



Universidad, curriculum y las asimetrías sociales: una reflexión desde la práctica

*Fernando Carlos Agüero Contreras**

Resumen

Se desarrolla una investigación descriptiva y exploratoria en el Instituto de Ciencias de la de la Educación de Benguela en la República de Angola, con el objetivo de describir aspectos del proceso de la enseñanza aprendizaje como base para hacer una reflexión teórica acerca del curriculum en la educación superior, y el imperativo de contribuir en la reducción de las asimetrías sociales. Se parte de lo definido por la UNESCO en relación al papel de la Universidad en la gestión del desarrollo en África, así como otros argumentos reconocidos en la literatura internacional. Los criterios metodológicos combinan análisis cuantitativos y cualitativos, para el estudio de 231 alumnos en cinco grupos. Se trabajó con el cuestionario, análisis de documentos, observaciones y con grupos de discusión en cuatro talleres con 170 alumnos. A partir de una realidad compleja considerando los efectos de la guerra de liberación y la guerra civil como la herencia del colonialismo, la formación de profesores, enfrenta el complejo reto de innovar el curriculum para asumir la educación ambiental y las tareas que imponen la sustentabilidad del desarrollo, dando contribuciones en la solución de asimetrías sociales relacionadas con la problemáticas ambientales, de salud, el hambre, el analfabetismo y la situación de las mujeres. La formación de profesores debe corresponder mejor a las transformaciones que exige la reforma educativa. Se concluye que el curriculum sigue una tendencia técnica, con una fuerte influencia colonialista y la presencia concepciones positivistas que limitan las transformaciones que el contexto exige en el presente.

Palabras clave: Universidad, curriculum, asimetrías sociales, investigación, África.

Recibido: 17-07-2013/ Aceptado: 26-03-2014

* Universidad Katyavala Bwila. Benguela, Angola/Universidad de Cienfuegos. Cuba.
E-mail: faguero@ucf.edu.cu

University, Curriculum and Social Asymmetries: A Reflection Based on Practice

Abstract

Descriptive and exploratory research is developed at the Institute of Educational Sciences of Benguela in the Republic of Angola, with the objective of describing aspects of the teaching-learning process as the basis for a theoretical reflection about curriculum in higher education and the imperative of contributing to the reduction of social asymmetries. Criteria defined by UNESCO were taken in account in relation to the role of the University in managing development in Africa, as well as other arguments recognized in the international literature. Methodological approaches combine quantitative and qualitative analysis for the study of 231 students in five groups. The study worked with a questionnaire, document analysis, observations and discussion groups in four workshops with 170 students. Starting from a complex reality considering effects of the war for independence and the civil war as the heritage of colonialism, teacher training faces the complex challenge of innovating curriculum to take on environmental education and tasks imposed by sustainable development and contribute to the solution of social asymmetries related to questions about the environment, health, hunger, illiteracy and women. The training of professors should correspond better to the transformations required by educational reform. Conclusions are that the curriculum follows a technical tendency, with a strong colonial influence and the presence of positivist theoretical conceptions that limit the transformations the context demands nowadays.

Key words: University, curriculum, social asymmetries, research, Africa.

1. Introducción

La universidad en África tiene retos complejos ante los desafíos del desarrollo. Tal es el caso de la Universidad Katyawala Bwila, particularmente de una de sus seis dependencias orgánicas (facultades e institutos), el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela (ISCED). Este instituto con 17 años de labor, tiene como encargo social la formación universitaria de profesores para las enseñanzas primaria, secundaria, y pre universitaria, se ubica en la ciudad de Benguela, capital de la provincia del mismo nombre. Los alumnos-profesores del ISCED, en su gran mayoría combinan sus actividades de formación con el ejercicio de la profesión en los nueve municipios de esta pro-

vincia, la tercera en importancia económica y demográfica entre las 18 que tiene la República de Angola.

Al compartir durante dos cursos académicos la labor de profesor en la Universidad de Katyavala Bwila, particularmente en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela (ISCED), ha posibilitado al autor, desde el diálogo con alumnos, profesores y directivos, apreciar el fenómeno complejo que el desarrollo depara a la institución considerando el contexto socio económico y ambiental, la herencia cultural e histórica, especialmente las secuelas del colonialismo y las consecuencias de la guerra. Desde estas realidades, se desarrolla una investigación de carácter descriptiva, con naturaleza exploratoria y tiene como objetivo, describir aspectos de la enseñanza aprendizaje en grupos de alumnos del ISCED como base para ofrecer una reflexión teórica acerca del papel del curriculum universitario en Angola, considerando el contexto y el imperativo de contribuir a la reducción de las asimetrías sociales.

2. Universidad, sociedad, cultura e medio ambiente en Benguela

Esta provincia, una de las 18 en que se divide geo políticamente la República de Angola, se ubica en la zona centro oeste del país, con más de 39 000 kms², ocupa el 3,9% del territorio nacional, posee una compleja combinación de mesetas, valles, montañas, ríos secos, y drenada por cinco cuencas hidrográficas (Balombo, Cubal de Hanha, Catumbela, Cavaco y Caporado) que originan fértiles valles en la zona del litoral atlántico (Da Rocha, 2012). La aridez de los suelos, la deforestación, los avances de la desertificación, más los impactos en los cambios de la llamada Corriente Fría del Golfo de Benguela, dan complejidad ecológica a esta región por lo que impone que la educación ambiental y por la sustentabilidad del desarrollo tomen presencia y anclaje en todo el sistema educacional, especialmente a nivel de la universidad. De los 9 municipios de la provincia, los de Benguela, Catumbela y Lobito concentran los mayores niveles de infraestructura urbana, desarrollo socio económico, industrial y demográficos.

Identificada como una de las ciudades del litoral, Benguela, junto a Luanda y otras, al haber sufrido con menor intensidad los impactos de la guerra por más de cincuenta años (lucha por la independencia primero y guerra civil después), recibieron los impactos de los desplazamientos humanos forzados y de un posterior movimiento migratorio, llegando a tener entre ellas el 56% de la población angolana (Azancot, 2010). Esta realidad provocó la existencia de cinturones urbanos, con un ordenamiento caótico, lo cual ejerce una presión importante sobre los servicios sociales, especialmente la salud y la educación. Las implicaciones ambientales de estos procesos son complejas. Se añade la

deformación estructural de la población (2, 673 418 habitantes) al analizar la distribución porcentual de sus principales grupos etarios: 45% (0 a 14 años), 9% (15 a 19 años), 43% (20 a 49 años) y 3% (mayores de 50 años). La tasa de crecimiento anual de su población es de 13,7% (Da Rocha, 2012).

Uno de los conflictos más intensos que media la labor educativa en general se desarrolla entre la cultura académica que deben promover las instituciones educacionales y la fuerza de la tradición, acompañada de misticismo, prejuicios múltiples y de otros patrones culturales asociados al atraso cultural. Así por ejemplo, es muy extendido el criterio de que la mujer adquiere su condición de tal, solo cuando es madre, para lo cual no hay un límite en las edades y explica las altas tasas de embarazo precoz. Esta realidad ha posibilitado la explosión demográfica desde el 2004 y que la tasa crecimiento poblacional ya referida, sea considerada entre las más altas del mundo.

La situación de las mujeres es particularmente compleja por la fuerza de la tradición, la herencia del colonialismo y la violencia. En este escenario es común observar a las mujeres realizar trabajos físicos fuertes como la producción artesanal de la sal, labores de carga física, y el trabajo en la agricultura con tecnologías primitivas. Los niveles de exclusión social, analfabetismo y el menor reconocimiento salarial son más acentuados en las mujeres. También tienen las mujeres un peso esencial en la economía informal, con largas jornadas, ingresos azarosos, sin renunciar a la condición de madre y mujer. Otras asimetrías sociales de gran impacto en las mujeres se identifican con las tasas de mortalidad infantil (164 por 1000 nacidos vivo, la mortalidad materna 134 por 1000), la mortalidad por malaria en menores de 5 años, las tasas de analfabetismo, el hambre y pobreza (República de Angola, 2008).

Se reconoce que al momento de la independencia más del 80% de la población angolana era analfabeta. En 1992 se hizo un cambio constitucional, asumiendo el país la economía de mercado y el multipartidismo. El proceso de paz alcanzado en el año 2002, planteó un reto a la economía rentista, centrada en la explotación de recursos no renovables,- petróleo y diamantes – imponiendo alternativas para diversificar el despliegue económico de más del 90% de su población económicamente activa (Da Rocha, 2012). El Índice de Desarrollo Humano (IDH) mostró en el año 2001 un indicador de 0.337, la tasa de escolarización fue del 42%, la tasa de escolarización bruta era del 29% y la escolarización primaria del 27% (De Carvalho, 2008). Para el año 2011, el IDH aún bajo, tuvo un indicador de 0,448, destacando una escolarización media de 4,4 años y una esperanza de vida de 51,1 años (Klugman, 2011:135). A nivel social ha funcionado una lógica inversa en que las personas han procurado insertarse, para sobrevivir y acceder a las riquezas, con independencia de su posición social, procurando el menor esfuerzo, con lo cual se afirma que “la corrupción está omnipresente en Angola” (De Carvalho, 2008:103).

Desde la perspectiva de la Organización Mundial para la Salud (OMS) Angola muestra avances, tomando como referencia los años 2004-2007: en el acceso al agua potable (52%), el acceso a los servicios médicos (59%), la mortalidad infantil en menores de cinco años (158 por cada 100 000 nacidos vivos), población con avanzado estado del SIDA con acceso a servicios médicos (25%), tasa de tuberculosis (294 por cada 100 000 habitantes), mujeres grávidas de 15-24 años con SIDA (2%), niños menores de 5 años con tratamiento para la malaria (29.5%), (World Health Organization, 2010). El propio informe destaca los grandes aportes que se pueden emprender desde el sistema educación para concientizar y crear los ambientes culturales indispensables para el despliegue de estos procesos. Estas informaciones coinciden con las principales asimetrías sociales definidas por el gobierno local de Benguela, a tener en cuenta para el periodo 2009-2013 (República de Angola, 2008).

Con el inicio del nuevo milenio la República de Angola lanzó una nueva ley para la educación (República de Angola, MINISTERIO DE EDUCAÇÃO. ., 2001) que define los subsistemas que la integran, desde la iniciación o pre escolar, la educación de seis grados obligatoria, un primer ciclo (7^a, 8^a y 9^a clases), un segundo ciclo (10^a, 11^a y 12^a clases) definió el subsistema de la educación especial, la educación de adultos, y la educación superior. En el año 2002 dio inicio a la Reforma Educativa, comenzando un cronograma de expansión, experimentación y validación que se ha extendido hasta el año 2012. Tanto la referida ley como la reforma en sí, dan una respuesta a los procesos internacionales, particularmente a lo planteado por la UNESCO para el caso de África, en lo relacionado a la universalización de la educación, la calidad, la equidad, la educación ambiental y el desarrollo sustentable. Aunque las valoraciones realizadas muestran resultados positivos en los indicadores de eficiencia y eficacia (República de Angola, Ministério da Educação. Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (CAARE) 2010), aun subsisten limitaciones importantes.

El Informe de Seguimiento a la Educación para Todos, analiza los efectos de la crisis encubierta mostrando que en el África Subsahariana la tasa bruta de escolarización secundaria alcanza apenas el 34% de la población joven, de la que solo un 6% accede a la educación superior (Watkins, 2011), proceso que tiene su reflejo en Angola y en la provincia de Benguela. Este informe augura dificultades de cara a las metas de Angola para el 2015, e insiste para preservar el cumplimiento de los seis objetivos de educación para todos.

Análisis realizados por el Ministerio de la Educación de Angola muestran la expansión de las escuelas, de las matrículas, la multiplicación de las tasas de formación de profesores, mejoría en los salarios a profesores, reducción de las cifras de alumnos por aulas y de alumnos por profesores, la atención a las condiciones de vida de los profesores, entre otros (República de Angola, Ministério Da Educação, 2011). Sin embargo aún no se satisface la demanda. El proceso

de formación del profesorado sigue dos vías esenciales: la preparación pedagógica acelerada de personas con determinados requisitos y el proceso formativo desde el segundo ciclo de la educación (10^a, 11^a y 12^a clases) en escuelas de formación de profesores primarios o para el nivel secundario. Son precisamente de estos grupos que se integran esencialmente los alumnos que forman parte del ISCED de Benguela. En su artículo 41 esta ley define como una de las funciones esenciales de la educación superior la investigación científica (República de Angola, Ministerio de Educação, 2001).

Un balance realizado por el Banco Mundial destaca los resultados positivos del gobierno de Angola en la etapa 1990 – 2005, considerando los indicadores del PIB, el coeficiente Gini, la balanza de pago, los niveles de empleo y la capacitación de los recursos humanos. El 78% de los proyectos del Banco Mundial en la etapa obtuvieron en Angola los mejores resultados de todos los países del África Subsahariana (World Bank, 2007). Los niveles de inversiones en infraestructuras sociales, empresariales e industriales en los municipios de Benguela y en los de Catumbela, y Lobito, - los más inmediatos a la ciudad de Benguela - , convertirán a esta provincia en un eje esencial para el desarrollo de la nación angolana y uno de los puntos más importantes para el centro y sur de África. No obstante el monto de las inversiones que tienen lugar en esta región, se ha reconocido como uno de sus retos más complejos, el desarrollo de sus recursos humanos (World Bank, 2013), lo cual tiene una implicación directa para la universidad. Un informe del Fondo Monetario Internacional (FMI) al hacer referencia a esta región, analiza que si la calificación de la fuerzas profesionales no avanza, puede peligrar la efectividad del proceso inversionista (IMF, 2013).

3. Educación superior, curriculum y desarrollo

A finales del siglo XX se expande el consenso acerca de la universal validez de la educación como instrumento que viabiliza el desarrollo. Esta perspectiva toma mayor relevancia cuando se hace referencia a la educación superior, especialmente para los países de economía emergente ubicados en la periferia del capitalismo global. Un análisis en este sentido precisa la comprensión sistémica del desarrollo y la dialéctica de la educación con los procesos sociales, económicos, culturales y políticos, sin desconocer el peso de los procesos históricos. Las grandes reuniones internacionales de los años noventa reforzaron estas propuestas (Agüero, 2006).

Todas las evidencias apuntan a situar a la educación en la base misma del desarrollo de las personas y las comunidades (Delors, 1996). Uno de los análisis sobre la educación en África, como parte del informe de Jacques Delors, mostró la fuerte presencia del colonialismo expresada en la orientación teológica de las ciencias sociales, lo que ha significado en la práctica, ausencia de una perspectiva crítica en la enseñanza, el desarrollo de aprendizajes repro-

ductivos y memorísticos, el rechazo abierto a enfoques de las ciencias y las tecnologías y denigrar las verdaderas lenguas nacionales, etiquetadas como “tribalistas e incultas” (Fay, 1996: 206).

La Cumbre Mundial de Educación Superior de 1998 destacó la necesidad de buscar la pertinencia, ajustarse a las exigencias del mundo laboral, considerar la diversidad cultural y lograr la participación activa de los profesores y alumnos en toda la vida de la universidad. De igual forma instó a la calidad de los graduados, promover una educación para toda la vida, asumir una perspectiva crítica, la responsabilidad ciudadana y la articulación de la educación superior con los subsistemas de la educación, particularmente con el nivel medio o secundario (UNESCO, 1998).

La nueva cumbre de París, un decenio después, distinguió a la educación superior como un sistema complejo, no lineal, que atraviesa todos los ejes de la vida social y humana, con lo cual ocupa una posición única al tener capacidad para promover una educación de calidad para toda la vida, promover la inter y la transdisciplinariedad y desplegar la investigación científica en las áreas que más precisa la sociedad en cada momento (UNESCO, 2010). Este encuentro promovió la creación de un área de educación superior centrado en África, para buscar la calidad, lograr intercambios de experiencias, certificación de los saberes, promover la investigación científica y la integración regional (UNESCO, 2010: 80).

Esta conferencia de París (2009) hizo un llamado a fortalecer la gestión por el desarrollo, convertir a las universidades en África en centros de excelencia, como base esencial para lograr el buen gobierno, la libertad académica y el bien común (UNESCO, 2010). Como parte de sus análisis esta cumbre de educación superior, resaltó los desafíos de la Segunda Década por la Educación de África (2011-2020) distinguiendo la necesidad de superar los límites en el acceso a esta enseñanza, el imperativo de reconsiderar el papel del conocimiento tradicional, subvertir el desbalance de género y sobre todo en relación al liderazgo de las mujeres. Resultó llamativo en este fórum la experiencia de la Universidad de Lomé sobre Mujer y Ciencia. Esta conferencia de París, identificó tres razones por las cuales, las universidades debían ser factores esenciales para el desarrollo sustentable: 1. Por ser una interface entre los estudiantes, el mundo del trabajo y la sociedad en general; 2. Ser la investigación científica un componente esencial del progreso social y; 3. Por los vínculos directos con el mercado, las empresas y comunidades donde la universidad se conecta, socializa y produce las transformaciones requeridas, procesos en los cuales, ella también se transforma (UNESCO, 2010).

Como parte de los empeños por acrecentar el papel de la educación en África la UNESCO desarrolló múltiples acciones. Así, la Iniciativa para el Entrenamiento de Profesores en África Subsahariana (Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa. TTISSA. 2005-2016), laboró para mejorar el acceso, la ca-

lidad y la equidad, acrecentar las fuerzas profesoras en la región, mejorar el estatus y condiciones de trabajo, mejorar la gestión de dirección educativa, desplegar políticas apropiadas para el desarrollo de los profesores y reforzar la calidad y coherencia de la formación profesional del profesorado (UNESCO, 2005c). La Conferencia de Kigali (Ruanda, 2008) sobre Educación Básica en África permitió profundizar las interrelaciones de la educación a todos los niveles y el imperativo de lograr la sustentabilidad del desarrollo. Allí se abogó por la democratización de la educación, expandir la educación básica de calidad y por armonizar las prioridades locales con las nacionales e internacionales (UNESCO, 2008).

Especial significado ha tenido para la educación superior el documento de la UNESCO titulado "Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible" (2005-2014), el cual relaciona las condiciones de la educación ambiental y el desarrollo sustentable a todos los niveles y escalas de la enseñanza, destacando como condiciones para estos procesos la calidad de la educación, asumir perspectivas críticas, interdisciplinarias, holistas y participativas (UNESCO, 2005a). Estos razonamientos tuvieron presencia en el informe de la UNESCO, "Hacia la sociedad del conocimiento", donde se destacó el papel de la educación superior en la valorización económica, social y cultural del conocimiento para lo cual la investigación científica fue definida como un factor decisivo (UNESCO, 2005b).

Los análisis del Informe Mundial de las Ciencias Sociales (UNESCO & International Social Sciences Council (ISSC), 2010) determinan que las Universidades en los países del sur, tienen que convertirse en los tanques pensantes que guíen las economías emergentes, concentrar lo mejor y más avanzado del pensamiento y la innovación, mostrar una capacidad científica y creativa para involucrar a sus profesores y estudiantes en programas de trabajo científico de naturaleza inter y transdisciplinaria, ocupar una posición de primer orden en la defensa de la identidad cultural (Anheier, 2010), (Asher, Thomas. & Guilhot, 2010). El propio informe reconoció las limitaciones que en el campo científico viven gran parte de las universidades africanas. Constituye una necesidad que las universidades en África emprendan ajustes curriculares para lograr la articulación coherente de las funciones sustantivas de la educación superior, integrando en estos procesos a la universidad y la sociedad. Esto coincide también con la teoría de las tres hélices referente al imperativo de integrar universidad, empresa y gobierno (Leydesdorff & Meyer, 2003), e incluso con la perspectiva de las cuatro hélices haciendo referencia al vínculo con la sociedad en sus diferentes escenarios como el cuarto elemento de las hélices (Marcovich & Shinn, 2011).

Desde las perspectivas analizadas en el plano internacional, se infiere que para la universidad en África y en particular la de Benguela se impone prestar máxima atención al desarrollo del currículo. Al asumir los criterios de clasifi-

cación curricular más expandidos (técnicos, prácticos y críticos), tienen validez para analizar el curriculum en la universidad (Pacheco, 2001), lo que coincide con las ideas de Kemmis (Kemmis, 1988) y Lungren (Lundgren, 1992) identificados con las concepciones de los intereses rectores del conocimiento de Habermas (Habermas & Redondo, 1987).

El currículum técnico identifica al alumno como receptor de saberes y el conocimiento busca el control técnico de los objetos instituyendo un saber instrumental que adopta forma de explicaciones científicas. Se sustenta en la metodología científica empírico analítica y en determinados contextos encuentra un refuerzo en las concepciones teóricas del positivismo. Los modelos de profesores que portan estos basamentos distinguen más “los aspectos epistemológicos y las fuentes que representan las disciplinas académicas; su meta principal es la trasmisión cultural y la formación de una persona culta y el adiestramiento relacionado con destrezas específicas” (Hernández, 2007: 66). Esta concepción rígida, precisa de docentes ejecutores y procura desplegar comportamientos requeridos por el contexto cultural, por tanto promueve modelos profesionales reproductivos, donde se evidencia la ausencia de una dialéctica en la relación teoría-práctica y un realce de la forma frente a los contenidos.

El currículum motivado en los intereses prácticos busca desde el entendimiento interpretativo orientar la práctica, toma un basamento en las ciencias históricas-hermenéuticas, estableciendo como base científica el método interpretativo. Este tipo de currículum busca la comprensión del mundo, y el desarrollo del individuo identificado con el bien social, desde el compromiso de los profesionales. Concede significado a las cosas que rodean a los individuos, por lo que se percibe a la educación como “una interacción entre el sujeto y el medio” (Hernández, 2007: 69). El currículum se presenta más abierto y flexible, orientado a la experimentación, y define determinados valores a alcanzar. Los profesores aquí deben portar una orientación hacia la investigación científica (Stenhouse, 1976).

La perspectiva emancipadora en el currículum presenta como meta la reflexión, se nutre del interés humano en la búsqueda de la autonomía y la libertad, integrando la teoría y la práctica. Desde sus prácticas formula y generaliza enfoques críticos, estructura los procesos gnoseológicos y desde estos, insta al cambio y a la lucha política. En un currículum de esta naturaleza todos aprenden de todos, con lo cual el enriquecimiento es múltiple, nadie es dueño del saber, se produce una negociación permanente y se sustenta en una perspectiva dialógica, participativa, responsable, ética y socialmente comprometida. Los contenidos curriculares vienen determinados por las necesidades de las comunidades, siendo por tanto flexible y abierto. Esto coincide con las exigencias de Freire para asumir el acto educativo emancipatorio, capaz de general una lectura crítica del mundo (Freire, 1996), con lo cual expresa su naturaleza, desalienante y descolonizadora.

Resulta necesario ver al currículum en una dimensión más amplia que permita valorizarlo como proyecto global que especifica principios para orientar la práctica escolar (Pérez, 1995), parte integrante de la cultura (Grundy, 1987) que definitivamente da concreción a un modelo pedagógico (Torres, 1994). El currículum en la educación superior para países de economías emergente debe articularse a las exigencias del desarrollo sustentable, sobre todo aquel que garantiza lo que se ha denominado la existencia de pueblos resilientes (Painel de Alto Nível do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre Sustentabilidade Global, 2012) con capacidad de asumir retos complejos en lo social, económico, cultural y ambiental. Esto significa ver el desarrollo en su dinámica de cambios, acciones y aprendizajes, según una de las conclusiones del referido panel internacional.

La universidad en el proceso de formación de profesores debe asumir curricularmente los principios establecidos por la UNESCO (UNESCO, 2005a) para la "Década de la Educación por la sustentabilidad del Desarrollo" (2005-2014), promoviendo el carácter interdisciplinario de las prácticas educativas, su naturaleza holística, una elevada calidad y un enfoque crítico. En una región como África, la universidad debe concentrar la mirada en la realidad contextual, en las metas que el desarrollo impone a nivel regional, local, en los ejes transversales que a nivel curricular se reclaman para que las ciencias de la educación puedan desplegar sus potencialidades. Constituye una necesidad definir las competencias profesionales de estudiantes para cada etapa de su formación y desarrollo. Esta perspectiva implica enfrentar el peso de la tradición, más los desbalances sociales, económicos y culturales (Teferra, Damtew & Altbach, 2004), que el desarrollo plantea a la educación superior.

Por lo tanto se deben enriquecer las metodologías en la enseñanza y en el estudio, impulsar cambios para dinamizar el papel de los estudiantes, desplegar el trabajo científico, las actividades grupales y los equipos multi e interdisciplinarios entre las especialidades y perfiles de formación. Estos procesos no implican contradicción alguna con lo establecido constitucionalmente a nivel del país, ni con lo definido por la propia universidad, facultades o institutos, como por las carreras o departamentos docentes.

La innovación de curricular supone profundizar en la perspectiva de la ciencia, para hacer notoria la condición real de centro universitario. Desde esta concepción, la innovación sería un complemento oportuno a la reforma educativa que en el presente se evalúa en la República de Angola. Una reforma educativa no puede subvertir con inmediatez todo lo heredado y más que estructuras y condiciones, se impone procurar transformaciones en la subjetividad de los hombres y mujeres en el campo de la educación. La efectividad de una reforma educativa depende de la calidad en la formación de los profesores (Steyn, 2010). Solo desde esta perspectiva la universidad podrá dar aportes en la reducción de las asimetrías sociales.

A partir de lo expuesto se han formulados las siguientes hipótesis de trabajo:

- 1) El curriculum para la formación de profesores en el Departamento de Ciencias de la Educación (DCE) de Benguela tiene limitaciones que se manifiestan en los ambientes de trabajo que se identifican para profesores de la educación superior, lo que se refleja en los alumnos – profesores de las carreras estudiadas – de múltiples formas, especialmente en sus concepciones teóricas acerca del desarrollo sustentable y la educación ambiental, como en la materialización de esos contenidos en sus prácticas en los diferentes subsistemas de la educación (primaria, secundario y pre universitario) en los contextos en que laboran.
- 2) El curriculum del ISCED – Benguela; valorado de forma general desde las tres carreras analizadas en el DCE (Psicología, Educación Especial y Pedagogía) muestra una tendencia hacia la concepción técnica entre los profesores aunque mediado por un fuerte tradicionalismo y determinadas concepciones positivistas, cuestión que limita el papel de este centro de educación superior en sus contribuciones para la reducción de las asimetrías sociales en ese contexto.

4. Perspectiva metodológica de la investigación

A nivel epistemológico la presente investigación destaca tres principios esenciales: la dialéctica de lo general, a lo particular y a lo singular, el enfoque lógico-histórico y la relación teoría-práctica. En el primer caso resulta imprescindible valorar el papel de la universidad y sus metas en el contexto africano y global desde lo que se valoriza y define para una institución de este tipo por la UNESCO, como por la literatura internacional, hasta el análisis de las realidades del contexto y las especificidades del escenario local. La perspectiva histórica-lógica, impone tener presente las consecuencias de la guerra liberadora por más de cuarenta años y los efectos del conflicto en la guerra civil, así como los influjos del colonialismo. El tercero implica que la universidad asuma un rol de vanguardia en la innovación curricular para concretar su despliegue científico-tecnológico y la contextualización, como base para lograr la eficacia cognitiva (Morin, 1999). Experiencias y argumentos de las tres y cuatro hélices facilitan estos enfoques (Leydesdorff & Meyer, 2003), (Marcovich & Shinn, 2011).

Para definir las características de esta investigación se ha seguido el criterio de Angulo y Blanco (1994: 19), quienes al comentar la naturaleza interna del curriculum han referido que “comprende, los propósitos que guían la acción, así como la acción misma”, lo que hace referencia por una parte a lo considerado como una intención, y por otra como el estado de cosas existente en ellas, significando, lo que de hecho sucede en las mismas. Más como ni las intencio-

nes ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos, analizados, valorizados y comunicados de algún modo, el presente estudio, al analizar el curriculum en una institución de educación superior y su relación con el desarrollo, combina la perspectiva cuantitativa con la cualitativa. Estas circunstancias han determinado la definición de tres variables principales. Ellas son:

1. El curriculum en la formación de profesores en el Instituto de Ciencias de la Educación de Benguela. Se incluyen en esta variable los siguientes elementos:

- A. Planes curriculares del Departamento de Ciencias de la Educación, para las carreras de Psicología, Educación Especial y Pedagogía.
- B. Procesos de aprendizajes en los alumnos del ISCED (que en sesión inversa laboran como profesores) y el reflejo de esos aprendizajes en el ejercicio de la profesión de profesores en los diferentes subsistemas de la educación.
- C. Percepción de los alumnos del ISCED de los procesos ambientales y su reflejo en el ejercicio de la profesión en los diferentes subsistemas en que laboran (Educación Primaria 1ª a 6ª clase), (I Ciclo Secundaria 7ª, 8ª y 9ª clase), y (II Ciclo Secundario 10ª, 11ª y 12ª clase), materializados en la calidad como en la frecuencia e intensidad con que tratan en sus clases problemas de las comunidades cercanas a las escuelas donde laboran, los abordajes de temas relacionados con el hambre, la salud, etc.
- D. Valoración de ambientes de trabajo en grupos de profesores del departamento de ciencias de la educación en el ISCED – Benguela.

2. Elementos sociológicos, antropológicos y demográfico de los alumnos y profesores de la institución.

- A. Características sociológicas, antropológicas y demográfica de los alumnos - profesores que se forman en el ISCED – Benguela.
- B. Rasgos de los profesores que laboran en el departamento de ciencias de la educación.

3. Contexto socioeconómico, histórico-cultural y ambiental para la formación de profesores en el Instituto superior de Ciencias de la Educación de Benguela.

- A. Características socioeconómicas, históricas, culturales y ambientales del escenario de estudio.
- B. Principales asimetrías sociales, económicas, ambientales y de género en Benguela.
- C. Exigencias curriculares que impone a la universidad el escenario en estudio.

A nivel metodológico esta investigación se define como descriptiva y exploratoria. Este enfoque se asume buscando la rigurosidad del análisis en el objeto, la objetividad y probar las hipótesis (De Ketele & Roegiers, 1993). Parra y Almeida (Parra & Almeida, 2005) definen en la estrategia de los estudios descriptivos la relevancia y precisión del objetivos, la que hacen derivar para comprobar, cuestionar o enriquecer una teoría. Estas concepciones coinciden con las clasificaciones de las investigaciones científicas sociales de Martens (Martens, 2005) convergen con los enfoques de Grinnell, Unrau y Williams (Grinnell, Unrau & Williams, 2005), y con la definición de Creswell (Cresswell, 2005) que incluyen los estudios descriptivos como parte de los no experimentales transversales y le conceden importancia en los momentos iniciales de temas relevantes. Hernández Sampierie y otros (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006), asumen los estudios descriptivos para describir variables, procesos, comunidades y analizar determinadas interrelaciones en ellos.

Fue importante en la investigación el análisis de documentos. Este método permite buscar argumentos y criterios de forma sistemática para dar claridad a las temáticas que se investigan (De Ketele & Roegiers, 1993). El análisis a partir de la acumulación de datos y las contrastación de fuentes posibilita profundizar en el escenario de estudio (Carmo & Malheiro, 2008) y desarrollar el trabajo de campo (Eco, 2009). En correspondencia con lo planteado se definieron como documentos esenciales, los planes curriculares en el Departamento de Ciencias de la Educación, el Plan de Gobierno Local (2009-2013), y otras informaciones del Banco Mundial, la UNESCO, como los propios apuntes del trabajo de campo, los registros de observaciones entre otros.

Se utilizó la observación directa del autor actuando en el escenario de estudio. En todos los casos se sostuvo el criterios de la sistematicidad, planeamiento y la definición de objetivos previos (De Andrade & Lakatos, 2009). Cresswell (Cresswell, 2005) afirma que la observación puede alcanzar el método científico cuando se asocia a dos exigencias: la delimitación de las unidades de observación y el registro. Lessard (Lessard, 1996) conceptúa la observación como un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia orientada hacia un objetivo para obtener resultados concretos, tangibles. Todos los resultados se registraron en dos libretas y una agenda como parte del trabajo de campo.

Fue observado el desempeño de alumnos en la defensa de 28 trabajos de fin de curso, o tesis de licenciatura en que el autor intervino como miembro del tribunal, así como en múltiples evaluaciones inter semestrales o de finales del curso. La cotidianidad y rutinas en las aulas aportaron datos de mucho interés al autor, mientras ejercía de profesor. Para el caso de los alumnos, la atención se concentró, además en: capacidad de dialogo, reflexión teórica, capacidad para referenciar autores, fuentes bibliográficas diversas, calidad de respuestas orales y escritas a diversas interrogantes, referencias comentadas a publica-

ciones científicas actualizadas. También fueron valorizadas las menciones a experiencias de trabajo de campo, proyectos científicos o participación en eventos y/o reuniones científicas, intervención en la radio, la televisión u en otros escenarios. Se valoraron inquietudes, preocupaciones por las problemáticas sociales diversas de la sociedad en el escenario de estudio, motivación hacia la lectura de textos, entre otros.

Para el caso de los profesores, el autor utilizó el nombramiento por la institución como miembro del consejo pedagógico y del consejo científica, así como su participación junto a otros profesionales en múltiples tareas institucionales. Por tanto se apreciaron tendencias de comportamientos en la institución en los 8 consejos pedagógicos celebrados en los dos cursos académicos, en una similar cantidad de sesiones científicas, y en diversas reuniones de trabajo realizadas en el departamento como en la institución. Se prestó mayor atención a: preocupaciones teóricas por los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, los métodos de la enseñanza y el estudio, asistencia y ocupación en las actividades de proyectos científicos, publicaciones, participación en eventos, y reuniones científicas, integración de los alumnos para solucionar problemáticas comunitarias, sociales, culturales o de salud. El compartir el escenario aportó al autor, elementos de mucho interés cualitativo, aunque nunca se llegó a la inmersión social, ni al descripción densa referida por Geertz (Geertz, 2003).

Se utilizó un cuestionario como una forma eficiente para la búsqueda de información (De Ketele & Roegiers, 1993). Se construyó en función del objetivo de la investigación y para profundizar los análisis en las tres variables del estudio. Esto coincide con lo planteado por varios autores, al permitir obtener una amplia y variada información (De Andrade & Lakatos, 2009), con gran rapidez. El instrumento se estructuró sobre tres ejes: características sociológicos-antropológicos de los alumnos-profesores estudiados de las tres carreras referidas, rasgos de sus prácticas profesionales-laborales y algunas características del proceso de formación. Los primeros ejes se cubren con parte del cuestionario y con las informaciones extraídas de los talleres sobre los métodos de estudio y frutos de las conversaciones, diálogos e intercambio del autor con los alumnos.

El cuestionario recoge 55 variables, de las cuales 21 tuvieron mediciones de carácter nominal y 24 mediciones de nivel ordinal, las que permitieron realizar análisis más sólidos, comparando y contrastando sus interrelaciones en los procesos estudiados (Hernández Sampieri *et al.*, 2006). En el proceso de construcción del cuestionario se consultaron a profesionales de experiencia y a directivos de la institución y del propio departamento. El mayor por ciento de las interrogantes fueron cerradas y se incluyeron en estas, variantes múltiples de la escala de Likert con lo cual algunas de estas variables adquieren un escalamiento a nivel de intervalo (Mertens, 2005). De igual forma se han incluido variantes del Test de Completamiento de Frases de Rotter, validado en el trabajo

con profesores (Mitjans, 1995) y analizados por el autor para examinar determinados constructos en grupos estudiados de profesores (Agüero, 2006), (Agüero, 2011).

Para complementar y contrastar aspectos relevantes del proceso de formación se desarrolló una variante de grupos de discusión (Amador, 1989), (Ortiz & Mariño, 2005), a través de un taller sobre "Métodos y Metodologías de Estudio", con el objetivo de describir procesos y métodos de estudio entre los alumnos-profesores de las tres carreras analizadas del ISCED de Benguela. Los talleres se repitieron en cuatro de las aulas de labor del autor, participan gran número de los alumnos. Sus ejes de análisis y discusión fueron: las formas de estudio, tiempo de estudio, papel del grupo, la lectura, y recursos para mejorar la calidad y el auto reconocimiento de la capacidad lectora. Finalmente se recogieron criterios y percepciones de estos alumnos acerca del papel de los profesores de las diferentes disciplinas en la ayuda, orientación, y estímulo hacia el estudio, la lectura y la investigación científica.

En el estudio se incluyeron cinco grupos de tercer año de las carreras ya referidas, con las que el autor laboró como profesor en los dos cursos académicos en que se enmarcó la presente investigación. Los grupos de trabajo totalizaron 249 alumnos (Psicología 101 alumnos, Pedagogía 103 y Educación Especial 45). En el caso del cuestionario se aplicó a 245 alumnos, de los que se anularon 14 por dificultades en el completamiento de las informaciones solicitadas. Siempre el cuestionario se aplicó en condiciones normales del trabajo en las aulas. En los talleres participaron un total de 170 alumnos, tuvieron como promedio dos horas de duración y se realizaron en horarios vespertinos, con lo cual muchos de los alumnos (75 alumnos) de estos grupos no pudieron tener presencia por coincidir con sus respectivas jornadas de labor. El trabajo de campo se desarrolló en dos etapas: entre los meses de septiembre y diciembre de 2011, y en los meses de marzo a diciembre de 2012. Se concedió importancia al trabajo de campo del autor entendido como la capacidad para realizar apuntes de la vida diaria en las aulas, desarrollar conversaciones y diálogos informales, promover intercambios y reflexiones diversas sobre los más diversos procesos de la educación y la vida (Woods, 1993).

Entre las características de los grupos de trabajo se destacó el criterio de género, en que el 67% son mujeres y el 33% hombres. El rango etario mostró que el 36,4% tiene entre 24-31 años, igual proporción se ubica en el rango 32-40 años y un 2.3% se coloca en el intervalo 41-49 años. Como se evidencia estos rasgos socio demográfico dan cuenta de especificidades del estudiantado en Benguela. Así el 55% se autodefine como soltero, y tienen como promedio 3 hijos. Tal como se corresponde con el patrón de la etnia Ovibumdo, la principal en la zona de estudio, los hombres no contraen matrimonio hasta no tener dos o tres hijos con una mujer, después de lo cual pueden tener dos o

más mujeres. Desde el punto de vista socioeconómico un 27% se colocó en el estatus alto, un 49% en el estatus medio y un 24% en el estatus bajo.

El 97% de los entrevistados labora en educación, el 48.5% tiene hasta nueve años de experiencia laboral, un 33.3% posee entre 10 y 18 años de experiencias y un 18.2% tiene entre 19 y 27 años de experiencias en este sector. El 67% labora en la enseñanza primaria, el 18% en el primer ciclo (7^a, 8^a y 9^a clase) y un 15% en el segundo ciclo (10^a, 11^a, y 12^a clase). Estas características muestran el potencial extraordinario del ISCD para intervenir en el sistema de instituciones de la educación de esta provincia.

Se construyó una base de datos que se procesó con el procesador estadístico SPSS. (15.0), estos análisis dan una contribución para la descripción y análisis de los procesos sometidos al estudio. Se aplicaron las medidas de tendencia central, y análisis de asociación y correlaciones. El procedimiento crosstab del SPSS fue de mucha importancia en los análisis realizados. Se aplicaron otros procedimientos no paramétricos como el Test de Kruskal – Wallis y la Prueba U de Mann – Whitney para apreciar diferencias o no entre los grupos de edades, años de experiencias, el género y las demás variables en estudio. Se aplicó el coeficiente de V de Cramer, el coeficiente de Pearson, la Tau C de Kendall y el coeficiente de correlación de Spearman. En los dos primeros casos para identificar posibles asociaciones y en los dos últimos para verificar intensidad y dirección de las correlaciones (Sánchez, 1995).

5. Análisis y discusión de los resultados

El instituto de Ciencias de la Educación de Benguela (ISCED) como institución de la educación superior al contar con una matrícula promedio, en los cursos que se analizan (2011-2012) de 3060 alumnos, que en su mayoría desarrollan la doble función de ser alumnos-profesores, en los nueve municipios de la provincia y laborar en todos los subsistemas de la educación, puede ejercer una influencia importante en el combate de las principales asimetrías sociales, económicas, culturales y ambientales que tienen presencia en este parte del continente africano.

Al estudiar las tres carreras que se insertan en el Departamento de Ciencias de la Educación (DCE), (Psicología, Pedagogía y Educación Especial) se verifica que la institución aun transita por debilidades organizativas, cuestión que limita la planificación y la calidad del proceso formativo como tendencia reconocida en los servicios sociales de la región (Chimere, 1999).

Una de las consecuencias de esta realidad se expresa en que el potencial que representan sus profesores, con categorías superiores y algún grado científico y/o en proceso de formación una parte importante de ellos, tiene que revertirse de forma más coherente en la calidad del proceso de formación. De los

147 docentes del ISCED el 42,2% (62 profesores) solo poseen el título de licenciados, igual proporción (62 profesores) alcanzó el grado de Master en Ciencias y solo un 15,6% (23 profesores) posee el grado de Doctor en Ciencias. La institución tiene definida cuatro categorías docentes para el profesorado (Asistente de Práctica, Profesor Asistente, Profesor Auxiliar y Profesor Titular) pero la transición de una a otra, sobre todo en las dos primeras, se hizo lenta en extremo con lo cual se encuentran docentes con hasta un decenio en la misma categoría, por lo cual devino elemento de insatisfacción, pues se relaciona con los ingresos salariales que se reciben. En el presente el 45,6% (67 profesores) son Asistentes de Práctica, un 25,9% (38 profesores) son Asistentes, el 23,1% (34 profesores) son Profesores Auxiliares y solo el 5,4% (8 profesores) tienen la categoría de Profesor Titular.

La prueba de Mann - Whitney no mostró diferencias significativas entre las mujeres y hombres, ni entre efectivos y no efectivos en relación a las categorías docentes y científicas. El test de Kruskal - Wallis no mostró diferencias significativas al comparar las categorías docentes entre mujeres y hombres, aunque si hubo diferencias entre las edades y las categorías ($X^2=11,289$ $G1=3$ $p<0.01$) mostrando el gran contraste entre los titulares y los asistentes de prácticas. También hubo diferencias al comparar el estatus de profesores efectivos y no efectivos con las categorías docentes mostrando que las diferencias se expresan por la cantidad de profesores asistentes de prácticas ($X^2=96,154$ $G1=3$ $p<0.01$) pues esta categorías representa el 36,4% de los efectivos y el 64,6% de los no efectivos, lo que muestra una gran limitación para el trabajo curricular.

Resultan muy importante otras dos características del profesorado en la referida institución. En primer lugar se destaca que no todos los profesores son propios o efectivos de la institución, pues existe la categoría de profesor colaborador, lo que significa que laborando en otras instituciones fuera de la universidad o en otras dependencias universitarias prestan determinados servicios en el desarrollo de algunas disciplinas o asignaturas. Al mismo tiempo entre los profesores efectivos existe una tendencia a laborar en varias universidades y otras instituciones docentes privadas con lo cual su tiempo en la institución resulta limitado. Por tanto de los 147 docentes del instituto el 67,3% (99 profesores) son efectivos mientras que el 32,7% (48 profesores) son colaboradores.

Las edades en el Departamento de Ciencias de la Educación (DCE) presentan una tendencia hacia el envejecimiento. El 25,8% posee entre 25 y 39 años, el 45,2% tiene entre 40-49 años y un 29% posee más de 50 años. Entre los profesores efectivos del DCE el 45,2% Asistentes prácticos, el 29% Asistentes, el 19,4% Auxiliares y el 6,5% titulares. De los 10 colaboradores 6 son Asistentes Prácticos (60%), 3 son Asistentes (30%) y 1 es Auxiliar (10.0%). Desde el punto de vista de la formación científica el 41,9) aún no tiene formación, el 35,5% es Master en Ciencias y el 22,6% es Doctor en Ciencias. Las mujeres re-

presentan el 32,3% de los miembros efectivos del DCE y el 25% de los colaboradores. Aunque a nivel de la institución el desarrollo académico de las mujeres ha sido más lento que el de los hombres en el seno del DCE este proceso ha avanzado más rápido. En esta área 12 profesores laboran en universidades y otros centros docentes privados, lo cual tiene su efecto para el proceso de desarrollo de la actividad docente.

Aunque el plan curricular para la formación de profesores define 4 años para la conclusión de los estudios superiores en estos campos del saber, hace una distinción para conceder el título de "Bachillerato" a quienes vencen satisfactoriamente el tercer año. Se pudo comprobar que esto constituye una formalidad, pues para la inmensa mayoría de los alumnos no reporta beneficio alguno. Al mismo tiempo se presenta para una parte importante de los alumnos una prolongación en el tiempo de sus estudios, pues el dilema más serio que enfrentan lo constituye la realización del trabajo de investigación, con lo cual pueden pasar dos, tres y más años una vez concluido el cuarto año, sin que realmente hayan concluido los estudios superiores. Este constituye en el presente un reto institucional importante.

Una visión estructural del plan de formación de profesores en el DCE se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1. Resumen estructural del plan curricular de las carreras analizadas.

No.	Carreras del Departamento de Ciencias de la Educación	Total de Disciplinas a cursar en los 4 años	Distribución % de las disciplinas según sus "contenidos científicos"		
			Principal	Complementarias	General
1	Psicología	32	23 (59.0%)	5 (12.8%)	11 (22.8%)
2	Pedagogía	31	25 (59.5%)	10 (23.8%)	7 (16.7%)
3	Educación Especial	35	29 (69.0%)	5 (11.9%)	8 (19.1%)

Fuente: Plan Curricular de las Carreras del Departamento de Ciencias de la Educación. IS-CED. Benguela. (*) El término contenido científico es el que aparece en el documento oficial.

El análisis de estos programas muestra la posibilidad de que se obtengan mejores resultados, pues las incongruencias y otras limitaciones pueden ser solucionadas con el trabajo metodológico que se precisa realizar. Llama la atención que la ley de educación define que el curriculum para todo el sistema nacional es centralizado en la concepción y descentralizado en la acción (República de Angola, Ministerio de Educação, 2001) y análisis realizados indican que las posibilidades de introducir cambios y ajustes contextuales incluyen entre un 25 y 30% de sus contenidos (Azancot, 2010). Estas posibilidades no se han

tenido en cuenta para hacer propuestas alternativas para incrementar la calidad de la educación.

A estas realidades se añaden el hecho de que, en los análisis de contenidos realizados por el autor de esta investigación a los programas de la enseñanza primaria, secundaria y pre universitaria, aun cuando puedan tener limitaciones, poseen un contenido ambientalista y orientado a la sustentabilidad del desarrollo en el 100% de las disciplinas o asignaturas y se colocan abiertamente en correspondencia con las exigencias de la UNESCO en Dakkar (Watkins, 2011), y con otras indicaciones particulares para región de África (UNESCO, 2008). Sin embargo estos programas no han sido objeto de análisis durante el proceso de formación de los alumnos-profesores del DCE, lo que indica por un lado falta de contextualización y por otro desarticulación entre la formación que se recibe y los contenidos de la reforma educativa, hecho que limita las posibilidades del ISCED como institución de la educación superior para intervenir en la lucha por reducir las asimetrías sociales.

Un resumen de las principales observaciones realizadas como parte del trabajo de campo en el área de estudio aportaron las siguientes evidencias:

A. Los debates y las polémicas que han tenido lugar en la sociedad angolana en torno a los más diversos componentes de la Reforma Educativa, no tuvieron eco en el grupo de profesores del DCE. No fue objeto de sesiones científicas, ni se discutieron artículos, ni libros u otras aristas de estos procesos de forma sistemática.

B. Como exponentes de la educación superior los profesores del DCE como a nivel de la institución no mostraron un interés relevante en promover transformaciones curriculares considerando las limitaciones que comúnmente se expresan en diálogos diversos y sobre todo en momentos de evaluaciones. El tiempo en que se desarrolló la investigación se mostró un empeño serio por dar coherencia curricular al proceso formativo, pues muchas ideas, propuestas y cambios generados con el transcurso del tiempo no tuvieron una fundamentación científica ni un proceso de validación. En la práctica se añadieron o suspendieron disciplinas sin muchos de los análisis referidos. Se pudo constatar que los múltiples análisis dieron algunos resultados en el reordenamiento curricular institucional.

C. Las dos reuniones científicas más importantes desarrolladas por la institución en la etapa no tuvieron una repercusión significativa para emprender las transformaciones requeridas por las exigencias del contexto local-regional. La primera actividad fue el II Encuentro Científico Metodológico del Departamento de Ciencias de la Educación, tuvo como tema "Reflexiones sobre instructivos curriculares para mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación" (27-28 de octubre de 2011) y la segunda actividad fue el "I Coloquio sobre Estudios Curriculares" del 24 al 26 de junio de 2013, cuya preparación se inició

desde agosto de 2012. Para la primera actividad contó con limitada presencia de los profesores y la segunda con más preparación llegó a tener la participación como ponentes de un 15,6% de los profesores de la institución si bien el DCE tuvo una representación mayor al llegar al 28% de la totalidad.

D. Nunca se presentaron proyectos científicos, proyectos educativos o propuesta de innovación curricular a las sesiones de los consejos pedagógicos o consejos científicos de la institución por los profesores del DCE.

E. Los procesos de la enseñanza a partir de los criterios de alumnos, la observación de evaluaciones y de ejercicios docentes diversos, como tendencia muestran una naturaleza reproductiva, poco creativa y descontextualizada, en que los estudiantes no pueden emprender una reconstrucción de sus experiencias y vivencias sociales y/o profesionales.

Estas prácticas limitan el desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes para valorar, analizar, resumir, contrastar o reconceptualizar. En muchas oportunidades el éxito del estudiante depende más de las habilidades para "cortar y pegar", que de ejercer una real práctica de la ciencia.

Estas realidades implican la necesidad de cambiar las fórmulas curriculares únicas, uniformes, idénticas, que en nada responden a las exigencias reales de los contextos que conforman el mapa sociocultural benguelense. Se comparte el criterio de que se requiere eliminar el divorcio existente entre la universidad y la comunidad (López, 1995), saber académico y saber cotidiano o socialización, entre proceso formativo y vida. Esto produce una separación entre los conocimientos que se desarrollan en las aulas y el mundo de las necesidades de los alumnos (Magendzo, 1996), con lo cual el acto educativo pierde significación, reduce el interés y la motivación y resalta la formalidad del mismo.

Tales prácticas anidan posiciones y concepciones positivistas que identifican a los alumnos como seres inferiores, portadores de experiencias y conocimientos vulgares que no encajan en la ciencia. Estos procesos resaltan el peso que en las relaciones sociales se le confiere a la formalidad, lo cual limita la acción educativa en la formación de profesores y poco tiene que ver con la dimensión ética de las relaciones humanas en este contexto.

Las evidencias que integran las respuestas y observaciones al proceso formativo de los alumnos-profesores, que se forman en el DCE, a partir de los instrumentos y técnicas aplicadas reafirman los criterios expuestos. Así por ejemplo en el listado de factores que influyen en la determinación para estudiar la profesión, las influencias de la familia fueron irrelevantes (12%), se destacó la no relevancia concedida a la profesión de profesor, pues no fue atractiva la profesión docente para más de la mitad de los entrevistados (55.6%). Sin embargo devino factor decisivo el hecho reconocido por la mayoría, de que se incorporaron a laborar como profesores (el 57% de los entrevistados) por representar la única oportunidad de empleo. Debe tenerse presente que una de

las consecuencias de la guerra ha sido la destrucción de la industria y gran parte de la infraestructura de los servicios, lo cual hace que el desempleo sea uno de los dilemas sociales más complejos de esta provincia. Coinciden estos resultados con el bajo conocimiento de la literatura especializada, pues solo un 30% reconoció a tres autores, de textos recientemente publicados en relación a su especialidad, y un 55% reconocieron no haber realizado una pesquisa bibliográfica, ni investigación científica en el tiempo cursando la universidad.

La tabla 2 muestra limitaciones profundas en la enseñanza aprendizaje de los alumnos analizados en esta investigación. Más del 90% de los participantes narraron experiencias diversas, mostrando una capacidad de lectura no mayor a 10 páginas en una hora de estudio. Otros rasgos se muestran seguidamente.

Tabla 2. Resumen de los criterios expresados en los 4 talleres con alumnos (%).

No. Talleres	Estudiantes Presentes N= 170	Criterios más Relevantes %		
		Estudio reproductivo Memorístico	Limitada capacidad de lectura	Capacidad de contextualización
1	38	80	100	20
2	43	65	100	35
3	53	74	100	26
4	36	87	100	13
Totales	170	-	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Entre un 65% y el 87% de los participantes se identificó con estos esquemas de aprendizaje. Obsérvese que hubo consenso en la limitada capacidad de lectura, el uso de otros idiomas, y una correspondencia entre estas limitaciones y la capacidad reconocida para contextualizar los procesos del conocimiento, con lo cual habilidades como argumentar y valorizar se limitan. A modo de ejemplo se ilustran expresiones, frases y experiencias narradas por los participantes:

“fui educado para aprender así”, “por mucho que estudio solo puedo garantizar un mejor conocimiento de lo que me aprendo de memoria”, “me siento desorientado si el profesor no me da un fascículo” “he tenido profesores que llevan varios años entregando el mismo fascículo”, “voy al equipo de estudio, escucho, me enriquezco pero mantengo lo aprendido de memoria”. Tengo profesores que me dicen que mis conocimientos son incorrectos, pero nunca me dicen cómo mejorar, o cuales serían los correctos”. Una experiencia: “en una ocasión un profesor orientó estudiar un texto y al evaluarlo, mis compañeros de aula reprodujeron más o menos las mismas ideas. Al preguntarme expresé que no coincidía con lo expresado por el autor. Este profesor respondió: “Acaso usted duda del autor?, Cree usted que

sabe más que ese autor?, Piensa usted que sabe más que yo? "El resultado fue pésimo para mí". Lección aprendida: "es peligroso no compartir el criterio de un profesor".

La Figura 1 muestra la secuencia del proceso de estudio y sus consecuencias. Así las competencias no se despliegan y al sintetizar conocimiento, habilidades y valores, muestran fallas sistémicas (Regattieri & Castro, 2010) que compulsan a la revisión curricular (Maila, 2010).

Figura 1. Formas de estudios y sus implicaciones formativas.



Fuente: Elaboración propia.

La universidad precisa subvertir este lastre para lograr calidad y concretar un posicionamiento hacia el desarrollo sustentable. Dos elementos aparecen: 1. El fascículo, que surge por una carencia de textos, las limitaciones de recursos económicos, los déficit de bibliotecas y la propia condición de ser estudiantes y trabajadores. En el presente deviene obstáculo al aprendizaje. 2. El segundo elemento relevante se relaciona con los grupos de estudios, como un ámbito del quehacer del estudiantado que se caracteriza por la afinidad entre sus miembros, la solidaridad, las relaciones de afectos aunque se circunscribe a repetir y reproducir las limitaciones vistas. Otros contextos africanos muestran similares barreras al despliegue del capital humano (Moore & Daday, 2010), incluyendo claustros pocos dados a la innovación (Braimoh, 2010) y los influjos negativos en la región de la universidades privadas (Munene, 2009).

Así el conocimiento mecanicista, dogmático y memorístico se reproduce individual y grupalmente, limitando la búsqueda e investigación. Fue baja capacidad de lectura en tanto se reconoce que un estudiante universitario debe de estudiar, leer cientos de textos, reportes, artículos científicos y libros en un curso académico. El cuestionario confirmó como estas características inhiben la creatividad, aplicar experiencias y modelos de investigación acción, elementos tan necesarios, en los escenarios adversos y complejos donde la mayor par-

te labora. Los desconocimientos en computación e idioma inglés limitan la eficiencia de los aprendizajes. Este determina que la calidad del proceso de aprendizaje sea muy baja en tanto la mayoría obtiene valores o puntajes (en la escala de 0 a 20) académicos (1) medios de carácter bajo (10-14 puntos) entre el 70 y el 80% como media, alrededor del 10% al 15% obtiene valores medios (15-17 puntos) y solo un 5% al 10% obtiene valores altos entre 18 y 20 valores. Se destaca la ausencia de proyectos científicos, como la no presencia de trabajo en equipos conjuntos desde las diversas carreras o cursos.

Los procesos de innovación curricular del DCE se pueden concretar en los proyectos educativos para dar una respuesta inmediata. Suponen construir ejes transversales que mitiguen en el corto plazo algunos déficits hallados y den solución definitiva en lo mediano. La formación del profesorado tiene que ir al rescate y a la profesionalización de la profesión.

La Tabla 2, muestra déficits en la información, fallas en los manejos didácticos y metodológicos que limitan la calidad del proceso de la enseñanza en los actuales alumnos del DCE, primera condición para subvertir las asimetrías sociales. Esto muestra que el proceso de formación no tiene una alta repercusión en las transformaciones de las prácticas educacionales en las aulas donde laboran como profesores.

Tabla 3. Criterios metodológicos que muestran calidad en la enseñanza.

No.	Frecuencia e intensidad de Prácticas metodológicas que garantizan calidad en la enseñanza. [N = 231]	Se realiza algunas veces (5)	Se realiza de forma muy esporádica e irregular (3)	No se hace o no se realiza nunca (1)
1	El profesor trabaja con el libro de texto	126 (55%)	35(15%)	70(30%)
2	Los profesores fijan objetivos y metas en el curso escolar	161(70%)	56(24%)	14(6%)
3	Los problemas teóricos metodológicos de educación y la enseñanza son tratados en mi institución educativa	112(48.5%)	56(24.2%)	63(27.3%)
4	He elaborado materiales apoyo didáctico para que mis estudiantes asimilen mejor los contenidos.	161(70%)	21(9%)	49(21%)
5	Cada profesor muestra los objetivos de clase al terminar el semestre y el curso escolar	133(58%)	70(30%)	28(12%)

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes del ISCD Benguela, Octubre-Diciembre 2011. Elaboración propia.

Esto resulta más complejo aun, porque entre las características presentes en muchas de las aulas, en todos los subsistemas de educación en la provincia de Benguela se encuentran el hacinamiento, la carencia de material didáctico para muchos de sus alumnos y no contar siempre con locales adecuados. Por tanto si a esta realidad se añade lo presentado, se ha de entender cuántas limitaciones enfrenta el proceso de la enseñanza.

Se añaden a estas realidades limitaciones en el dominio de los contenidos por los profesores y la falta de rigor en la contextualización. Al desconocimiento de los Objetivos del Milenio, de los contenidos del Decenio por la Sustentabilidad y de las Metas de la Educación para Todos, se suman limitaciones didácticas como se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 4. Frecuencia e intensidad con que se tratan contenidos de la educación ambiental y el desarrollo sustentable (%).

	Contenidos de la enseñanza relacionados o que propician un acercamiento sustentabilidad del desarrollo N = 231	Tiene un acercamiento evidente y sistemático (5)	El acercamiento es esporádico, irregular (3)	No tiene un acercamiento a estos contenidos (1)
1	Me he empeñado por abordar contenidos de educación ambiental a mis clases.	98(42.4%)	84(36.4%)	49(21.2%)
2	Los problemas de comunidades cercanas a mi escuela tienen presencia en los contenidos de mis clases.	126(55%)	21(9%)	84(36%)
3	Con frecuencia abordo el tema de la pobreza en mis clases.	84(36.4%)	56(24.2%)	91(39.4%)
5	Los contenidos relacionados con el desarrollo sustentable son tratados en mis clases.	77(33.5%)	35(15.2%)	119(51.5%)

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes del ISCD Benguela, Octubre – Diciembre 2011. Elaboración propia.

Estos resultados muestran la necesidad que los profesores del DCE reconozcan el estatus de epistemológico en las ciencias de la educación y en consecuencia hagan valer la naturaleza interdisciplinaria que portan estas ciencias y el imperativo del trabajo científico grupal en función de las metas del desarrollo local regional. Al mismo tiempo es preciso articular el papel de las disciplinas en cada curso, determinando sus aportes teóricos-metodológicos. Desde el diagnóstico profundo el proyecto curricular debe fijar para cada etapa de estudio cuales competencias se precisan, que contribución debe ofrecer cada disciplina y que otras alternativas culturales, científicas se precisan para que

las prácticas educativas de los profesores en formación, en los escenarios de los barrios, comunas, aldeas, puedan ofrecer calidad y con ello contribuir a la reducción de las asimetrías sociales.

Los análisis cruzados de variables posibilitaron visualizar presencia o no de asociaciones y correlaciones (Tabla 4). La escala de Likert referente al tratamiento de contenidos por la sustentabilidad con estructura tricotómica se comparó con otras de igual rango como los años de experiencia de los profesores, los grupos de edades y con otra variable dicotómica como el género.

Tabla 5. Relación contenidos de la sustentabilidad con diferentes variables estudiadas.

No.	Niveles de asociación y/o correlación encontrada entre variables estudiadas según varios coeficientes.	Coefficiente V de Cramer	Coefficiente R de Pearson	Tau C de Kendall	Coefficiente de Correlación Spearman
1	Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo (tiene un acercamiento evidente y sistemático (5), el acercamiento es esporádico, irregular (3) No tiene un acercamiento a estos contenidos (1) y el genero (Masculino 1 y Femenino 2)	0.054 (N/S)	0.054(N/S)	0.033(N/S)	0.035(N/S)
2	Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo (tiene un acercamiento evidente y sistemático (5), el acercamiento es esporádico, irregular (3) No tiene un acercamiento a estos contenidos (1) y los grupos de edades (24 - 31, 32 – 40, y 41 – 49 años)	0.151 (N/S)	0.067(N/S)	0.055(N/S)	0.067(N/S)
3	Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo (tiene un acercamiento evidente y sistemático (5), el acercamiento es esporádico, irregular (3) No tiene un acercamiento a estos contenidos (1) y los años de experiencias en ejercicio de la docencia (Hasta 9 años, de 10 a 18 años y 19 – 27 años)	0.141 p0.05	0.083(N/S)	0.080(N/S)	0.101(N/S)
4	Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo (tiene un acercamiento evidente y sistemático (5), el acercamiento es esporádico, irregular (3) No tiene un acercamiento a estos contenidos (1) y los ciclos donde laboran los profesores: enseñanza primaria (1) primer ciclo (2) segundo ciclo (3)	0.373 p0.000	0.229 p0.000	0.154 p0.005	0.205 p0.002

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes del ISCD Benguela, Octubre-Diciembre 2011. Elaboración propia.

Las asociaciones y correlaciones no mostraron resultados favorables al combinar el tratamiento de metodologías de calidad con la enseñanza entre los alumnos de las carreras estudiadas y el sexo, los años de experiencia laboral en educación y el grupo de edades. El hecho demuestra que las insuficiencias de estos alumnos profesores en el tratamiento de los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo, en sus prácticas docentes, no es una asunto casual, sino que se articula profundamente a su proceso formativo. Solo en el cuarto elemento se encontraron asociaciones y correlaciones de importancia al analizar los diferentes subsistemas en que laboran estos alumnos profesores que se forman en el DCE y los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo. La tabla siguiente reafirma lo expresado.

Tabla 6. Relación de profesores por nivel de la enseñanza y tratamiento de los contenidos de la sustentabilidad.

Relación de profesores por nivel de la enseñanza y tratamiento de los contenidos de la sustentabilidad	Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo			Total
	Tiene un acercamiento evidente y sistemático (5)	El acercamiento es esporádico, irregular (3)	No tiene un acercamiento a estos contenidos (1)	
Profesor Enseñanza Primaria	28	91	35	154
Primaria	18.2%	59.1%	22.7%	100.0%
% de Fila	57.1%	65.0%	83.3%	66.7%
%Columna	12.1%	39.4%	15.2%	66.7%
% Total				
Profesor I Ciclo	0	42	0	42
(7ª, 8ª y 9ª clase)	.0%	100.0%	.0%	100.0%
% de Fila	.0%	30.0%	.0%	18.2%
%Columna	.0%	18.2%	.0%	18.2%
% Total				
Profesor II Ciclo	21	7	7	35
(10ª, 11ª y 12ª clase)	60.0%	20.0%	20.0%	100.0%
% de Fila	42.9%	5.0%	16.7%	15.2%
%Columna	9.1%	3.0%	3.0%	15.2%
% Total				
Totales	48	149	42	231
% de Fila	21.2%	60.6%	18.2%	100.0%
%Columna	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
% Total	21.2%	60.6%	18.2%	100.0%

Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes del ISCD Benguela. Octubre – Diciembre de 2011. Elaboración propia.

La tabla anterior muestra que entre los profesores que tienen un mayor acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo, son los profesores de la enseñanza primaria al representar el 57,1% de quienes lo hacen de forma sistemática y el 65% de quienes lo hacen de forma irregular o esporádica.

El análisis de la variable, áreas de labor de los profesores (Primaria, I Ciclo y II Ciclo) cruzada con las **intensidades que los referidos profesores tratan o abordan los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo** [evidente y sistemático (5), esporádico e irregular (3) y, los que no abordan estos contenidos (1)], mostró una significación estadística al 99%. La V de Cramer (**0.373, p<0.01**) mostró una intensidad en las asociaciones al 37%, entre

estos procesos, mientras la R de Pearson al 23%. Fueron relevantes los coeficientes de correlaciones Tau C de Kendall (**-0.154 p<0.01**) y de Spearman (**-0.205 p<0.01**). Estos mostraron una intensidad que va del 15% al 20% pero en sentido negativo, lo que indica que los acercamientos a los contenidos relacionados con la sustentabilidad del desarrollo se dan con menor intensidad en el primer y segundo ciclo de la educación que en la enseñanza primaria. Ello muestra la existencia de grietas en el proceso de formación y en el estatus epistemológico que hoy presentan las ciencias de la educación en la institución.

Estas realidades muestran la presencia de métodos pasivos en el proceso de la enseñanza aprendizaje, evidencia la influencia de la "educación bancaria", "la cultura del silencio" (Freire, 1997) y definitivamente la trascendencia de prácticas colonialistas en la educación. Estos procesos reproducen tendencias de fuerzas tradicionales ancladas en las ciencias sociales y coinciden con las tendencias identificadas a mediados de los años noventa del siglo XX con el peso del componente organizacional, presente en la tradición de las ciencias sociales para el desempeño mejor de sus funciones. Fue definido el "patrón trimodal de los supercampos" a saber, las ciencias sociales, las ciencias naturales y las humanidades, a lo que se puede añadir, la propuesta de las tecnologías (Giddens, 2000) y que dan cuenta de las limitaciones para desplegar la interdisciplinariedad, alcanzar una real contextualización y enfocar las ciencias sociales, incluidas las ciencias de la educación como instrumento efectivo para el desarrollo social.

Estos procesos tienen una elevada trascendencia en el contexto africano estudiado e impactan profundamente a las ciencias de la educación, por lo que se infiere la necesidad de cambios en las formas y estilos de la docencia, la investigación y las relaciones entre todos los componentes y actores que intervienen. Supone concientizar las grietas en los saberes (Dogan, 1997), sus implicaciones teóricas metodológicas, para deconstruir el discurso hegemónico impuesto, anclado en tres códigos claves: (mercado, producción y trabajo) cuyas narrativas produce una colonización de la realidad por el discurso del desarrollo (Lander, 2005), y subvertir la atrofia en la comprensión del mundo, asumiendo la complejidad y la pertinencia de los saberes (Morin, 1998).

5. Conclusiones

El estudio realizado permite concluir que el proceso de formación de profesores en las tres carreras analizadas del DCE del ISCED de Benguela, presentan limitaciones curriculares a nivel teórico y práctico, las que se reflejan tanto en los alumnos profesores que estudian allí, como en los profesores del departamento como exponentes de la educación superior. Los profesores muestran debilidades en los procesos de su propia profesionalización, considerando las categorías docentes, el desarrollo de grados científicos, las concepciones que expresan sobre los alumnos, la formalidad en el proceso de la

enseñanza y las evaluaciones en particular, su distanciamiento en la gestión de proyectos científicos, la limitada participación en reuniones y eventos científicos, como lo relacionado en sus publicaciones.

Desde el punto de vista científico metodológico se destaca la ausencia de un diálogo a nivel de las disciplinas en los planes curriculares de las diferentes carreras. No se precisan los vínculos entre las disciplinas que se trabajan en cada año, con las precedentes o las que se desarrollarán posteriormente. Se carece de un horizonte de competencias profesionales definido para el psicólogo, el pedagogo o el graduado en educación especial en este contexto al concluir los estudios de educación superior. Esto implica que los profesores se ocupen más en desarrollar y evaluar contenidos que en valorar el proceso de formación de los profesores. Tal circunstancia crea un conflicto con el currículum de los subsistemas para los cuales se forman profesores en el DCE del ISCED – Benguela, en tanto la reforma educativa si define cual es la filosofía de estudio - el constructivismo - y precisa que deben saber, saber hacer y saber ser, los alumnos al concluir los diferentes subsistemas de la educación.

Los alumnos-profesores que estudian en las carreras analizadas en el DCE del ISCED Benguela muestran limitaciones en el aprendizaje, esencialmente por los métodos que utilizan, las deficiencias en la formación que reciben particularmente por los desconocimientos de elementos relacionados con las metas de educación para todos, los requerimientos de la educación ambiental y el desarrollo sustentable y las limitadas habilidades y competencias que presentan para enfrentar las circunstancias en que desarrollan sus prácticas profesionales en los diferentes escenarios de la provincia de Benguela. Las limitaciones en el trabajo con el libro de texto, la ausencias de análisis teóricos sobre los procesos de aprendizaje y del tratamiento de temas asociados a las comunidades, el hambre, la salud, y el despliegue de perspectivas holistas, críticas, interdisciplinarias y debidamente contextualizadas limitan las capacidad de la educación para reducir las asimetrías sociales.

Las evidencias encontradas en el proceso de la investigación permiten aseverar que se cumplen las hipótesis de trabajo en tanto la tendencia curricular que se presenta en el DCE del ISCED Benguela, en la formación de profesores, se identifica con algunos rasgos de la perspectiva técnica. Estas concepciones muestran en su esencia las herencias colonialistas, ancladas en el positivismo, materializadas en las concepciones que se tienen de los alumnos, del acto educativo, de los procesos de la enseñanza aprendizaje y de lo que significa la educación superior en este contexto. Se impone emprender procesos de capacitación como la implementación de estrategias de dirección que coadyuven a subvertir las limitadas influencias de la educación superior para reducir las asimetrías sociales en el contexto de la provincia como consecuencia de lo heredado y de las metas que el desarrollo exige en el presente.

Referencias bibliográficas

- AGUERO F.C. (2006) **Sociedad, Cultura y Currículum Escolar** (Wissenschaftlicher Verlag Berlin). Germany, Berlin: Verlag Berlin WVB.
- AGUERO F.C. (2011) "Perspectiva sociocultural, educación ambiental y socialización en el campo: Innovar el currículum". **Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología**, 20(1), 25-49.
- ANHEIER, H. (2010) Social science research outside the ivory tower: the role of think-tanks and civil society. In *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) International Social Science Council (ISSC). World Social Sciences Report. Knowledge Divides 2010*. (pp. 338-340). París, Francia: UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/publishing (www.unesco.org/shs/wssr), and www.worldsocialscience.org.
- ASHER AND, TH., & GUILHOT, N. (2010) The collapsing space between universities and think-tanks. In *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) International Social Science Council (ISSC). World Social Sciences Report. Knowledge Divides 2010*. (pp. 341 – 343). París, Francia.: UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/publishing (www.unesco.org/shs/wssr), and www.worldsocialscience.org.
- AZANCOT DE MENEZES, M. (2010, January) **Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola: Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla**. Retrieved from [http://www .google.com/](http://www.google.com/)
- BRAIMOH, D. (2010) Revisiting lifelong learning for quality improvement in ODL institutions in Africa. **Africa Education Review**, 7(2), 229–243.
- CARMO, H. & MALHEIRO FERREIRA, M. (2008) **Metodología de la Investigación. Guía para auto-aprendizagem** (Segunda Edição). Lisboa, Portugal: Editorial Universidad de Alberta.
- CHIMERE-DAN, O. (1999) El desafío del desarrollo social en África. **International Journal of Social Sciences**. (162). Retrieved from www.unesco.org/issj/rics162/chimeredanspa.html?.chd
- CRESSWELL, J. (2005). **Educational Research: Planning, conducting and evaluation, quantitative and qualitative research** (Second Edition). Upper and Saddle River: Pearson Education Inc.
- DA ROCHA, A. (Ed.). (2012) **Relatório económico de Angola 2011**. Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola (CEIC/UCAN) (Primeira). Luanda, Angola: Textos Editores, LDA. Angola.
- DE ANDRADE MARCONI, M. & LAKATOS, E. M. (2009) **Metodologia científica** (6ª ed.). São Paulo, Brasil: ATLAS S.A.
- DE CARVALHO P. (2008) **Exclusão Social em Angola: O caso de dos deficientes físicos de Luanda** (1ra Edición). Luanda, Angola: Editorial Kilombelombe.
- DE KETELE, J. M., & ROEGIERS, X. (1993) **Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos metodos de Observações, de questionarios, de entrevistas e de Estudos de documentos**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

- DOGAN, M. (1997). Las nuevas ciencias sociales: Grietas en las murallas de las disciplinas. **International Journal of Social Sciences**, VII (153), 5-19.
- ECO, U. (2009) **Como se faz uma Tese em ciencias Humana** (15a ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- FAY, C. (1996) Education in Africa today. In Jacques Delors. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century: **Learning: The Treasure Within**. Paris, Francia. UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/education report.
- FREIRE, P. (1996) **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa** (25ª Edição. Coleção Leitura). Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- FREIRE, PAULO (1997) Política e Educação (5ta. Coleção Questões de Nossa Época, Vol. 23). São Paulo, Brasil: Editora Afiliada.
- GEERTZ, C. (2003) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In **Antropología Lecturas**. Editores Bohannan, Paul y Glazer, Mark (Segunda., pp. 547 – 568). La Habana, Cuba: Félix Varela.
- GIDDENS, A. (2000) Globalización, desigualdad y estado de inversión social. In **Informe mundial sobre la cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo**. Capítulo III. España: Ediciones UNESCO y Ediciones Mundi Prensa.
- GRINNELL, R. M., UNRAU, Y. A., & WILLIAMS, M. (Eds.). (2005). Scientific inquiry and social work. In **Social Work: Research and Evaluation. Quantitative and Qualitative Approaches** (7ª ed., pp. 3-21). New York. USA: Oxford University Press.
- GRUNDY, S. (1987) **Curriculum?: product or praxis?** London [etc.]: Falmer.
- HABERMAS, J., & REDONDO, M. J. (1987) **Teoría de la acción comunicativa** (Vol. 2). Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ DE RINCÓN, ANA (2007) "Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico". **Revista Teoría y Didáctica Ciencias Sociales** (12), 51-82.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2006) **Metodología de la Investigación** (Cuarta Edición). México: Mc Graw Hill Interamericana.
- IMF, I. M. F. A. (2013) Investing Volatile Oil Revenues in Capital-Scarce Economies: An Application to Angola. **Working Paper. International Monetary Fund African, (IMF)**. Department and Research Department, 13(147), 1-34.
- INTERNATIONAL SOCIAL SCIENCE COUNCIL. UNESCO & International Social Science Council (ISSC). (2010) **World Social Science Report. Knowledge Divides**. París, Francia: UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/publishing (www.unesco.org/shs/wssr), and www.worldsocialscience.org.
- KEMMIS, S. (1988) **El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid, España: Morata.
- KLUGMAN, J. (2011) **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011**. Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos. New York. USA: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Retrieved from hdr.undp.org
- LANDER, E. (2005) **Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos** (Instituto Cubano del Libro, pp. 3-40). La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

- LEYDESDORFF, L. & MEYER, M. (2003) The Triple Helix of university-industry-government relations. **Scientometrics**, 58 (2), 191–203.
- LÓPEZ JIMENEZ, N. E. (1995) **La reestructuración del currículum de la educación superior. Hacia la integración del saber** (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES). Colombia: Universidad Sur Colombiano de Santa Fe. Editorial Presencia.
- LUNDGREN, U.P. (1992) **Teoría del currículum y escolarización**. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- MAGENDZO, K.A. (1996) **Currículum, educación para la democracia en la modernidad**. Colombia: Ediciones Antropos.
- MAGO W. MAILA (2010) Curriculum as open-ended inquiry in higher education. **Africa Education Review**. University of South Africa Press, 7(2), 263–282. Doi:<http://dx.doi.org/10.1080/18146627.2010.515385>.
- MARCOVICH, A. & SHINN, T. (2011) From the Triple Helix to a Quadruple Helix? The Case of Dip-Pen Nanolithography. **Minerva**, 49(2), 175–190. doi:10.1007/s11024-011-9169-z
- MERTENS, D.M. (2005) **Research and evaluation in Education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods** (Second Editions). Sage.
- MITJÁNS M, A. (1995) **Creatividad, Personalidad y Educación**. Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- MOORE, M. D. & DADAY, J. (2010) Barriers to human capital development: Case studies in Swaziland, Cameroon and Kenya. **Africa Education Review**, 7(2), 283–304.
- MORIN, E. (1999) **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Paris, França: UNESCO.
- MUNENE, I. I. (2009) Anticipated developments: East Africa's private universities and privatisation of public universities in the global context. **Africa Education Review**, 6(2), 254–268.
- PACHECO, J. A. (2001) **Currículo: teoria e praxis** (2da Edição). Lisboa, Portugal: Porto Editora. LDA.
- Painel de Alto Nível do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre Sustentabilidade Global (2012) **Povos Resilientes, Planeta Resiliente: um Futuro Digno de Escolha. Relatório do Painel de Alto Nível do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre sustentabilidade global**. Nova York: Nações Unidas: Nações Unidas. Retrieved from www.un.org/gsp/www.un.org/publications.
- PARRA FILHO, D. & ALMEIDA SANTOS, J. (2003) **Metodologia científica**. Sao Paulo, Brasil: Futuro. Camara Brasileira do Livro.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995) **Aprendizaje escolar?: de la didáctica operativa a la reconstrucción de la cultura en el aula** (Cuarta Edición). España: Ediciones Morata S.L.
- REGATTIERI, M. & CASTRO, JANE M. (Eds.). (2010) **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração** (2 ed.). Brasília, Brasil: Brasília, UNESCO.

- REPÚBLICA DE ANGOLA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011, January 31) **Reflexões sobre educação em Angola. Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência**. pp. 1-58. Ministério da Educação. Retrieved from www.med.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=651
- REPÚBLICA DE ANGOLA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (CAARE). (2010, Setembro de) **Indicadores da eficácia da reforma educativa em Angola**. Ficha Técnica. Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário. MED. Retrieved from www.med.gov.ao/Ver = 650
- REPÚBLICA DE ANGOLA, MINISTERIO DE EDUCAÇÃO. **Lei de Bases do Sistema de Educação**. Pub. L. No. Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro (2001).
- REPÚBLICA DE ANGOLA (2008, June) Governo da Província de Benguela. **Plano de Desenvolvimento Económico e Social, 2009-2013**. Governo Provincial.
- SANCHEZ CARRION, J. (1995) **Manual de análisis de datos**. Madrid, España: Alianza Editorial.
- STENHOUSE, L. (1976) **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann.
- TORRES, JURJO (1994) **El curriculum Oculto** (Cuarta Edición) Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- UNESCO (1998) **World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action** (Vol. I. Final Report). Paris, Francia: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2005a) **Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**. Documento Final Plano Internacional de implementação (Edições UNESCO). Brasília: Escritório da UNESCO no Brasil.
- UNESCO (2005b) Parte 5. El futuro de la enseñanza superior. Las nuevas misiones de la enseñanza superior. In **Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO** (pp. 104-108). París, Francia: Ediciones UNESCO. Retrieved from <http://www.unesco.org/publications>
- UNESCO (2005c) **Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa. TTISSA. 2005 – 2016. To increase the quantity and quality of the teaching force in Sub-Saharan Africa**. UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/ttissa
- UNESCO (2008) **An expanded vision of basic education for Africa HIGH LEVEL seminar on basic education Kigali – September 25 th to 28 th 2007** (p. 5). Kigali, Ruwanda: UNESCO. Retrieved from www.unesco.org/education/africa
- UNESCO (2010) **World Conference on Higher Education 2009. Final Report** (ED-2010/WS/26 ed). Paris, Francia: UNESCO Publishing. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unescodatabase/>
- WATKINS, K. (2011) **Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. El Informe de seguimiento de EPT (Educación para Todos) en el mundo**. UNESCO Publishing. Retrieved from www.efareport.unesco.org

WOODS; PETER. (1993). **La escuela por dentro. La etnografía educativa**. Barcelona, España: Editorial Paidós.

WORLD BANK (2007, October 1) **Angola. Report No. 39829. Country Assistance Evaluation. Country Evaluation and Regional Relations**. Independent Evaluation Group. pp. 1-102. World Bank. Retrieved from www.worldbank.org/angola

WORLD BANK (2013) **Doing Business 2013: Smarter Regulations for Small and Medium-Size Enterprises** (Creative Commons Attribution CC BY 3.0). Washington, DC, USA: World Bank Group. Retrieved from www.doingbusiness.org.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2010) **World Health Statistics**. WHO. Retrieved from www.who.org/