales; siendo los menos destacados el sexo, edad y nacionalidad de los padres, el lenguaje hablado en casa, la situación de conflicto familiar y la tipología o estructura familiar. Las familias con un capital cultural superior tienen más posibilidades de comprender y compartir los códigos de la escuela, siendo las que mejor transmiten a sus hijos e hijas los comportamientos y destrezas deseadas y apreciadas por la institución escolar. El nivel de estudios de los padres (39 %) es considerado también uno de los elementos predictores del AEP.</p>

<p>Lanza et al. (2014) Cuantitativa</p>	<p>Muestra: de 80 discentes pertenecientes a tres centros de Lugo. La mitad con apoyo familiar y la otra mitad sin apoyo respectivamente. La mitad de la muestra cursaba estudios de siendo la mitad de 1.º y de 4.º de ESO.</p> <p>Instrumentos: cuestionario de estrategias de aprendizaje (CEA) de Beltrán, Pérez y Ortega (2006).</p> <p>Resultados: en el caso de los discentes que no reciben apoyo parental, vemos que los alumnos –varones– alcanzan puntuaciones más altas que las chicas en la subescala de transferencia ($F= 4,288$; $p<,050$). Además, los estudiantes de 4.º ESO muestran un mayor control emocional que sus compañeras del mismo curso ($F= 5,674$; $p<,050$). Finalmente, observamos que los alumnos de 1.º ESO superan a los de 4.º ESO en pensamiento crítico ($F= 4,806$; $p<,050$). Los alumnos varones que reciben apoyo alcanzan un nivel superior que sus homólogas que no cuentan con apoyo, tanto en la subescala de organización ($F=7,908$; $p<,010$) como regulación ($F= 4,086$; $p<,050$). Nuevamente, estos resultados se repiten en el caso del alumnado de 1.º ESO con la subescala de regulación ($F= 6,199$; $p<,050$) y con los de 4.º ESO en la de organización ($F= 5,339$; $p<,050$). Los alumnos varones de 1.º ESO que cuentan con orientación paterna obtienen puntuaciones más elevadas en organización ($F= 6,028$; $p<,050$), regulación ($F= 10,198$; $p<,010$) y en la escala de metacognición ($F= 4,557$; $p<,050$) que sus compañeras del mismo curso que carecen de supervisión; es decir, los chicos alcanzan puntuaciones más elevadas en la subescala de control emocional, lo cual revelaría que se sienten mucho más tranquilos ante los exámenes y tareas escolares que las chicas, las cuales se mostrarían más inquietas y con un peor autoconcepto de sí mismas. Del mismo modo, ellos obtienen puntuaciones más altas en planificación y selección. En cambio, las chicas obtienen mejores puntuaciones en las escalas de motivación, ayudas de estudio y ansiedad que los chicos. Por último, señalar que los alumnos que no cuentan con apoyo parental –en general– empeora su pensamiento crítico conforme avanzan en edad. los chicos que no recibieron apoyo parental alcanzan puntuaciones más elevadas que las chicas en la escala de transferencia, lo cual indicaría que estas tenderían a acumular los contenidos sin aplicarlos. Además, los estudiantes que disponen de supervisión familiar frente a los discentes del mismo curso que no disfrutan de ella; logran mejores resultados académicos, del mismo modo, obtienen puntuaciones más elevadas en la organización, regulación y en la metacognición.</p>
<p>Rodríguez-Bravo y Murga-Menoyo. (2023) Cuantitativa</p>	<p>Muestra: de 1590 familias representadas por un progenitor, con uno o varios hijos cursando estudios ESO, Bachillerato o Formación Profesional. Familias residentes en las diecisiete comunidades autónomas de España y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.</p> <p>Instrumentos: cuestionario estructurado, desarrollado ad hoc con nueve preguntas de opción múltiple sobre variables sociodemográficas y socioeconómicas de los participantes; y once preguntas para recopilar información sobre las metas de logro de los padres, estas ajustadas a escala Likert. Las variables relativas a las metas de logro parental se basaron en el marco teórico de Mageau et al. (2016) e Inda-Caro et al (2020). Se realizó un análisis factorial confirmatorio para contrastar la validez del modelo. Cuestionario aplicado en noviembre de 2021.</p> <p>Resultados: más de la mitad de los padres reconoce que orientan a sus hijos hacia el éxito de las tareas, aunque el grupo de los que afirman promover comportamientos competitivos es pequeño respecto a las metas orientadas al éxito. El 80%, declara una conducta acorde con el objetivo parental de alcanzar el objetivo “dominio de la tarea”, mientras que “evitar el fracaso” tiene muy pocos padres que se identifiquen explícitamente con ello. Existen diferencias significativas observadas entre las familias encuestadas según las siguientes variables, en orden descendente: género, nivel de educación, estado civil, estatus, edad, puesto de trabajo y nivel educativo del niño. Se observa que un grupo de familias transmiten simultáneamente dos tipos de objetivos: los orientados al dominio de la tarea y los orientados al éxito, pudiendo ser esta circunstancia fuente de conflicto de valores.</p>

Rodríguez-Fernández et al. (2018) Cuantitativa	<p>Muestra: de 1250 estudiantes de 12 a 15 años de la Comunidad Autónoma del País Vasco.</p> <p>Instrumentos: cuestionario de implicación escolar (SEM) de Fredericks, Blumenfeld, Friedel, y Paris (2005), escala de resiliencia (CDRISC) de Connor y Davidson (2003), cuestionario de autoconcepto dimensional-33 (AUDIM-33) de Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015), y cuestionario de apoyo familiar y de amigos (AFA-R) de González y Lancero (2014).</p> <p>Resultados: las cuatro variables predictoras de implicación conductual propuestas resultaron significativas: apoyo familiar ($t = 8,23$; $p < ,05$), resiliencia ($t = 4,13$; $p < ,05$), autoconcepto ($t = 3,94$; $p < ,05$) y apoyo de amigos ($t = -2,57$; $p < ,05$), llegando a explicar entre todas ellas el 12,7 % de la varianza de la implicación conductual. Los coeficientes Beta estandarizados indican que el apoyo familiar es la variable con mayor peso sobre la variable criterio ($\beta = ,245$). También en función del sexo las cuatro variables resultaron significativamente predictoras para la implicación conductual, explicando el 12,3 % de la varianza en el grupo de sexo masculino y el 20,6% en el caso del sexo femenino. Los coeficientes de regresión estandarizados Beta señalan que, de ellas, el apoyo de la familia es la variable con mayor capacidad predictora tanto en la muestra de chicos ($\beta = ,250$) como en la de chicas ($\beta = ,228$).</p>
Rodríguez (2023) Cuantitativa	<p>Muestra: de 1078 estudiantes de ESO de la Comunidad Autónoma de Canarias.</p> <p>Instrumentos: cuestionario ad hoc que evaluaba las siguientes variables: situación laboral del padre y la madre, nivel educativo del padre y la madre, expectativas del padre y madre sobre el futuro académico del estudiante y estructura familiar en la que vive el estudiante. Para la evaluación del apoyo familiar afectivo se utilizó la adaptación de Santana et al. (2016) para estudiantes de educación secundaria de la escala original elaborada por Figuera et al. (2003). El rendimiento académico fue medido mediante la creación de un promedio obtenido de todas las calificaciones en la evaluación final de todas las asignaturas que cursaron los estudiantes. Para el análisis de datos estadístico se empleó el programa informático IBM SPSS-28, además, de la técnica de árbol de decisión con el método CHAID (CHi-squared Automatic Interaction Detector). Se incluyeron el rendimiento académico como variable dependiente y los factores familiares como variables independientes. La validez del modelo se realizó mediante el procedimiento de validación cruzada con diez pliegues.</p> <p>Resultados: la variable que más se ha asociado con el rendimiento de los estudiantes ha sido la situación de riesgo, ya que es el predictor con mayor valor de $F (71,11)$. La siguiente variable que también genera una diferencia superior al resto de variables predictoras del modelo es la expectativa que tiene la madre respecto al futuro académico de su hijo o hija ($F = 50,04$). Por lo tanto, la situación de riesgo y las expectativas de la madre son los factores que más contribuyen a diferenciar los niveles de rendimiento académico. A partir de ahí, hay otras cuatro variables (apoyo familiar afectivo, nivel educativo del padre, nivel educativo de la madre y situación laboral de la madre) ejercen influencia en el rendimiento académico. Hay tres variables que no participaron de la explicación de las diferencias en el rendimiento académico, siendo la estructura familiar, las expectativas del padre y su situación laboral.</p>
Santana et al. (2016) Cuantitativa	<p>Muestra: de 803 discentes de ESO en cuatro centros públicos de las Islas Canarias. El 81 % se encontraba en el intervalo de 13-16 años.</p> <p>Instrumentos: cuestionario de orientación académica y laboral (COAL).</p> <p>Resultados: las decisiones del alumnado tienden a coincidir con las expectativas de sus progenitores. La prueba de Kruskal- Wallis mostró diferencias significativas entre los grupos respecto al apoyo percibido en las familias (33,375, sig.< 0,000). Los contrastes entre los grupos mediante la prueba de Mann-Whitney mostraron que el grado de apoyo percibido por el alumnado latinoamericano es mayor que el percibido por los demás grupos (europeos/latinoamericanos: $RP \ 293,21-332,29$; $Z \ -2,155$; sig.< 0,03); (latinoamericanos/asiáticos: $RP \ 278,10-87,84$; $Z \ -4,982$; sig.< 0,000); (latinoamericanos/africanos: $RP \ 284,21-283,34$; $Z \ -2,658$; sig.< 0,01). El apoyo familiar percibido es progresivamente menor en el alumnado europeo, africano y asiático (europeos/asiáticos: $RP \ 74,00-31,22$; $Z \ -4,126$; sig.< 0,000); (asiáticos/africanos: $RP \ 18,06-27,06$; $Z \ -2,160$; sig.<0,031).</p>

Urbano et al. (2018) Cuantitativa	<p>Muestra: de 296 estudiantes de ESO, siendo la edad media de los participantes es de 14,06 años.</p> <p>Instrumentos: escala de adaptabilidad y cohesión familiar, la cual tiene 20 ítems de respuesta tipo Likert de cuatro opciones. La recogida de información se realizó durante la última semana de marzo y la primera de abril de 2017.</p> <p>Resultados: aquellos aspectos que presentan un mayor índice de mejora serían los relacionados con la disciplina y la participación de los hijos, como seguir las propuestas de estos ante la resolución de un problema, tener en cuenta su opinión en cuanto a disciplina, hablar padres e hijos sobre el castigo o intentar nuevas formas de resolver los problemas. Aunque en menor medida, también se pueden subrayar las posibilidades de mejora que brindan cuestiones como el hecho de que todos los miembros de la familia sientan que deciden libremente lo que desean, que comparten intereses y aficiones (muy vinculado a que a los miembros de la familia les guste pasar tiempo libre juntos). En la diversidad familiar (diferencias en 14 de los 20 ítems) aquellas estructuras familiares en las que existe un único progenitor o bien dentro de las familias reconstituidas, se encuentran mayores dificultades, especialmente al inicio de esta situación, para lograr, por ejemplo, momentos en los que toda la familia directa del adolescente comparta espacios o actividades. Además, influye el apoyo mostrado en los momentos difíciles como favorecedor del sentimiento de cercanía. Otro elemento relevante es el tiempo que se pasa en familia y, concretamente, constatar si a los miembros de la familia les gusta pasar su tiempo libre juntos.</p>
--	---

Fuente. Elaboración propia.

Las investigaciones seleccionadas quedan circunscritas fundamentalmente a Enseñanza Secundaria Obligatoria (17 de los 18 estudios identificados), solo uno de ellos incluye también muestra de Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional. Asimismo, están contextualizadas de forma específica en diferentes zonas geográficas de España, tanto a nivel autonómico como provincial, como son: Andalucía, Badajoz, Cáceres, Canarias, Ceuta, Galicia, Lugo, Melilla, País Vasco, Salamanca y Sevilla. Uno de los estudios incluye muestra de las diecisiete comunidades autónomas y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, y otro de treinta y tres provincias españolas. El 83,33 % de los trabajos identificados (15 de los 18 analizados) incluyen como muestra a estudiantes de secundaria, únicamente tres de ellos tienen como muestra a familias con hijos e hijas que realizan estudios de secundaria. Por último, cabe mencionar que los artículos seleccionados se publicaron en los siguientes años: en el 2011 (uno), en el 2012 (uno), en el 2014 (uno), en el 2016 (uno), en el 2017 (uno), en el 2018 (tres), en el 2019 (uno), en el 2020 (tres), en el 2022 (dos), en el 2023 (tres) y en el 2024 (uno).

Respecto a la metodología empleada en las investigaciones seleccionadas se observa que fundamentalmente es cuantitativa (83,33 %), buscando explorar el tema desde una perspectiva concreta o bien realizar inferencias válidas y replicables si las características del muestreo realizado lo permiten. Solo dos de las investigaciones (11,11%) utilizan la metodología cualitativa, tratando de profundizar en el apoyo familiar al rendimiento académico de sus hijos e hijas, utilizando como instrumento de recogida de información las entrevistas en profundidad a muestras más reducidas. Por último, tan solo una investigación (5,55 %) se apoya en la complementariedad metodológica y opta por un planteamiento metodológico mixto. Por otro lado, el rango de las muestras de las investigaciones seleccionadas oscila entre los 30 individuos

del trabajo de metodología cualitativa de Alonso (2020) y los 3942 sujetos del estudio de carácter cuantitativo desarrollado por Barca et al. (2012).

La forma de apoyo familiar que consiste en dar soporte al desarrollo de las tareas escolares no suele mejorar los resultados académicos en la etapa de educación secundaria, ya que de manera habitual el alumnado con buenas calificaciones no recibe ayuda de sus progenitores en el desarrollo de sus tareas escolares (Fajardo, 2017). Las formas de apoyo que se identifican como más efectivas son la supervisión y el afecto, por tener incidencia en la disminución conductas disruptivas en la escuela (Hernández et al., 2018; Rodríguez-Fernández et al., 2018; Fernández-Lasarte et al., 2019; Dueñas et al., 2022; Conde et al., 2023; Guevara et al., 2024). Asimismo, se observa, que las motivaciones, incentivos y refuerzos de tipo extrínseco son contrarios al buen rendimiento académico, al igual que la comparación de las notas/calificaciones obtenidas por los hijos/as con las de sus compañeras/os de clase o con otros familiares (Barca et al., 2012).

Respecto a los factores que han demostrado tener incidencia con relación al apoyo parental en la etapa de educación secundaria, los datos aportados por las investigaciones analizadas permiten agruparlos en tres categorías: vinculados a las propias familias, los y las adolescentes y el profesorado.

Acerca a los factores vinculados a la propia familia, los datos reflejan la importancia de estilos educativos parentales en los que prima el apoyo afectivo, el sentimiento de cercanía y respaldo emocional (Lanza, et al., 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2018; Fernández Lasarte et al., 2019; Dueñas et al., 2022; Gonzalo, 2022; Guevara et al., 2024). La importancia que le dan las familias a la educación de sus hijos también se identifica como una variable relevante (Barca et al., 2012), y la diversidad de metas parentales que pueden existir en las familias (orientación al dominio de la tarea, el éxito o la evitación del fracaso) y puede llevar a conflictos de valores y al desarrollo de prácticas parentales confusas (Rodríguez-Bravo y Murga-Menoyo, 2023). El nivel cultural y económico de la familia, la existencia de mayores recursos a su disposición, especialmente de carácter cultural, junto con trabajos con jornadas laborales que faciliten pasar más tiempo con los hijos/as para así compartir intereses, suelen ser predictores de mejor rendimiento académico en los adolescentes (Córdoba-Caro et al. 2011, Fajardo, 2017; Hernández et al., 2018; Alonso, 2020; Álvarez Blanco et al., 2020; Rodríguez-Bravo y Murga-Menoyo., 2023; Rodríguez, 2023). Así como la propia estructura familiar, pudiendo observarse mayores dificultades en familias monoparentales y reconstituidas al menos puntualmente al inicio de la situación, (Córdoba-Caro et al., 2011; Urbano et al., 2018; Rodríguez, 2023).

En cuanto a los y las adolescentes, destaca la relevancia de las atribuciones que hacen sobre la importancia que sus familias dan a su educación y la satisfacción que perciben que tienen con su rendimiento académico y, en consecuencia, la valía que les atribuyen como estudiantes (Barca et al., 2012).

Con relación al profesorado, destaca el vínculo de las familias. La preocupación genuina del profesorado por los intereses y problemas de su alumnado favorece que los progenitores se impliquen más en el ámbito educativo (Fernández-Lasarte et al.,

2019; Alonso, 2020; Álvarez et al., 2020; Egido, 2020; Dueñas et al., 2022; Gonzalo, 2022).

Todas estas características parecen tener influencia en el desarrollo de una trayectoria educativa óptima (Córdoba-Caro et al, 2011; Barca et al, 2012; Lanza et al. 2014; Santana Vega, 2016; Fajardo et al., 2017; Hernández et al., 2018; Rodríguez-Fernández et al., 2018; Urbano et al., 2018; Fernández-Lasarte et al., 2019; Alonso, 2020; Álvarez et al., 2020; Dueñas et al., 2022; Gonzalo, 2022; Conde et al., 2023; Rodríguez-Bravo y Murga-Menoyo, 2023; Rodríguez, 2023; Guevara et al., 2024). Sin embargo, los resultados muestran que, aunque existan buenas trayectorias académicas, el paso a la etapa de secundaria suele estar marcado por descensos de rendimiento en ciertas asignaturas; en aquellos casos en los que la trayectoria escolar previa no era óptima, además, las dificultades son mayores, el rendimiento empeora y la desconfianza entre docentes y progenitores aumenta (Alonso, 2020; Egido, 2020).

Conclusiones

El objetivo principal de este artículo ha sido conocer las características del apoyo parental y los factores a tener en cuenta en el caso del alumnado que realiza estudios de secundaria en el sistema educativo español. Para lograrlo se ha realizado una revisión sistémica de la bibliografía vinculada a este tema específico y publicada desde el año 2000 hasta nuestros días, siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020. La revisión ha tratado de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: *¿Qué investigaciones científicas han abordado el apoyo parental durante la educación secundaria en el marco del sistema educativo español? ¿qué formas de apoyo se han identificado como prevalentes? ¿qué factores se ha identificado que influyen en ese apoyo?*

Los resultados obtenidos han permitido identificar que la producción científica en torno al tópico específico estudiado es tímida (solo 18 estudios), existiendo, además, un amplio margen para el desarrollo de investigaciones cualitativas (solo tres de las investigaciones identificadas utilizan esta metodología) que permita profundizar en la comprensión de las razones y justificaciones (por qué) y de las motivaciones y propósitos (para qué) que alimentan las prácticas de apoyo parental desarrolladas por las familias y las estrategias que les resultan más eficaces. Asimismo, el tópico seleccionado suscita interés investigador en el segundo decenio del periodo estudiado (de 2011 data el primer trabajo incluido en la revisión). Este aspecto es relevante pues refleja un alineamiento temporal con el interés internacional por estudiar la incidencia del apoyo parental en la educación de sus hijos e hijas y, en consecuencia, su influencia como indicador de calidad educativa, tal y como señalaba la Comisión Europea (2000) y destacaban los modelos teóricos desarrollados por Epstein (2011), Mylonakou y Kekes (2005, 2007), Hornby (2011), Glasgow y Whitney (2009) y el Harvard Family Research Project (2010).

Por otro lado, se observa que la literatura existente ha priorizado del estudio de esta variable en el marco de los estudios de educación secundaria obligatoria

(ESO), sin prestar atención a las etapas de bachillerato y formación profesional. Ante esta circunstancia nos planteamos si el distanciamiento de las familias en la educación secundaria, que señala Alonso (2020), pudiera estar siendo asumido, a priori, por los investigadores en el momento de realizar el diseño metodológico de sus estudios, sin explorar la participación como competencia parental (Rodríguez-Ruíz, 2016; Rodríguez-Triana y Suárez-Ortiz, 2019, Torío-López et al., 2019) a tener también en cuenta en las etapas de educación secundaria postobligatoria. Nos alineamos con Egido (2020), cuando señala que la investigación realizada hasta el momento sobre implicación parental en nuestro contexto sigue una perspectiva muy tradicional al investigarse solo prácticas en el ámbito de la escuela y no en el ámbito del hogar; a lo que añadimos que esta perspectiva tradicional también remite a que solo se investiga con relación a estudios obligatorios. Ambas circunstancias permiten identificar un vacío que puede ser objeto de futuras líneas de investigación.

El apoyo parental a la educación de sus hijos e hijas, siguiendo a Desforges y Abouchaar (2003), puede incluir acciones de comunicación con la escuela, ayuda al desarrollo de tareas vinculadas a procesos de aprendizaje, acompañamiento y supervisión de la evolución personal y académica, modelado de comportamientos y actitudes positivas hacia la escuela, participación en eventos educativos, y en los organismos de decisión de los centros. La revisión realizada permite identificar que las investigaciones analizadas destacan el valor de un apoyo parental en secundaria centrado en la supervisión y el estímulo de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje de sus hijos e hijas, más que en dar soporte en la realización de tareas de aprendizaje concretas y en el uso de incentivos y refuerzos extrínsecos. Estas formas de apoyo parental se perfilan como dinámicas muy positivas para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Rodríguez-Menéndez et al., 2018) de los adolescentes, las cuales tomando como referencia la Teoría de la Autodeterminación son la autonomía, la competencia y la pertenencia (Decy et al., 2008).

La familia es fundamental en el desarrollo del individuo y en su socialización, al transmitir cultura, valores y conocimiento contribuye al desarrollo de sus áreas afectivas, cognitivas y comportamentales, proporcionando una base adecuada para el éxito académico (Suárez, et al., 2014). Como agencia de socialización primaria, la familia tiene asignada, en el momento actual, una función clara de especialización afectiva, que le confiere la responsabilidad de dar estabilidad emocional a las nuevas generaciones de individuos durante su desarrollo, para favorecer procesos de socialización secundaria posteriores menos disruptivos en una sociedad altamente compleja, incierta y cambiante (Merino, 2007). En esta línea, la revisión realizada muestra la influencia que ejerce en rendimiento académico de la calidad de los vínculos que acontecen en el microsistema familiar cuando se construyen en base al apoyo afectivo, el sentimiento de cercanía y el respaldo emocional. Estas características, siguiendo a (Torío, 2017) son propias tanto de un estilo educativo parental democrático, que combina el control de los padres sobre sus hijos con una intensa dimensión expresiva de la relación con numerosas expresiones de afecto, como de estilos educativos parentales permisivos, donde se ha renunciado al control

como estrategia educativa y se guía la relación con sus hijos únicamente a través de la expresión de afecto. Esta misma autora, en una publicación posterior (Torío et al., 2019), expone que un buen número de estudios sostienen que los adolescentes de familias con estilo parental permisivo o indulgente obtienen puntuaciones similares, e incluso superiores en distintos criterios, a las familias con estilo democrático; de forma concreta muestran mejor ajuste psicosocial –autoconcepto emocional y familiar, en hostilidad/agresión, inestabilidad emocional y visión del mundo negativa-.

También se ha puesto de manifiesto la influencia de la calidad de las interrelaciones que se dan en el mesosistema escuela-familia, que son trascendentes cuando el objetivo primordial de ambas partes consiste en colaborar, y los padres y madres observan y perciben en el profesorado una preocupación genuina por los intereses y problemas de sus hijos e hijas. Sin embargo, avanzar hacia una auténtica colaboración exige eliminar las barreras que obstaculizan la relación familia-escuela (Armas, 2012; Egido, 2014; Reparaz y Naval, 2014; Garreta, 2015; Llevot y Bernad, 2015; Reparaz y Jiménez, 2015; Giró y Cabello, 2016; Collet y Tort (2017); Beneyto et al., 2019; Maciá, 2019); pues se observan tensiones entre ambos colectivos que se culpabilizan mutuamente de lo que no va bien (Mínguez Vallejos et al., 2019).

Por último, el carácter multicausal del apoyo parental (Martín et al., 2015; Rojas et al., 2011) también queda reflejado en la revisión realizada. Perfilándose como factores relevantes el nivel socioeconómico y cultural de los padres, la importancia que le dan a la educación de sus hijos y las metas parentales que subyacen a la misma (Córdoba-Caro et al. 2011, Fajardo, 2017; Hernández et al., 2018; Alonso, 2020; Álvarez Blanco et al., 2020; Rodríguez-Bravo y Murga-Menoyo., 2023; Rodríguez, 2023); así como las atribuciones que los y las adolescentes desarrollan sobre la importancia que sus familias atribuyen a su educación y valía que les atribuyen como estudiantes (Barca et al., 2012).

Este artículo sigue la línea marcada por la Agenda 2030 (UNESCO, 2016) en el ODS 4 y de forma específica se vincula a la meta 4.1 que aboga por asegurar que todos los niños terminen la educación secundaria y defiende el uso del apoyo parental como estrategia educativa (Torío, 2017) a tener muy presente para lograrlo. Algunas recomendaciones, entre otras, que es posible delinear para ello son: (a) incorporación del apoyo parental como línea estratégica de los proyectos educativos de centro; (b) formación periódica y obligatoria a directores y docentes en implicación parental; (c) diagnósticos iniciales de la implicación parental en los centros que tengan en cuenta a todas las partes (profesorado, familias y alumnos); (d) implementación de proyectos de parentalidad positiva contribuyan a optimizar la competencia parental como estrategia educativa y respondan a la diversidad familiar; (e) desarrollo de talleres específicos orientados a familias sobre estrategias de aprendizaje, implantación de buenos hábitos de estudio, comunicación asertiva con adolescentes, gestión emocional, etc.; (f) creación de oportunidades reales y relevantes de participación de las familias en los procesos educativos de la escuela; (g) generación de situaciones de aprendizaje que incorporen los conocimientos, habilidades y destrezas de las familias del centro; (h) promoción de acciones de mentorazgo entre familias; (i)

desarrollo de círculos de diálogo y espacios de reflexión compartidos entre todas las partes de la comunidad educativa.

Referencias

- Alonso Carmona, C. (2020). La educación secundaria y el distanciamiento familiar de la escuela. Un análisis longitudinal. *Papers Rev. Soc.*, 105(4), 487–510, <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2696>
- Álvarez Blanco, L., García Díaz, V. y Tuero, E. (2020). Necesidades socioeducativas de las familias ante el abandono escolar prematuro. *INFAD International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 321-330. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1788>
- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30, 0210-2773. <https://www.uniovi.es/reunido/index.php/AA/article/view/13292>
- Armas, N. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. *IPSE-ds*, 5, 9-23.
- Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin, H. and Minton, J. (2019) *How Can Schools Support Parents' Engagement in their Children's Learning? Evidence from Research and Practice*. Education Endowment Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED612190>
- Bacikova-Sleskova, M., Barbierik, L., & Gajdoš, A. (2024). Family and school factors related to internalizing and externalizing problems in adolescence. *International Journal of School & Educational Psychology*, 12(1), 54–67. <https://doi.org/10.1080/21683603.2023.2296049>
- Barca, A., Mascarenhas, S. A., Brenlla, J. C. y Morán, H. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria en Galicia. *Revista amazónica*, 9(2), 370-412. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832315013.pdf>
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J. y Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1480401>
- Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 209–230. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101182.pdf>
- Booth, A., Scott, M. E., & King, V. (2010). Father Residence and Adolescent Problem Behavior: Are Youth Always Better Off in Two-Parent Families? *Journal of Family Issues*, 31(5), 585-605. <https://doi.org/10.1177/0192513X09351507>
- Borgonovi, F. & Montt, G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers*, 73. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k990rk0jsji->

- [en.pdf?expires=1731058162&id=id&accname=guest&checksum=9F6C95414B261E3495ED47D588915A6E](https://www.un-ilibrary.org/content/papers/26642166/70)
- Brossard, Matt & Mizunoya, Suguru & Kamei, Akito & Mishra, Sakshi & Reuge, Nicolas. (2020). *Parental Involvement in Children's Learning*. <https://www.un-ilibrary.org/content/papers/26642166/70>
- Bustreo, F. (2017). *Aceleración mundial de las medidas para promover la salud de los adolescentes. (Guía AA-HA!)*. World Health Organization. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/49181>
- Butler, M. H., Harper, J. M., Call, M. L., & Bird, M. H. (2015). Examining Claims of Family Process Differences Ensuing From the Choice to Home-School. *Education and Urban Society*, 47(1), 86-108. <https://doi.org/10.1177/0013124513494777>
- Camarero-Figuerola, M., Dueñas, J.-M., & Renta-Davids, A.-I. (2020). The relationship between family involvement and academic variables. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 57-71. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.4>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X15000032>
- Collet, J. y Tort, A. (2017). *Escuela, familias y comunidad*. Octaedro.
- Comisión Europea. (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6_comision_eu_2000.pdf
- Conde Vélez, S., García Rodríguez, M.P. y Toscano Cruz, M.O. (2023). Riesgo de abandono escolar: ¿cómo influyen las características sociofamiliares percibidas por los estudiantes sobre sus actitudes y comportamiento en el aula? *Educación XX1*, 26(2), 267-298. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33279>
- Córdoba-Caro, L. G., Preciado, V., Pérez, L., Carrizosa, M., y Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110361>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). <https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/3644/1/Impact%20of%20Parental%20Involvement%20Desforges.pdf>
- Dueñas, J.M., Morales Vives, F., Camarero Figuerola, M. and Tierno García, J.M. (2022). Spanish Adaptation of the Family Involvement Questionnaire - High

- School: Version for Parents. *Psicología Educativa*, 28(1), 31-38. <https://doi.org/10.5093/psed2020a21>
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de participación de las familias en los sistemas educativos europeos. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.35-56). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Egido, I. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón Revista de Pedagogía*, 72(3), 65-84. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/79394>
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E. León del Barco, B. y Polo del Río, M.I (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209–232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70648172010>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos-Díaz, E. (2019). Perceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-141. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol77/iss272/18/>
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 361, 65-94. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.1.8762>
- Glasgow, N.A. & Whitney, P.J. (2009). *What Successful Schools Do to Involve Families*. Sage.
- Giró, J. y Cabello, S. (2016). Instalados en la queja: el profesorado ante la participación de las familias en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(3), 334-345. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8982>
- Gonzalo Montesinos, C.I. (2022). Implicación familiar y éxito académico y social en un contexto de rentas medias-bajas. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 274-292. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4230>
- Gubbels, J., Van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence* 48, 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Guevara Ingelmo, R.M., Jiménez Eguizábal, J.A., Urchaga Litago, J.D. y Sánchez Cabaco, A. (2024). Vínculo parental, colegio y calidad de vida relacionada con la salud en la adolescencia. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria* 45, 201-214. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/101127>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>

- Hernández Prados, M. A., y Alcaraz Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
<https://portalinvestigacion.um.es/documentos/63c0b3573df4c204fbb031c0>
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education. Buiding Effective School- Family Relationships*. Springer.
- Hu, S., & Cai, D. (2023). Development of Perceived Family Support and Positive Mental Health in Junior High School Students: A Three-Year Longitudinal Study. *The Journal of Early Adolescence*, 43(2), 216-243.
<https://doi.org/10.1177/02724316221101534>
- Hussong, A. M., Midgette, A. J., Richards, A. N., Petrie, R. C., Coffman, J. L., & Thomas, T. E. (2022). COVID-19 Life Events Spill-Over on Family Functioning and Adolescent Adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 42(3), 359-388.
<https://doi.org/10.1177/02724316211036744>.
- Inda-Caro, M., Rodríguez-Menéndez, C., Fernández-García, C. M., & Viñuela-Hernández, M. P. (2020). Rol de las metas parentales orientadas al logro de la tarea en el autoconcepto de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(56), 143.
<https://www.redalyc.org/journal/4596/459664450012/459664450012.pdf>
- Lanza Escobedo, D. y Sánchez-Souto, V. (2014). Apoyo parental y su incidencia en el desarrollo de estrategias de aprendizaje en educación secundaria: un estudio exploratorio. *INFAD International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 2014, 489-500.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782052.pdf>
- Maciá, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. doi: <http://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Marphatia, A. A., Edge, K., Legault, E., & Archer, D. (2010). Politics of participation: Parental support for children's learning and school governance in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda. *The Improving Learning Outcomes in Primary Schools*, 20. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/HS.40.1.i>
- Martín, J.C., Alemán, J.A., Marchena, R. y Santana, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 247-263. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410017.pdf>
- Martín, M. S., Mateu, F. N., y Meca, J. S. (2022). Las revisiones sistemáticas y la educación basada en evidencias. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 108-120. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/7860>
- Merino, R. (2007). Perspectivas sociológicas sobre la realidad social. En R. Merino y G. de la Fuente (Coords.), *Sociología para la intervención social y educativa* (pp.15-43). Editorial Complutense.
- Mínguez Vallejos, R., Sánchez, E. y Gregorio, A. (2019). Fracaso escolar y familias vulnerables. Un estudio cualitativo. *Revista Boletín Redipe*, 8. 23-41.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.813>

- Mylonakou, I., & Kekes, I. (2005). *Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among Students, Parents and Schools*. Harvard Family Research Project, March, 1-9. Harvard Graduate School of Education.
- Mylonakou, I., & Kekes, I. (2007). School, Family and the Community in cooperation: The model of Syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 73-82. <http://dx.doi.org/10.54195/ijpe.18252>
- OCDE. (2022). *Los resultados de PISA 2022 (el volumen IV)-fichas descriptivas: España*. https://www.oecd.org/es/publications/los-resultados-de-pisa-2022-el-volumen-iv-fichas-descriptivas_0a17d609-es/espana_29611bdb-es.html
- Palacios Madero, M.D. y Torío López, S. (2023). Metas de logro parental y comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes ante el ODS 12 (Agenda 2030). *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 5(2), 2302. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2023.v5.i2.2302
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Plos Medicine*, 18(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.21-34). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Reparaz, R. y Jiménez, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de las familias en la escuela. *Un análisis comparado. Participación Educativa*, 4(7), 39-47. https://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:52fe7693-b34c-4549-8c44-5058ff5f2fca/participacion_familia_escuela.pdf
- Rodríguez-Bravo, A.E. & Murga-Menoyo, M^a.A. (2023). Analysis of parental goals according to family variables. Implications for quality education in secondary education. *Heliyon*, 9(e19740), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19740>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos Díaz, E., Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XX1*, 21(1), 87-108. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20177>
- Rodríguez-Menéndez, C., Viñuela-Hernández, M. P., & Rodríguez-Pérez, S. (2018). Hacia una nueva conceptualización del control parental desde la teoría de la autodeterminación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 179–199. <https://doi.org/10.14201/teoredu301179199>
- Rodríguez, D. (2023). Análisis de la influencia de la familia en el rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria mediante árboles de decisión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(3), 645-666. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/8267>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., & Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista*

- Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 10(1), 79–98.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- Rodríguez Salamanca, K. y Zea Barrera, C.E. (2022). Incidencia de los estilos parentales en la repitencia escolar en adolescentes. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 38-52.
<https://doi.org/10.30545/academo.ene.jun.4>
- Rodríguez-Triana, Z.E. y Suárez-Ortiz, J.L. (2019). Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-138.
<https://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.390161>
- Rojas, G., Alemany, I. y Ortiz, M.M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1.377-1.402.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122852019.pdf>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). The What and Why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Santana Vega, L., Feliciano García, L. y Jiménez Llanos, A.B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2016/372/372-2.html>
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pineda, J. A., Rosario, P. y Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria. *Revista miscelánea de investigación*, 24, 49-64.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/13761/12405>
- Suárez, N., Regueiro, B., Tuero, E., Cerezo, R. y Rodríguez, C. (2014). La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 83-93.
<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/114.pdf>
- Thomson, R. N., & Carlson, J. S. (2017). A pilot study of a self administered parent training intervention for building preschoolers' social-emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 419–426.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-016-0798-6>
- Torío López, S. (2017). ¿Cómo Educar? ¿Lo estamos haciendo bien? Contribuyendo al actual debate de la literatura acerca del estilo educativo parental óptimo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 9-17.
http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.00
- Torío-López, S., Peña-Calvo, J.V, García-Pérez, O. & Inda-Caro, M. (2019). Evolución de la parentalidad positiva: estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación 9parental. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado* 22(3), 109-126.
<https://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389621>

- Unesco (2016). Educación 2030. *Declaración de Icheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Urbano, A., Álvarez, L., y Iglesias, M. T. (2018). Adaptabilidad y cohesión familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Aula Abierta*, 47(2), 237-244.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/12729>
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. MDRC.
<https://eric.ed.gov/?id=ED545474>
- Whalley, M. (2017). *Involving parents in their children's learning: A knowledge-sharing approach*. Sage. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/involving-parents-in-their-childrens-learning/book247913>
- Winthrop, Rebecca & Ershadi, Mahsa & Angrist, Noam & Bortsie, Efua & Matsheng, Moitshepi. (2020). *A historic shock to parental engagement in education Parent perspectives in Botswana during COVID-19 A historic shock to parental engagement in education: Parent perspectives in Botswana during COVID-19*. Center for Universal Education at The Brookings Institution.
<https://eric.ed.gov/?id=ED610673>
- Yepes-Nunez, J. J., Urrutia, G., Romero-Garcia, M., y Alonso-Fernandez, S. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799.
<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>



Estrategias pedagógicas basadas en el dictado para mejorar las habilidades de lectoescritura

Pedagogical strategies based on dictation to improve literacy skills

Recibido: 10/02/2025 | Revisado: 04/04/2025 | Aceptado: 21/04/2025 |
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



Nixon Sebastián Muñoz Pozo

Universidad Politécnica Estatal del Carchi.

nixon.munioz@upec.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-6063-9061>



Diana Ruiz-Onofre

Universidad Politécnica Estatal del Carchi.

caridad.ruiz@upec.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7121-1548>

Resumen:

La lectoescritura es una competencia esencial que incluye habilidades de lectura, escritura, comprensión y fluidez, y su desarrollo requiere estrategias pedagógicas efectivas. El dictado es clave en este proceso porque mejora la ortografía, la gramática y la producción escrita. Este estudio, realizado en la Unidad Educativa Carlos Martínez Acosta, evaluó el impacto del dictado en las habilidades de lectoescritura de estudiantes de octavo año de Educación General Básica, subnivel Superior (12-13 años) mediante un enfoque mixto. Se utilizaron pruebas estandarizadas, cuestionarios y entrevistas para medir avances en comprensión lectora, precisión ortográfica y participación activa. Los resultados mostraron un progreso significativo en las competencias evaluadas. El desempeño en comprensión lectora alcanzó entre 87 % y 88 % en el pretest, y creció hasta el 94 % y 95 % en el postest. En ortografía, el dictado en parejas incrementó las puntuaciones promedio del 85 % y 88 % al 92 % y 95 %. Estas mejoras responden a estrategias colaborativas que fomentaron la interacción, retroalimentación inmediata y el aprendizaje inclusivo. Asimismo, las

Abstract:

Literacy is an essential competence that includes reading, writing, comprehension, and fluency skills, and its development requires effective pedagogical strategies. Dictation plays a key role in this process as it enhances spelling, grammar, and written production. This study, conducted at Unidad Educativa Carlos Martínez Acosta, evaluated the impact of dictation on the literacy skills of eighth-year students of Basic General Education, Higher sub-level (12-13 years old) a mixed-methods approach. Standardized tests, questionnaires, and interviews were used to measure progress in reading comprehension, spelling accuracy, and active participation. The results showed significant improvement in the assessed competencies. Reading comprehension performance ranged between 87% and 88% in the pretest and increased to 94% and 95% in the post-test. In spelling, paired dictation raised average scores from 85 % and 88 % to 92 % and 95 %. These improvements were attributed to collaborative strategies that fostered interaction, immediate feedback, and inclusive learning. Additionally, creative and contextualized activities promoted a motivating and dynamic environment. Dictation also

actividades creativas y contextualizadas promovieron un ambiente motivador y dinámico. El dictado también fortaleció habilidades transversales como atención, pensamiento crítico, resolución de problemas, confianza y autonomía en los estudiantes. Estos hallazgos evidencian que el dictado, adaptado a cada contexto, es una herramienta eficaz para mejorar la lectoescritura y promover un aprendizaje integral y participativo.

Palabras clave: Educación básica, dictado, expresión escrita, ortografía, gramática.

strengthened transversal skills such as attention, critical thinking, problem-solving, confidence, and student autonomy. These findings demonstrate that dictation, when adapted to each context, is an effective tool for improving literacy and fostering comprehensive and participatory learning.

Keywords: Basic education, dictation, written expression, spelling, grammar.

Introducción

La lectoescritura es una competencia esencial que abarca la lectura, la escritura, la comprensión y la producción de textos. El proceso de adquisición de estas habilidades se desarrolla en etapas, desde la familiarización con el alfabeto hasta la capacidad de integrar y evaluar información escrita (Cassany, 2006).

Al respecto, Cassany (2006) destaca la importancia de la lectoescritura en la capacidad de interactuar y manipular símbolos, lo cual amplía el acceso a la información y el conocimiento. Su enfoque en la corrección como parte integral del proceso de escritura subraya la necesidad de una retroalimentación efectiva y adaptada a las necesidades del estudiante. En este ámbito, se circunscribe el dictado, una técnica tradicional que contribuye al desarrollo de la comprensión oral y la transcripción escrita. Aunque puede ser útil para identificar dificultades de aprendizaje y fomentar la participación activa, su efectividad puede variar según las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente de aquellos con dificultades auditivas (Graham y Santangelo, 2014).

Ferreiro y Teberosky (2005) investigaron los sistemas de escritura en el desarrollo infantil y revelaron cómo los niños construyen su comprensión del lenguaje escrito. Este enfoque constructivista es fundamental para entender que los errores en el dictado no son fallos aleatorios, sino etapas en la construcción del conocimiento lingüístico.

Graham y Santangelo (2014), por su parte, realizaron un análisis sobre la instrucción de la ortografía y demostraron que una enseñanza sistemática de la ortografía mejora las habilidades de lectura y escritura. Esto sugiere que el dictado, cuando se enfoca en la ortografía y se acompaña de retroalimentación, puede ser una herramienta eficiente.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) destaca el papel de la interacción social y las herramientas culturales en el aprendizaje. En este contexto, el dictado puede ser visto como una actividad mediada socialmente, donde el maestro proporciona el apoyo necesario para que el estudiante avance en su zona de

desarrollo próximo. La corrección y retroalimentación del dictado se convierten en oportunidades para el aprendizaje colaborativo y la internalización de normas lingüísticas.

La combinación de estos aportes teóricos permite una comprensión más completa del dictado como herramienta pedagógica. Al considerar las etapas de desarrollo de la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 2005), la importancia de la corrección en el proceso de escritura (Cassany, 2006), el impacto de la instrucción ortográfica (Graham y Santangelo, 2014), así como el papel del aprendizaje social (Vygotsky, 1978), es posible diseñar una práctica de dictado más efectiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes, a partir de sus diferentes modalidades de implementación.

En este contexto, se destaca, por ejemplo, en el dictado tradicional, el docente lee un texto en voz alta mientras los estudiantes lo transcriben, lo que ayuda a mejorar la ortografía y el conocimiento gramatical. Este método incluye una explicación del tema, una lectura inicial para la comprensión global, y una lectura fragmentada para facilitar la transcripción (Suárez y Bolívar, 2021). En el dictado por pareja, los alumnos trabajan en colaboración, dictándose fragmentos de un texto, promoviendo la práctica de la gramática y, a la vez, la memoria (Miranda Herrera, 2023). El dictado de secretaria, por otro lado, implica que el docente lea el texto una vez a velocidad normal y los estudiantes tomen notas para reconstruir el texto en grupos, mejorando su comprensión oral y su capacidad de tomar notas (Pisco y Tapara, 2023).

Por otra parte, el dictado colectivo permite a toda la clase crear un texto basado en un tema propuesto, fomentando la participación activa y la colaboración (Fandos Gómez-Marco, 2023). En el dictado en grupo, los estudiantes dictan y escriben frases en grupos, promoviendo la creatividad y la colaboración (Vélez, 2023). El medio dictado incentiva la ampliación creativa de historias narradas, mientras que el dictado gramatical se enfoca en la práctica estructurada de reglas gramaticales (Cuasapud y Manguashca, 2023). El dictado telegráfico, en tanto, proporciona palabras clave para que los estudiantes construyan frases completas, centrándose en la morfología y la estructura gramatical (Aguirre, 2023). Finalmente, el dictado de pared implica que los estudiantes trabajen en parejas, leyendo y copiando el texto por turnos, lo que mejora la memoria y la precisión en la escritura (Fernández Falcón, 2021).

Como herramienta pedagógica, el dictado evalúa y mejora las habilidades de lectoescritura, fortalece el desarrollo cognitivo y lingüístico, y ayuda en la internalización de reglas ortográficas, la mejora de la memoria auditiva, y el refuerzo de la gramática y la puntuación (Pisco y Tapara, 2023). Asimismo, fomenta habilidades auditivas y de escritura al exigir que los alumnos escuchen y transcriban un texto, lo que contribuye a la enseñanza de ortografía, gramática y vocabulario, y puede ser utilizado para promover la escritura creativa y como método de evaluación (Fernández Falcón, 2021).

La justificación de este estudio radica en la necesidad urgente de optimizar el uso del dictado como herramienta pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura, con el fin de mejorar las habilidades ortográficas, gramaticales y de escritura de los estudiantes. En el contexto educativo ecuatoriano, donde se ha identificado una falta

de cuidado en la expresión escrita, el dictado emerge como una técnica eficaz para abordar problemas como los errores ortográficos, la disgrafía y la falta de motivación hacia la lectura. Esta herramienta permite una práctica estructurada que facilita el desarrollo de la comprensión oral y la transcripción gráfica, aspectos fundamentales en la enseñanza de la lectoescritura. Además, el dictado puede ser adaptado a diferentes contextos educativos, lo que lo convierte en una estrategia pedagógica flexible y accesible para mejorar la calidad educativa. Al integrar el dictado en las prácticas pedagógicas, los educadores pueden fortalecer las habilidades de escritura de los estudiantes, contribuyendo así a un mejor rendimiento académico y mayores oportunidades profesionales.

Por lo expuesto, el objetivo principal de esta investigación es analizar cómo las diferentes técnicas de dictado influyen en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura (precisión ortográfica, lectura inferencial, gramática) en estudiantes de la Unidad Educativa Carlos Martínez Acosta, que inician su formación secundaria. Se explorará la efectividad de diversas modalidades de dictado, incluyendo el dictado tradicional, por pareja, colectivo, en grupo y gramatical, para determinar cómo cada una contribuye a la mejora de la comprensión lectora, la producción escrita y la fluidez en la lectoescritura.

Metodología

La investigación realizada en la Unidad Educativa Carlos Martínez Acosta, institución de sostenimiento fiscal, con una oferta educativa que abarca desde la educación inicial (3-4 años) hasta el bachillerato (17-18 años), ubicada en la ciudad de Mira, provincia de Carchi (Ecuador), evaluó la relación entre la práctica del dictado y el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en estudiantes de octavo año de Educación General Básica subnivel superior (12-13 años). Se adoptó un enfoque mixto, que combina elementos cualitativos y cuantitativos para lograr un análisis más integral del problema. Desde una perspectiva descriptiva, se caracterizaron las habilidades iniciales de los estudiantes, mientras que el diseño exploratorio permitió identificar percepciones y prácticas relacionadas con el dictado. Además, el componente correlacional buscó establecer la asociación entre el uso del dictado y los avances en habilidades de lectoescritura (Suárez y Bolívar, 2021).

El estudio contó con la participación de una población compuesta por 60 estudiantes de octavo año de Educación General Básica, de entre 12 y 13 años de edad. Ellos fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, basado en criterios específicos como la asistencia regular y la oportunidad de implementación de las actividades de dictado y los instrumentos de evaluación, en el contexto de la asignatura de Lengua y Literatura. Las habilidades de lectoescritura de este grupo fueron evaluadas mediante un pretest y un postest basados en actividades de dictado.

Asimismo, intervinieron 5 docentes de las asignaturas que se imparten en octavo año de la materia de lengua y literatura, que, al ser encuestados, expresaron sus percepciones y experiencias en torno al empleo del dictado como estrategia didáctica en sus clases.

En ambos casos, las actividades de recolección de información se realizaron en el entorno escolar, en el que se hallaron limitaciones en recursos tecnológicos y metodológicos, pero igualmente un fuerte compromiso con la mejora educativa (Fandos Gómez-Marco, 2023).

Asimismo, como fuente de apoyo, se recopilaron las opiniones de tres profesionales del ámbito de la Lengua y Literatura, mediante una entrevista. Sus criterios se destinaron a la construcción de la discusión de los resultados obtenidos a partir de los otros grupos de informantes.

Para efectuar el estudio, se construyó un cuestionario estandarizado de entrada y uno de salida (ver Anexo 1) basados en la Escala de Magallanes de Lectura y Escritura (TALE-2000) (Toro et al., 2019), para medir la comprensión lectora, la fluidez y la escritura creativa de los estudiantes, antes y después de la aplicación de los ejercicios de dictado. También se utilizó un cuestionario de encuesta para conocer las percepciones de los estudiantes (ver Anexo 2) y los docentes (ver Anexo 3) sobre el dictado. Esta información se complementó con entrevistas semiestructuradas a tres especialistas del área de la docencia secundaria (ver Anexo 4), que profundizaron en las implicaciones de las estrategias pedagógicas utilizadas (Cruz y Pazmiño, 2023).

El procedimiento se dividió en tres etapas. Primero, se realizó un diagnóstico para evaluar el nivel de habilidades de lectoescritura y las percepciones respecto al dictado. Posteriormente, en la clase de Lengua y Literatura, se implementó un programa estructurado de dictado que incluyó técnicas como el dictado en grupo y el dictado creativo. Se realizaron, en total, tres sesiones de trabajo (una por semana), diseñadas para reforzar la ortografía, la gramática y la comprensión lectora, mediante la aplicación de dictados tradicionales y en parejas. Durante este proceso, se realizaron observaciones para ajustar las estrategias según las necesidades identificadas. Finalmente, se aplicó un cuestionario para evaluar los avances en las habilidades de lectoescritura, comparando los resultados con los datos iniciales (Moyolema Naula, 2022).

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadísticas descriptivas y correlacionales, utilizando *software* como SPSS, para obtener las cifras derivadas de la aplicación del pretest, el posttest, las encuestas y las entrevistas; mientras que los datos cualitativos se procesaron mediante análisis de contenido, identificando temas y patrones recurrentes, dependiendo de la naturaleza de cada elemento; por ejemplo, en las pruebas, se consideraron aquellas palabras que se consideraban válidas en los contextos oracionales propuestos, la coherencia y la cohesión de las respuestas abiertas, el cumplimiento de normas ortográficas y gramaticales en vocablos y textos, otorgando a cada respuesta, un puntaje de uno si era completamente válida, 0,5 si era parcialmente aceptable o 0 si resultaba incorrecta o inadecuada; en tanto que, en las entrevistas, se identificaron categorías comunes en las respuestas de los expertos. Los resultados obtenidos ofrecen una perspectiva integral sobre cómo el dictado puede ser utilizado como una herramienta efectiva para mejorar la lectoescritura, destacando la importancia de adaptar las técnicas pedagógicas a las necesidades específicas de los estudiantes (Fandos Gómez-Marco, 2023). Este enfoque metodológico no sólo permitió obtener información relevante sobre el impacto

del dictado en la lectoescritura, sino que también generó datos concretos aplicables en contextos educativos similares, que aporten al desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras en la región (Pisco y Tapara, 2023).

Resultados

La evaluación de los datos se realizó integrando análisis cuantitativos y cualitativos, en donde se utilizaron preguntas específicas para medir distintos aspectos del proceso de lectoescritura. En el pretest se formularon las siguientes preguntas:

- **Pregunta 1:** Identifica el tema central del texto dictado.
- **Pregunta 2:** Señala dos detalles relevantes que apoyen la comprensión del contenido.
- **Pregunta 3:** Analiza y explica con tus propias palabras las ideas principales del párrafo.
- **Pregunta 4:** Realiza una síntesis evaluando la coherencia y cohesión del contenido.

Los resultados iniciales mostraron puntajes promedio entre el 87 % y el 88 %, lo que evidenció que, si bien los estudiantes poseían un nivel básico de comprensión y análisis textual, presentaban limitaciones en las preguntas que requerían un razonamiento más profundo, especialmente en aquellas orientadas al análisis crítico y la síntesis.

Tras la intervención, la evaluación del postest reflejó un avance significativo: en la pregunta 3 se obtuvo un promedio del 94 % y en la pregunta 4 un 95 %. Estos resultados demuestran que los estudiantes mejoraron notablemente su capacidad para identificar, analizar y sintetizar las ideas principales de textos complejos, evidenciando un progreso considerable en sus habilidades de lectoescritura. El análisis cuantitativo se llevó a cabo mediante la asignación de puntajes específicos: se otorgó 1 punto por cada respuesta correcta, considerando además criterios de elegibilidad, coherencia, adecuación del vocabulario y corrección ortográfica. Errores como la fragmentación, unión, inversión, rotación, adición, omisión o sustitución de letras se registraron y cuantificaron para obtener perfiles detallados del desempeño.

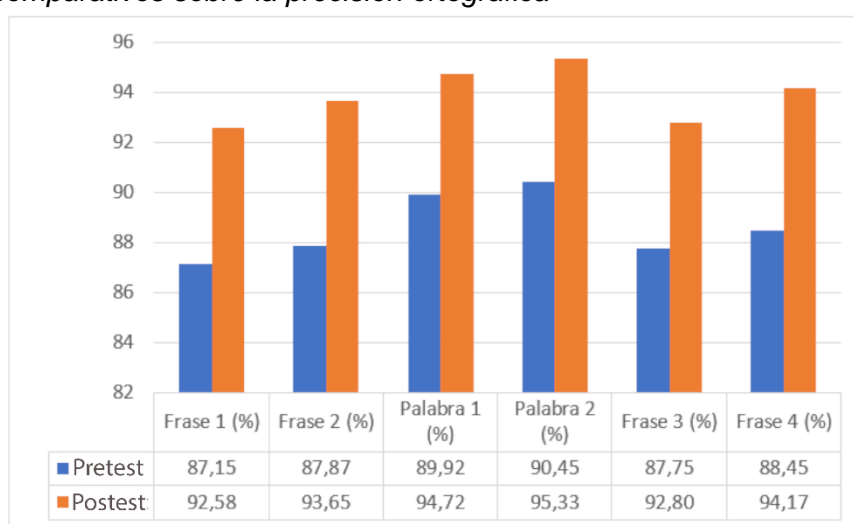
Por otro lado, los datos cualitativos se procesaron a través de un análisis de contenido, identificando temas y patrones recurrentes en las respuestas y observaciones. Este análisis profundizó en lo que implica la lectoescritura en este contexto, entendida no solo como la habilidad para leer y escribir de manera mecánica, sino como un proceso integral que abarca la comprensión lectora, el análisis crítico y la generación de nuevos conocimientos. La investigación en la Unidad Educativa Carlos Martínez Acosta evidenció que el dictado, al funcionar como herramienta pedagógica, impacta significativamente en estas áreas, fomentando la participación activa y el desarrollo integral de los estudiantes.

El uso de estrategias como el dictado en parejas y los materiales colaborativos resultó fundamental para este progreso. El dictado en parejas permitió una interacción directa entre los estudiantes, facilitando una retroalimentación inmediata y el

aprendizaje en equipo, lo que no solo mejoró aspectos técnicos (como ortografía y gramática) sino también fortaleció habilidades sociales, como la comunicación y la cooperación. Asimismo, los materiales colaborativos, diseñados para conectar con las experiencias de los estudiantes, incrementaron su interés y motivación, favoreciendo un aprendizaje inclusivo y significativo. La combinación de análisis cuantitativo y cualitativo reveló que la intervención basada en el dictado no solo elevó los puntajes en preguntas clave (con promedios del 94 % y 95 % en las preguntas 3 y 4, respectivamente) sino que también fortaleció la lectoescritura en su sentido amplio, promoviendo habilidades críticas, analíticas y colaborativas que resultan esenciales para el aprendizaje y el desempeño académico.

Figura 1

Resultados comparativos sobre la precisión ortográfica



Fuente. Elaboración propia.

El dictado en parejas se consolidó como una de las estrategias pedagógicas más efectivas implementadas en el estudio, ya que permitió mejoras significativas en áreas clave del desarrollo lingüístico, como la ortografía, la gramática y la construcción de frases complejas. Los resultados obtenidos en la fase inicial, a través del pretest, evidenciaron puntuaciones que variaban entre el 87 % y el 90 %, lo que indicaba una base relativamente homogénea, pero con margen de mejora en las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Tras la aplicación de la estrategia, los resultados del posttest mostraron un avance considerable, con puntuaciones que oscilaron entre el 92 % y el 95 %, reflejando un progreso notable en el desempeño general.

Para evaluar la precisión ortográfica, se tomaron en cuenta los criterios establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los cuales incluyen aspectos como la correcta formación de las letras en sus variantes normal y cursiva, tanto en mayúsculas como en minúsculas; la ortografía adecuada de las palabras, incluyendo las formas de contracción aceptadas; el uso correcto de los signos de puntuación y sus normas; las convenciones tipográficas y las distintas

variedades de tipos de letra; así como la aplicación adecuada de signos no alfabetizables de uso común. Estos parámetros permitieron garantizar una evaluación integral y precisa de las mejoras en la escritura de los estudiantes.

En particular, las palabras individuales que inicialmente presentaban dificultades (ecosistema, sostenibilidad, biodiversidad, conservación, equilibrio, diversidad, preservación y hábitat) experimentaron un aumento promedio del 7 %. Este progreso sugiere que los estudiantes no sólo lograron internalizar las reglas ortográficas aprendidas, sino que también pudieron aplicarlas de manera práctica y consciente durante las actividades. Este avance en la precisión ortográfica demuestra la efectividad del enfoque colaborativo, que permite a los estudiantes recibir retroalimentación inmediata y corregir errores en tiempo real, lo que, a su vez, promueve un aprendizaje más profundo y significativo.

Además, las frases complejas mostraron un progreso destacado, lo que refleja un desarrollo en la capacidad de los estudiantes para manejar estructuras lingüísticas más avanzadas. Entre estas frases se encuentran ejemplos como: “La biodiversidad es vital para la salud de los ecosistemas, ya que cada especie cumple un rol específico”, “Los ecosistemas naturales son fundamentales para el equilibrio de la Tierra”, “La conservación del medio ambiente es clave para el bienestar de futuras generaciones” y “Cada pequeña acción que hacemos por el planeta contribuye a reducir el cambio climático”. Este logro es particularmente relevante, ya que dominar la construcción de frases complejas implica un nivel superior de habilidades lingüísticas y cognitivas. Este avance está alineado con las observaciones de Chumbi (2023), quien argumenta que los recursos didácticos diseñados específicamente para reforzar la lectoescritura son esenciales para alcanzar mejoras significativas en las competencias lingüísticas. Según este autor, las estrategias pedagógicas que integran actividades prácticas y colaborativas facilitan la consolidación de aprendizajes complejos, como la aplicación de reglas gramaticales y la adecuada estructuración de ideas.

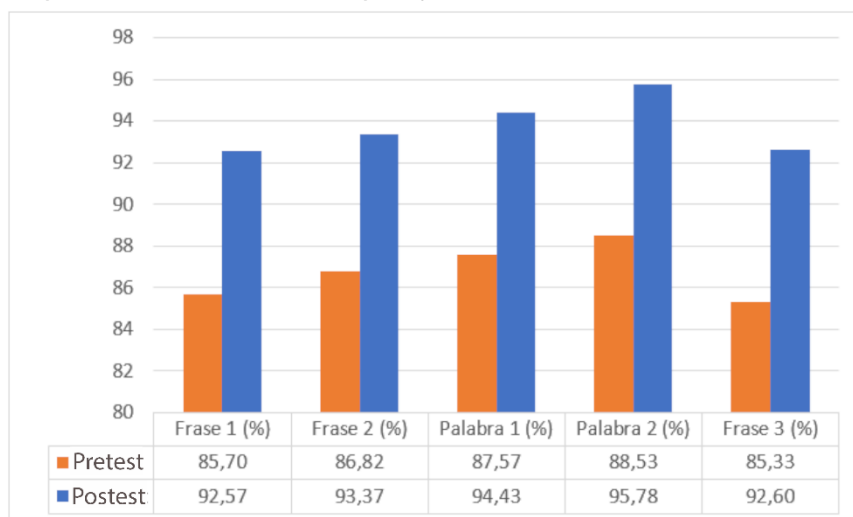
El enfoque colaborativo del dictado en parejas no solo benefició el aprendizaje técnico, sino que también fortaleció habilidades interpersonales y sociales. Durante estas actividades, los estudiantes pudieron interactuar entre sí, compartir conocimientos y aprender de las perspectivas de sus compañeros. Esta interacción les permitió reflexionar sobre el uso del lenguaje, discutir posibles errores y encontrar soluciones conjuntas, lo que fomentó un aprendizaje activo, participativo y dinámico. Esto coincide con lo planteado por Cruz y Pazmiño (2023), quienes destacan que el trabajo en parejas facilita la construcción conjunta del conocimiento y, además, fortalece las habilidades lingüísticas y promueve la participación de los estudiantes.

Otro aspecto positivo del dictado en parejas fue su capacidad para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo. La metodología permitió que los estudiantes con diferentes niveles de habilidad trabajaran juntos, lo que no sólo redujo la brecha en el desempeño, sino que también incentivó la cooperación y el apoyo mutuo. Los estudiantes con habilidades más desarrolladas pudieron actuar como mentores de sus compañeros, reforzando su propio aprendizaje mientras ayudaban a otros a superar sus dificultades. Este enfoque inclusivo es clave para promover un

aprendizaje equitativo y garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar sus competencias lingüísticas.

Figura 2

Resultados comparativos del dictado en parejas



Fuente. Elaboración propia.

La participación activa de los estudiantes experimentó un progreso notable tras la implementación de estrategias pedagógicas dinámicas. Durante el pretest, los resultados promedio oscilaron entre el 85 % y el 88 %, lo que reflejaba niveles de compromiso moderados y una interacción limitada en las actividades del aula. Sin embargo, los resultados del posttest evidenciaron un aumento significativo, alcanzando valores de entre el 87 % y el 92 %. Este incremento no sólo demuestra una mejora en las habilidades técnicas y lingüísticas de los estudiantes, sino que también señala un fortalecimiento en su confianza, motivación y disposición para participar en el proceso de aprendizaje.

Este cambio positivo puede explicarse en gran parte por la incorporación de actividades participativas, como el dictado activo y las dinámicas creativas, que fomentaron un ambiente inclusivo y estimulante. Estas estrategias permitieron que los estudiantes se involucraran de manera más activa en su aprendizaje y también les proporcionaron un espacio para discutir conceptos, reflexionar sobre sus errores y trabajar en equipo. Por ejemplo, las dinámicas grupales motivaron a los estudiantes a compartir ideas y resolver problemas conjuntamente, lo que fortaleció su comprensión de los contenidos y potenció sus habilidades sociales y de colaboración.

Además, el dictado activo, en el que los estudiantes tuvieron un rol más protagónico al dictar o corregir textos en pares, demostró ser particularmente eficaz para aumentar su nivel de compromiso. Este enfoque alentó a los alumnos a asumir responsabilidades en su proceso de aprendizaje, promoviendo una mayor autonomía y confianza en sus capacidades. De acuerdo con Aguirre (2023), las prácticas de lectoescritura que incorporan enfoques participativos generan un impacto positivo en el desarrollo de competencias comunicativas, ya que los estudiantes no sólo

aprenden contenidos específicos, sino que también desarrollan habilidades transversales, como el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

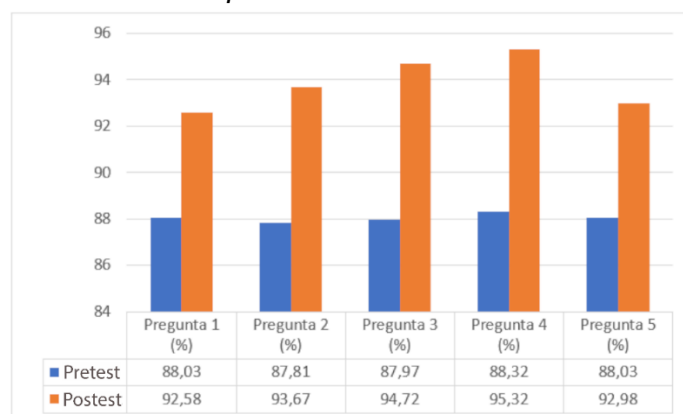
Asimismo, las actividades diseñadas para estimular la creatividad y la colaboración, como los dictados en grupo, contribuyeron significativamente al progreso observado. Según Anchundia y Vélez (2023), estas estrategias innovadoras, por una parte, captan el interés de los estudiantes y también, promueven un aprendizaje significativo al conectar los contenidos académicos con experiencias prácticas y colaborativas. Por ejemplo, durante las sesiones de dictado en grupo, los estudiantes transcribieron textos, pero también participaron en debates sobre gramática, estilo y estructura textual, lo que enriqueció su comprensión y, por ende, la aplicación de los conceptos.

Otro factor clave en el aumento de la participación fue la creación de un ambiente motivador y centrado en el estudiante. Los docentes, al utilizar enfoques más dinámicos y menos tradicionales, lograron captar la atención de los alumnos y mantenerla a lo largo de las sesiones. Además, el uso de recursos adaptados a los intereses y niveles de los estudiantes contribuyó a aumentar su interés y disposición para participar. Esto fue especialmente evidente en los dictados temáticos, donde los textos utilizados estaban relacionados con cuestiones cercanas a las experiencias de los alumnos, lo que facilitó su conexión emocional y cognitiva con la actividad.

Por último, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la importancia de integrar estrategias de evaluación formativa durante las actividades. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de recibir retroalimentación inmediata y constructiva, por parte de sus compañeros y docentes, lo que mejoró su desempeño, a la par que reforzó su confianza y motivación para seguir aprendiendo. Esto es relevante, debido a que la retroalimentación oportuna no sólo incrementa la participación activa, sino que también contribuye al desarrollo de una mentalidad de crecimiento, en la que los estudiantes ven los errores como oportunidades de aprendizaje.

Figura 3

Resultados comparativos sobre comprensión lectora



Fuente. Elaboración propia.

En adición, las encuestas aplicadas en la Unidad Educativa Carlos Martínez Acosta arrojaron información significativa respecto a las percepciones y el impacto del dictado como estrategia pedagógica en el aula. Así, en relación con la frecuencia

de uso, el 85 % de los estudiantes reportó que los profesores emplean el dictado de manera regular o constante en sus clases, evidenciando que esta técnica es parte integral de las prácticas educativas en la institución. Por otro lado, el 70 % de los estudiantes indicó que participan habitualmente en actividades de dictado, lo que refleja su implementación continua y la familiaridad que los alumnos tienen con esta metodología.

En cuanto a la efectividad percibida, el 90 % del alumnado coincidió en que el dictado es una herramienta útil para fortalecer habilidades fundamentales como la ortografía, el vocabulario y la comprensión lectora. Desde la perspectiva de los estudiantes, el 80 % afirmó que esta estrategia les ayuda a mejorar habilidades esenciales, destacando su impacto positivo en la ortografía (60 %) y en la ampliación del vocabulario (50 %). Estos datos subrayan la relevancia del dictado en la formación de competencias lingüísticas básicas.

Además, los docentes señalaron que el dictado promueve una mayor atención y concentración en el aula, ya que los estudiantes deben estar atentos a las indicaciones para completar la actividad de manera correcta. Este beneficio, mencionado de manera recurrente en los comentarios abiertos de la encuesta, refuerza la idea de que el dictado contribuye al despliegue de habilidades técnicas y también al ejercicio de la disciplina y la capacidad de seguir instrucciones.

Por su parte, los estudiantes destacaron que actividades como el dictado en parejas o el dictado colectivo resultan más dinámicas y motivadoras, ya que fomentan la interacción con sus compañeros y les permiten aprender de forma colaborativa. Algunos alumnos también sugirieron la incorporación de tecnología, como aplicaciones interactivas o recursos multimedia, para hacer las sesiones de dictado más interesantes y atractivas.

Adicionalmente, en cuanto a los beneficios percibidos, los docentes señalaron que el dictado facilita la corrección ortográfica y promueve una mejor comprensión de los textos. Por otro lado, los estudiantes destacaron que esta actividad les permite escribir con mayor precisión y ampliar su vocabulario de manera constante. Sin embargo, también se identificaron algunas dificultades. Entre los docentes, las principales barreras reseñadas fueron la falta de tiempo (40 %) y la necesidad de formación específica (30 %). Los estudiantes, en cambio, mencionaron problemas de concentración (25 %) y dificultades para comprender las instrucciones (20 %).

Los expertos entrevistados, con amplia experiencia en el ámbito educativo, coinciden en que el dictado es una herramienta valiosa para fortalecer habilidades como la ortografía, gramática y comprensión lectora. Según Alexandra Quelal (comunicación personal, noviembre 27, 2024), escritora, docente y magíster en Literatura, el dictado no sólo mejora la precisión en la escritura, sino que también fomenta la atención y la disciplina en los estudiantes. Esta opinión está respaldada por su experiencia como jefa del área de Lengua y Literatura del plantel educativo donde labora, desde donde ha observado mejoras significativas en estudiantes que participan regularmente en actividades de dictado estructurado.

De manera similar, Ligia Muñoz (comunicación personal, noviembre 27, 2024), docente jubilada, resalta que el dictado es una práctica sencilla pero poderosa,

especialmente cuando se combina con enfoques creativos como el dictado en parejas o el dictado colectivo. En sus palabras, estas estrategias promueven habilidades técnicas y valores como la colaboración y el respeto al ritmo de aprendizaje de otros compañeros.

Los resultados obtenidos en esta investigación subrayan la efectividad del dictado como herramienta pedagógica para mejorar las habilidades de lectoescritura y fomentar la participación activa en el aula. Las estrategias colaborativas e innovadoras implementadas no sólo lograron avances significativos en áreas específicas como la comprensión lectora y la ortografía, sino que también promovieron un aprendizaje inclusivo y participativo.

A pesar de los beneficios mencionados, los entrevistados también identificaron desafíos relevantes para la implementación efectiva del dictado. Así, Guadalupe Andrade (comunicación personal, noviembre 28, 2024), docente con un masterado en lengua y literatura, señala que la falta de tiempo y recursos en las aulas puede limitar el alcance de esta técnica. Además, subraya que algunos docentes carecen de la capacitación necesaria para diversificar las estrategias de dictado, lo que puede hacer que los estudiantes perciban estas actividades como algo monótono o repetitivo.

Otro reto identificado es la heterogeneidad de los niveles de habilidades en el aula. Las expertas sugieren que, aunque el dictado es una técnica adaptable, requiere planificación detallada para atender las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente en contextos con grandes diferencias en habilidades de lectoescritura.

De igual manera, las entrevistadas proponen varias mejoras para maximizar el impacto del dictado en el aula. Quelal, por ejemplo, recomienda la integración de herramientas tecnológicas, como aplicaciones interactivas, para hacer del dictado una experiencia más dinámica y atractiva. De este modo, aumentaría la motivación de los estudiantes y se podría efectuar una evaluación más inmediata y personalizada de sus progresos.

Por su parte, Muñoz enfatiza en la importancia de combinar el dictado con actividades complementarias, como la escritura creativa o los debates, para fomentar un aprendizaje más integral. Sugiere que el dictado no debe limitarse a la transcripción mecánica, sino que debe ser un punto de partida para explorar temas con mayor amplitud y complejidad y desarrollar competencias críticas.

Finalmente, Andrade destaca la necesidad de propiciar capacitaciones para los docentes, acerca de metodologías innovadoras de dictado. A su criterio, se podrían realizar talleres sobre cómo diseñar dictados específicos para diferentes niveles formativos y cómo usar esta técnica para fomentar habilidades metacognitivas en los estudiantes.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas, como las de Moyolema Naula (2022) y Cruz y Pazmiño (2023), que destacan los beneficios de integrar dinámicas colaborativas en el aula. Sin embargo, es importante señalar que la intervención también presentó desafíos, como la resistencia inicial de algunos estudiantes y la limitación de tiempo para profundizar en actividades más complejas.

Estos aspectos resaltan la necesidad de planificaciones más adaptativas y sostenibles en futuros estudios.

Aunque los resultados son prometedores, quedan áreas por explorar. Por ejemplo, sería interesante evaluar cómo las herramientas tecnológicas podrían integrarse en las actividades de dictado para maximizar su impacto. Además, futuras investigaciones podrían centrarse en la sostenibilidad de estas estrategias en niveles educativos superiores o en contextos multiculturales.

Conclusiones

El estudio confirmó que el dictado es una estrategia eficaz para mejorar las competencias de lectoescritura en estudiantes de octavo año. Los resultados mostraron un impacto positivo en la reducción de errores ortográficos, una mayor comprensión lectora, y un aumento en la capacidad para producir textos coherentes y cohesionados. Este avance se atribuye a la repetición sistemática y a la exposición directa a vocabulario y estructuras lingüísticas diversas. Además, el dictado permitió a los estudiantes internalizar reglas gramaticales y ortográficas en un contexto práctico, lo que refuerza su aprendizaje de forma significativa.

Tanto docentes como estudiantes manifestaron percepciones favorables hacia la implementación del dictado. Los docentes reconocieron su utilidad no sólo como una herramienta de enseñanza, sino también como un recurso valioso para diagnosticar niveles de competencia lingüística y adaptar futuras intervenciones educativas. Por otro lado, los estudiantes encontraron en el dictado una actividad desafiante y motivadora que incrementa su participación activa en el proceso de aprendizaje. Este aspecto participativo fue crucial para fomentar un ambiente de aprendizaje dinámico y colaborativo, donde los estudiantes se sintieron más comprometidos con su propio desarrollo académico.

A pesar de los resultados positivos, se identificó la necesidad de diversificar las técnicas de dictado y adaptarlas a las características individuales de los estudiantes. Esto es especialmente relevante en contextos con grupos heterogéneos, donde las diferencias en habilidades, estilos de aprendizaje y niveles de comprensión pueden ser significativas. La implementación de enfoques personalizados y el uso de materiales innovadores, como textos adaptados y actividades de dictado interactivas, fueron señalados como áreas con potencial de mejora. Asimismo, se destacó la importancia de capacitar a los docentes en estrategias pedagógicas complementarias que maximicen los beneficios del dictado, asegurando así una enseñanza más inclusiva y equitativa. La formación docente en el uso de herramientas digitales y metodologías innovadoras puede fortalecer aún más el impacto de esta técnica en el desarrollo de la lectoescritura.

Los resultados de esta investigación evidencian el impacto positivo del dictado en el desarrollo de habilidades específicas de lectoescritura. En particular, se observó una mejora significativa en la ortografía y la gramática, con un incremento en las puntuaciones de los estudiantes tras la implementación de la estrategia de dictado en parejas. Mientras que en la evaluación inicial (pretest) los estudiantes obtuvieron

resultados entre el 85 % y el 88 %, en la evaluación posterior (postest) las puntuaciones aumentaron a un rango de entre el 92 % y el 95 %. Este progreso refleja una mayor precisión en la escritura, reducción de errores ortográficos y una mejor estructuración de frases.

Además, el dictado en parejas no solo fortaleció aspectos mecánicos de la escritura, sino que también permitió a los estudiantes mejorar su capacidad de análisis textual y estructuración gramatical. La retroalimentación inmediata y el trabajo colaborativo facilitaron la identificación y corrección de errores, reforzando el aprendizaje de manera efectiva. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que destacan el dictado como una estrategia útil para consolidar reglas ortográficas y gramaticales mediante la práctica constante y el aprendizaje activo.

Sin embargo, el estudio también identificó algunos desafíos en la implementación del dictado, como la falta de tiempo para su aplicación regular y la necesidad de capacitación docente en metodologías innovadoras para evitar la monotonía en su uso. A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos sugieren que la inclusión del dictado como práctica recurrente en el aula puede contribuir significativamente a la mejora del rendimiento académico en lectoescritura, beneficiando a estudiantes con distintos niveles de habilidad.

Referencias

- Aguirre, K. M. (2023). El uso de la lectoescritura en los alumnos de educación superior. *Inter disciplina*, 11(29), 227-237. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2023.29.84489>
- Anchundia, L. J. & Vélez, C. E. (2023). Estrategias creativas para el desarrollo de escritura en estudiantes de básica media. *Alternancia - Revista De Educación E Investigación*, 5(8), 12-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/alternancia.v5i8.988>
- Arias, J., Villasís, M. & Miranda Novales, M. (2019). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <http://bit.ly/42hThbA>
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Editorial Graó. <https://paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/5905/Asignaturas/1933/Archivo2.4830.pdf>
- Chumbi, M. A. (2023). *Elaboración de recursos didácticos para reforzar la lectoescritura en estudiantes de segundo año de educación general básica de la Unidad Educativa Sayausí, año 2022* [Tesis de grado]. Universidad Politécnica Salesiana. Repositorio UPS. <https://bit.ly/42rEMBZ>
- Cruz, P. K. & Pazmiño, M. C. (2023). La lectoescritura y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de nivel medio. *Revista InveCom*, 4(1), 1-29. <https://bit.ly/3DZrUJ6>

- Cuasapud, J. & Maiguashca, M. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), 151-165. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.694>
- Fandos Gómez-Marco, M. L. D. (2023). *Metodología multilingüe del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: Implicaciones para el aula inclusiva* [Tesis de maestría]. Universidad Europea de Valencia. Repositorio Titula. <https://bit.ly/3WsyMFq>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores. <https://dn721609.ca.archive.org/0/items/ferreiro-e.-y-teberosky-a.-los-sistemas-de-escritura-en-el-desarrollo-del-nino/Ferreiro%2CE.%20y%20Teberosky%2C%20A.%20Los%20sistemas%20de%20escritura%20en%20el%20desarrollo%20del%20nin%CC%83o.pdf>
- Fernández Falcón, R. E. (2021). *La relación de la conciencia fonológica y la lectoescritura de los estudiantes de primer grado de primaria de la institución educativa anexo el Santa de Nuevo Chimbote, año 2019* [Tesis de grado]. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Repositorio UNJFSC. <http://bit.ly/3CqUeDK>
- García, J. (2018, 12 de marzo). *Investigación descriptiva: Ejemplos*. Tesis y Másters. <https://bit.ly/42oWLSF>
- Graham, S. & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Mera, M. A. & Mena, B. R. (2024). *La técnica del dictado en el proceso de lectoescritura con los estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Jerusalén" de la ciudad de Ambato* [Tesis de grado]. Universidad Técnica de Ambato. Repositorio UTA. <https://bit.ly/40iDKWk>
- Miranda Herrera, L. E. (2023). *Relación entre los niveles de atención, desarrollo de la lectoescritura y la conciencia fonológica en niños de educación elemental* [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica Indoamérica. Repositorio UTI. <https://bit.ly/3PMk6gG>
- Morales, N. (2021). *Investigación exploratoria: tipos, metodología y ejemplos*. Lifeder. <https://bit.ly/3PKuYLO>
- Moyolema, F. S. (2022). *Estrategia didáctica con enfoque intercultural para el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de Primer Año de Educación General Básica del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe "Luis Cordero Crespo"* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Chimborazo. Repositorio UNACH. <https://bit.ly/4gb6PsF>
- Nepo, L. G. (2022). *Lectoescritura y rendimiento académico en niños del tercer ciclo de una institución pública del distrito de Pátapo* [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo. Repositorio UCV. <https://bit.ly/40tkN3a>
- Oñate-Sierra, A. (2021). *Gamificación y Aprendizaje Basado en Retos Como Estrategia Pedagógica Para Promover la Lectura Comprensiva en Estudiantes*

- de Educación Básica Secundaria* [Tesis de maestría]. Universidad de Santander. Repositorio UDES. <https://bit.ly/40tVUEy>
- Pisco, Z. E., & Tapara, A. L. (2023). *Lateralidad y lectoescritura en estudiantes de educación primaria de una Institución Educativa Pública de Lima, 2022* [Tesis de grado]. Universidad Peruana de los Andes. Repositorio UPLA. <https://bit.ly/3PKh4ti>
- Suárez, C. & Bolívar, O. L. (2021). *Implementación de estrategias de aprendizaje para el fortalecimiento de la habilidad de lectoescritura en los estudiantes del colegio Miguel Antonio Caro* [Tesis de grado]. Universidad Libre. Repositorio Institucional Unilibre. <https://bit.ly/3PNt9hj>
- Toro, J., Cervera, M. & Urío, C. (2019). *Escalas Magallanes de Lectura y Escritura: EMLE-TALE 2000*. Grupo ALBOR-COHS. <https://bit.ly/3Ezpst0>
- Valle, A., Manrique, L. & Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/42ndlsU>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

Anexos

Anexo 1.

Pretest y Posttest (Se usó el mismo como diagnóstico y como evaluación final)

Evaluación de Lectoescritura mediante Dictado y Dictado en Parejas

Estudiante: [Nombre del estudiante]

Fecha: [Fecha de realización]

1. En parejas, uno de ustedes leerá la siguiente frase en voz alta mientras el otro la escribe. Cambien de roles después de cada frase.

Frase:

"La biodiversidad es vital para la salud de los ecosistemas, ya que cada especie cumple un rol específico."

Pregunta: ¿Qué entiende usted por biodiversidad? Escriba una breve explicación.

Respuesta: La biodiversidad es la variedad de vida en la Tierra, incluyendo diferentes especies de animales, plantas, hongos y microorganismos. Cada especie tiene un rol importante en su ecosistema, contribuyendo al equilibrio y a la salud del ambiente.

2. Lea en voz alta las siguientes frases incompletas a su compañero, quien deberá completarlas según su comprensión. Luego, cambien de roles.

- "La biodiversidad ayuda a mantener el **equilibrio** en el ambiente."
- "Cada **especie** en un ecosistema tiene un papel **importante**."

3. Dicte a su compañero la siguiente lista de palabras relacionadas con la ecología, prestando atención a la ortografía. Cambien de roles después de cada palabra.

Palabras: ecosistema, sostenibilidad, biodiversidad, conservación.

4. En pareja, uno de ustedes leerá la siguiente frase, mientras el otro escucha y escribe. Luego, el que escucha responderá una pregunta de comprensión sobre el texto leído. Cambien de roles después de cada frase.

Frase:

"Los ecosistemas naturales son fundamentales para el equilibrio de la Tierra."

Pregunta de Comprensión: ¿Por qué cree usted que los ecosistemas son importantes para el equilibrio de la Tierra?

Respuesta modelo (no es la única opción, pues se basa en el criterio de los estudiantes): Los ecosistemas son importantes porque en ellos interactúan diferentes especies y elementos del ambiente, y todos estos procesos naturales permiten que el planeta mantenga su equilibrio y funcione adecuadamente.

5. Dicte a su compañero una breve respuesta sobre la siguiente pregunta y luego cambien de roles.

Pregunta: ¿Cómo cree usted que los seres humanos afectan a los ecosistemas?

Respuesta modelo (no es la única opción, pues se basa en el criterio de los estudiantes): Los seres humanos afectan los ecosistemas principalmente a través de la contaminación, la deforestación y el cambio climático, lo que altera el equilibrio natural y pone en peligro muchas especies.

6. En parejas, lean y escriban esta frase y luego expliquen en sus propias palabras.

Frase:

"La conservación del medio ambiente es clave para el bienestar de futuras generaciones."

Explicación: ¿Por qué es importante cuidar el medio ambiente para el futuro?

Respuesta modelo (no es la única opción, pues se basa en el criterio de los estudiantes): Es importante cuidar el medio ambiente porque de ello depende la calidad de vida de las futuras generaciones. Si no protegemos nuestros recursos naturales, las condiciones de vida en el futuro pueden empeorar.

7. Lea la siguiente frase a su compañero, quien debe escribirla y luego resumir la idea en una oración. Cambien de roles.

Frase:

"Cada pequeña acción que hacemos por el planeta contribuye a reducir el cambio climático."

Resumen en una oración:

Respuesta modelo (no es la única opción, pues se basa en el criterio de los estudiantes): Cada acción, por pequeña que sea, puede ayudar a combatir el cambio climático y proteger el medio ambiente.

8. Dicte las siguientes palabras a su compañero, quien debe escribirlas con ortografía correcta.

Palabras: equilibrio, diversidad, preservación, hábitat.

9. Dicte a su compañero una breve respuesta a esta pregunta, y luego cambien de roles.

Pregunta: ¿Qué puede usted hacer en su vida diaria para cuidar el medio ambiente?

Respuesta modelo (no es la única opción, pues se basa en el criterio de los estudiantes): En mi vida diaria, puedo reducir el uso de plásticos, reciclar, ahorrar agua y energía, y utilizar el transporte público para reducir mi huella ecológica.

10. Después de completar la actividad, responda:

¿Considera usted que el dictado en parejas le ayuda a concentrarse y mejorar su ortografía? Explique su respuesta.

Respuesta modelo (no es la única opción, pues se basa en el criterio de los estudiantes): Sí, creo que el dictado en parejas me ayuda a concentrarme mejor y a mejorar mi ortografía, ya que me obliga a estar más atento tanto a la escritura como a la comprensión del contenido. Además, al escuchar y escribir, refuerzo lo aprendido.

Anexo 2.

Encuesta para estudiantes

Objetivo: Analizar las percepciones de los estudiantes de la Unidad Educativa Carlos Martínez Acosta sobre la utilidad del dictado para el desarrollo de la lectoescritura.

1. ¿Con qué frecuencia realizan actividades de dictado en sus clases para mejorar la lectoescritura?

- Nunca
- Raramente
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre

2. ¿Crees que el dictado te ayuda a mejorar tus habilidades de lectura y escritura?

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Neutral
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**3. ¿Qué aspecto del dictado encuentras más útil para tu aprendizaje?
(Seleccionar todas las opciones aplicables)**

- Mejora de la ortografía
- Aumento del vocabulario
- Mejora de la comprensión lectora
- Desarrollo de la escritura creativa

**4. ¿Encuentras alguna dificultad al realizar actividades de dictado en clase?
(Seleccionar todas las opciones aplicables)**

- Falta de tiempo
- Dificultad para entender las instrucciones
- Dificultad para concentrarte
- No encuentro ninguna dificultad

5. ¿Crees que el dictado debería ser una parte importante de tu aprendizaje para mejorar tus habilidades de lectoescritura?

- Sí
- No
- No estoy seguro

Anexo 3.

Encuesta para docentes

Objetivo: Conocer las percepciones de los docentes sobre el dictado como herramienta de aprendizaje y su rol en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en estudiantes de octavo año.

1. Conocimiento sobre el Uso del Dictado en Lengua y Literatura: ¿Está usted familiarizado con el uso del dictado en las clases de Lengua y Literatura?

- Sí, muy familiarizado
- Algo familiarizado
- Poco familiarizado
- No familiarizado

2. Importancia del Dictado Tradicional en el Desarrollo de la Lectoescritura:

¿Considera usted que el dictado tradicional, en el cual el docente lee en voz alta para que los estudiantes escriban, es una herramienta útil para desarrollar la lectoescritura?

- Muy útil
- Algo útil
- Poco útil
- No útil

3. Experiencia con el Dictado en Otras Áreas: ¿Ha utilizado usted el dictado en su propia área de enseñanza para apoyar el aprendizaje?

- Sí, regularmente
- Sí, ocasionalmente
- No, pero me gustaría intentarlo
- No, nunca

4. Contribución del Dictado en la Atención y Concentración: ¿Considera usted que el dictado puede ayudar a los estudiantes a mejorar su atención y concentración en el aula?

- Sí, significativamente
- Sí, en alguna medida
- Poco
- No

5. Dictado y Habilidad de Pensamiento Crítico: ¿Cree usted que el dictado podría influir en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?

- Sí, positivamente
- Tal vez
- Poco
- No

6. Utilidad del Dictado en la Comprensión de Instrucciones: ¿Considera usted que el dictado podría ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad para seguir instrucciones?

- Sí, definitivamente
- Sí, en alguna medida
- Poco
- No

7. Observación de Resultados del Dictado en Lectoescritura: ¿Ha notado usted alguna mejora en la lectoescritura de los estudiantes como resultado del dictado en las clases de Lengua y Literatura?

- Sí, notable
- Sí, leve
- No he notado mejoras
- No tengo suficiente información para opinar

8. Interés en Aprender sobre el Dictado como Estrategia: ¿Estaría usted interesado en aprender más sobre el dictado como estrategia para apoyar el aprendizaje en su materia?

- Sí, mucho

- Sí, algo
- Poco
- No

9. Retos de Implementación del Dictado en Otras Materias: ¿Cuáles serían los principales retos para implementar el dictado en su área?

- Falta de tiempo
- Recursos limitados
- No es relevante para mi área
- Ninguno

10. Percepción General del Dictado Tradicional como Herramienta Educativa: ¿Considera usted que el dictado tradicional debería ser una práctica común en varias asignaturas para mejorar habilidades de lectoescritura y atención?

- Sí, definitivamente
- Sí, pero en algunas asignaturas
- No estoy seguro
- No

Anexo 4.

Entrevistas a expertos

Objetivo de la Entrevista: Obtener la perspectiva de expertos en educación sobre la efectividad, beneficios y desafíos del dictado como herramienta pedagógica para mejorar las habilidades de lectoescritura en estudiantes de nivel básico.

1. Impacto General del Dictado en la Lectoescritura:

En su experiencia, ¿Cuál cree que es el impacto del dictado en el desarrollo de habilidades de lectoescritura en estudiantes de nivel básico?

2. Efectividad del Dictado en la Mejora de la Ortografía:

¿Considera que el dictado es una herramienta efectiva para mejorar la precisión ortográfica en los estudiantes? ¿Por qué?

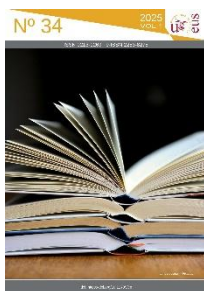
3. Desarrollo de la Comprensión Lectora a través del Dictado:

¿Cree que el dictado contribuye de manera significativa al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes? Si es así, ¿de qué manera?

4. Dictado y Atención en el Aula:

Desde su perspectiva, ¿cómo influye el dictado en la capacidad de atención y concentración de los estudiantes durante las actividades en el aula?

5. **Desafíos al Implementar el Dictado en el Aula:**
¿Cuáles considera que son los principales desafíos a los que se enfrentan los docentes al implementar el dictado como estrategia de enseñanza?
6. **Dictado en Diferentes Niveles de Aprendizaje:**
¿Recomendaría el uso del dictado para estudiantes en niveles superiores o cree que es más efectivo en los primeros años de formación? ¿Por qué?
7. **Comparación del Dictado con Otras Herramientas de Lectoescritura:**
¿Cómo compararía el dictado con otras estrategias de enseñanza para el desarrollo de la lectoescritura, como la lectura en voz alta o el trabajo en redacciones?
8. **Impacto del Dictado en el Desarrollo del Pensamiento Crítico:**
¿Considera que el dictado podría fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes? ¿De qué manera?
9. **Percepciones de los Estudiantes sobre el Dictado:**
Según su experiencia, ¿cómo reaccionan los estudiantes al dictado como método de aprendizaje? ¿Considera que es una actividad motivadora para ellos?
10. **Innovaciones en la Estrategia de Dictado:**
¿Existen innovaciones o enfoques modernos en el dictado que considera podrían mejorar su efectividad en el desarrollo de habilidades de lectoescritura?



Diálogo y Competencias Clave para Alcanzar una Sociedad Plural y Sostenible

Dialogic Practices and Key Competences to Achieve Plural and Sustainable Societies

Recibido: 17/10/2024 | Revisado: 24/02/2025 | Aceptado: 31/03/2025 |
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



Iris Serrat-Roozen

Universitat de València

iris.serrat@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-7993-9234>



Lola López-Navas

Universidad Rey Juan Carlos

lola.lopeznavas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1509-8306>

Resumen:

En febrero de 2022, la Comisión Europea publicó la recomendación CM/Rec(2022)1 sobre el papel clave de la educación en la formación de sociedades responsables. Esta recomendación está alineada con la meta 4.7, que aborda la promoción de estilos de vida sostenibles y el desarrollo de las competencias fundamentales que el alumnado debe adquirir para participar activamente en sociedades democráticas.

En este artículo se exploran algunas de las herramientas y marcos creados por el Consejo de Europa que sin duda sirven de guía para materializar las metas del ODS 4: Educación de calidad. En primer lugar, contextualizamos el momento en el que nos encontramos en cuanto a innovación pedagógica y desarrollo curricular. En segundo lugar, presentamos el Marco de Referencia para la Cultura Democrática (RFCDC). El RFCDC sienta las bases para identificar las competencias democráticas e interculturales en las que se debe formar tanto a educandos como a educadores. En ese contexto, ahondaremos en el valor de una

Abstract:

In February 2022, the European Commission published recommendation CM/Rec (2022)1 on the key role of education in shaping responsible societies. This recommendation is aligned with target 4.7, which addresses the promotion of sustainable lifestyles and the development of the key competences that learners need to acquire in order to actively participate in democratic societies.

This article explores some of the tools and frameworks developed by the Council of Europe that can serve as guides to realising the targets of SDG 4: Quality Education. First, the current situation in terms of pedagogical innovation and curriculum development is contextualised. Secondly, we present the Reference Framework for Democratic Culture (RFCDC). The RFCDC provides the basis for identifying the democratic and intercultural competences in which both learners and educators should be trained. In this context, we will delve into the value of a dialogical learning approach to carry out classroom dynamics that enhance the development of the purposes of

metodología de aprendizaje dialógica para llevar a cabo dinámicas de aula que potencien el desarrollo de los propósitos del ODS 4 de forma transversal. En concreto, queremos poner en valor la importancia de enseñar a dialogar sobre temas controvertidos y dotar por igual a alumnos y profesorado de las herramientas necesarias para escuchar y ser escuchados en entornos seguros, respetuosos y diversos.

Palabras clave: Ciudadanía, competencia comunicativa, competencia democrática e intercultural, desarrollo sostenible, diálogo intercultural, educación, temas controvertidos.

SDG 4 in a transversal way. In particular, we would like to highlight the importance of teaching dialogic exchange on controversial issues and equip both students and teachers with the necessary tools to listen and be listened to in safe, respectful and diverse environments.

Keywords: Citizenship, communicative competence, controversial issues, democratic and intercultural competence, education, intercultural dialogue, sustainable development.

Introducción

Uno de los retos a los que se enfrenta la educación del siglo XXI es a cómo formar a ciudadanos que puedan hacer frente a las nuevas exigencias que la sociedad europea demanda. La integración en un mercado laboral en constante cambio y la convivencia en democracia en la Europa actual son desafíos que generan preocupación entre los Estados miembros (Comisión Europea, 2023). Entre estas exigencias, destaca, a nuestro entender, la capacidad de diálogo, conformada por una serie de destrezas que, a menudo, se plasman en las competencias generales y específicas de los currículos, pero que no siempre se trabajan específicamente en el aula. Probablemente, la atención que acapara la enseñanza de los contenidos diluye la atención y el tiempo de práctica que se otorga a competencias que, de forma transversal, aparecen en muchas de las asignaturas y materias, y que además se repiten en los distintos ciclos. Esta estructura curricular puede propiciar que la responsabilidad de abordarlas se diluya por lo que, en muchos casos, quedan relegadas a un segundo plano. Con esto en mente, de los nuevos retos a los que nos enfrentamos, más allá de los tecnológicos, queremos llamar la atención sobre la importancia de enseñar a dialogar al alumnado, especialmente por los constantes cambios sociales que se producen y por el poder de transformación que tiene el aprender/enseñar a escuchar, razonar y flexibilizar nuestra forma de entender situaciones y realidades más allá de las propias.

A este respecto, entendemos que innovar es buscar nuevos enfoques metodológicos acordes a las nuevas necesidades del alumnado y de la sociedad; en el ámbito educativo, implica un cambio en la forma de enseñar atendiendo a las distintas formas de aprender. Por mucho tiempo, el aprendizaje se ha centrado en la memorización de conceptos. Sin embargo, los avances pedagógicos y metodológicos que se han implementado en los últimos años, impulsados principalmente por las necesidades derivadas de la introducción de las nuevas tecnologías en el aula, han propiciado un cambio hacia modelos donde predomina la autonomía del alumnado, la

colaboración entre iguales, el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias. Autores como Trujillo-Segoviano (2014) y González y Estrella (2023) defienden precisamente que el enfoque en competencias busca integrar conocimientos, habilidades y actitudes para dar respuesta a problemas complejos en contextos específicos. Este enfoque promueve una educación integral que no solo prioriza lo cognitivo, sino también lo socio-afectivo, considerando que los estudiantes deben ser formados para enfrentar tanto desafíos laborales como de la vida cotidiana. Como afirma López Rupérez (2022, p.59),

[...] al lado de esta dimensión pragmática, propia de las habilidades, el enfoque del currículo por competencias extiende su visión a esas otras componentes, de actitudes y de valores, que suponen, de hecho, la traducción en la escuela —de un modo organizado y sistemático— del aprender a ser y el aprender a vivir juntos.

Este enfoque educativo más amplio, por consiguiente, ha promovido un carrusel de innovaciones educativas que han evidenciado la posible obsolescencia de ciertas formas tradicionales de enseñanza centradas exclusivamente en el saber, cediendo el protagonismo a las dimensiones competenciales de saber ser, saber hacer y saber convivir para generar espacios de interacción sostenibles. Este giro en la forma de enseñar es necesario para que, al terminar las diferentes etapas educativas, los futuros egresados puedan operar en un mundo global, intercultural y multirracial.

La publicación de la recomendación CM/Rec(2022)¹ por parte de la Unión Europea, da el impulso definitivo al papel clave que juega la educación para el desarrollo de sociedades sostenibles y democráticas, en concreto y en relación con la meta 4.7, sociedades donde se promueva la ciudadanía global y una puesta en valor de la diversidad cultural. Asimismo, esta directriz está en consonancia, por una parte, con la misión central de la UNESCO de consolidar la paz, erradicar la pobreza y destacar la importancia de la cultura para el desarrollo sostenible. Y, de igual manera, alineado con el cometido fundamental del Consejo de Europa (CdE), creado con la misión de promover la democracia y proteger los derechos humanos y el Estado de derecho en Europa. Por su parte, estos organismos han generado una serie de instrumentos y herramientas pedagógicas que presentaremos más adelante, que permiten cumplir con el papel clave de los centros educativos tanto en el ámbito de la transmisión del conocimiento, así como para la generación de un impacto real y tangible en nuestra sociedad.

Con este objetivo en mente, en este trabajo de índole teórico-analítica, se presenta y propone el Marco de Referencia de Competencias para una Cultura Democrática como un instrumento idóneo para el desarrollo competencial que exige la educación en la actualidad. En segundo lugar, abordamos el diálogo como herramienta pedagógica que permite desarrollar competencias lingüísticas y culturales y fomentar, entre otras competencias, la tolerancia y la empatía, necesarias

¹ Recommendation CM/Rec(2022)¹ of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture. 2nd of February 2022. www.coe.int/cm

para aprender a escuchar y entender las circunstancias del otro, en línea con la promoción de sociedades sostenibles en todos los ámbitos. Tal y como apuntan Ayuste y Trilla (2020), “[...] reconocer y respetar las diferencias no significa renunciar a la posibilidad de hablar y de entenderse. [...] La convivencia en sociedades cada vez más diversas requiere encontrar los mecanismos para que este diálogo sea honesto y sincero.” (p.28). El abordaje de temas controvertidos en el aula, según constata la literatura existente, es tan enriquecedor como desafiante. De hecho, el CdE ha generado una serie de manuales y materiales que preparan al profesorado para hacer frente a este reto, los que presentaremos también en este trabajo.

Incorporar innovaciones metodológicas como el aprendizaje dialógico y abrir las aulas para aprender, desde el respeto y la tolerancia, a tratar temas controvertidos, es sin duda, una gran apuesta hacia una sociedad plural respetuosa y diversa. En este estudio ponemos de manifiesto la trascendencia de desarrollar las competencias lingüísticas que no solo permiten al alumnado expresarse de forma ágil y fluida para poder transmitir ideas propias y comprender las ajenas, sino también como eje central en la adquisición del conocimiento. Entendemos que, si no enseñamos a dialogar en el contexto educativo, la ciudadanía tiene complicado dialogar sobre sus diferencias desde el respeto y la tolerancia; a dialogar también se enseña.

El Marco de Referencia de Competencias para una Cultura Democrática

La misión fundamental del Consejo de Europa (CdE) es la de promover y proteger los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho. En 2013, con el fin de impulsar su objetivo fundamental, el CdE asumió el reto de crear un marco de referencia que ayudara a los estados miembros a implantar una educación basada en competencias para la democracia y el diálogo intercultural. Con este objetivo en mente, se creó el Marco de Referencia de Competencias para una Cultura Democrática (RFCDC) (2016) que permite describir en cuatro dimensiones (valores, actitudes, habilidades, conocimiento y comprensión crítica) la identidad democrática de una persona. El RFCDC contribuye a dar visibilidad y reconocimiento a aspectos que ya se incorporan en las aulas en todos los niveles educativos. Su aportación principal radica en ser un instrumento que permite reconocer las destrezas, las actitudes, los valores y el conocimiento generado a través de las dinámicas de aula y las planificaciones curriculares respecto de la construcción de sociedades democráticas sostenibles.

El modelo del RFCDC, por expreso mandato del CdE (Barrett, 2020), es análogo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), siendo este último un marco de referencia que establece las competencias necesarias que determinan el uso efectivo de la lengua. Estas competencias vienen acompañadas de descriptores específicos con seis niveles de progresión (de básico a competente) que pormenorizan lo que un individuo debe ser capaz de hacer en cada uno de ellos. Hay que tener en cuenta, no obstante, que estos descriptores no están concebidos como elementos aislados, sino que nos ofrecen características de diferentes niveles de desempeño para poder tener una visión lo más global posible de las capacidades del

alumnado y cómo seguir potenciando su desarrollo en el aprendizaje a lo largo de la vida².

En la creación del Marco para la Competencia Democrática se consideró apropiado replicar un modelo de descriptores que pusiese el foco en lo que “sabe hacer” un usuario, en base a que de esta manera se facilita la implementación, desarrollo y evaluación de las competencias. Asimismo, el RFCDC se inspiró en los materiales, herramientas y manuales que desde la Comisión se habían creado para promover la educación para la ciudadanía democrática, la educación para los derechos humanos y la educación intercultural. En consecuencia, el RFCDC puede considerarse actualmente como el instrumento que recoge y promueve los valores fundamentales del CdE y que actúa además como eje del plan de acción para combatir el extremismo y el terrorismo en Europa³. Este marco define resultados de aprendizaje que abarcan todos los niveles de educación, incluida la formación universitaria y permite ser implementado y evaluado en el aula, cumpliendo así con el mandato del CdE que insta a las instituciones educativas europeas a implementarlo en sus centros.

A este respecto, entendemos que es necesario fomentar y promover una cultura democrática en todas las etapas educativas (desde educación primaria hasta educación superior) que permita enseñar a dialogar sobre temas sensibles y complejos en entornos seguros y plurales. La democracia no se entiende sin diálogo y los centros educativos tampoco. En consecuencia, consideramos necesario realizar acciones que ayuden a diseminar la importancia y utilidad de este modelo de competencias y descriptores que se resume en la figura 1, que plasma las 20 competencias clave planteadas en el RFCDC por ámbitos. Como se puede ver, destacan las habilidades y las actitudes como elementos clave del modelo.

El Marco ofrece un modelo competencial que describe los valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión crítica del mundo que permiten a una persona participar de manera efectiva en una cultura de democracia. A estas 20 competencias clave vienen asociados una serie de descriptores (447 en total) que describen comportamientos observables y evaluables. Estos se han concebidos y formulado según la estructura de los resultados de aprendizaje y describen niveles de competencia básico, intermedio y avanzado.

² En este enlace: <https://bit.ly/408sldm> puede encontrarse más información sobre el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida.

³ El Plan de acción para combatir el extremismo y el terrorismo se encuentra disponible para consulta en el siguiente enlace: <https://bit.ly/4h6Eu8q>

Figura 1.
Modelo de competencias y sus descriptores en el RFCDC



Fuente. Versión en español del Marco de Referencia de Competencias para una Cultura Democrática, disponible en este enlace: <https://bit.ly/3YeVXDk>

Es por esto que el RFCDC se presenta como una herramienta de inestimable valor para promover el desarrollo de la competencia democrática, que comprende las 20 competencias (cada una con sus correspondientes descriptores) arriba mencionadas, en las distintas etapas educativas de forma coherente e integral. Así pues, el RFCDC supone el paradigma de uno de los pilares fundamentales de las acciones del Consejo de Europa, la educación: “Education is the major means through which people living in Europe can acquire the knowledge, skills, attitudes and values necessary to engage in successful dialogue and cooperation, and become plurilingual, intercultural and democratic citizens” (Byram et al., 2023, p.xiii).

Asimismo, no dejamos de reivindicar la necesidad de formar al profesorado en activo en este sentido, al mismo tiempo que urge su implementación en la formación inicial de los futuros docentes. El RFCDC es una herramienta flexible que ha de adecuarse a las necesidades de cada estado/región y que, a su vez, puede ser utilizado de forma parcial, según sean los requisitos concretos que cada plan de estudios o currículum educativo demande. En nuestro caso, nos sirve para poner de relieve la importancia del diálogo (intercultural) en la formación del alumnado y el profesorado e instar a la comunidad educativa a incluir esta competencia como un pilar fundamental de sus currículos y planes de estudio, así como en la formación continua del profesorado. La importancia de la formación del profesorado en la competencia dialógica sobre temas controvertidos ha quedado patente en varias investigaciones recientes en distintos países. Por ejemplo, Cassar et al. (2021) entrevistaron a 12 docentes de Historia en Malta sobre la manera en la que abordaban los temas controvertidos, y qué factores tenían una mayor influencia sobre sus decisiones pedagógicas. Se identificaron, entre otros, barreras institucionales y

personales, lo cual lleva a las autoras a la conclusión de que es necesaria una formación específica y ética para que el profesorado pueda afrontar temas controvertidos con responsabilidad pedagógica, “The content of the unplanned controversial issues that teachers identified and addressed is multi-faceted and draws upon personal, current, cultural and historical dimensions” (p. 656). Para Reiss (2022), que investigó el tratamiento de temas controvertidos en Ciencias y Religión, esa formación debe combinar sensibilidad epistémica, respeto y pensamiento crítico. Alkaher y Carmi (2024) pusieron el foco en educación ambiental, en concreto, en la disposición de los docentes a abordar el crecimiento poblacional como un tema controvertido. Las autoras descubrieron que muchos docentes experimentan disonancia entre sus creencias personales y la percepción de neutralidad profesional esperada, además de tener cierto temor a las reacciones negativas de padres o de los propios estudiantes. Al final, la formación específica del profesorado resultó ser un factor determinante para decidir cómo se trataba el tema o si se trataba o se obviaba. Asimismo, Breitenmoser et al. (2024) exploraron la enseñanza del cambio climático como tema controvertido, llegando a la conclusión de que entre el profesorado predominan las posturas neutras o una directa evasión del tema debido a su falta de preparación para ello. Finalmente, Karousio et al. (2025), en su estudio con docentes en Chipre sobre su percepción sobre temas controvertidos, hallaron obstáculos estructurales y emocionales que les hicieron concluir que la formación continua y el apoyo institucional son esenciales para abordar este tipo de temas.

Perspectivas sobre el diálogo

Como se ha puesto de relieve en la sección anterior, en los últimos años, los enfoques y metodologías que promueven un papel central de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, a la vez que permiten generar entornos educativos donde se fomenta la igualdad, la inclusión y el pensamiento crítico han ido incorporándose a los diferentes sistemas educativos, y marcando la tendencia actual hacia una escuela plural y plurilingüe. En esta sección, abordaremos de manera específica una de esas innovaciones, que no es otra que el aprendizaje dialógico, que creemos contribuye de manera fundamental a la consecución de la meta 4.7. dentro del objetivo 4 de los ODS.

Ya a finales del siglo pasado, Wells (1999) mencionaba la indagación dialógica como una herramienta para el desarrollo de competencias y habilidades tan importantes como la observación, la capacidad de análisis o la construcción del conocimiento con ayuda de otros. Esa cooperación en el aprendizaje genera lo que Perrenoud (2004) conceptualizó como una estrategia de comunicación horizontal que lleva a la reflexión conjunta.

El aprendizaje dialógico como concepto específico se enmarca dentro de las Comunidades de Aprendizaje, proyectos integradores y transformadores de la educación⁴. Según Álvarez et al. (2013),

⁴ Se puede encontrar más información en sobre estas Comunidades en el informe del proyecto INCLUD-ED, descargable a través del siguiente enlace: <https://bit.ly/3NtnBHv>

Lo fundamental en su definición es que para aprender necesitamos gran número de interacciones y lo más diversas posibles, apoyándose el diálogo en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todas las personas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural de todos los humanos (p.211).

Consideramos que en el contexto actual sería posible promover tanto un aprendizaje significativo como consolidar los pilares del desarrollo personal como ciudadanos democráticos en base a los principios del aprendizaje dialógico y el potencial de la indagación dialógica, ambas estrategias pedagógicas que tienen el potencial de permear desde la universidad hacia otros niveles educativos mediante, principalmente, la formación del futuro profesorado.

No obstante, aún sería posible ir más allá en la práctica del diálogo en contextos educativos, con lo que se ha venido a denominar el giro dialógico. Se trata de un modelo integrado de diálogo y deliberación, dada la importancia del discurso para la participación democrática de los individuos en las sociedades actuales. Como afirma Fischer (2003) los ciudadanos “construct their social world and the political actions they undertake to influence it” (p.42). En este sentido, podríamos afirmar que la competencia lingüística y en particular los procesos de interacción adquieren gran relevancia, desde el punto de vista de una conceptualización de la comunicación como un proceso de relaciones – en oposición a un producto – que marcan las dinámicas y el desarrollo de una comunidad (Escobar, 2009, p.47).

En esa línea, Casas *et al.* (2005) subrayan la importancia del diálogo y los debates en el aula como herramientas para aprender a argumentar y razonar, ya que el diálogo abierto y cooperativo promueve la participación activa de los estudiantes y contribuye a desarrollar su pensamiento crítico. Pero los autores van más allá, destacando que las habilidades lingüísticas – que en el caso que presentan serían la capacidad para describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar – son fundamentales para la formación democrática de los jóvenes. Estas competencias, al permitir a los estudiantes expresar y compartir conocimientos, les abre la puerta para entender y participar en la sociedad democrática. Se podría interpretar que, a través del uso adecuado del lenguaje, los estudiantes no solo participan activamente en la sociedad, sino que son capaces de rechazar dogmatismos, fomentando por tanto la convivencia democrática. En relación con este punto, Senbayrak y Hart llevaron a cabo en Turquía un estudio cualitativo del análisis de las interacciones de un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera, un ámbito de conocimiento intrínsecamente ligado al manejo de la competencia lingüística. En esas interacciones, los estudiantes trataron temas de justicia social como los refugiados, el medioambiente o la equidad de género. Para las autoras, el modelo dialógico de los clubes de conversación puede generar un espacio seguro para fomentar la alfabetización crítica, pues la resistencia inicial o la incomodidad que algunos participantes mostraron durante la experiencia, puede ser interpretado bajo el prisma positivo de que se trata de una fase natural en el proceso de desarrollo crítico. Además, en marzo de 2025 se lanzó el proyecto “Developing competences for

democratic culture for Young learners through language education”⁵, que pone el foco en el rol de los docentes de lenguas para fomentar el desarrollo de la competencia democrática en la escuela.

Tradicionalmente, se ha optado por un modelo de debate en torno a la confrontación de ideas donde la mejor idea se alzaba como triunfadora, un sistema polarizado donde los puntos de vista más extremos se han presentado como las opciones antagónicas del debate, y donde, más que un diálogo, se producían una serie de monólogos sobre un tema común. Sin embargo, autores como Burkhalter et al. (2002, p.408) defienden que hay tantas formas de razonamiento como perspectivas culturales y maneras de expresarse. Es decir, se da voz a una mayor variedad de opiniones y razonamientos, y se establece una dinámica real de diálogo. En el contexto educativo, se podría afirmar que, para llegar a un aprendizaje profundo y potenciar los procesos democráticos en el aula, se deben favorecer dinámicas de diálogo genuinas que permitan la participación de todos los alumnos, tanto mediante la realización de trabajos cooperativos como al compartir los resultados de su aprendizaje en gran grupo⁶.

Estaríamos hablando de una comunicación dialógica que según el modelo planteado por Escobar (2009, p.55)⁷ implica:

- Creación de entornos seguros para la expresión personal.
- Aprendizaje mediante la indagación y divulgación.
- Mantener nuestra posición, pero permitir a los demás el espacio para que mantengan la suya.
- Escuchar para comprender: buscar el valor en la postura de los demás, explorando conjuntamente las causas, reglas y suposiciones subyacentes a los diferentes enfoques de un tema.
- Los contenidos son emergentes y contingentes: los argumentos pueden evolucionar si una perspectiva diferente arroja un nuevo punto de vista sobre un tema.
- Percepciones y opciones abren nuevas plataformas comunicativas.

Los modelos de comunicación dialógica presentados en esta sección tienen muchos elementos en común. Sin embargo, no representan tanto un patrón fijo sino más bien marcos flexibles para la creación de dinámicas de aula reflexivas donde los docentes se convierten en potenciadores de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo. En el siguiente apartado, trataremos una forma de aprovechar el diálogo – el diálogo intercultural – como herramienta para abordar temas controvertidos que son de especial transcendencia en el contexto socio-político actual y que está en sintonía tanto con el RFCDC como con la consecución del OCD 4.7. Tanto el marco de referencia como los ODS necesitan integrar el diálogo para tratar

⁵ <https://bit.ly/3FNHXuF>

⁶ Como hemos comentado anteriormente, estamos hablando del diálogo en un aula (de cualquier nivel educativo) como estrategia, proceso y fin.

⁷ Adaptado y traducido de Table 2. Adversarial vs. Dialogic Communication, en Escobar, 2009, p.55, en concreto de la aplicación práctica de la comunicación dialógica.

temas controvertidos que debemos afrontar como sociedad que busca un cambio en la forma de habitar y cohabitar en este planeta.

El diálogo intercultural

Como ya hemos reiterado, en la coyuntura actual, donde las sociedades son cada vez más diversas, dialogar adquiere un lugar central en el contexto educativo. Nos encontramos ante el reto de ensanchar la capacidad de dialogar del alumnado y el profesorado, y de hacerlo en un contexto intercultural. El CdE (2008) puso el acento, precisamente, en la importancia del diálogo intercultural por ser una competencia que promueve valores fundamentales para transitar hacia una convivencia pacífica e interculturalmente diversa. Lo define como:

[...] an open and respectful exchange of views between individuals, groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage on the basis of mutual understanding and respect [...]. It operates at all levels – within societies, between the societies of Europe and between Europe and the wider world. (p.17)

En este mismo orden de cosas, el informe final del grupo de trabajo *Educating on Intercultural Dialogue – Living Together in Europe* (2017)⁸ pone de relieve las competencias que permiten dialogar de forma eficaz indicando a su vez que estás vienen recogidas en el RFCDC: habilidades de escucha, analíticas y de pensamiento crítico, lingüísticas, de empatía, actitudes de apertura hacia la diversidad cultural, tolerancia hacia la ambigüedad cuando nos topamos con puntos de vista irreconciliables y que permite adquirir conocimiento y comprensión crítica del mundo.

A su vez, qué duda cabe, que en contextos plurilingües y en metodologías dialógicas por indagación, se amplía el número de habilidades que se fortalecen y que también vienen recogidas en este marco, concretamente en el documento específico sobre la evaluación de las competencias para la Cultura Democrática (Barrett et al., 2021). En la sección 1 del capítulo 4, se pone el acento en la evaluación basada en el diálogo (pp.71-76), y se recoge un ejemplo de práctica docente en Noruega denominado diálogo en círculo, a través del cual se moviliza el conjunto de competencias observables mediante el diálogo intercultural:

All of the learners have to express what they have learned, how they see their own contributions to the dialogue, and how they could do better in the future. The RFCDC descriptors may be used by the learners to self-assess their own contributions. Learners are given feedback on their self-assessments, and further probing questions are asked either by the teacher or by peers (according to the instructions that have been given by the teacher). Through the use of sensitive dialogue and probing questions, the teacher supports and scaffolds the learners' reflections and self-assessments, creating a fruitful, rich and appropriate discussion. (Barrett et al., 2021, p.76).

Por su parte, dialogar sobre temas controvertidos abre una nueva ventana de oportunidades educativas. Entendemos que, puesto que la controversia forma parte

⁸ <https://www.coe.int/en/web/ingo>

de las sociedades democráticas, es imperativo contemplarla en nuestros programas si queremos asegurar una educación inclusiva y de calidad, como queda reflejado en el ODS 4 y en concreto en el 4.7, que puede servirse del RFCDC para alcanzar muchas de las metas que se establecen en este objetivo:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.⁹

Así pues, consideramos que abordar temas controvertidos en el aula puede tener una triple finalidad. Por un lado, dar oportunidades al alumnado para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por otro lado, favorecer el desarrollo de la competencia intercultural y democrática, fomentando el diálogo y la tolerancia entre las personas y contribuir así a crear sociedades más pacíficas y, por último, tratar contenidos específicos de materias para conseguir un aprendizaje significativo.

Temas controvertidos como herramienta para impulsar el diálogo en el aula

Tratar temas controvertidos en el aula permite que los alumnos aprendan a argumentar, documentarse, comunicar y debatir sus posiciones, así como escuchar los argumentos de los otros, y hacerlo de forma respetuosa y en un entorno seguro. Pero no solo eso, sino que es parte de un compromiso que desde el entorno educativo debemos cumplir. En este sentido coincidimos con Salinas y Oller (2017) al afirmar que:

[...] un requisito fundamental de toda sociedad democrática es la capacidad para gestionar dichas pugnas en un marco de respeto y diálogo. En dicho sentido, una escuela –o un sistema educativo– que ignore la existencia de controversias está evitando su responsabilidad con la sociedad. Por el contrario, el rol de las instituciones educativas debe ser precisamente enseñar el origen de las desavenencias y los mecanismos para resolverlas democrática y pacíficamente. (p.41)

Por su parte, como se ha mencionado en el apartado anterior, el profesorado tiende a evitar las controversias en el aula por distintas razones, en especial y cómo indica López (2011, p. 71) “La razón por la que muchos profesores no se ocupan de temas conflictivos es porque se sienten incómodos y no están seguros de cuál debe ser su actitud ante sus alumnos al enfrentarse a ellos.” Es decir, para que el profesorado pueda afrontar este tipo de dilemas necesita formación y sobre todo recursos, que les dote de las herramientas y estrategias para tratar estos temas en el aula que, en esencia, generan emociones intensas y suelen dividir a la ciudadanía. Igualmente, no debemos perder de vista que la controversia traspasa las paredes de los centros educativos y, simplemente, no podemos ignorarla ni contenerla, solo nos

⁹ En <https://bit.ly/4dRyAWb>, sección metas del objetivo 4.

queda afrontarla y aprovecharla como herramienta de cambio. Los temas controvertidos disponen de una amplia literatura y se han generado múltiples herramientas para poder manejarlos en el entorno educativo. A continuación, mencionaremos algunos de los proyectos y recursos, en nuestra opinión, más significativos.

Los temas controvertidos pueden ser globales o locales, históricos o actuales, pero todos se afrontan desde la emoción, son complejos y se abordan con la finalidad de entenderse, no necesariamente de convencer al otro. En este sentido, el proyecto del CdE “*Free to Speak - Safe to Learn*” *Democratic Schools for All*¹⁰ tiene como objetivo asesorar a profesores y centros a la hora de abordar temas controvertidos y promover la libertad de expresión, tolerancia e inclusión. Los temas controvertidos son los retos a los que nos enfrentamos como sociedad democrática y tratarlos en las aulas respetando los valores fundamentales democráticos, es el objetivo fundamental de este proyecto. El proyecto se apoya en el RFCDC que define los valores, habilidades, actitudes y conocimiento y comprensión necesarios que permiten que los ciudadanos puedan participar en una sociedad democrática.

En este marco cabe destacar el módulo de formación *Vivir con la controversia*, que desde el CdE y la Comisión Europea se diseñó para promover la enseñanza de temas controvertidos en los centros educativos europeos. Está diseñado “para el profesorado de todos los entornos educativos y todas las asignaturas (desde educación infantil a educación universitaria y desde Educación para la ciudadanía y Ciencias sociales a Idiomas y Ciencia).” El módulo contiene dos bloques fundamentales, uno de carácter teórico que sienta las bases de cómo y por qué tratar temas controvertidos y otro que contiene actividades y dinámicas propias para poner en práctica. Posteriormente, se publicó un manual complementario, *Managing Controversy: Developing A Strategy For Handling Controversy And Teaching Controversial Issues In Schools* para ayudar a los centros a afrontar la controversia de forma holística. Este paquete de recursos que ofrece también el *European Wergeland Centre*¹¹, centro de referencia en la formación y creación de recursos para construir y mantener una cultura democrática y preservar los derechos humanos, respaldado por el CdE, pone a disposición de la comunidad educativa, junto con los manuales, una serie de vídeos prácticos sobre cómo abordar los temas controvertidos.

Conclusiones

El análisis presentado resalta la necesidad urgente de transformar la educación del siglo XXI para responder a los retos de una sociedad global, democrática y diversa. En este contexto, el RFCDC emerge como una herramienta crucial para abordar la consecución del ODS 4.7. Este marco proporciona un enfoque competencial que abarca valores, actitudes, habilidades, conocimiento y comprensión

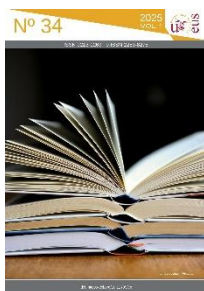
crítica, todos esenciales para poder convivir en sociedades democráticas y, por ende, sostenibles. El énfasis en el diálogo como herramienta pedagógica es uno de los puntos centrales de esta propuesta. Hemos plasmado la necesidad – y la oportunidad – que supone abordar temas controvertidos en el aula, impulsando el diálogo como capacidad comunicativa insoslayable de cualquier proyecto de convivencia local y global. Por un lado, enseñar a dialogar, especialmente sobre temas controvertidos, no solo fomenta competencias lingüísticas y culturales, sino que también cultiva la empatía, la tolerancia y el respeto por la diversidad. Por otro lado, el diálogo intercultural permite que el alumnado desarrolle habilidades críticas y analíticas en un entorno inclusivo y respetuoso, facilitando un aprendizaje más profundo y significativo. Asimismo, hemos puesto de manifiesto la importancia de preparar al profesorado para abordar estos retos mediante formación específica y recursos que les permitan gestionar temas complejos y emocionales en el aula, ya que pensamos que no se puede introducir una renovación en las aulas sin una formación previa del profesorado, al igual que no se puede enseñar a dialogar sin saber dialogar. Por tanto, este trabajo defiende que la educación debe evolucionar para integrar el diálogo como una competencia fundamental en la formación de ciudadanos democráticos. Marcos como el RFDCE, presentado en este trabajo junto con las herramientas para su aplicación práctica, contribuyen al papel clave de una educación basada en el respeto mutuo y la capacidad de gestionar las diferencias mediante el diálogo para avanzar hacia sociedades más justas, pacíficas e inclusivas. Abrir la puerta al diálogo de temas controvertidos en los centros educativos significa una oportunidad única de aprendizaje. Es evidente que supone un gran desafío, pero tenemos a nuestra disposición manuales y herramientas para formar al profesorado y mecanismo para impulsarlo desde los centros e instituciones educativas.

Referencias

- Alkather, I., & Carmi, N. (2024). Population growth as the elephant in the room: teachers' perspectives and willingness to incorporate a controversial environmental sustainability issue in their teaching. *Environmental Education Research*, 30(9), 1432-1459.
- Alvarez, M.C., González, L., Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque* 26, pp. 209-224.
- Ayuste, A., & Trilla, J. (2020). Un sexto principio para el “Manifiesto por una pedagogía post-crítica”. *Teri* 32(2), pp.25-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22384>
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1–17. DOI: 10.18546/LRE.18.1.01
- Barret, M., Aceska, N., Azzouz, N., Baró, C., Baytelman, A., Silva, C., Chushak, K., Clifford, A., Dautaj, A., Filippov, V., Fursa, I., Gebauer, B., Gozuyasli, N., Larraz, V., Mehdiyeva, N., Mihail, R., Ouakrim-Soivio, N., Paaske, N., Ranonyte, A., ...

- Valečić, H. (2021). *Assessing Competences for Democratic Culture. Principles, Methods, Examples*. Council of Europe Publishing.
- Breitenmoser, P., Keller-Schneider, M., & Niebert, K. (2024). Navigating controversy and neutrality: pre-service teachers' beliefs on teaching climate change. *Environmental Education Research*, 1-19.
- Burkhalter, S., Gastil, J., Kelshaw, T. (2002). A conceptual definition and theoretical model of public deliberation in small face-to-face groups. *Communication Theory*, 12(4), 398-422. DOI: 10.1111/j.1468-2885.2002.tb00276.x
- Byran, M., Fleming, M. & Sheilds, J. (2023) (Eds.). *Quality and Equity in Education. A Practical Guide to the Council of Europe Vision of Education for Plurilingual, Intercultural and Democratic Citizenship*. Multilingual Matters.
- Casas, M., Bosch, D., & González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (4), 39-52.
- Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. C. (2021). The classroom in turmoil: Teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and teaching*, 27(7), 656-671.
- Comisión Europea (2023). *Plan de Acción para la Democracia*. <https://bit.ly/43yuxwq>
- Consejo de Europa. (2018) *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. (E. Evans, S. Weissert, P. Zabala, Trans). Gráfica Filadelfia. (Obra original publicada en 2016).
- Coffin, C. & Donohue, J. (2014). *A language as a social semiotic-based approach to teaching and learning in Higher Education*. John Wiley & Sons Ltd.
- Council of Europe. (2008). *White paper on Intercultural Dialogue, Living Together as equals in dignity*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Council of Europe. (2017). *Educating on Intercultural Dialogue – Living together in Europe*. Council of Europe Publishing. <https://bit.ly/4eLIEll>
- Escobar, O. (2009). The dialogic turn: dialogue for deliberation. *InSpire Journal of Law, Politics and Societies*, 4(2), 42-70. ISSN 1753-4453. <https://bit.ly/3U7bDHi>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2014). *EU high level group of experts on literacy: final report, September 2012*, Publications Office. <https://bit.ly/3zP6bIH>

- Fischer, F. (2003). *Reframing public policy. Discursive politics and deliberative practices*. Oxford University Press.
- González, J. & Estrella, J., (2023). Educación del Siglo XXI, competencias, metodologías y estrategias. *Esprint Investigación*, 2(1). 5-15. <https://doi.org/10.61347/ei.v2i1.50>
- Karousiou, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2025). Teachers' perceptions on Introducing Sensitive and Controversial Issues in the Classroom. In *Frontiers in Education* 10, p.1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1481173>
- Kerr, D., & Huddelston, T. (2015). *Living with controversy. Teaching controversial issues through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training pack for teachers*. Council of Europe Publishing. <https://bit.ly/4h9m5l8> (versión en español).
- López, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/4gZwzK6>
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 55-68. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Reiss, M. J. (2022). Learning to teach controversial topics. In *Handbook of research on science teacher education* (pp. 403-413). Routledge.
- Salinas, J.J., y Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de Secundaria. *Praxis Educativa* (Arg), 21(3), 40-48. Universidad Nacional de La Pampa.
- Şenbayrak, M., & Ortaçtepe Hart, D. (2024). Exploring social justice dialogues in EFL conversation clubs: discursive moves and affordances. *Language, Culture and Curriculum*, 37(3), 327-342.
- Trujillo-Segoviano, J., (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.



Be you a superhero: Paths for creating a psycho-pedagogical intervention to promote resilience in school environments

Sé un superhéroe

*Vías para crear una intervención psicopedagógica que promueva la
resiliencia en entornos escolares*

Recibido: 24/01/2024 | Revisado: 29/01/2024 | Aceptado: 20/05/2025 |
Online First: 09/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



Gelson Vanderlei Weschenfelder

Instituto Federal de Rio Grande do Sul

gellfilo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6571-8027>



Alexandre Guilherme

Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS).

alexandre.guilherme@pucrs.br

<https://orcid.org/0000-0003-4578-1894>

Resumen:

Desde la aparición de los cómics, las historias con superhéroes se han centrado en el espíritu comunitario, la confianza mutua, la fuerza, el coraje y la resiliencia, temas inspiradores para los campos de la Educación. Sin embargo, poco se sabe sobre la etapa denominada pre-cubierta/pre-máscara de la vida de los superhéroes. Esta etapa indica que la mayoría de los personajes de ficción han experimentado situaciones de riesgo antes de la etapa de empoderamiento. Este estudio examinó las relaciones entre las adversidades de la vida real de los niños desfavorecidos psicosocialmente y las adversidades de la vida ficticia de los personajes de superhéroes, en sus fases Pre-cubierta/pre-máscara. Este recurso aún inexplorado presenta potencial para ser

Abstract:

Since the emergence of comic books, storylines with superheroes have focused on community spirit, mutual trust, strength, courage, and resilience, inspiring themes for the fields of Education. However, little is known about the stage entitled pre-cover/pre-mask of the superheroes' lives. This stage indicates that most fictional characters have experienced risky situations prior to the empowerment stage. This study examined relationships between real-life adversities of psychosocially disadvantaged children and the adversities of the fictional lives of superhero characters, in their Pre-Cover/Pre-Mask phases. This still unexplored resource presents potential to be developed in psychoeducational interventions and to subsidize public policies for the promotion of resilience and empowerment in this population.

desarrollado en intervenciones psicoeducativas y para subsidiar políticas públicas de promoción de resiliencia y empoderamiento en esta población. Los hallazgos apoyan el potencial para el desarrollo de programas de intervención psicoeducativa con temas de superhéroes en ambientes educativos.

The findings support the potential for the development of psychoeducational intervention programs with superhero themes in educational settings.

Palabras clave: resiliencia, empoderamiento, cómics, superhéroes y programa de intervención.

Keywords: resilience, empowerment, comics, superheroes, and intervention program.

Introduction

According to the World Health Organization (Who, 2002), violence is a public health problem, since more than 1.5 million people around the world die each year victims of some form of aggression, personal, social or structural. In Brazil, according to Unicef (2012) adolescents are the age group most exposed to violence and residents of less socially privileged communities are the most vulnerable to the actions of criminal groups, repression by security forces, and the absence of efficient public policies to support and protect populations living on the sidelines like a boat adrift. In this scenario, it is important to understand how to intervene before the effects of adversities on groups that suffer from the disregard for social inequalities. Brazil is living through times that make many people think: 'Only a superhero can save us from such difficult situations!!!!'. But most people are unaware that the super-empowered character has already been through many misfortunes and that suffering has not discouraged him. In the wake of these reflections, this chapter aims to: Present superheroes as resources for promoting resilience in educational settings; Present the novelty of thinking about the pre-empowerment phase in the life of superheroes; Demonstrate that there are few interventions that use superheroes in their potential as a pedagogical resource and promoter of resilience, even less in the pre-empowerment or pre-empowerment phase; Present a positive intervention developed in a public school in southern Brazil that used the pre-empowerment phase as a guide for actions with results.

Positive Interventions in Education

There is a consensus on the responsibility of the school environment as an important promoter of the full development of children and adolescents alongside the family. However, it is in this same school context that numerous and frequent manifestations of aggressive behavior, conflicts, and expressions of intolerance are recorded (Abramovay, 2002; Portela; Dalbosco, 2016). The characteristics of these violences involve from bullying (Fernandes, 2016; Fernandes, et al, 2017), physical and verbal aggression among peers or against educators, depredations in the physical

structure of places, drug use, carrying weapons, prejudice and discrimination, among others (Portella & Dalbosco, 2016).

It is undeniable the implication of the risks caused by these situations on the social health of young people and, above all, on the psychological constitution of these adolescents in development, such as: damage to social relationships; quality of life; impacts on emotional development; depression; post-traumatic disorders, among others (Portella & Dalbosco, 2016). Given this reality, one could affirm the need for much planning and implementation of protective interventions or "positive psychoeducational interventions". The goal to be sought by these interventions follows the principles of Positive Psychology and move towards provoking reflections that guide these young people to seek happiness and alleviate the symptoms of their experiences of suffering and pain (Seligman et al, 2005). Moreover, these are actions that aim to promote resilience with transformations of the self and their social environment (Yunes, 2015) and consequent personal and social empowerment. According to Yunes, Silveira, Juliano, Pietro, and Garcia (2013), designing and carrying out a positive intervention proposes to act preventively, that is, at the stage when individuals, groups, and communities are still healthy and productive. Such interventions only become possible if their conductors start from a more optimistic view of human beings. This is a big challenge in today's media-driven world that survives on the "consumption" of headlines and reports that sell the evil and wicked side of some (un)human beings (Weschenfelder et al, 2018). As such, it makes perfect sense to create positive interventions in formal educational settings to generate actions aimed at promoting transformative learning and generating resilience from inspiring examples and good-treatment interactions (Weschenfelder et al, submitted).

It's neither a bird nor a plane: It's superheroes hovering in classrooms

The vast majority of people restrict superhero comic books (comics) to the entertainment of the general public, especially children and teenagers. Over the years, superheroes have transcended the comic book pages and found their way into movies, TV series and animation, games, literature, among others. According to William Irwin (2005), these characters are not as innocent as they seem, because they bring more than entertainment to the reader. Such stories, presented in their plots, introduce and address in a vivid way some issues of paramount importance faced in the daily lives of "ordinary" people. These are issues related to overcoming adversity, building personal identity, elements of ethics, morality, justice, facing fears, situations of violence, among others (Weschenfelder, 2011).

Few early childhood education professionals believe that superhero characters can be used as a pedagogical resource for motivation and inspiration in children's development. In addressing this topic in a recent article, researchers on the subject, Fradkin, Weschenfelder, and Yunes (2017) highlighted the work of Harris (2016). These authors highlighted the effectiveness of one of the strategies used by the American educator in her work in the classroom context, which is to enable children to wear costumes of the superadventures characters. With this simple movement of the children's symbolic world, some children have revealed feeling especially

empowered, secure, confident, and with the courage and hopeful outlook of a superhero (Harris, 2016). Harris' work further suggests that school work with the feelings of compassion and caring concern underscored in various superhero stories, may be tools for educational professionals to use to predict and contain bullying initiatives. This is in line with Weschenfelder's (2014) arguments that superheroes model values of ethics and moral education. In this sense, superheroic characters have potential as educational resources and can make themselves present in classrooms (Weschenfelder, 2014) and in therapeutic settings.

But to what extent can the superhero character help in the pre-empowerment phase, prior to their superpowers, without capes and masks that hide their real identities? The superhero in the "Pre-Cloak /Pre-Mask"¹ phase is very much alive and shares his stories with many at-risk children. In an indexing of the adversities experienced by superheroes, a study (Fradkin et al, 2016) observed that the vast majority of superhero characters have experienced or are experiencing some adversity, such as: orphanhood; abandonment; murdered family member; bullying; economic limitations; sexual abuse and violence among others. These stories of adversity in the Pre- Cloak /Pre-Mask phase of superheroes have the potential to promote the empowerment of children and youth from vulnerable groups (Fradkin et al, 2016). These groups can be easily identified in classrooms around the world, something that should be preventatively realized.

Superheroic characters are already present in the imagination of children and teenagers and are included in an interventional elaboration, having a great power of ludic identification and helping to find paths with a taste of empowerment. However, it should be noted that in a classroom setting, there is a fine line between being inspired by superheroes and having an educational professional as a tutor to promote an intervention using superheroes. Harris (2016) believes that superheroes can be a source of positive motivation and inspiration for children and adolescents. Therefore, in the classroom, superhero use has immense value for reasons stated by the author, which are: socialization, reciprocity, promoting resilience, community building, and child empowerment (Weschenfelder, 2017). In this sense, taking inspiration from superheroes can also be seen as a reCloaky program, in contrast, the proposed use of the comic book superhero figure among vulnerable populations of children and adolescents (Fradkin et al, 2016) would more accurately be described as rehabilitation.

Interventions with superheroes in educational and clinical settings

An exploratory study (Weschenfelder, 2017) conducted a mapping of interventions that use comic book superheroes as a source of inspiration for their actions. From the information collected nationally and internationally, the interventions were detailed and analyzed from their thematic content, periodicity, and the crucial

¹ The term "Pre-Coat/Pre-Mask" refers to such a period in the life of the fictional superhero character, before he puts on his uniform. This means that, like all individuals in real life, superheroes present difficult developmental moments in their fictional lives, during which they do not (yet) perform heroic roles (Fradkin, Weschenfelder, Yunes, 2016; Weschenfelder, et al, 2017).

element for the elaboration of the reflections of this text: the empowerment phase used in the planning and execution of the interventions. Thus, a total of ten (10) interventions based in different locations were listed: African, American and European Continent. Initially 118 interventions that use comics and superheroes as the theme of their actions in Brazil and other countries were mapped. The first characteristic identified as an element of distinction between the actions was the periodicity or the (ir)regularity of the time interval of the activities carried out. To elucidate the understanding of the survey, the following time categories were defined: a) permanent interventions - those that have a continuous flow with demonstrations of constancy in their actions; b) sporadic interventions - those that occur in determined and predictable time intervals, for example, every six months, every year etc.; c) occasional interventions - those that occur in a single event or situation and/or may occur again without any forecast.

The vast majority of the mapped interventions, about 92.31%, occur on an occasional basis, and of these, 72% occurred only once. As such, these were not part of the mapping. Another issue made explicit by the mapping data is that most of the interventions are linked to the Health area. Few focus their efforts in the field of Education. However, for the purposes of this text, another important dimension to be observed is the phase of life of the superheroes used to guide the interventions. Another fact is that the focus of these interventions remains on the already empowered phase of the characters, when they have overcome or are in a stage of overcoming their adversities. This observation is clearly seen in the mapping that there is no mention or highlight for the superhero in the pre-power stage (Pre-Cape/Pre-Mask).

The journey of the super-adventure: the paths taken for the creation of the intervention

The urgency of creating psycho-educational interventions is striking, as well as the strong need to positively promote such actions with proposals to promote empowerment and resilience in children and adolescents. Therefore, the studies conducted² so far have led us to a proposal aimed at the development of a positive intervention and resilience promoter in educational settings, having in evidence, the Pre-Cloak/Pre-Mask phase of the superheroes as a guiding element.

The development of the positive psycho-educational intervention followed some steps presented by the following steps: Pilot of a positive intervention using the Pre-Cloak/Pre-Mask phase of superheroes, in two public schools in a large city of Rio Grande do Sul, with the workshop entitled 'Roteiro de Vida', to investigate the understanding of participants about the pre-empowerment phase of comic book superheroes (Weschenfelder, 2016); Development and application of the intervention itself in an educational environment entitled: "Intervention Program - Be the Superhero of your own life", with pre-test phases in the first meetings and post-test after the last meeting. These instruments used in these stages aimed to indicate the effectiveness of the intervention procedures.

² Mapping adversities experienced by superheroes in parallel with real life and mapping interventions that use the superheroic characters.

Pilot Project: Creating Life Scripts focusing on the pre-superhero phase

As an experiment demonstrating the applicability of superheroes in the pre-superheroic phase, a pilot intervention was carried out in the classroom space. The experience sought to work with the self-esteem of Youth and Adult Education (YAE) students, generally at risk because of the relationship between age and schooling. It is known that with this public, there is a need for positive practices to encourage and motivate them to pursue successful goals. With these ideas in mind, an intervention with superheroes was carried out, in which the Pre-Cloak/Pre-Mask phase of the characters was the focus. The actions were organized so that after the presentation of the adversities experienced by the superheroes, the students were asked to write a script for the creation of a comic book. The story should contain social adversities, contain a turning point (Rutter, 1987), and end with a life transformation or a quest for these turning points and transformations.

During the intervention, students were instructed that the story could be their life story if they felt comfortable doing so (Weschenfelder, 2016). The exercise of this intervention resulted in the participants expressing that they became aware that in their lives there were turning points and positive transformations or the possibility of such. The reports evidenced that the participants felt good and said they were strengthened by seeing their stories of pain and struggle transformed into sequential (comics) art. Their stories were later drawn by a guest comic artist who volunteered to collaborate with the proposal.

Intervention Program "Be the Superhero of your own life"

As seen previously, few interventions with the use of the image of superheroes are made in the educational field. The need to create an intervention program with this theme in the field of education is, therefore, a contemporary phenomenon, because it is a fact the interest of children and teenagers to have the stories of these superhero characters as a form of entertainment. It is also proven by scientific studies that these characters go beyond entertainment, they encourage the reading habit and significantly increase student performance (Weschenfelder, 2011). Through their plots they help readers adjust their personalities to the time and the world and fill the children's mind's need for stories and adventure (Carvalho, 2006), they are models of ethics (Weschenfelder, 2011; Weschenfelder, 2014) of a value system that works for human life (Campbell, 2012) and are the best current representation of what we can all become (Morrison, 2012).

Methodology

The proposal of this Intervention followed the systematization of an education and family and parental support program that follows the experiential model (Martín et al, 2009) for conducting the activities that were systematized. Thus, to be consistent with the experiential model and methodology, this Intervention was not designed to bring established theories or information to those involved, but rather to provoke and

develop reflections based on the fictional stories of risk and adversity of superheroes in the Pre-Cloak/Pre-Mask phase. The ludic character in the proposed activities (mainly in the idea that the Intervention participants would create characters) in the experiential model potentiated participation, because the experiential methodology enables a dialogue starting from the day to day of each person, from their pre-knowledge, from their beliefs, and from situations lived in their own context. Therefore, the experiential model can produce new knowledge and transformation (Martín et al, 2009) of themselves and their contexts, which can be a framework for positive and healthy development (Bronfenbrenner, 2005).

An important concept from the perspective of healthy development is the concept of resilience and the promotion of it through the use of the image of superheroes in their pre-cape phase (Fradkin et al, 2017). This dimension makes it possible to consider that the superhero character can become a model or "tutor" of resilience (Cyrułnik, 2009) taking into account their transformations and acquisition of skills to overcome their adversities, transcending them. There is a monumental moment, scientifically explained by the "turning point" defined by Rutter (1987), that for comic book superheroes and for the at-risk child or adolescent leads to positive development.

The participants were students from a municipal public elementary school. A socio-demographic questionnaire presented the profile of the participants who started the proposal: they were between 12 and 15 years old; most of them were male (71.43%); 42.86% considered themselves white; 28.57% brown, 14.29% black, and 14.29% indigenous. Regarding the level of education, 44% of the students are in 7th grade, 44% are in 9th grade, and 11% are in 8th grade. The great majority (71%) answered that they live in their own house, and 29% live in houses that were lent by someone. In reference to how many people live in their house that work, 29% answered none, 29% two, 14% three, and 14% four. 14% of the participants reported that they participate in the Bolsa Família program, and 43% answered that they do not participate in any social program, and 43% did not know or did not want to answer this question.

The Intervention Program: instruments and activities of each module

In general, the data were collected from: a) observations made during the meetings; b) answers to the 4 (four) instruments in the pre-test phase; c) transcribed audio record of the evaluation chat at the end of the Intervention; d) analysis of written and drawn works done during the meetings; e) answers to the questionnaires about the participants' satisfaction with the intervention proposal.

The intervention was carried out in 8 (eight) meetings, each with 2 (two) to 4 (four) activities per meeting. Each meeting lasted approximately 2 hours. The following will present the analysis and discussion of the meetings and activities themselves.

1st meeting: It was planned to present the lives of the superheroic characters and their adversities lived before their masks and capes, that is, in the Pre-Cap/Pre-Mask phase (Fradkin et al, 2016).

The reaction of the students involved was at first very attentive and concentrated. They showed themselves to be participating listeners of the narratives and expressed interest in the theme. Regarding the experiences of adversity of superheroes, everyone showed surprise, as most expressed and opined that they did not imagine and had never even thought that superheroes suffered in their lives. It can be interpreted that superpowers did not align with problems and adversity in the participants' imagination. This idea was unanimous and denotes the dichotomy of the image of powers as dissociated from suffering and negative emotions. Therefore, it can be seen that the goal of sensitizing participants to the pre-superhero phase and turning their attention to their possibilities for resilience was achieved.

2nd meeting: Two questionnaires were applied: one sociodemographic and one about Bullying. After answering these questionnaires, a conversation circle was held, and the participants were free to bring fictional stories from the comics in which social adversities were observed from their perspective.

With regard to the participants' experience with bullying, it was found that more than 50% of the participants had already suffered from this manifestation. 29% of the participants had suffered from bullying several times a week, 14% between 1 and 2 times, and 14% between 3 and 6 times. The vast majority revealed that they have suffered bullying at school (75%) and answered that the act is committed by two or three classmates.

Regarding their feelings about the act they suffered, 100% said they were not bothered. The great majority (75%) affirmed that no schoolmate tried to prevent the participant from being bullied at school. Still 25% said they felt bad seeing their schoolmates being bullied, 25% felt sorry for the victim, 25% said they were not bothered, and 25% were afraid this could happen to them.

When asked if they had ever helped or committed bullying against other students, 71% answered that they had never helped bully other students, 29% answered that it was only once or twice, and of these they reported that they usually did it alone. Of those who did commit bullying, 50% reported that they hit and pushed, and 50% made fun of nicknames, badmouthing, and teasing. They also report that they thought it was funny (the practice).

After answering the questionnaires, a conversation was held to see if they observed/remembered the discussion from the first meeting about adversities or risky situation in the fictional life of superheroes from comic books or the adaptations to film or TV series. Half of the participants were able to report some adversities that were discussed at the very beginning of the meeting. As the conversation unfolded, the vast majority demonstrated consensus and understanding in their recollections of some situations that occur in the lives of the characters they know. Those who made their memories explicit talked about the character Batman, who had his parents murdered and the difficulties of going through life and dealing with daily life without the presence of these caregivers.

3rd meeting: This meeting had as its objective the creation of a superhero character that could be a "good" superhero or a villain. This creation was done in written form, bringing in the plots what led the characters to choose such paths

(heroism or villainy). The life stories of the characters created were to be exposed. Furthermore, they were asked to describe situations of risk and adversity suffered by these characters, if any.

In this same meeting, the participants were asked to list three situations of risk and adversity experienced by themselves. It was noticed the need to reinforce the clarification of risk and adversity situations to make the list. After this step, they were asked to describe "how the superhero created by them could solve the issues listed". They investigated what actions this character could perform and what they themselves could do in their lives, based on the action imagined by the fictional character they created.

At the end of the meeting the students exposed their characters, bringing their lived stories and the reasons that led them to choose different paths. They related reasons why one becomes a superhero and another a villain. The following were described as situations of risk and social adversity in the story created of the heroic or villainous characters Family rejection; Alcoholic father; Loss of a family member; Bullying. Other situations such as: Mother with depression problems; Not being popular at school; Drug use (licit and illicit); Seeing oneself close to death; Fights between parents and family members; Prejudice (because of weight and color); Persecution by criminals; Brain disease was also mentioned. When asked individually if any created character, hero or villain, was inspired by their own life stories, they all unanimously affirmed that they did not use themselves as a source of inspiration. But in the comparison and analysis of the listing of situations of risk and adversity experienced by them, in comparison with those experienced by the heroic characters, one notices indications of familiarity. One participant practically used her entire list of risks to build the story of the heroine she created, which leads us to verify the possibility of projection of herself into the imagined character.

About the reason for choosing the situations of risk and adversity experienced by both the hero and the villain, the vast majority reported that these situations are common and are experienced or witnessed by them all the time. Both the superhero built and the villain, both were victims of some aggression listed by them. They recognize that the heroic character manages to rise from his fall, while the villain experiences his suffering and uses that pain, to justify his means. It was notable that for the heroic character to "rise up" and survive, most participants placed the support of a third party, an individual (such as a guardian) or institution (such as a memory or experience at school), and that the villainy character did not have this experience, and therefore this made a difference in the development of social or antisocial behaviors. For Cyrulnik (2009), tutors provide an affective structure, resuming the re-socialization process. According to the author's ideas, it can be inferred that in the interaction with the tutor, the psychic dynamism that is the basis of the resilient process transforms the very wound of the sufferer into a new organizer of the Self. Many of the comic book superheroes have had such guardians (e.g. Spider-Man, Uncle Ben; Batman, the butler Alfred). And in addition to having such a tutor, as in the created stories presented above, the heroic character, after empowerment, becomes the tutor of those who are inspired by them and their examples of overcoming and transformation.

They were also asked, in individual conversation, what lessons this character created by them (Hero and/or Villain) could give them. Identified each participant as "P" and a number, we have the following lines that express the power of inspiration and identification with this universe of empowerment with elements of maturity and reflection indicators: P1 - "it helps me to understand that nothing is perfect, nothing is easy, but we have to deal with it and stand firm and strong"; P2- "maturation and the change in the hero's behavior will certainly help me to reflect on my evolution as a person and to mature; think about the wrong things we have in common and try to act the same way or almost the same way as him"; P3- "My superhero helps me to overcome my pains and traumas, and that can help me, and so I help other people, who also went through this moment; and that it helps me to mature and forget it (pains and traumas)".

4th meeting: In this meeting, the definitions of the words heroes and superheroes were presented and stories of heroes from our history were referred to with demonstrations about their struggles and what they stood for (such as Martin Luther King, Mother Teresa of Calcutta, among others). After this activity, they were asked if there is any person in their community who could be called a hero or heroine. There was a dialogue about what they do.

In this activity, some situations of collective adversity (hunger, civil wars, racial segregation, climate disasters, etc.) were raised. Then they were asked what a superhero would do in these situations. Using the same collective adversities, they were asked again, what a hero (without superpower) could do.

The vast majority had no knowledge of the historical heroes presented (Martin Luther King, Mother Teresa of Calcutta, among others) and expressed surprise at their altruism. They told how people who did what they did could have existed, others related fictional characters to the real ones presented. Thus, there were comparisons between fictional beings with superpowers saving lives and these real heroes of our history transforming and also saving lives.

They were asked if there are people in their community who could be called heroes/heroinas. After a brief reflection, some began to question whether certain tasks performed can be considered heroic, such as: people who help defend animals, social causes, and activities related to fighting hunger. The participants mentioned names of people in the community where they live who carry out the above mentioned tasks; 100% of the members also mentioned names of some teachers in their school and their actions beyond the classroom. When asked why these names were mentioned, they reported that: "This one looks out for us"; "She goes beyond the classroom, she talks and gives me tips on how to behave on the street"; "She is caring and worries about me". It is interesting to note that the participants' conceptions of heroism are not limited to super powers, but refer to actions, attitudes, and relationships with others. This is a perspective on the relational quality of a hero, of care and good treatment (Barudy & Dartagnan, 2007).

5th meeting: In this stage, the leader presented to the group how the process of creating a comic book takes place. It was mentioned that several hands are involved and mutual help is essential for the development of the material: the scriptwriter who

creates the story and visualizes how it will be presented; the artist who will draw the pictures; the colorist who colors the pictures. There are also, in some cases, the final artworkers, who give the final touches to the drawings. A professional may also be requested to make the speech balloons.

After this more technical and explanatory presentation, the group was divided into those who would be in charge of the script and the creation of the story, and those who would draw the story in comic format. Each group should have one designer and one or two scriptwriters. After this division of groups, it was explained that the task of building the comic strip should contain: 1 - The beginning of the hero's journey (with the following stages: experiencing one or more adversities; a turning point; how he became a hero); 2 - The character should also be a moral example and a source of inspiration for his readers.

The idea was to show that creating a comic book is a team process. After the groups were divided, it was decided who would take what responsibility. However, the creation of a new hero was to be debated among everyone and, after the discussion, the person responsible for the script would create the story.

6th meeting: In this meeting the Adverse Childhood Events (ACE) questionnaire was applied in the first phase of the session. In the second phase, the previous week's task of creating a group comic book was continued.

The analysis of the results of the answers to the questionnaire about traumas and undesirable experiences shows that half of the participants live with a family member who uses drugs, both illicit and licit. 17% of the participants lost their biological father/mother or step-father/ step-mother due to divorce, abandonment, or other reasons. Still, 17% of those involved in the program, answered that in their homes there is often domestic violence between their parents and/or guardians, and that sometimes they have been threatened with some kind of weapon, and another 17% did not know how to answer or did not want to answer this question.

When asked if a member of their family who lives with them has often threatened, insulted, or humiliated them, and provoked fear of physical aggression, 17% said yes and 24% did not answer this question. 59% answered negatively to this question. Regarding whether there is often some kind of physical violence inside their homes, the numbers were the same. Almost 60% answered that they do not suffer violence. Also 17% answered that there is a member of their family with depression problems or mentally ill, and in some cases with suicide attempts. There were also reports (17%) that a family member is in prison for having committed some type of crime.

7th meeting: Presentation of the final results of their comics. Suggestions were given and doubts were clarified for the forwarding and finalization of the project (Comics).

A brief analysis of the comics drawn by the participants shows that the character created by them, presented adversities and risky situations before their empowerment (Pre-Cloak/Pre-Mask - Weschenfelder et al, 2018) which evidences the understanding of the relationship between moments of fragility with subsequent empowerment. The moment of trials was elaborated, as in the hero's journey (Campbell, 2007) with the

turning point for a heroic life. When asked about what this created hero symbolized for them, they said: "To be able to be someone better"; "To act like the hero in the most difficult moments (use wisdom)". "To be able to think more about different daily issues, difficulties, and the importance of following a correct life"; "It helped me to care more about my commitments"; "To get along with people"; "To interact more with other people to discuss other subjects". As these statements suggest, the created hero is a reflective, wise, responsible being, who knows how to live and deal with people. The virtues and strengths of the hero are valued by Positive Psychology scholars and show that positive interventions are those that promote affirmative actions of these socially fundamental values at this moment in the evolution of humanity. The fascination that these characters exert, figuring as heroic examples, where these address, in an exemplary way, the way to face and solve issues refers them to virtuous actions to become ethical models (Weschenfelder, 2011).

8th meeting: Application of the questionnaire 'Be the Superhero of your own Life - Evaluation and satisfaction and effectiveness of the program'. Each group presented their comic strip to all the participants, highlighting the reasons that led them to create the plot of the stories. After this phase, the delivery of the comic was held.

Each group presented their hero and their dilemmas before and after empowerment (of becoming a hero). The two groups were asked to relate their difficulties in developing the story. They reiterated that in the beginning, working as a group was difficult. To create the character, there was no agreement and each one wanted to bring different characteristics. But with the support of the leader this aspect was solved. An interesting element was related to the number of adversities experienced by the hero. Some wanted to put more risky situations and, when asked why, they answered that they thought there are many risky situations experienced or witnessed every day. Just like the comic book superheroes who suffered from numerous tragic events at the beginning of their journey, the character created by them should also highlight these adversities with vehemence. It is worth mentioning that each group listed up to three risky situations in the creation of their characters. The most frequently mentioned were in order of frequency: Bullying, Bullying perpetrator, Loss of loved ones/family members, Living in the midst of organized crime, and Illness.

In this last meeting of the program, an evaluative questionnaire on satisfaction and effectiveness of the program was also presented to the participants. All participants stated that they felt accepted by everyone in the program group. But when asked if they felt well supported by the group, half answered sometimes. But the vast majority (83%) answered that they made new friendships at the meetings, that the participants helped each other, and that they would like the program meetings to continue. Also, 83% answered that the subjects discussed in the meetings were very important for their growth as a person, and that they feel that what was discussed will be useful for their future as a good citizen. Half of them believe that the discussions in the group brought about personal changes in the way they speak and behave at home and in the school environment. And, 23% responded that sometimes the discussions held in the group brought about personal changes. The vast majority (83%) of the

participants think about what was discussed in the meetings before solving some problem, and 67% believe that now (after the discussions in the meetings) they are able to come up with better solutions to the most difficult situations they face. All of them responded that they liked the subjects discussed and worked on in the group.

Regarding the leader who was in charge of the project, 100% responded that they felt that the professional accepted their opinions, and also the same percentage responded that they believed that the leader provided good solutions in difficult moments. The vast majority (83%) of the participants felt that the leader showed interest in their problems. All believed that the leader maintained a good relationship among everyone, respecting each person's limits. There was a unanimous belief that the leader played a fundamental role in making the group feel good, and for the great majority (83%) he motivated the participants to speak openly and to say what they thought and did.

All of them answered that the program was better than they expected; no one thought of leaving the program meetings, and so they would tell a friend to take part in new programs. Asked if after the activities in the meetings they feel better about themselves, half of the participants believe so, while the other half answered sometimes. A large portion (67%) said that they get along better with others after the meetings, and the vast majority (83%) feel proud of themselves for having participated in the program.

All believe that in some way superheroes are sources of inspiration to solve problems and questions in their daily lives. All of them believe that after the program meetings they now realize that they can make a difference in their lives, so it is unanimous that they believe they can become their own heroes in the environment where they live (school/family/friends/etc). When asked if the program helped them to become aware of their individual courage and strength, all of them believe so.

There was a final get-together and a chat, where everyone is stimulated through questions and answers (dialectically), to talk about the program, the high and low points, what they liked the most, etc. In the chat that took place, with audio recording, they were asked what was most important in these meetings; for them it was having more direct contact with people, not only doing the activities, but being listened to and receiving feedback. New friendships, living with and learning from different people, talking about their everyday problems, and learning how to act in situations that might occur to them were also reported. The majority reported that relating superheroes to real life was of utmost importance. As to why, they answered that "they can guide themselves to do better things"; "be better people"; "heroes are good influences". When asked if they believe that they can be influenced by superheroes, they all said yes. They answered that it was interesting to live with others and see that they live the same reality. The new friendships were valued, and that one helped the other during the meetings and outside of them. When asked what was a right attitude, they answered that it was "think before you act"; "help others"; "do good"; "be a good person in a world where everybody else is not"; "be an example to others".

When asked what would be an act of heroism, the participants answered that it would be helping someone, "putting the other person's need before your own"; "it's not

just helping one person, it's realizing that by helping one person you are helping others around you"; "being a hero is the guy who always thinks of others before doing something for himself. It doesn't matter if he gets well or not, it's never putting someone's welfare above others, no matter how good or bad a person is.

Asked if the program meetings changed something in them, most of them answered yes, but that they had difficulty identifying exactly what. They reported that they were able to see their lives with new eyes, as well as everything around them. One participant reported that he "realized that other people's problems are often bigger than his own, so that he, like the superhero, should stand up and help them.

They reported that they projected and saw themselves in the fictional life stories of the superheroes and took this into the creation of their stories. There were reports of their situations of risk and social adversity such as: abandonment of the father's or mother's home due to divorce; abandonment by the mother; murder of the brother by drug dealing; physical violence, depression of one of the parents. But they felt indignant about the situation they lived through, but today they realize that life must go on, just like superheroes, they must stand up and make a better life for themselves.

One of the participants reported that he had experienced great risk situations. This participant, in most of the meetings, was the shy one. But in the last meeting he decided to tell his stories, and revealed that he was physically abused by his stepfather and that his mother took him to live with his maternal grandmother. Therefore, he reveals that he felt abandoned by his mother for choosing to live with his stepfather and not with him. His brother, who was close to his age, was murdered because he was a drug dealer and his body was found a week after his disappearance. This participant missed only one meeting, and in the last meeting he was the most active voice in requesting that the program meetings continue, because according to him, the program is helping him to overcome all the suffering. This participant attributes this support to the fact that he has people around him who give him attention. When asked about his suffering, he couldn't tell us about it, but he answered that, just like Batman, who had also lost his loved ones, he wanted to fight so that other people wouldn't go through what they had experienced, and according to him the meetings help in this process.

Summary of the analysis of the intervention results

Superheroes can inspire similar processes as resilience tutors, even though they are fictional. These are sources of positive inspiration, as many scholars refer to when dealing with the topic of resilience and tutors (Cyrulnik, 2009; Nascimento, 2007). Superadventure characters provide certain affective structure, to their reader/viewer, being sources of overcoming and that inspire, showing how to face this process in a more positive way. The GFK Indicator study (2008), pointed out that superheroic characters stimulate virtues in their readers/viewers and teach them how to face challenges and fears. Thus, more than idols, they are role models to be imitated. For the Greek philosopher Aristotle (384 B.C.- 322 B.C.) virtuous role models teach us to be moral citizens. More than role models, comic book superheroes are

contemporary myths, and myths are life experiences, told through stories (Campbell, 2012). In this case, these experiences are in the storylines of a super-adventure comic book, which brings up issues that every human being faces on a daily basis (Irwin, 2005). In addition, myths serve for understanding how to relate to the world around us (Campbell, 1990) and we need this symbolic context that promotes identification of individuals and their realities. Superheroes go beyond entertainment and the characters make things more fun and easier to face (Morrison, 2012).

An important result of this study is that both the classic superhero characters, and those created by the project participants, have the support of a third person and/or institution (in this case it was the school) to 'stand up and survive'. This finding reiterates that, a positive action in a school environment based on the image of the superhero character can be an element of prevention to the involvement in antisocial or illicit acts. As was stated in the intervention by the participants themselves.

The main results of the intervention showed that there was an understanding of the concept of risk situations and social adversities. These, which until then were perceived as commonplace in their environments, were highlighted by the intervention program as potentially harmful to development, but with possibilities of "turning around" to new ways of acting and being. Just like the fictional superheroes who also went through difficult situations before their empowerment, the historical heroes and each of the participants also went through or are still going through difficulties. The focus of the positive psychoeducational intervention was on the aspect of psychoeducational health, i.e. that this does not directly imply weakening, but on the contrary can turn into resilience and empowering processes.

The perception that the participants had about heroism was a mythological conception of strong beings, with powers, performing herculean work and pharaonic challenges. The idea was linked to possessing, having super powers. The perception of the participants changed when details of the characteristics of real (flesh and blood) heroes in our history, and also those of their community, were presented and discussed. Thus, the program sought to bring to the participants an understanding that heroism is not only linked to super powers, but also to other more complex issues and education in relational practices of care, good treatment, and reciprocity with balance of power (Bronfendrenner, 1996). Thus, there was an understanding that anyone, including themselves, can be this 'heroic being', for their own lives and for others around them. Thus, the speech of one of the participants exemplifies, "First the hero becomes his own hero (overcoming the challenge), to then save others." This was the main idea of the intervention, that is, to enable them to be and remain their own heroes.

References

- Aristóteles. (2007). *Ética a Nicómaco* (E. Bini, Trad., 2ª ed.). Edipro.
- Badury, J. y Dantagnan, M. (2007). *Los Buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia* (2ª. ed.). Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.

- Campbell, J. (2012). *O poder do mito* (29ª ed.). Palas Athena.
- Campbell, J. (2007). *O herói de mil faces*. Pensamento.
- Carvalho, D. (2006). *A educação está no gibi*. Papirus.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografia de um espantalho*. Martins Fontes.
- Fernandes, G., Yunes, M. A., y Tascheto, L. R. (2017). Bullying no ambiente escolar: O papel do professor e da escola como promotores de resiliência. *Revista Sociais e Humanas*, 30, 141–154.
- Fernandes, G. (2016). *Violência doméstica e bullying [Manuscrito]: A percepção da rede de relações sob ótica da bioecologia do desenvolvimento humano* [Dissertação de mestrado, Centro Universitário La Salle, Canoas].
- Fradkin, C., Weschenfelder, G. V., y Yunes, M. A. M. (2017). The pre-cloak superhero: A tool for superhero play and intervention. *Pastoral Care in Education*, March, 1–16.
- Fradkin, C., Weschenfelder, G. V., y Yunes, M. A. M. (2018). Shared adversities of children and comic superheroes as resources for promoting resilience: Comic superheroes are an untapped resource for empowering vulnerable children. *Child Abuse & Neglect*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213415003683>
- GfK Indicador. (2008, agosto). *Estudo exploratório do imaginário infantil*.
- Harris, K. I. (2016). Heroes of resiliency and reciprocity: Teachers' supporting role for reconceptualizing superhero play in early childhood settings. *Pastoral Care in Education*, 1–16.
- Irwin, W., Morris, M., y Morris, T. (2005). *Super-heróis e a filosofia: Verdade, justiça e o caminho socrático* (M. M. Leal, Trad.). Madras.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Rodrigues, B. B., y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, 18(12), 121–133.
- Morrison, G. (2013). *Superdeuses*. Seoman.
- Portella, J. G., y Dalbosco, D. D. (2016). Violência escolar: Associação com violência intrafamiliar, satisfação de vida e sintomas internalizantes. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 36(91), 340–356.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- UNICEF. (2012). *Guia municipal de prevenção da violência letal contra adolescentes e jovens*. Observatório de Favelas.
- Weschenfelder, G., Fradkin, C., y Yunes, M. A. M. (2018). Super-heróis na fase pré capa/pré-máscara como base de inspiração para intervenções psicoeducacionais positivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.
- Weschenfelder, G. (2017). *Os super-heróis das histórias em quadrinhos como recursos para a promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de risco* [Tese de doutorado, Universidade La Salle, Canoas].

- Weschenfelder, G., y Yunes, M. A. M. (2017). Percepções de leitores de quadrinhos acerca de super-heróis e as adversidades vividas. In I. Reblin, L. Becko, & C. B. Costa (Orgs.), *Vamos falar de gibis? Retratos teóricos a partir do sul*. ASPAS.
- Weschenfelder, G. (Org.). (2016). *EJA – Desafios e conquistas: Um panorama da educação de jovens e adultos em Novo Hamburgo*. Pacartes.
- Weschenfelder, G. (2014). *Aristóteles e os super-heróis: A ética inserida nas histórias em quadrinhos*. Garcia Edizioni.
- Weschenfelder, G. (2011a). *Aspectos educativos das histórias em quadrinhos de super-heróis e sua importância na formação moral, na perspectiva da ética aristotélica das virtudes* [Dissertação de mestrado, Unilasalle].
- Weschenfelder, G. (2011b). *Filosofando com os super-heróis*. Mediação.
- World Health Organization. (2002). *World report on violence and health*. WHO.
- Yunes, M. A. M. (2015). Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In C. L. Murta, C. L. França, K. Brito, y L. Polejak (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamentos e estratégias de intervenção* (pp. xx–xx). Synopsis.
- Yunes, M. A. M., Silveira, S. B., Juliano, M. C., Pietro, A. T., y Garcia, N. M. (2013). Intervenções psicoeducacionais positivas em contextos de risco psicossocial. In B. S. dos Santos (Org.), *Psicopedagogia em diferentes cenários* (Vol. 1, pp. 231–242). EDIPUCRS.

RESEÑAS





*Belando, M., Lucio-Villegas, E., y Luque, D. (2023).
Pedagogía y educación social: Síntesis. 259 pp.
ISBN.978-84-1357-288-8*

Esta obra constituye una contribución valiosa a la pedagogía contemporánea, enfocándose desde la praxis socio-educativa hacia una contextualización de las realidades sociales y comunitarias. Refuerza una vinculación sólida entre la pedagogía y la educación social mediante un estudio exhaustivo de sus fundamentos filosóficos, teóricos y prácticos, considerando siempre el escenario social, económico y medioambiental como elementos dinámicos susceptibles a la transformación. El enfoque multidisciplinar y crítico que presenta, aunque a veces pendular, entre el pasado y el presente se realiza con un gran recorrido dialéctico, estableciendo un contraste con doble genealogía de pensamiento.

El libro se articula en tres partes claramente diferenciadas: la primera parte aborda los fundamentos epistemológicos, proporcionando una base teórica consistente; la segunda parte explora los escenarios importantes para la pedagogía social, enfocándose en las diferentes realidades socioeducativas; y la tercera parte versa sobre la investigación en pedagogía social, profundizando en los métodos y enfoques necesarios para comprender y abordar los problemas sociales y educativos. Este análisis pretende reflejar cómo estas tres áreas se interrelacionan para fortalecer la pedagogía social y su incidencia en la educación social.

En el primer capítulo, los autores establecen los fundamentos epistemológicos de la pedagogía social sin reservas, destacando la importancia de abordar la educación desde una perspectiva que no solo se base en la transmisión de conocimientos, sino que también considere los aspectos antropológicos, históricos y gnoseológicos del ser humano en el contexto educativo. Se parte de tradiciones filosóficas y pedagógicas, tales como las de Platón, Aristóteles y John Dewey en la búsqueda de una educación orientada al bienestar y desarrollo integral de la persona.

El segundo capítulo aborda la relación entre la pedagogía social y la educación social, desde dos enfoques fundamentales: la etimología y la misión de la educación social. Los autores se adentran en el concepto de educación social, destacando la promoción del bien común y la justicia social. Además, se detienen en realizar un análisis exhaustivo de los principios éticos y teológicos que deben guiar la intervención educativa, basados en la dignidad humana y los derechos fundamentales. Por tanto, profundizan en cómo la educación social se convierte en una herramienta clave para fomentar la inclusión y la participación de los individuos en la transformación social.

En el siguiente capítulo de la obra se pone el punto de mira en el aprendizaje a lo largo de la vida, siendo uno de los pilares fundamentales para la construcción de una educación inclusiva y adaptativa. Este enfoque refuerza la idea de una educación que debe acompañar a las personas a lo largo de todo su proceso vital. Del mismo modo, se analiza el impacto de la globalización en la educación, señalando tanto sus efectos integradores como las desigualdades que genera. En este contexto, la educación social emerge como un medio esencial para promover una ciudadanía inclusiva y responsable, enfocada en el fomento de competencias sociales y cívicas. En definitiva, se entabla un diálogo pedagógico y social con el proceso educativo de las personas como seres sociales y comprometidos, con la contribución de la familia, la escuela y la comunidad.

El cuarto capítulo profundiza de forma diáfana el carácter evolutivo de la ciudadanía y su estrecha relación con los movimientos sociales. Los autores analizan cómo la participación activa de la sociedad se ha convertido en un pilar fundamental para fortalecer la democracia y promover la justicia social. Es por ello, que la intervención socioeducativa toma un lugar protagonista para la construcción de espacios participativos para una ciudadanía comprometida, capaz de defender sus derechos y luchar por el bienestar colectivo.

Este análisis conecta con los agentes sociales que intervienen en el proceso educativo y en el abordaje de la exclusión social manifestado en el quinto capítulo. Se presenta una aproximación a la exclusión social como un problema complejo provocado por múltiples factores en la sociedad y su incidencia en el ámbito educativo en forma de abandono y fracaso escolar. En la misma línea de impacto, la radicalización se expone como un fenómeno que se ha instalado en la sociedad concretándose la necesidad de desarrollar estrategias educativas que promuevan el respeto por la dignidad humana, la igualdad de género y la creación de proyectos de vida igualitarios. Asimismo, los autores destacan la importancia de abordar de manera integral los problemas de salud mental que constituyen una preocupación creciente en nuestra sociedad actual.

A continuación, en el sexto capítulo se explora la participación ciudadana en los movimientos sociales y su relación con la pedagogía social. Esta visión presenta una acción colectiva que busca la transformación y emancipación de la sociedad. Este capítulo se adentra en una profunda reflexión sobre estudios de los movimientos sociales y la capacidad para generar cambios. Además, se subraya la importancia de una ciudadanía inclusiva, capaz de abarcar las demandas de todos los colectivos sociales.

Los desafíos que se enfrenta la educación social en el contexto de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se revela en el sexto capítulo. Se otorga una atención especial al objetivo relacionado con la educación de calidad, el cual promueve el acceso igualitario a oportunidades educativas para todas las personas. Este planteamiento demanda una educación a lo largo de la vida como aspecto clave para abordar los desafíos futuros.

Finalmente, en los capítulos octavo y noveno, los autores se centran en las perspectivas de la investigación crítica en la pedagogía social, destacando la creación de métodos participativos que implican a las comunidades en la generación de conocimiento compartido. Se orienta a la investigación cualitativa

en las ciencias sociales, presentando los estudios de casos como una herramienta fundamental para la comprensión y mejora de las realidades sociales. Este enfoque permite un análisis detallado de situaciones reales que han experimentado una transformación en los diferentes fenómenos sociales.

Mar Lugo-Muñoz

Universidad de Cádiz

mariadelmar.lugo@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3204-8933>

ENFOQUE Y ALCANCE

Se aceptarán artículos que se ajusten a la política editorial de la revista: artículos científicos inéditos sobre temas educativos relevantes para investigadores y profesionales de la educación.

Las contribuciones pueden ser de carácter teórico o empírico, abiertas a la pluralidad de enfoques metodológicos existentes en la investigación educativa. Incluye también ensayos académicos, estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, experiencias educativas contrastadas y/o revisiones sistemáticas que profundicen en el estado del arte de una temática educativa. Asimismo, se contemplan reseñas críticas de obras de reciente publicación.

La revista Cuestiones Pedagógicas acepta artículos originales e inéditos en español, inglés, francés, italiano y/o portugués.

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales se remitirán exclusivamente a través de la plataforma OJS, alojada en la web de la Editorial Universidad de Sevilla, registrándose previamente en la revista como autor. En caso de que el artículo haya sido elaborado por varios autores, todos habrán de registrarse en la plataforma OJS de la revista.

Las reseñas se enviarán directamente al correo electrónico:

cuestionesp@us.es y no a través de la Plataforma OJS de la revista.

ESTRUCTURA DEL MANUSCRITO

Cuando se realice un envío a la revista, se pedirá a los autores que comprueben cada elemento enviado en la *lista de comprobación* para preparar los envíos y registren el resultado como completado antes de continuar con el proceso. Esta lista también está disponible en la sección *Indicaciones para los autores* de la sección *Acerca de la revista*.

Como parte del proceso de envíos, los autores están obligados a comprobar que su envío cumpla los siguientes elementos. El Consejo Editorial devolverá al autor o autores aquellos envíos que no cumplan estos criterios:

1. El envío no habrá sido publicado previamente, ni se habrá sometido a evaluación simultáneamente a otra revista.
2. El manuscrito se enviará como archivo Word (".doc" o ".docx").
3. El autor o el equipo de autores se comprometen a incluir en las referencias o en las notas a pie las direcciones URL de los enlaces citados, empleando un acortador de enlaces (p.e., <https://bitly.com/>) y comprobar que los enlaces están activos. En el caso de los DOI no se emplearán acortadores de URL.
4. Extensión
 - › Título: máximo 12 palabras.
 - › Resumen: entre 210 y 220 palabras.
 - › Palabras clave: 5-6 palabras. Las palabras clave deberán ser extraídas de ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39JI2Kk>), Tesoro de la UNESCO (<https://bit.ly/2UZSARB>) y/o el Tesoro Europeo de Educación (<https://bit.ly/3bk1OOb>).
 - › Texto y referencias bibliográficas: mínimo 5.000 y máximo 7.000 palabras. Para las revisiones sistemáticas, el número mínimo de palabras será de 6000 y el máximo de 8.000 palabras, incluidas tablas y figuras. En los casos que fuera necesario, se recomienda que los anexos se introduzcan con enlace DOI mediante Figshare.
5. Formato del artículo
 - › Tamaño de papel en Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm).
 - › Tamaño de los márgenes en formato APA debe ser de 2.54 cm de todos los lados (margen superior, inferior, derecha e izquierda).
 - › Alineación de texto: justificado (se aplica a todo el documento con las siguientes excepciones: Títulos y subtítulos, Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1). Centrado, negrilla, con cada palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
 - Epígrafes (Nivel 2). Alineados a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
 - Subepígrafes (Nivel 3). Subtítulo en un párrafo aparte, sin sangría, en negrilla, en cursiva, con la primera palabra iniciando en mayúscula y sin utilizar el punto final.
 - › Tablas y Figuras. Alineados a la izquierda. Se incorporarán cada figura en el texto después de que se mencione la Figura o Tabla por primera vez (consulte <https://bit.ly/2vgSFWk>).
 - › Referencias. El título de esta página debe ser Referencias. Alineado a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
 - › Interlineado doble (incluyendo el resumen, citas dentro del texto de más de 40 palabras, números de Tablas y Figuras, Títulos, Subtítulos y Referencias empleadas). No se incorporan saltos adicionales de párrafo antes o después de los párrafos.
 - › Tipo de letra: Times New Roman, tamaño fuente 12 puntos (se aplica a todo el documento, excepto en las notas a pie de página y en las tablas y figuras).
 - Notas a pie de página: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
 - Tablas y Figuras: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
 - › Separación de sílabas: No insertar guiones automáticos, ni saltos manuales en el manuscrito.
 - › Sangría de párrafo: la primera línea de cada párrafo del texto debe tener un sangrado de 1,27 cm desde el margen izquierdo (excepto para Título, Epígrafes y Subepígrafes de Nivel 1-3 y Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1): sin sangría de párrafo.
 - Epígrafes y Subepígrafes (Niveles 2 y 3): sin sangría de párrafo.
 - Tablas y Figuras: sin sangría de párrafo.
 - › Tablas y Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
 - Número de la Tabla (p.ej: **Tabla 1**) en negrita.
 - Título de la Tabla. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
 - Encabezado de columnas. Centrados.
 - Cuerpo de la Tabla. Interlineado sencillo. Alineado a la izquierda o centrado.
 - Nota. Sólo sin son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
 - › Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
 - Número de la Figura (p.ej., **Figura 1**) en negrita.
 - Título de la Figura. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
 - Imagen: ilustraciones, infografías, fotografías, gráficos de líneas o de barras, diagramas de flujo, dibujos, mapas, etc.
 - Leyenda: dentro de los bordes de la figura.
 - Nota: Sólo sin son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
 - › Citación:
 - Cita corta (Hasta 40 palabras). Entrecorrido texto citado seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página)
Ej.: "Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias" (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Cita en bloque (más de 40 palabras). Texto citado sin entrecorridos, en párrafo aparte con sangría seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página).
Ej.:
Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias. También debe contribuir a la mejora del grupo clase, a la de la escuela como comunidad y, de manera especial, a intensificar el carácter inclusivo del sistema educativo en una sociedad diversa y plural como es la nuestra (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - › Citas en el texto. Más de tres autores (Autor *et al.*)
 - › La revista adopta las Normas APA (7ª edic., 2020) adaptadas a la lengua española. Más información (<https://normas-apa.org/>).
6. Envío del artículo a través de la Plataforma OJS
 - › Los autores habrán de consignar todos los datos que se solicitan

durante el proceso de envío. El proceso consta de cinco pasos:

- 1º. Seleccione la sección adecuada para el envío (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).
- 2º. Idioma del envío: Dado que la revista acepta envíos en varios idiomas, deberá elegir el idioma principal del envío en el menú desplegable de la plataforma OJS.
- 3º. Cumplimentar la Lista de Comprobación (en el menú desplegable deberá consignar cinco elementos).
- 4º. Derechos de autor. Los autores se comprometen a aceptar las condiciones de este aviso de derechos de autor, que se aplicarán al envío siempre y cuando se publique en esta revista.
- 5º. Declaración de privacidad de la revista. Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

7. Metadatos

› Autoría: Se habrá de consignar nombre y apellidos de los autores que han participado en la elaboración del artículo.

- Los nombres de los autores deben aparecer en el orden de sus contribuciones, centrados entre los márgenes laterales. La afiliación institucional debe estar centrada bajo el nombre del autor, en la siguiente línea.
- La autoría debe complementarse con el identificador ORCID ID, que debe estar actualizado y activo (<https://orcid.org/>). Solo el Registro ORCID puede asignar ORCID iDs. Debe aceptar sus estándares para disponer de ORCID iDs e incluir la URL completa (p.e. <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
- Todos los autores del artículo habrán de cumplimentar los campos obligatorios que aparecen en el Menú Desplegable (Paso 3º del proceso de envío).
- Proceso de evaluación por pares. Cuando envíe un artículo, es requisito para la evaluación por pares, que vaya anonimizado. Se ruega siga las instrucciones incluidas en Proceso de evaluación por pares (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Estructura del artículo

El cuerpo del artículo se organizará atendiendo a las siguientes secciones:

- › Artículo empírico. Formato IMRD (Introducción - Método - Resultados - Discusión).
- › Para los ensayos se seguirá el formato: IDC (Introducción, Desarrollo y Conclusiones).
- › Para las revisiones sistemáticas de la literatura: Declaración PRISMA (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › Para el Estudio de Caso: IRDR (Introducción - Revisión - Desarrollo - Resultados).
- › Para la sistematización de experiencias: IDC (Introducción-Desarrollo-Conclusiones).

Consulte información adicional sobre tipo de artículo: <https://bit.ly/2Za-poYC>

9. Referencias

Las citas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Las URL y/o DOI habrán de estar activos. No debe incluirse en esta sección aquellas que no estén citadas en el texto. Se citarán conforme a la norma APA 7ª ed. (2020) .

Las normas APA se refieren sólo a citas en trabajos escritos en inglés, por lo que para las citas referidas a textos de dos o más autores extranjeros se empleará “y”, en lugar de “&” o “and” tanto dentro del texto como en las referencias. Para la abreviatura en inglés de et al. (no cursiva), se usará cursiva: *et al.* Las fechas (p.e.: (2020, June 17), se transforma en español en (2020, 17 de Junio). Para referirse al número de edición de una publicación, se sustituye la abreviatura en inglés (p.e. (2nd ed.) por la abreviatura en español: (2.ª ed.).

Algunos ejemplos:

Libro impreso

Apellido Autor , N. H. (2020). *Título del libro*. Editorial.

Libro online

Apellido Autor, N. S. (2020). *Título del trabajo*. <http://www.direccion.com>

Libro online con doi

Apellido Autor, N. N. (2002). *Título del trabajo*. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Libro con Editor/es

Apellido Editor, M.R. (Ed.). (1970). *Título del trabajo*. Editorial.

Capítulo de Libro

Apellido Autor, B. T. (2020). Título del capítulo. En Iniciales y Apellido Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. 7-27). Editorial.

Para añadir información sobre nº de edición o volumen

Apellido Autor, N. N. (1994). *Título del trabajo*. (3ª ed., Vol. 4). Editorial.

Artículo con DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista*, volumen(número de la revista), número de página. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Artículo online sin DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista*, número de la revista, número de página. Incluir la URL del artículo al final de la referencia.

Informe de agencia gubernamental u otra organización

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2017). *Título del Informe*. Editorial. URL (empleando acortador URL)

Artículo de una página Web

Apellido, L. N. (2019, 15-17 febrero). *Título del artículo específico*. Nombre de la página web. Recuperado de <https://direccion.com>

Legislación

Organismo que decreta la norma (Año, día de mes). Nombre completo de la norma. Publicación donde se aloja. <http://xxxxx>

Ponencia

Apellido, L. N. (año). *Título de la contribución* [tipo de contribución]. Conferencia, ubicación. Doi o URL

Tesis Doctorales/Trabajos Fin de Master/Trabajos Fin de Grado

Autor, L. M. (año). *Título de la tesis* [tesis de tipo de grado, nombre institución que otorga grado]. Base de datos. Repositorio. URL o DOI <https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Trabajo de referencia en línea, sin autor o editor (p.e. Wikipedia).

Estilo APA. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 06 de febrero de 2020 de https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (para la revista, emplear acortador de URL: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Videos de Youtube

Nombre del autor. [Nombre de usuario en Youtube] (año, día mes). Título del video [archivo de video]. Recuperado de <http://youtube.com/url-del-video>

FOCUS AND SCOPE

Articles will be accepted according to the aims and scope of the journal: original scientific articles on educational issues relevant to educational researchers and professionals.

Contributions can be of a theoretical or empirical nature, open to the plurality of methodological approaches existing in educational research. It also includes academic essays, quantitative, qualitative and mixed studies, contrasted educational experiences and/or systematic reviews that delve into the state of the art of an educational issue. It also includes critical reviews of recently published works.

Cuestiones Pedagógicas accepts original and unpublished articles in Spanish, English, French, Italian and/or Portuguese. No editorial consideration will be given to manuscripts that have been published elsewhere or are under review for publication elsewhere.

SENDING ORIGINALS

Originals will be sent exclusively through the OJS platform, hosted on the website of the Editorial Universidad de Sevilla, previously registering in the journal as an author. If the article has been prepared by several authors, all of them must be registered in the OJS platform of the journal.

Book reviews will be sent directly to the email: cuestionesp@us.es and not through the OJS Platform of the journal.

STRUCTURE OF THE MANUSCRIPT

When a journal submission is made, authors will be asked to check each submitted item on the submission preparation *checklist* and record the result as completed before continuing the process. This checklist is also available in the *About the Journal* section under *Author Guidelines*.

As part of the submission process, authors are required to verify that their submission meets the following elements. The Editorial Board will return to the author(s) those submissions that do not meet these criteria:

1. The submission will not have been previously published, nor will it have been simultaneously submitted to another journal for evaluation.
2. The manuscript will be sent as a Word file (".doc" or ".docx").
3. The author or the team of authors undertake to include in the references or footnotes the URLs of the cited links, using a link shortener (e.g., <https://bitly.com/>) and to check that the links are active. In the case of DOIs, no URL shorteners will be used.

4. Extension

- › Title: 12 words maximum.
- › Summary: between 210 and 220 words.
- › Keywords: 5-6 words. Keywords should be extracted from the ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39J2Kk>), UNESCO Thesaurus (<https://bit.ly/2UZSARB>) and/or the European Thesaurus of Education (<https://bit.ly/3bk1OOB>)
- › Text and bibliographic references: minimum 5,000 and maximum 7,000 words. For systematic reviews, the minimum number of words will be 6,000 and the maximum 8,000 words, including tables and figures. Where necessary, we recommend that annexes be introduced with a DOI link through Figshare.

5. Article format

- › Paper size in Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm)
- › The size of the margins in APA format should be 2.54 cm on all sides (top, bottom, right and left margins).
- › Text alignment: justified (applies to the entire document with the following exceptions: Titles and subtitles, Tables and Figures):
 - Title (Level 1). Centered, bold, with each word starting in capital letters and without using the end point.
 - Epigraphs (Level 2). Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
 - Subheadings (Level 3). Subtitle in a separate paragraph, without indentation, in bold, in italics, with the first word starting in capital letters and without using the end point.

- Tables and Figures. Aligned on the left. Each figure will be incorporated into the text after the Figure or Table is first mentioned (see <https://bit.ly/2vgSFWk>).
 - References. The title of this page should be References. Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
 - › Double spacing (including the abstract, citations within the text of more than 40 words, numbers of Tables and Figures, Titles, Subtitles and References used). No additional paragraph breaks are incorporated before or after the paragraphs.
 - › Font: Times New Roman, font size 12 point (applies to the whole document, except for footnotes and tables and figures)
 - Footnotes: Times New Roman, font size 10.
 - Tables and Figures: Times New Roman, font size 10 points.
 - › Syllable separation: Do not insert automatic hyphens or manual jumps in the manuscript.
 - › Paragraph indentation: the first line of each paragraph of text must have an indent of 1.27 cm from the left margin (except for Title, Level 1-3 Headings and Subheadings, and Tables and Figures):
 - Title (Level 1): no paragraph indentation
 - Headings and Subheadings (Levels 2 and 3): no paragraph indentation
 - Tables and Figures: no paragraph indentation
 - › Tables and Figures: embedded in the text. Must include:
 - Table number (e.g. **Table 1**) in bold.
 - Title of the Table. Double line spacing, italics and below the table number.
 - Column heading. Centered.
 - Body of the Table. Single spacing. Left or centered alignment.
 - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
 - › Figures: embedded in the text. Must include:
 - Figure number (e.g., **Figure 1**) in bold.
 - Title of the Figure. Double spacing, italics and below the table number.
 - Image: illustrations, computer graphics, photographs, line or bar charts, flow charts, drawings, maps, etc.
 - Legend: inside the edges of the figure.
 - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
 - › In-text references:
 - Short quote (Up to 40 words). Quoted text followed by (Author's last name, year, page number)
E.g.: "However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and their families" (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Block quote (over 40 words). Text quoted without quotation marks, in a separate paragraph with indentation followed by (Author's surname, year, p. page number)
E.g:
However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and his or her family. It must also contribute to the improvement of the class group, to that of the school as a community and, in a special way, to intensify the inclusive character of the educational system in a diverse and pluralistic society such as ours (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Quotes in the text. More than three authors (Author *et al.*)
 - The magazine adopts the APA Standards (7th edition, 2020) adapted to the Spanish language. More information).
- ### 6. Sending the article through the OJS Platform
- › Authors must provide all the information requested during the submission process. The process consists of five steps:
 1. Select the appropriate section for the submission (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).
 2. Language of submission: Since the magazine accepts

submissions in several languages, you must choose the main language of submission from the drop-down menu on the OJS platform.

- 3º. Fill in the Checklist (in the drop-down menu you must enter five items).
- 4º. Copyright. The authors agree to accept the terms of this copyright notice, which will apply to the submission as long as it is published in this journal.
- 5º. Privacy statement of the magazine. The names and e-mail addresses entered in this magazine will be used exclusively for the purposes set out in it and will not be provided to third parties or used for other purposes.

7. Metadata

- › Authorship: The name and surname of the authors who have participated in the preparation of the article must be provided.
 - The names of the authors should appear in the order of their contributions, centred between the side margins. Institutional affiliation should be centered under the author's name, on the next line.
 - The authorship must be complemented with the ORCID ID, which must be updated and active (<https://orcid.org/>). Only the ORCID Registry can assign ORCID iDs. You must accept their standards for ORCID iDs and include the complete URL (e.g., <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
 - All the authors of the article must fill in the obligatory fields that appear in the Drop-down Menu (Step 3 of the submission process).
 - Peer review process. When you submit an article, it is a requirement for the peer review that it be anonymized. Please follow the instructions included in the Peer Review Process (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Article structure

The body of the article will be organized according to the following sections:

- › Empirical article. IMRD format (Introduction - Method - Results - Discussion).
- › The format for the trials will be: IDC (Introduction, Development and Conclusions).
- › For systematic reviews of the literature: PRISMA Statement (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › For the Case Study: IRDR (Introduction - Review - Development - Results).
- › For the systematization of experiences: IDC (Introduction-Development-Conclusions).

See additional information on article type: <https://bit.ly/2ZapoYC>

9. References

Citations should be noted in the form of references to the text. URLs and/or DOIs must be active. Those that are not cited in the text should not be included in this section. They should be cited in accordance with the APA 7th ed. .

The APA rules refer only to citations in works written in English, so for citations referring to texts by two or more foreign authors, "and" should be used instead of "&" or "and" both within the text and in the references. For the English abbreviation of et al. (not in italics), it will be used: *et al.* The dates (e.g.: (2020, June 17), becomes (2020, June 17). To refer to the edition number of a publication, the English abbreviation (e.g.: (2nd ed.) is replaced by the Spanish abbreviation: (2.^a ed.).

Some examples:

Printed book

Surname Author , N. H. (2020). *Title of the book*. Publisher.

Book online

Surname Author, N. S. (2020). *Title of the work*. <http://www.direccion.com>

Online book with doi

Surname Author, N. N. (2002). Title of the work. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Book with Editor/s

Last name Editor, M.R. (Ed.). (1970). Title of the work. Publisher.

Book Chapter

Surname Author, B. T. (2020). Chapter title. In Initials and Surname Editor (Ed.), *Title of the book* (pp. 7-27). Publisher.

To add information about edition or volume number

Surname Author, N. N. (1994). *Title of the work*. (3rd ed., Vol. 4). Editorial.

Article with DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, volume*(journal number), page number. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Online article without DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, journal number*, page number. Include the URL of the article at the end of the reference.

Report from government agency or other organization

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2017). *Title of the Report*. Editorial. URL (using URL shortener)

Article from a website

Surname, L. N. (2019, February 15-17). *Title of the specific article*. Name of the website. Retrieved from <https://direccion.com>

Legislation

Body that decrees the standard (Year, day of the month). Full name of the standard. Publication where it is housed. <http://xxxxx>

Paper

Surname, L. N. (year). *Title of the contribution* [type of contribution]. Conference, location. Doi or URL

Doctoral Thesis/End of Master's Degree/End of Bachelor's Degree

Author, L. M. (year). *Title of the thesis* [thesis type, name of the institution awarding the degree]. Database. Repository. URL or DOI

<https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Online reference work, without an author or editor (e.g. Wikipedia)

APA style. (n.d.). In Wikipedia. Retrieved February 06, 2020 from https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (for the magazine, use URL shortener: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Youtube Videos

Author's name. [Username on Youtube] (year, day, month). Title of the video [video file]. Retrieved from <http://youtube.com/url-del-video>

La revista Cuestiones Pedagógicas es la publicación científica oficial del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla editada por la Editorial Universidad de Sevilla, que pretende posicionarse como una de las principales plataformas de difusión nacional e internacional de la investigación teórica y empírica emergente relacionada con lo educativo.

La revista ofrece la posibilidad de colaboraciones de Editores Temáticos que propongan al Comité Editorial monográficos en temas relevantes y de máxima actualidad para investigadores y profesionales de la educación. La propuesta del monográfico por parte de los Editores Temáticos no implicará, en ningún caso, el compromiso de publicación de artículos previamente acordados. Cuestiones Pedagógicas sigue una estricta política de revisión por pares. Esto también incluye a los Editores Temáticos que, en caso de presentar artículos, serán sometidos a la misma política editorial de revisión por pares que el resto de manuscritos presentados.

La figura del Editor Temático

Toda propuesta de número monográfico deberá contar con, al menos dos, hasta un máximo de tres Editor/es temáticos de reconocido prestigio y experiencia por la comunidad científica en el ámbito de investigación propuesto.

Los Editores Temáticos pertenecerán a instituciones diferentes y de distintas nacionalidades para poder asegurar mayor poder de convocatoria del número propuesto y promover la vocación internacional de la revista.

La labor del Editor Temático consistirá en realizar la comunicación con los autores, compilar los artículos del número y trabajar con el editor de Cuestiones Pedagógicas en el proceso de evaluación de los artículos.

En los monográficos con temáticas específicas, los Editores Temáticos propondrán de forma prescriptiva un número acordado de revisores específicos, siempre que estos sean de alto nivel científico y se comprometan a formar parte del Consejo Internacional de Revisores para el número presente y futuros. Finalizado el proceso de revisión de manuscritos, los Editores Temáticos pueden participar en las sesiones de decisión editorial, junto al Consejo Editor, para la selección de los manuscritos mejor valorados que configurarán el Monográfico temático en cuestión. La revista promueve la difusión del número en su web, en las redes sociales y científicas y en los medios de comunicación.

El equipo constituido como Editores Temáticos se compromete con la difusión de la Llamada a contribuciones/ Call for Papers entre sus listas de contactos, blogs, webs, repositorios, redes sociales generales y científicas, asociaciones profesionales y congresos de la especialidad durante el período de apertura del mismo. Los Editores Temáticos evaluarán, en colaboración con otros Revisores Científicos de la revista, todos los manuscritos vinculados al Monográfico que se reciban para el número (siempre que los manuscritos no sean de las universidades de los Editores Temáticos o de su propia autoría), para que de forma individualizada se proceda a valorar su aporte científico. Una vez cerrado el número, los Editores Temáticos redactarán la Presentación del Monográfico.

Proceso de las propuestas

1. La propuesta de monográfico deberá enviarse por correo electrónico, dirigida al Equipo Editorial de la revista (cuestionesp@us.es), explicando brevemente la propuesta y aportando, los nombres y filiación de todos los Editores Temáticos.

2. En el período máximo de 15 días, a partir de la recepción de la propuesta, recibirá notificación indicándose si se desestima o se estima, preliminarmente, la propuesta dependiendo de si se cumplen los criterios anteriormente explicitados.

3. En un plazo de 30 días, los Editores Temáticos diseñarán y enviarán por correo electrónico (cuestionesp@us.es) una Llamada a Contribuciones/Call for papers en español con la siguiente información y estructura:

- › Título
- › Editores Temáticos. Incluir un breve CV de cada uno (máximo 10 líneas) (incluyendo correo electrónico, afiliación y ORCID)
- › Enfoque
- › Descriptores (máximo 6)
- › Cuestiones
- › Instrucciones y envíos de propuestas (incluyendo fechas claves)

4. Aprobada la propuesta en español, se deberá presentar en un plazo máximo de 30 días una versión inglesa (redacción académica) de la Llamada a Contribuciones/Call for papers

5. Tras su aprobación, la revista incluirá el Monográfico en su programación y acordará con los Editores Temáticos un plazo máximo para la entrega de los artículos.

6. Publicada la Llamada a Contribuciones/Call for papers en la web, se procederá a su máxima difusión por parte de los Editores Temáticos y el Consejo Editorial de la Revista Cuestiones Pedagógicas, a través de los múltiples canales y redes sociales que tienen establecidos, destacando el papel de los Editores Temáticos. Esta difusión garantiza como resultado una alta visibilidad ante la comunidad científica nacional e internacional de los Editores Temáticos.

7. Finalizado el período de recepción de artículos para el Monográfico, se inicia por parte del Editor Jefe y los Editores Asociados la fase de estimación/desestimación de los manuscritos recibidos, en función de si cumplen, o no, los requisitos previos. En esta fase se desestiman todos los trabajos que no cumplan formalmente las normas de la revista (<https://bit.ly/30ncDMt>), así como aquellos que no respondan al alcance y pertinencia temáticas de la publicación.

En esta fase pueden solicitarse trabajos para una segunda revisión en caso de que presentaran anomalías formales menores y su aporte se estimara, en esta fase previa, como valioso.

8. Superada esta fase, se procede a la evaluación científica donde los Editores Temáticos (junto con otros revisores) valoran los manuscritos vinculados al Monográfico (siempre que no sean de sus universidades o de su autoría) para que, de forma individualizada, se puntúe y se describa su aporte científico.

9. Realizadas todas las evaluaciones de los manuscritos remitidos al número, se procederá a elegir para el Monográfico los que hayan obtenido mejores puntuaciones por los revisores.

10. Elegidos los artículos para el número, el Consejo Editor realiza el diseño y la maquetación final del número.

Las actividades desarrolladas por los Editores Temáticos, así como por los Editores Asociados y el Editor Jefe, suelen ser reconocidas, a nivel internacional, como mérito destacable por universidades y agencias nacionales de calidad y evaluación del profesorado universitario.

Cuestiones Pedagógicas is the official scientific journal of the Department of Theory and History of Education and Social Pedagogy of the University of Seville, published by Editorial Universidad de Sevilla, which aims to position itself as one of the main platforms for the national and international dissemination of emerging theoretical and empirical research related to education.

The journal offers the possibility of contributions from Guest Editors who propose to the Journal Editorial Team special issues's themes on relevant and highly topical issues for researchers and education professionals. The proposal of the special issue by the Guest Editors will not imply, in any case, the commitment to publish previously agreed articles. Cuestiones Pedagógicas follows a strict policy of peer review. This also includes the Guest Editors who, in case of submitting articles, will be subject to the same editorial policy of peer review as the rest of the submitted manuscripts.

The figure of Guest Editors

Each proposal for a special issue theme must have at least two, up to a maximum of three Guest Editors of recognized prestige and experience by the scientific community in the proposed field of research.

Guest Editors will belong to different institutions and of different nationalities in order to ensure greater convening power for the proposed issue and to promote the international vocation of the journal.

The Guest Editors's job will be to communicate with the authors, compile the articles for the issue and work with the Pedagogical Issues Editor in the process of evaluating the articles.

For monographs with specific themes, Guest Editors will prescribe an agreed number of specific reviewers, provided they are of a high scientific standard and commit to being part of the International Board of Reviewers for the current and future issues. Once the manuscript review process is completed, the Guest Editors may participate in the editorial decision sessions, together with the Editorial Board, for the selection of the best evaluated manuscripts that will make up the Special Issue theme.

The journal promotes the dissemination of the issue on its website, on social and scientific networks and in the media.

The team constituted as Guest Editors is committed to disseminating the Call for Papers among its contact lists, blogs, websites, repositories, general and scientific social networks, professional associations and conferences during the opening period. Guest Editors will evaluate, in collaboration with other reviewers of the journal, all the manuscripts linked to the Monograph that are received for the issue (provided that the manuscripts are not from the Guest Editors' universities or from their own authorship), so that their scientific contribution can be individually assessed. Once the issue is closed, the Guest Editors will write the Presentation of the Special Issue.

Proposal process

1. The proposal of the monographic must be sent by e-mail, directed to the Editorial Team of the magazine (cuestionesp@us.es), explaining briefly the proposal and contributing, the names and filiation of all the Guest Editors.
 2. Within a maximum period of 15 days from the receipt of the proposal, you will receive notification indicating whether the proposal is rejected or preliminarily estimated depending on whether the above criteria are met.
 3. Within 30 days, the Guest Editors will design and email (cuestionesp@us.es) a Call for Papers in English with the following information and structure
 - › Title
 - › Thematic Editors. Include a brief CV of each (maximum 10 lines) (including email, membership and ORCID)
 - › Focus
 - › Keywords (maximum 6)
 - › Questions
 - › Instructions and proposal submissions (including key dates)
 4. Once the proposal has been approved in English, an Spanish version (academic writing) of the Call for Papers must be submitted within 30 days
 5. After its approval, the journal will include the Special Issue in its program and will agree with the Guest Editors on a maximum deadline for submission of articles.
- Once the Call for papers has been published on the web, it will be disseminated as widely as possible by the Guest Editors and the Editorial Board of Cuestiones Pedagógicas Journal, through the multiple channels and social networks they have established, highlighting the role of the Guest Editors. This dissemination guarantees as a result a high visibility of the Guest Editors to the scholar international audience.
7. Once the period for the reception of articles for the Special Issue has ended, the Editor-in-Chief and the Editors Team start the phase of estimate/dismissal of the received manuscripts, depending on whether they meet the prerequisites or not. In this phase, all papers that do not formally comply with the guidelines of the journal (<https://bit.ly/30ncDMt>), as well as those that do not respond to the aims and scope of the publication, are rejected.
- At this stage, papers may be requested for a second review in case they present minor formal anomalies and their contribution is considered, at this preliminary stage, as valuable.
8. Once this phase has been completed, the Guest Editors (together with other reviewers) evaluate the manuscripts linked to the Special Issue, provided they are not from their universities or their authors, so that their scientific contribution can be individually assessed and described.
 9. Once all the evaluations of the manuscripts submitted to the issue have been carried out, those with the best scores by the reviewers will be chosen for the Special Issue.
 10. Once the articles for the issue have been chosen, the Editorial Board carries out the design and final layout of the issue.

The activities developed by the Guest Editors, as well as the Editors Team and the Editor-in-Chief, are usually recognized, at an international level, as outstanding merit by universities and national agencies for quality and evaluation of university teachers.



REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN