

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EL ENFOQUE EPISTEMOLOGICO EN LAS
PRACTICAS DE DISEÑO CURRICULAR PARA
LA CARRERA DE PEDAGOGIA EN LA
UNIVERSIDAD FEDERAL DE AMAPA-UNIFAP
(BRASIL)

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA
EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTAN

WALTERLINA BARBOZA BRASEL Y MA. TERESA RIVAS MENDIZ

MONTERREY, N. L., MEXICO

JUNIO DE 1997

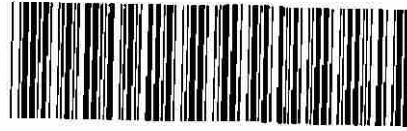
TM

27125

FFL

1997

B3



1020118511



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO EN LAS
PRÁCTICAS DE DISEÑO CURRICULAR PARA
LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN LA
UNIVERSIDAD FEDERAL DE AMAPÁ-UNIFAP,
(BRASIL)

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

TESIS

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN ENSEÑANZA SUPERIOR

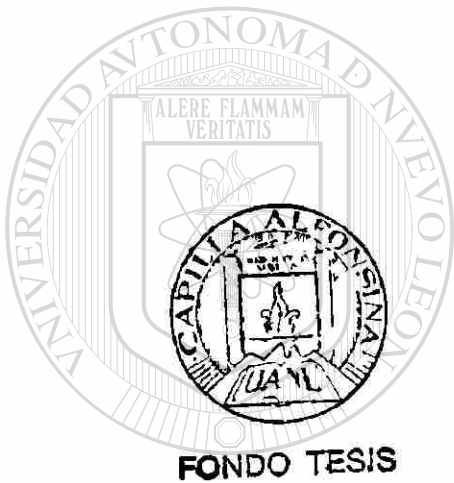
PRESENTAN

WALTERLINA BARBOZA BRASIL Y MA. TERESA RIVAS MENDEZ

MONTERREY, N. L., MEXICO

JUNIO DE 1997

Final
11/11/11



FONDO TESIS

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO EN LAS PRÁCTICAS DE DISEÑO
CURRICULAR PARA LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN
LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE AMAPÁ-UNIFAP (BRASIL)**



TESIS
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
ENSEÑANZA SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

PRESENTAN

WALTERLINA BARBOZA BRASIL Y MA. TERESA RIVAS MÉNDEZ

MONTERREY, N.L. MÉXICO

JUNIO DE 1997

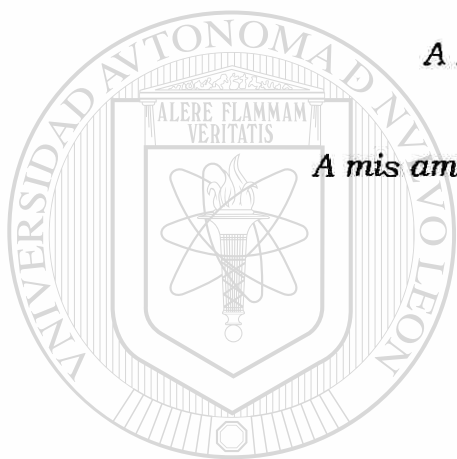
DEDICATORIA

*A toda mi familia, por su apoyo, comprensión, estímulo,
cariño y confianza para llegar hasta esta meta.*

*A Pedro, mi amor, quien no permitió distancias para
proporcionarme el aire de su ánimo.*

A mis amigos más cercanos, por el entusiasmo compartido.

(Tere Rivas)



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

A mi madre. Con mucha “saudade”.

A los compañeros de la Universidad de Amapá

por las búsquedas de posibilidades

de felicidad en el derecho de conocer, más que

todo, a nosotros mismos.

(Wal o “Lina” Brasil)



ÍNDICE

PRESENTACIÓN. v

INTRODUCCIÓN. 2

I – DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO.

1. Brasil y su Sistema Educativo. 13

2. La Región Norte como Región Amazónica. 16

3. El Estado de Amapá en el Contexto del Brasil y de la Amazonia. 19

3.1 El Amapá y sus condiciones de desarrollo. 22

3.2 Aspectos del desarrollo de la educación en el Amapá. 25

3.2.1- El Núcleo de Educación en Macapá-NEM. 28

3.2.2-La Universidad Federal de Amapá – UNIFAP. 30

4. La Carrera de Pedagogía en Brasil y en el Amapá. Aspectos Generales. 32

II – EPISTEMOLOGÍA Y CURRÍCULO.

1. Epistemología y Currículo: El conocimiento como un proceso posible. 45

2. El Conocimiento. 46

2.1 El Conocimiento y el Proceso de Conocer. 48

2.2 La selección del Conocimiento. Los Contenidos. 53

3. El Currículo en su Concreción Epistemológica. 57

3.1 Modelos Curriculares y su Diseño. 62

4. La Relación Epistemología y Currículo en la Universidad. 75

**III – EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE DISEÑO CURRICULAR
POR LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA BASADA EN
DOCUMENTOS. Acercamiento Metodológico. 84**

1. Antecedentes de la Investigación Empírica
Basada en Documentos. 87

2. Procedimientos e Instrumentos en el Desarrollo
de la Propuesta Esquemática de Análisis. 88

**IV – REALIZACIONES DEL CONTEXTO Y LAS PRÁCTICAS DE
DISEÑO CURRICULAR.**

1. Realizaciones del Macrocontexto: La UNIFAP y
el Currículo. 93

1.1- Los Movimientos Internos en la UNIFAP. 107

2. Realizaciones de Microcontexto: Formación del Pedagogo y
Currículo. 120

2.1- Los Movimientos hacia el Currículo en el Colegio
de Pedagogía. 123

2.2- Los cambios en el Plan de Estudios de la Carrera
de Pedagogía. 136

**V – LAS PRÁCTICAS DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN LA UNIFAP: ENFOQUE
EPISTEMOLÓGICO. 150**

BIBLIOGRAFÍA. 160

P R E S E N T A C I Ó N

Una cosa tenemos que decir de pronto: cuando usamos esta letra hablamos las dos, pero cuando se usa esta hablo yo, “Lina” y cuando uso esta hablo yo, Tere. Eso quiere decir que lo primero que queremos destacar es exactamente el carácter del colectivo (a dos) y del personal que esta producción representa en nuestras vidas y en nuestra experiencia en la maestría en Enseñanza Superior.

Durante el semestre agosto-diciembre de 1996, mientras cursábamos la materia “Seminario de Tesis”, Lina me invitó a participar en el desarrollo de la investigación que ella había iniciado. Esto resultó ser una tentadora propuesta ya que mi identificación y admiración por el trabajo que ella realiza aseguraba concluir mis estudios de maestría con “broche de oro”.

Del “oro” no lo sé, pero tenía la seguridad que la experiencia de compartir una experiencia, de aprender a aprender a hacer conjuntamente un trabajo, era espacio resbaladizo del campo teórico que hemos contactado. Yo había buscado otras personas, tratando de entender mejor la problemática en que estaba involucrada, pero resultaba muy difícil. En Tere sentí la posibilidad de crecimiento, de compañerismo y de hacer un estudio que representase el aprendizaje de dos. Eso no es sencillo, pero es fantástico y real.

Ambas sabemos que la empresa sería ardua, sin embargo teníamos la confianza en nosotras mismas, en nuestra capacidad de entrega y espíritu de tenacidad para realizar un trabajo de calidad. Recordamos que las personas nos preguntaban: "¿ qué tienen que ver ustedes juntas estudiando una realidad tan específica de Brasil?"... ahora nos preguntamos: ¿y qué no tiene que ver?. Teníamos como semejanza nuestra formación profesional e inquietantes cuestionamientos acerca de lo que significa el pensamiento teórico y su fuerza en incidir en la mejora de nuestras prácticas.

Tantos cuestionamientos acerca de mi presencia como mexicana en un estudio brasileño me inquietaron profundamente, pero el deseo de romper las barreras del espacio, y con la ayuda de una semejante realidad educativa que afrontamos todos los latinoamericanos me animé a continuar en este trabajo. Creo que el punto estuvo en romper mitos. Yo llegué a

México sin ninguna expectativa más que abrirme a descubrir, o sea, el cambio de lengua (y de significados), las manifestaciones culturales, el nivel de organización social y política de Nuevo León, la proximidad e influencia de Estados Unidos trajo a mis aprendizajes contenidos de vida. Por eso creo que este trabajo tiene aportaciones que costaron mi propio esfuerzo de reconocirme en ello independiente de estar geográficamente distante de todo.

Para llegar a producir este estudio nos centramos desde la revisión del anteproyecto inicial en aclarar lo que epistemología es para poder identificar cómo se entiende el conocimiento en las prácticas de diseño curricular. Nos detuvimos en una larga revisión bibliográfica tratando de identificar los aspectos epistemológicos en los documentos que representaban el contenido mismo de la investigación. Una identidad nuestra con la problemática del conocimiento como un proceso que exige atención en la formación de un profesional de la educación, por nuestra propia experiencia al sentir que tal formación, en algunos momentos, nos hizo falta.

Este trabajo aporta un análisis acerca de prácticas educativas (en el campo específico del currículum) que posibilita percibir que en aparentes diferencias hay muchas semejanzas. No vimos brasileños ni mexicanos, sino educadores que comparten un mismo anhelo.

En nosotras y en este estudio se reflejan muchas personas que no podríamos dejar de mencionar y agradecer por el apoyo brindado. Primeramente a los maestros de la División de Posgrado en general por su disposición de contribuir con sus enseñanzas en esta parte de nuestra producción académica; a la maestra Patricia Artisti por su asesoría; al Lic. Juan Angel Sánchez por su apoyo; y a Virma Guajardo por las horas que nos regaló en el trabajo de impresión.

En lo particular:

Doy gracias a Dios por pintar mi vida de “colores” y de satisfacciones personales y profesionales. A mis padres, especialmente a mi mamá por todo el trabajo que, aunque no se ve, realizó para mantenerme en pie en la elaboración de esta tesis y en toda mi formación profesional; a mis hermanos Lalo, Maye Riky y Gaby, por su apoyo y asesoramiento técnico para concluir este trabajo. Un agradecimiento especial a las maestras que con su calidad docente y humana dejaron una profunda huella en mi: Alicia Olivares y Refugio Garrido. Y a ti Pedro, gracias por escucharme y valorar mi trabajo. Por último, mil gracias Lina por compartir conmigo tu inteligencia.

Yo agradezco a mi familia, especialmente a mi papá, que apoyó en todos los sentidos mi estancia en México. Del “equipo” brasileño, agradezco a Luis Kanzaki por abrirme la puerta sin cerrarla después; a Jadson Porto por la confianza y disposición en ofrecerme sus estudios; y a Lúcia Furlan por su energía y solidaridad. A los tres: amigos de buenas palabras, información, apoyo, seguridad y que nunca me dejaron sola, “¡mucho obrigado!”.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

A Walter Araújo, Prof. Alice Gama, Nazaré Guimarães y João Borges de la UNIFAP que en febrero de 1996 me facilitaron la mayor parte de los documentos que hacen parte en los estudios de esta Tesis. Así como a todos los que me concedieron entrevistas.

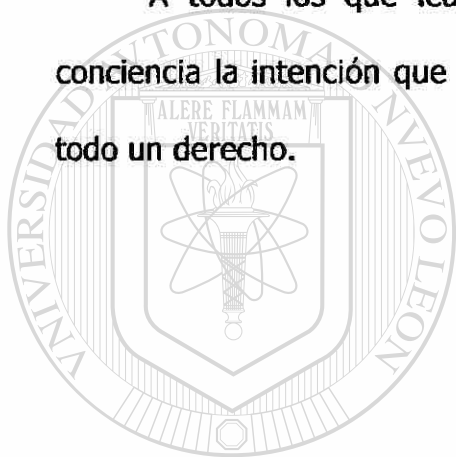
A Humberto Mauro, por su paciencia.

Del “equipo” mexicano: A Jorge Ibarra por su amistad y apoyo; a Alicia Olivares por sus orientaciones con relación a lecturas de vidas y de

prácticas didácticas; y a Teresa Rivas – con toda su familia – por el apoyo en todos los sentidos.

Agradezco a todo personal de la División de Posgrado, en especial al maestro José María Infante, que estuvo siempre disponible a prestar aclaraciones acerca de la maestría en sí.

A todos los que lean esta tesis les agradecemos que se lleven en su conciencia la intención que tuvimos en sembrar que el conocimiento es antes de todo un derecho.

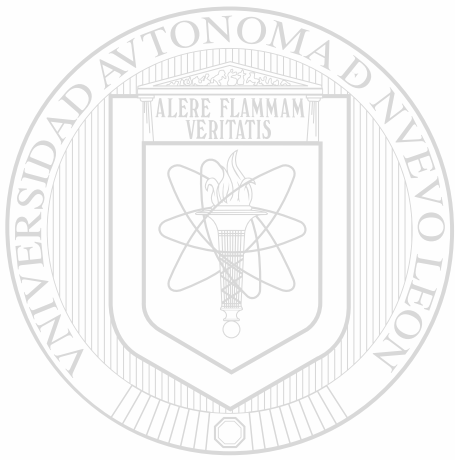


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Introducción

®

INTRODUCCIÓN.

Las universidades se han visto en la necesidad de elaborar y/o revisar sus currículos y para esa acción cuenta con una incipiente producción teórica debido, entre muchos factores, al bajo apoyo dado a la investigación educativa en esta área. Incluso investigaciones sobre las prácticas profesionales y sobre epistemología del currículo son tan escasas que se considera un gran avance el que se haya intentado realizarlas.

En la educación superior el estudio acerca del currículo y sus prácticas de diseño se han constituido como campo teórico en permanente reconstrucción que se conjuga a prácticas políticas que reflejan las condiciones existentes, ideologías, cultura y proyectos de una sociedad.

Esto ha llevado a considerar que el conjunto de funciones de la educación en el ámbito superior y los factores sociales que en ella inciden deben ser estudiados a partir del punto de vista de la selección, estructuración, circulación y legitimación de los saberes y de los contenidos simbólicos incorporados a los programas y a las carreras.

La preocupación actual en la formación profesional que perturba a las Universidades se dirige hacia la comprensión de las relaciones y proyectos político-sociales de una sociedad para interpretar sus perspectivas de inclusión en el nuevo orden económico.

De esta disyuntiva parte este estudio en el que intentamos llegar a percibir como se ha dado el enfoque epistemológico adoptado en las prácticas de diseño curricular para la carrera de Pedagogía en la Universidad Federal de Amapá (UNIFAP).

Nuestro estudio se mueve bajo algunas cuestiones que se particularizan en las acciones del Colegio de Pedagogía. Desde 1991 este Colegio ha elaborado cuatro Planes de Estudio para la formación de Pedagogos para el Estado de Amapá. El primero fue el mismo que existía en el Núcleo de Educación de Macapá en vista de la premura de contar con material para dar inicio a la carrera, la segunda una creación a partir de las movilizaciones internas en el Colegio; y los dos últimos, en respuesta a las exigencias oficiales para acreditación de la carrera.

Es visible que los cambios curriculares se han realizado no con la finalidad específica de un abordaje epistemológico, sino por otros acontecimientos ocupados de la legalización y de la práctica profesional estimulados por movimientos estudiantiles o momentos de crisis políticas en la UNIFAP. Esto ha traído como consecuencia una mala distribución de las asignaturas en el Plan de Estudios concentrando aquellas que se consideran fundamentales en la formación del profesional en los últimos semestres. La organización de las actividades de formación en la carrera se vuelven inflexibles y se presenta una marcada ausencia de actividades e iniciativas reales de Investigación y Extensión. Por último señalaremos que

se ha diagnosticado una total incongruencia entre la formación y la práctica dentro de lo que se estudia en la Universidad.

Así esta tesis se desarrolla bajo los siguientes objetivos:

- Identificar los procedimientos adoptados en la elaboración del currículo de la carrera de Pedagogía en la UNIFAP tomando en cuenta las aportaciones de la Teoría del Curriculum;
- Ubicar los procesos de cambios curriculares en el colegio de Pedagogía como resultante de una posible concepción de Universidad;
- Analizar los aspectos epistemológicos considerados en el diseño del curriculum de Pedagogía de la UNIFAP en sus respectivos procesos de cambio en período de 1990-1995;
- Posibilitar una reflexión crítica acerca del perfil del profesional de la Pedagogía formado por la UNIFAP a partir de los elementos epistemológicos presentes en la estructura curricular.

Con la finalidad de cumplir estos objetivos nuestro análisis se sustenta en la confrontación de los aspectos teórico-epistemológicos con las prácticas del diseño curricular en el Colegio de Pedagogía de la UNIFAP.

Para establecer esta confrontación consideramos pertinente ubicar al lector en el contexto en que se sitúa nuestro estudio mediante la descripción de aspectos generales de Brasil y particularmente del Estado

de Amapá (Región Norte-Amazónica) considerando sus condiciones de desarrollo vinculado a su Sistema Educativo (Capítulo I).

El elemento teórico que sustenta nuestro análisis se basa en la fuente epistemológica en el currículo que se refiere al problema del conocimiento científico y a los criterios de validez y legitimación en la selección y organización de los contenidos en las prácticas del diseño curricular en Instituciones de Educación Superior (Capítulo II).

La fuente epistemológica en el currículo no puede estar dissociada del carácter formativo-profesional; sabemos que el estudio del currículo y sus prácticas de diseño tiene otras fuentes, pero en este trabajo no nos ocuparemos de ellas debido a que el epicentro de nuestro estudio es el carácter epistemológico.

Las vivencias en nuestra experiencia profesional nos ha permitido sentir que la cuestión del conocimiento como saber (base teórica y científica) y como saber-hacer (base técnico-práctica) necesariamente no ha sido expuesto en lo que se identifica como currículo para la Carrera de Pedagogía. Sin embargo no se puede ignorar que la formación de un profesional se traduce y se relaciona directamente con el propio marco institucional que es la Universidad. Esta última consideración se reflejará en el contenido del Capítulo IV. De este modo nuestro estudio intenta responder a la pregunta:

¿Qué bases epistemológicas han sido consideradas en las prácticas de diseño curricular dentro del contexto representativo de la UNIFAP para la formación de Pedagogos en el Estado?

Los cuestionamientos que surgen a raíz de la reconstrucción de las prácticas de diseño en su contexto y que pretendemos traer a la luz de la comprensión teórica son:

1. ¿Cuáles han sido los procedimientos adoptados para la elaboración del currículo de la carrera de Pedagogía en la UNIFAP tomando en cuenta las aportaciones de la epistemología y currículo?
2. ¿En dónde se ubican los procesos de cambio curricular en el Colegio de Pedagogía como resultante de una concepción de Universidad?
3. Una comprensión acerca de los aspectos epistemológicos considerados en el diseño del currículo en la carrera de Pedagogía de

la UNIFAP en el período comprendido entre los años 1991-1995.

Partimos de la consideración de que cuando se elabora un Plan de Estudios entran en juego una diversidad de criterios y significados que están en las circunstancias, en las creencias, en las acciones prácticas fruto de una realidad económica, cultural e ideológica que van a materializarse en la elaboración del currículo. De ser así se posibilita un episteme que incurre en un modo de formar los profesionistas del área de Pedagogía.

Para alcanzar lo que nos proponemos es requerido el uso de un método y nos enfrentamos con una formación que nos ofrece preponderantemente el uso de métodos positivista como opción, constituyéndose una cuestión de difícil solución estudiar bajo un método que imponga la justificación del fenómeno como prioridad investigativa.

Inicialmente decidimos conducir este estudio bajo la línea etnográfica en la investigación educativa. Sin embargo, considerando las implicaciones de la etnografía como un método de investigación (Lüdke y André, 1986; Martínez, 1994; Atkinson y Hammersley, 1994) dejaría bajo sospecha cualquier aportación en función del involucramiento directo de una de las participantes en este estudio en el contexto al que nos referimos.

Recurrimos así al estudio empírico basado en la reconstrucción histórica apoyada en documentos que, asociado al aporte teórico de la construcción del tema nos permitió elaborar un Mecanismo de Análisis presentado en el Capítulo III.

Estamos convencidas de que los documentos fueron elaborados en el sentimiento del contexto, que se desarrolla en su dinámica independiente e histórica. Con eso estamos conscientes de que la presencia directa de una de las autoras de este estudio en el contexto de la Universidad de Amapá puede restar imparcialidad en la interpretación del contexto pero aclaramos que eso no incide en la existencia y producción de los documentos en sí mismos.

El limitante de tener los documentos como fuente de análisis teórica para atender al problema en cuestión estaba directamente vinculado a su interpretación. Metodológicamente se genera un alto nivel de compromiso científico y acercamiento a lo real de los hechos provocados por los sujetos. De ahí un obstáculo más del involucramiento directo de una de las investigadoras en el contexto estudiado.

Para superar estos inconvenientes se llevó a cabo en la presencia de Teresa Rivas el proceso de revisión y regulación interna del nivel de personalización en la construcción del estudio y sus resultados. Teresa Rivas esta formada por la Escuela Normal en la realidad mexicana nunca ha ido a Brasil y lo que conoce de este país lo ha hecho por informaciones generales. Eso le proporcionaba una comfortable posición desde adentro del estudio.

Otro aspecto metodológico fue constituir agentes externos de análisis de los contenidos aportados en este estudio. En cualquier grupo de estudio se desarrolla un cierto nivel de compañerismo y admiración recíproca que podrían incidir en una limitación acerca de la calidad conceptual del contenido de análisis y alguna posibilidad de inhibir la acción de decirlos.

Así, además de las consideraciones de la asesoría de tesis, recurrimos a solicitar de otros maestros de alto nivel, claridad y compromiso científico la revisión de esta tesis sabiendo que el hecho de conocernos no les obligaría a parcializar su punto de vista acerca de las

aportaciones de este trabajo y el encaminamiento del análisis de los documentos.

Este estudio, anticipadamente lo consideramos, no está cerca de consistir en una investigación cualitativa, sin embargo su desarrollo y los materiales que le constituyen objeto de estudio no son aquellos que se encuadren en una investigación prioritariamente cuantitativista. Intentamos empezar a caminar hacia la libertad científica.

Para dar un mayor soporte y una mejor ilustración a este trabajo, incluimos informaciones generales complementarias que juzgamos pertinentes, tales como: tablas, cuadros, esquemas, etc. En el mismo capítulo a que se refieran.

Algunas de las dificultades que enfrentamos en la realización del trabajo, además de las ya expuestas en el aspecto metodológico, son las

siguientes:

- La dificultad de los idiomas ya que los documentos con que trabajamos estaban en portugués y obviamente, una de las autoras de este trabajo no lo dominaba. Esta dificultad fue superada con el apoyo y paciencia de Walterlina para hacer las traducciones al español. Otro inconveniente en este sentido consistió en que algunos de los materiales bibliográficos que consultamos estaban escritos en inglés, pero nuestros conocimientos de la lengua (y el uso de un buen diccionario inglés-español) salimos de este aprieto.

- Es importante mencionar en este mismo sentido, que en la redacción de esta Tesis hacemos uso de algunos términos que no existen en el español y que nos vimos en la necesidad de mantenerlos debido a que no tienen traducción del portugués al español o que al trasladarlo a este idioma pierde su sentido original. Para solucionar este impedimento decidimos aclararlos mediante notas de pie de página.

- Un escollo más lo constituyeron las cuestiones bibliográficas pues es exiguo el material disponible sobre la temática central de nuestro estudio (la epistemología) y el ya existente se encuentra imbricado en otras cuestiones del currículo.

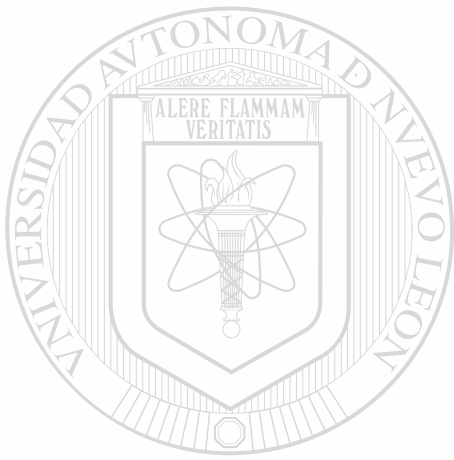
- Ahora bien, un reto para nosotras fue el hecho de que nuestra tesis tuviera informaciones actualizadas lo más posible; este

conflicto pudimos remediarlo en gran medida gracias al uso del sistema de redes Internet donde pudimos adquirir ciertos recursos informativos presentes en esta tesis.

- Las complejidades en el ejercicio del análisis teórico-crítico, el cual intentamos resolver con apoyo de algunos de nuestros maestros del Posgrado y de nuestra asesora.

Estas fueron las vicisitudes más relevantes en la elaboración de nuestro trabajo; pero existen otras de menor intensidad, de las cuales, la mayoría fueron salvadas.

La mayor expectativa del análisis realizado (Capítulos IV y V) es favorecer una reflexión orientada por método, madurez y sensibilidad acerca de las posibilidades curriculares que se han diseñado para la formación del Pedagogo en el Amapá de acuerdo a lo que ha significado la enseñanza superior para el Estado.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



1. BRASIL Y SU SISTEMA EDUCATIVO.

El Brasil¹ es un país con un Sistema de Gobierno Federativo Republicano administrado por composición de poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. La organización del Sistema Educativo está vinculado al poder Ejecutivo y se orienta bajo acciones generales del Ministerio de la Educación. Los orígenes de este órgano datan de 1930 recibiendo el *status* de Secretaría del Estado denominada “Ministerio de los Negocios de la Educación y de la Salud Pública”. Surgió como Ministerio de la Educación y de la Cultura el 13 de enero de 1953 sufriendo significativos cambios estructurales en 1967, 1970-1973, 1978 y 1981. En 1985 se crea otro órgano exclusivamente para la Cultura que asumió las cuestiones del área y el MEC se torna exclusivamente Ministerio de la Educación.

En 1992 el MEC absorbe las actividades relativas al Deporte por lo que se le añade al nombre la palabra Deportes sin alterar su sigla. La Medida Provisoria² 813, enero de 1995 (y reediciones) reorganiza el Poder Ejecutivo y a los órganos dependientes de él en los cuales se incluye el MEC, sufriendo en febrero de 1997 nuevos cambios institucionales y

¹ El Brasil está localizado en América del Sur, siendo el cuarto mayor país en el mundo en extensión con 8,511,391 Km² y su población llega a poco más de 200 millones de habitantes.

² Las Medidas Provisorias son un mecanismo constitucional exclusivo del Presidente de la República (Constitución Brasileña, Art.84, XXVII) en las cuestiones en que la presidencia juzgue la necesidad de dispositivo legal inmediato (Art.62). La polémica en Brasil es que esas Medidas son constantemente reeditadas en función del lento proceso de su aprobación definitiva, lo que ha generado un gobierno por Medidas Provisorias.

Administrativos que no afectan directamente el Sistema de Enseñanza Superior³.

La formación de profesionales de la Educación se rige de acuerdo a legislaciones nacionales, donde la más importante es la Ley de Directrices y Bases de la Educación - LDB⁴. Esta ley, reformada el 20 de diciembre de 1996, establece que la formación de docentes se dará preferentemente en el nivel superior en carrera de licenciatura con graduación plena⁵. Las instituciones formadoras son las Universidades e Institutos Superiores de Educación, admitiéndose en el nivel medio la modalidad de la normal para formación de maestros que van actuar en la educación infantil y las cuatro primeras series de la Enseñanza Fundamental.

La Constitución de la República Federativa de Brasil establece que la educación brasileña comprende la Educación Infantil, Educación Fundamental, Educación Media y Educación Superior. La Ley de Directrices y Bases de la Educación las concibe en dos niveles: La Educación Básica y la Educación Superior. Con éstos parámetros legales, el Ministerio de la Educación organiza y estructura el Sistema Educativo en el Brasil del modo como sigue:

³ Detalles, consultar: <http://www.brazil.gov.br> o <http://www.mec.gov.br>

⁴ El Brasil legisla su Educación a través de leyes específicas de carácter nacional. Así la primera Ley General de la Educación (sin vínculo constitucional, sino a los principios de ésta) fue la Ley No.4024 del 20 de diciembre de 1961. Posteriormente cambiada por las leyes No 5692/71 (enseñanza de primer y segundo grados) y 7044 del 1982 que instituyó la enseñanza profesional, además de la ley 5540 de 1968 que trató de reorganizar la Enseñanza Superior, cambiando sensiblemente la LDB. La nueva LDB sustituye toda la anterior.

⁵ Hay dos niveles de formación: Graduación Corta y Graduación Plena, la diferencia está en la duración de la Carrera. Lo resultante de la formación restringe el campo del profesional. Son identificadas como licenciaturas la formación exclusivamente para Maestros.

1. Para la Educación Básica:

A) La educación Infantil, que atiende niños de cero a seis años, con responsabilidad indirecta del Estado

B) La enseñanza fundamental de ocho años consecutivos (nombrados *series*) que es el primer grado, constituido de la educación primaria de cuatro años y la secundaria de cuatro años más. Este tipo de enseñanza debe ser obligatoriamente ofrecida por el Estado

B) La Enseñanza Media⁶ y Tecnológica⁷, denominado segundo grado, con duración de tres o cuatro años que se ofrece en carreras para formación profesional o estudios básicos que son preparatorios para el ingreso en la Universidad.

2. Para la Educación Superior:

A) Los estudios de Graduación con formación al nivel de Licenciatura (formación de maestros) o bachillerato (profesionales no-maestros)

B) Posgrado. En donde se desarrollan las actividades relativas a estudios posteriores a la graduación como maestrías, doctorados, especialidades, perfeccionamiento, extensión.

En todo este sistema, las universidades y todas las demás instituciones de Enseñanza Superior están vinculadas al Ministerio de la

⁶ La Normal es considerada Enseñanza Media, y tal formación le destina al desempeño profesional sólo en la primaria(LDB/96, Art.62)

⁷ Cuando se ocupa de la formación de profesionistas en carreras técnicas, la formación es identificada como formación técnica de nivel medio y esta división ha generado discusiones que están en polémica en el país. Detalles pueden ser vistos en <http://www.uol.com.br>, buscando el sitio "jornais" y "arquivos"

Educación y subordinadas a la Secretaria de Educación Superior – SESU, lo que atribuye a la organización brasileña en la administración educativa un carácter de Sistema Centralizado⁸: Integrada a este sistema está la universidad Federal de Amapá- UNIFAP, situada en la región Amazónica brasileña.

2. LA REGIÓN NORTE COMO REGIÓN AMAZÓNICA.

La mayor parte del área Amazónica brasileña (denominada Amazonia Legal Brasileña⁹) está constituida por la región Norte del Brasil y una porción de la región Nordeste. En lo que se refiere a la Región Norte se incorporan siete Estados del Brasil, que son: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima y Tocantins¹⁰. A parte de la dimensión territorial que ocupa en el país¹¹ esta región ha sido elemento de atención nacional por sus características de bajo desarrollo industrial y mantenimiento de sus aspectos regionales¹².

Sin embargo, tales características se deben a los numerosos obstáculos para el desarrollo de la región, tales como: las grandes

⁸ Interesante lectura sistémica acerca de las Organizaciones Educativas en América Latina puede ser vista en Burton Clark (s/f)

⁹ Esa denominación se da en función de delimitar las relaciones fronterizas entre todos los países sudamericanos que también forman parte de la biodiversidad florestal que caracteriza el área amazónica como lo son Venezuela, Colombia, Perú, etc.)

¹⁰ El Estado de Tocantins es el de menor caracterización Amazónica. Anteriormente hacía parte de la región Central del País, fue desmembrado del Estado de Goiás.

¹¹ Con la incorporación del 278,420 Km² del Estado de Tocantins en 1988 la región amazónica se amplió a 4,108,773.9 Km² representando el 48.2% del territorio brasileño.

¹² Es importante señalar que el nivel de escolarización de la región corresponde a una población de 8,600,005 de la clientela escolarizable nacional según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística – IBGE, en 1994.

distancias y el aislamiento ocasionados por la discontinuidad y concentración ocupacional y productiva generando bajo acceso al trabajo, bienes, servicios y mercado; vulnerabilidad del ecosistema y desordenado trayecto migratorio.

Al respecto el gobierno federal creó el “Ministerio del Medio Ambiente, de los Recursos Hídricos y de la Amazonia Legal”, considerando como estratégica la posición de la región dentro de las discusiones nacionales e internacionales y su necesidad de desarrollo, conforme se plantea en los discursos oficiales¹³.

Así, el gobierno brasileño estableció la Política Nacional Integrada para la Amazonia Legal que se sostiene en la idea de fomentar políticas basadas en el desarrollo sustentable¹⁴, contando inclusive con fondos internacionales para su ejecución. Como necesidad de una política para la

región, el gobierno brasileño admite y ofrece el diagnóstico de los que considera principales obstáculos para el avance socioeconómico de la misma, que pueden ser sintetizados del modo que sigue:

1. Son limitados los resultados obtenidos frente al cambio e implementaciones de políticas de desarrollo social anteriores [*al actual gobierno*] propagados en la región pues no han disminuido las situaciones de extrema pobreza de la población local;

¹³ Interesante lectura se tiene en la dirección red Internet. <http://www.mma.gov.br>, donde ofrece una visión de Ministerio y sus acciones con relación a la Amazonia.

¹⁴ El Desarrollo Sustentable en Brasil es divulgado como una política que prevé el pleno aprovechamiento de las potencialidades naturales y culturales con internacionalización y distribución de las riquezas. Trata del conjunto de políticas de preservación del medio ambiente. La inserción de aspectos del Amapá se puede acompañar en la dirección red Internet: <http://www.brasnet-online/ana/>

2. La desordenada explotación de los recursos naturales de la región por el carácter predatorio de su ocupación;
3. Un perfil de desarrollo: socialmente injusto, de agresión ambiental, económicamente ineficaz, y ausente de compromiso ético.
4. El bajo valor comercial que logran obtener los productos “in natura” de la región que no les permiten competitividad externa;
5. Gran número de políticas y acciones sectoriales, pulverizadas y en sucesión inadecuada;
6. La debilidad en las relaciones físicas, económicas y culturales en la región, desfavoreciendo una conexión más positiva entre los integrantes del Tratado de Cooperación Amazónica¹⁵
7. La presente compartimentalización y exclusión de ciertos grupos

sociales de los beneficios del desarrollo, así como ausencia de respeto a la identidad cultural de grupos étnicos específicos.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Dentro de estos parámetros se sugiere la necesidad de tratar las cuestiones regionales al nivel de la biotecnología lo que es posible en virtud de los recursos generados por la biodiversidad en la floresta.

¹⁵ Se denomina Tratado de Cooperación Amazónica al acuerdo internacional entre los países que componen la Amazonia legal

3. EL ESTADO DE AMAPÁ EN EL CONTEXTO DEL BRASIL Y DE LA AMAZÓNIA*

La ocupación del territorio amapaense tiene íntima relación con el proceso de ocupación del territorio amazónico¹⁶. La Amazonia fue ocupada en el periodo del Brasil-Colonia por europeos, siendo los primeros colonizadores los Portugueses y Españoles¹⁷. La historia se traduce en repetidas intenciones de invasión lo que hizo que Portugal - como metrópoli - construyera varios Fuertes para protección de la costa brasileña¹⁸.

La *Capitanía del Cabo Norte* en 1637, la *Fortaleza de Cumaú* en 1751 y la población alrededor del *Fuerte Santo Antonio de Macapá* (posteriormente villa *San José de Macapá*) fueron las primeras delimitaciones y núcleos de la ciudad de Macapá (capital actual del Amapá), surgidas con el objetivo de servir como base militar para los portugueses y como posesión del territorio brasileño.

Desde entonces la villa de Macapá ya dependía económicamente de Belém (capital del vecino Estado del Pará, anteriormente denominada Provincia del Grão Pará) siendo esta última la proveedora de recursos financieros, productos y servicios aunque hubiera contactos con la región

* Este apartado fue posible gracias al apoyo investigativo de Jadson Luis Rebelo Porto, y Norma Iracema de Barros Ferreira, profesores de la UNIFAP en función de sus respectivos estudios de Tesis de Maestría, citados en la Bibliografía.

¹⁶ Los estudios por Jadson Porto (1996a), tratando del desarrollo regional del Amapá, nos revelan la tradición histórica del Amapá como espacio geográfico dependiente política y económicamente de las tierras que posibilitaron su creación.

¹⁷ En 1544 el Rey de España, Carlos V, concedió las tierras del Amapá a Francisco de Orellana. En ese momento el Amapá era denominado el Territorio de Andaluza. Orellana no llega a tomar posesión, y las tierras fueron relegadas al abandono.

¹⁸ Logró con eso la expulsión de los franceses (1615) y fundó el *Fuerte del Presepio* originando la ciudad de *Santa Maria de Belém del Grão Pará* (1616), cuya presencia del Fuerte posibilitó la expulsión de franceses, holandeses e ingleses.

caribeña. Con eso Macapá tenía en Belém su punto de apoyo económico, político y militar frente a los constantes conflictos consecuentes de los intentos franceses de ocupar este punto estratégico del Brasil.

El Amapá fue creado como Unidad Federativa bajo el distintivo de Territorio Federal¹⁹ en 1943 mediante Decretos-Ley del Gobierno Central. Los factores contemplados para la creación de los Territorios fueron su posición topográfica, limítrofe de países extranjeros, y la falta de densidad demográfica²⁰.

La caracterización que este espacio fue adquiriendo correspondió a un crecimiento de la población y el Amapá logra su autonomía política cuando fue transformado en Estado a través de un dispositivo constitucional en 1988²¹.

En la región Norte el estado de Amapá es el de menor dimensión territorial y con una población residente que asciende a un total de 373,994 hab²². De la densidad de la población se perciben puntos de concentración urbana en los municipios de Macapá y Santana, el primero con un 57.3% (214,197 hab.) y el segundo con un 19.3% (72,150 hab.) de la población del Estado, sumando 76.6% de los habitantes en estas áreas y el 23.4% distribuidos en los demás municipios.

¹⁹ Los Territorios Federales en el Brasil surgieron a partir de la reforma constitucional de 1926 y continuó siendo mantenida en las constituciones posteriores.

²⁰ Cf. Melo (1948-1129) en Porto, J. (1996b).

²¹ Ese hecho implica una nueva ~~dinámica~~ efervescencia política. La composición geográfica se altera considerablemente (de 8 para 15 en 1993, y uno más en 1997), generando nuevas alternativas de negociación y dominio político local. El soporte político tiene alterada su composición, siendo: gobernador, alcaldes, 3 senadores, 8 diputados Federales y 24 Diputados Estatales. Esta nueva composición viabilizó maniobras políticas como la posibilidad del ex-presidente de la República José Sarney de ser electo senador por el Amapá, sólo alterando su domicilio, aunque nunca haya vivido en el Amapá anteriormente a eso.

²² Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística-IBGE, red Internet – [http //www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). (1997)

El desarrollo socioeconómico en el Amapá está enmarcado por cuatro momentos: El primero mediante la actuación del empresario Augusto Trajano de Azevedo Antunes como propietario de la empresa multinacional ICOMI- Industria y Comercio de Minerales, dado el crecimiento de la formación del Grupo CAEMI – Compañía Auxiliadora de Empresas de Minerales, y la diversificación de sus actividades. El segundo momento se marca con la construcción de la Hidroeléctrica de *Coaracy Nunes* en el río *Araguari* que se tardó dos décadas para completarse. El tercer momento se presenta a partir de la existencia del Distrito Industrial del Municipio de Santana en una área de 743 ha. Las actividades industriales que se han desarrollado en este Distrito han sido las que se refieren a la producción de hielo, madera, alimentos, artefactos de cemento y mueblería, aunque muy tímidos. El cuarto momento se ejecuta con la implantación del Área de Libre Comercio de Macapá y Santana, en 1991, en donde el sector comercial se destaca como factor de organización del espacio socioeconómico macapaense, como recurso político estratégico. Eso ha generado una nueva movilidad demográfica hacia el Amapá, ocasionando nuevas estrategias ocupacionales urbanas con carácter creciente, entrando en una nueva fase en donde la cuestión educacional está inmersa y en la cual se presentan muchas cuestiones político-sociales no resueltas.

3.1 – El Amapá y sus Condiciones de Desarrollo.

Históricamente el Amapá posee una intensa relación socioeconómica con la región caribeña, a través de un comercio informal existente entre los ribereños, realizada principalmente por los que viven en el municipio del Oiapoque (Brasil) y el de Saint-George (Guyana Francesa). La dinámica económica amapaense ha sido actuante en la explotación de sus recursos naturales, especialmente la madera, pescados y minerales y eso ha sido el principal motivo de los conflictos internacionales en el área así como lo que ha dado el soporte económico al Estado.

En la década de los años cuarenta el desarrollo local ocurre con la presencia de una empresa Belga para la explotación del Manganés²³ pues ésta implantó una infraestructura para los trabajadores y atrajo nuevas

inversiones internacionales, especialmente después de la segunda guerra mundial²⁴. En los noventa el enfoque de ocupación regional dentro del

proceso de ampliar intercambios de bienes y servicios como consecuencia de las políticas de globalización de la economía se instala las Áreas de

Libre Comercio - ALC en los municipios de Macapá y Santana - ALCMS.

La supuesta finalidad de las ALC²⁵ es propiciar el desarrollo de las regiones de frontera de los Estados en que fueron instaladas e

²³ Manganés es un mineral del cual se fabrica el acero. Producido y encontrado en grandes cantidades en el Amapá.

²⁴ La instalación de la ICOMI como detentora absoluta de la explotación del Manganés generó aproximadamente 3,800 empleos directos y 2,600 indirectos.

²⁵ Las áreas de Libre Comercio son regiones limitadas por ley que estimulan la comercialización de productos (nacionales y extranjeros) mediante incentivo fiscal. Las Áreas de Libre Comercio creadas están situadas: Tabatinga (AM) Ley 7965 de 2/12/89, Guajará-Mirim (RO) Ley 8212 de 19/07/91, reglamentada por el Decreto 843 de 23/06/93, Bonfim y Pacaraima (RR) Ley 8256, de 25/11/91, Macapá y Santana (AP) Ley 8387, de 30/12/91, reglamentada por el Decreto 517, de 08/05/92

incrementar las relaciones bilaterales entre los países vecinos. Sin embargo, el modelo económico permitido en la ALCMS es el de comercialización, o sea, no se puede establecer industrias de montaje²⁶ de productos importados en su área.

Las industrias presentes en el Amapá son: imprentas, madereras, alimentos (palmito, pescados, mariscos), plásticos, minerales, aceites y trozos de madera para celulosa. La condición de Estado no parece haber provocado cambios inmediatos en la política y economía local, pero estudios en este aspecto han sido raros. A partir de 1994 el gobierno del Estado empezó a emplear el discurso y ocuparse de implementar políticas que contemplaran el desarrollo sustentable como estrategia de crecimiento, como una forma de reacción al histórico desarrollo basado en políticas del Gobierno Federal (Jadson Porto, 1996b).

El modo como se han explotado los recursos naturales en la Amazonia ha causado preocupación por su desarrollo histórico y en donde se construye una utopía para los que ahí viven. El fragmento a continuación es ilustrativo al respecto:

“[se teme que el futuro del Estado pudiera venir a ser] el propio espectro del presente que contradice el sueño del El dorado Territorio Federal. La esperanza de la riqueza del Manganès se desvaneció. La Bethlehem Steel (multinacional del acero) no nos ha dado la posibilidad de tener un sueño - en 1984 se fue y con ella viajó la ilusión de El dorado (...) en 1967 Ludwig empieza a instalar en el Valle del Jari²⁷ e mayor latifundio que se pretendía en la Tierra y con él siembra la primera *favela*²⁸ en el Amapá. Una ‘epidemia’ que se intensifica en los años 80 y producirá el mayor contingente de

²⁶Correspondiente a las maquilladoras en México

²⁷Jari es un espacio geográfico existente en el Estado del Pará en donde se encontró el mayor yacimiento mineral en el mundo para extracción del Manganés.

²⁸Favela es el nombre que se le da en Brasil al conglomerado urbano, periférico o marginado que concentran la población pobre o miserable.

miserables de la historia amapaense, delante del fracaso del sueño de El dorado Territorio Federal que prometía ocupación, realización y altos sueldos para todos”(Rayol, 1991:1 *apud* Norma Ferreira, 1993:11)

Según las observaciones complementarias de Norma Ferreira, el sueño de prosperidad agrícola, comercial e industrial había terminado y la pesadilla de los problemas socioeconómicos apenas empezaba. Plantea que se necesitaría enfrentar cuestiones como la permanencia de los ‘royalties’ del Manganés en el Estado en función de que no ha sido asegurado que se disminuya el contrabando, el caolín desviado de modo ilegal para el extranjero, la explotación indiscriminada de la fauna y la flora hasta la extinción de algunas especies.

El Amapá se ha constituido en paraíso de las multinacionales que se han comprometido a ampliar el capital de los países en los cuales se originan. La autora observa que el origen de la falta de respeto a la soberanía económica del Amapá ha sido históricamente favorecida en gran parte por el consentimiento de los gobiernos militares que permitieron que “el capital extranjero logre comprar nuestra tierra con nuestro dinero” (Ianni, 1979, *apud* Norma Ferreira, 1993). Las estrategias han circundado las sendas de proyectos conflictivos entre necesidad de desarrollo y protección de la región por vías de la militarización.

3.2 – Aspectos del desarrollo de la Educación en el Amapá.

El contexto educativo del Amapá dentro de la Amazonia refleja su condición de dependencia bajo los auspicios de la Federación. La región se caracteriza por un elevado número de maestros legos, especialmente en las áreas rurales con débiles políticas para solucionar el problema. Las reformas en las Leyes 5.540/68 y 5.692/71 - para la Enseñanza Superior, 1er. y 2o. Grados respectivamente - trataban de expandir los sectores secundarios y terciarios proveyéndole de mano-de-obra, además de desmovilizar políticamente a los estudiantes, reducir los costos de la educación y llegando también al proyecto mayor de modernización de la agricultura. Para el primer y segundo grados se favorecen las carreras de profesionalización, los Centros Interescolares y las Escuelas Técnicas y Agrotécnicas.

En la Enseñanza Superior la instalación de Núcleos de Educación Superior vislumbró la formación de maestros para atender las carreras del segundo grado como una mecanismo de reacción y proyección en cadena de la política de capitalizar la Región Amazónica.

Para este nivel de educación el elenco de las carreras guarda una relación muy limitada con las necesidades regionales y prevalecen enseñanzas que no atraviesan el contexto amazónico. El financiamiento, a su vez, busca articular la enseñanza-investigación-extensión, sin embargo emprender actividades de investigación en la Región alcanzan bajos

niveles. La política de privatización del Gobierno Central se encamina hacia una "empresarización de la universidad" y de "transformación de la mayoría de las IES en universidades periféricas". En esta dimensión las Universidades amazónicas recientes y de menor envergadura física son consideradas reproductoras/transmisoras del conocimiento (Wigel y Camero, 1990:MA, 69 *apud* Norma Ferreira). Sólo se ha investido en las áreas que el gobierno considera como las más rentables para la educación de acuerdo a sus conveniencias políticas.

De 1987 a 1990 el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos – INEP, financió en el Amapá un grupo de educadores de la Secretaría de Educación juntamente con el ya existente Núcleo de Educación en Macapá de la UFPA para llevar a cabo un estudio diagnóstico de la educación en Amapá. Este estudio sólo englobaba la enseñanza regular de primer grado

en el Amapá. Entre los datos de este diagnóstico, Norma Ferreira destaca como los más relevantes:

- baja tasa de acceso a la enseñanza pública,
- distorsión entre el crecimiento de la población y la red física de escuelas desequilibrando la relación oferta y demanda,
- bajo índice de rendimiento y conclusión de estudios,
- el índice de aprobación en la primaria es mayor que en la 5a. a 8a. Series,
- elevado porcentaje de evasión, en especial en la 1a. serie y en las 5as. series, que conforman periodos de tránsito de la enseñanza infantil (o

del hogar) a la primaria y de ésta para la secundaria, generando altas tasas de fracasos escolares, creándose con ello un sistema extremadamente selectivo,

- las dificultades financieras de las familias, como consecuencia de las débiles campañas de incrementos salariales en lo general, son apuntadas como causas del fracaso escolar;
- En este periodo en que el Amapá se encontraba bajo la condición de Territorio, contaba con: 993 profesores en la enseñanza básica de 1a. a 4a. Serie, siendo 49.65 (5%) no-habilitados (sin normal); 560 profesores de 5a. a 8a. Serie, estando 235.2 profesores en la misma condición (42%). Macapá concentraba 509 (90.89%) de los profesores y de esos 200 (39.29%) no eran habilitados.

Este cuadro destacado por esta autora se arrastra con anterioridad

y justificó acciones de formación de recursos humanos para la educación a través de cursos de nivel superior desarrollado por los Núcleos de Educación. La finalidad de los Núcleos era cumplir los dispositivos legales de la [nueva a la época] LDB/1961 y la Ley 5692/71, principalmente en donde no había condiciones de hacerlos inmediatamente por las vías de la Universidad. A su vez, los proyectos de Universidad en la región Norte, especialmente en los antiguos Territorios Federales, mantienen estrecha relación con luchas de grupos políticos específicos interesados en verse favorecidos en los procesos electorales.

3.2.1 - El Núcleo de Educación en Macapá – NEM*

Fue la Resolución No. 39 del 14 de octubre de 1970, un acto del consejo Universitario de la UFPA, que creó los Núcleos de Educación de ésta Universidad. Dicha Resolución creaba los núcleos en las ciudades de Santarém (Pará) y en Macapá (Amapá). Su objetivo era la realización de las carreras de Licenciatura Polivalente de Primer Ciclo²⁹.

El Núcleo de Educación en Macapá de la Universidad Federal do Pará-UFPA, se inició el 9 de enero de 1971³⁰ atendiendo a las áreas de Letras, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Los estudiantes fueron seleccionados por exámenes contando en su primer ingreso con: 14 seleccionados en Letras, 30 seleccionados en Estudios Sociales y 21 en Ciencias Naturales. No se ve la presencia de la carrera de Pedagogía.

De acuerdo a la legislación de la UFPA, los Núcleos de Educación se destinaban a actuar en áreas o zonas carentes de profesores, de especialistas o de instituciones formadoras, debidamente calificados, como una acción del Centro de Educación de la UFPA. En la estructura de la UFPA, los Núcleos de Educación se constituían como órgano complementario de las actividades de enseñanza, investigación y

* Los abordajes aquí mencionados fueron posibles principalmente a partir del Estudio: “*Construcciones Teóricas acerca del Currículum: Interpretaciones a partir del Análisis del Discurso*”, realizado por Brasil, W. (1996b) analizando entrevistas sobre currículum realizados por la autora en la UNIFAP.

²⁹La denominación “primer ciclo” se origina de legislación anterior a la ley 5692/71 en el país que clasificaba así a lo que posteriormente se llamo enseñanza de primero grado.

³⁰ El periódico “Povo Amapá” de esta fecha retrata la solemnidad con presencia de las más altas autoridades locales.

extensión. Había en paralelo la preocupación de no alejar a los alumnos de sus actividades profesionales normales³¹.

Para administrar el Núcleo, las disposiciones estatutarias a obedecer serían las de la UFPA, completamente vinculadas y subordinadas al Centro de Educación de la misma. El criterio inicial para la designación del administrador del Núcleo en Macapá (representando la UFPA) señalaba como requisito indispensable de contar con formación en Pedagogía. Como lo demuestra el documento de la creación del Núcleo (Resolución No.39), el artículo cuarto, párrafo segundo cuando determina:

Art. 4o. (...)

Párrafo 2o. Los coordinadores eran escogidos de una terna, constituida de licenciados en Pedagogía, organizada por el Consejo del Centro.

El convenio celebrado el 1 de febrero de 1985³², se configura en el último convenio entre la UFPA y el gobierno del territorio³³ y previa un plazo de cinco años de ejecución. La justificativa de la presencia del NEM eran las mismas, asimismo las relaciones laborales entre los maestros y la UFPA, a través del NEM, no existían.

Las obligaciones del Territorio en el Convenio eran:

- integral responsabilidad por los gastos de cualquier naturaleza;
- el gobierno transferiría al Núcleo los recursos financieros y humanos necesarios al cumplimiento del convenio;

³¹ Eso se debía porque todos los ingresados en el NEM ya ejercían actividad profesional y la mayoría lo era en Magisterio.

³² Este convenio fue publicado en Diario Oficial del Territorio al 13 de marzo de 1985, pp. 15-16

³³ En este momento el gobernador del Amapá era el comandante Aníbal Barcellos (primer gobernador electo del Estado y actualmente (1997) Alcalde de Macapá (con mandato previsto hasta 1999). El rector de la UFPA era el Dr. Daniel Queima Coelho de Souza.

- sueldos, funciones gratificadas, gratificaciones, viáticos, ayudas de costo, complementos salariales y cualquier otro gasto relacionado con personal y costeados por el gobierno del territorio, serían fijados en el convenio.

Aunado a todas esas obligaciones – principalmente de carácter financiero - el foro de resolución de cualquier polémica era el Estado del Pará (por ser el lugar en donde se ubica la entidad ejecutora de las carreras), como sucedían con todo los asuntos a tratar con relación al Convenio y cualquier punto en general sobre el NEM.

En agosto de 1986 la Universidad del Amapá obtuvo la autorización del Gobierno Federal para su instalación, generando cambio y esfuerzo político en este sentido.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

3.2.2- La Universidad Federal de Amapá – UNIFAP

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La Ley 7596 del 10 de abril de 1987 estableció atributos legales de la existencia de las Universidades Públicas como órganos vinculados al Ministerio de la Educación. La UNIFAP fue creada por el Decreto No. 98997 del 2 de marzo de 1990 e inició su instalación de hecho a partir de 1991 con la entrada de las primeras generaciones.

Las carreras ofrecidas por la UNIFAP son nueve, siendo éstas las siguientes y en su respectivo carácter:

- Historia, Geografía y Enfermería, como bachillerato y licenciatura;
- Matemáticas, Letras, Educación Artística (habilitando en artes plásticas) y Pedagogía (habilitando en una actividad técnica), en el grado de licenciatura,
- Derecho y Secretario Ejecutivo, como Bachillerato.

En su inicio administrativo la Universidad estuvo organizada con una Estructura Mínima destinada a atender al “carácter precario y en emergencia” para el funcionamiento de la Institución. Posteriormente se trata de hacer posible su ampliación a partir de subunidades administrativas como intento de estructurar mejor la administración de la Universidad definiéndole un sistema de sectores identificados como Coordinaciones, Departamentos y Divisiones. Respaldados en dispositivos estatutarios se crean los órganos pero no se describen sus competencias.

Todo estuvo articulado a determinaciones de las Resoluciones de la Rectoría y del Estatuto existente, que crearon una organización por Pro-Rectorías, Departamentos y Colegios.

Fue a partir de 1993 que la UNIFAP empezó a estructurar la composición de su cuadro de personal tanto para los servicios técnico-administrativos como para su planta docente permanente. Los maestros que impartían clases en el período anterior a 1993, eran admitidos por un proceso de selección curricular³⁴ pero como el cuadro no se completaba, la

³⁴Hasta febrero de 1995 la UNIFAP contaba con 98 maestro del cuadro permanente, siendo 67 de tiempo completo, 29 de tiempo parcial de 20 horas y 01 de tiempo parcial de 40 horas.

figura del maestro provisional. Hasta febrero de 1996³⁵, aún existían 23 maestros que tenían este carácter³⁶.

Muchos otros aspectos han interferido en el desarrollo de la UNIFAP como Institución de Educación Superior en el Amapá incluyendo desde la conquista de espacio físico para su funcionamiento, hasta la presión de cubrir la cantidad necesaria de maestros calificados requerida por la institución.

4. LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN BRASIL Y EN EL AMAPÁ. ASPECTOS GENERALES*.

La carrera de Pedagogía en el Brasil surgió a finales de la década de los años treinta y ha sufrido diversos cambios que han repercutido en la legislación educacional brasileña.

En 1939 la carrera de Pedagogía surgió como un bachillerato formando al técnico en educación³⁷ y éste cursaba un año más de didáctica – distinguiéndose de los profesionales de otras carreras y – que le garantizaba actuar como maestro.

Se registran muchas imprecisiones en la identificación del nivel de actuación que correspondía a este profesional, con adecuaciones legales

³⁵ Informaciones obtenidas a través de la PROEPE en febrero de 1996.

³⁶ Estos básicamente son seleccionados por una Evaluación del Curriculum Vitae mediante una tabla de puntos en donde una comisión designada por Portaria del Rector atribuye los puntos de acuerdo a la tabla. En 1992 tal proceso constó además de una Evaluación del Curriculum Vitae, de una entrevista colectiva, pero con el tiempo se han cambiado los criterios para adecuarse a la legislación y a los intereses institucionales.

* Este apartado, además de estudios en los documentos, considera las aportaciones de la Pedagoga Barbara Guedes en su actuación en el foro de Pedagogía, como asesora del Colegio de Pedagogía. El desarrollo de sus consideraciones puede ser vistas en Brasil, W (Coord) (1996a)

³⁷ El bacharel, que era el técnico en educación, hacia el papel de Supervisor, Orientador y de Administrador. Estas denominaciones son posteriores a ese tiempo.

significativos en 1962 y 1969, consecuentes de la aprobación de la Ley 4024/61 (LDB), que exigía parámetros de formación para este profesional. El fragmento del relator del Parecer 252/69, orientador de la Resolución 2/69 (que determina el Curriculum Mínimo para profesión), es claro en este sentido:

“Mucho en la línea de la tradición *clientelista* del servicio público brasileño, atenuó gradualmente la exigencia de la carrera en la medida que los cargos, aquí y allá ocupados por profesionales realmente capaces, crecían en número, ofrecían oportunidades para un empleo más o menos rentable y de obligaciones poco definidas”. (parecer 252/69, Consejero Valnir Chagas)

Se identificó desde entonces “Graduación Plena en Pedagogía” como el título de formación profesional que permite el desempeño como maestros en las Escuelas Normales impartiendo las disciplinas de condición pedagógica y como especialistas en educación a los que coordinen las actividades pedagógicas en las escuelas diversificándose las opciones en la formación de Pedagogía, pero oponiéndose a la distinción por áreas como solía ocurrir anteriormente³⁸.

El currículo mínimo se compone de una parte común a todas las habilitaciones y una parte diversificada, en donde define lo concerniente a cada habilitación.

Las materias identificadas como comunes y los fundamentos de la formación del Pedagogo admiten:

³⁸ Por cuenta de esa consideración por área el ingreso en la Universidad, para Pedagogía, se daba por: magisterio o técnico

- Sociología General
- Sociología de la Educación
- Psicología de la Educación
- Historia de la Educación
- Filosofía de la Educación y
- Didáctica.

La materia Sociología General, cuya obligatoriedad recurre desde 1962, era fundamental en todas las carreras de Filosofía y Letras, a la cual la carrera de Pedagogía nació asociada. La presencia de Didáctica se justificaba por la exigencia de la práctica misma del profesional que quieran dar clases.

Para las materias que compusieron el núcleo de la parte diversificada del currículo se dispone:

- Para Supervisión Escolar: Principios y Métodos de Supervisión Escolar; Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza del Primer y Segundo Grados; Supervisión en la Escuela de Primer y Segundo Grados, y Curriculum y Programa (sic).
- Para Orientación Escolar: Principios y Métodos de la Orientación Escolar; Estructura y Funcionamiento de la Orientación Escolar; Estructura de la Enseñanza del Primer y Segundo Grados;

Orientación en la Escuela de Primer y Segundo Grados;
Orientación Vocacional y Medidas Educativas³⁹.

- Para Administración Escolar: Principios Y Métodos de la Administración Escolar; Estructura y funcionamiento de la Enseñanza de Primer y Segundo Grados; Administración en la Escuela de Primero y Segundo Grados, y Estadística.

La adopción del concepto de “materias” en la definición del currículo en esta Resolución siguió lo que determinaba el Parecer No. 251/62, del Consejo Federal de Educación, que identifica como materias aquellos conocimientos en que el estudio “es realmente la base de cualquier modalidad de formación pedagógica, pudiendo, más que esto, constituir objeto de habilitación específica”.

Otro cambio expresivo en los criterios legales que orientaban la formación de Pedagogo fue la Portaria del Ministerio de la Educación No. 399/1989. Este dispositivo legal permitió nuevas posibilidades de habilitación como registro profesional para el Pedagogo, además de traer las exigencias del *Estagio*⁴⁰ para todos aquellos que estaban en carreras de Licenciatura. El registro profesional del Pedagogo se especifica según

³⁹ A Medidas Educativas trata los instrumentos de Evaluación. Esta disciplina no se refiere a planeación educativa.

⁴⁰ A un Estagio se identifican actividades curriculares que hacen parte del Plan de Estudios de las carreras con Carga Horaria específica. El alumno va tener la experiencia del ejercicio de la profesión antes de asumirla. Su ejecución, en Brasil, NO se asemeja a la concepción de Servicio Social en las carreras mexicanas. En las carreras de formación de docentes recibe el nombre de “Práctica de Enseñanza”. La nueva LDB (diciembre de 1996) establece un mínimo de 300 horas para esta actividad.

las Materias en que se desea profesionalizar, siempre y cuando éstas tuviesen una duración mínima de 180 horas.

Las funciones Técnicas (Supervisión u Orientación⁴¹) que se atribuyen a la formación del Pedagogo fueron asentadas en función de la Ley No. 5692/71 del 11 de agosto de 1971. Estas distinciones legales generaron organizaciones sindicales específicas de los “Especialistas” en los años ochenta que corroboraron para diferenciar a los profesionales entre sí y generó entidades como la FENOE – Federación Nacional de Orientadores Educativos y FENASE – Federación Nacional de Supervisores Escolares.

En un momento dado los movimientos políticos llegan a la creación de la ANFOPE – Asociación Nacional para la Formación del Profesional de la Educación que asumía discusiones teóricos-prácticas con relación a la orientación a ser dada a éstos, entre los cuales se incluye a los Pedagogos independientemente de su formación técnica.

Estos movimientos políticos en reacción al estigma histórico bajo consenso legal, al mismo tiempo en que hace reacción contraria, genera en la formación del Pedagogo una imprecisión en cuanto a cuales actividades realmente les corresponde desarrollar en la Escuela⁴². Los principales puntos de conflicto práctico cuya resolución teórica no ha satisfecho, son:

⁴¹ Esta Ley estableció como obligatorio la presencia del Orientador en las Escuelas de educación básica, inclusive para acreditar el funcionamiento de éstas.

⁴² En Brasil hay muchos estudios desarrollados acerca de este aspecto de la formación del Pedagogo, pero que no han superado las cuestiones prácticas del quehacer de este profesional

- La ejercicio compartido con conducción democrática;
- El cambio en la visión de actuación de los profesionales a partir del principio de “División de Tareas” en la escuela;
- La formación con la práctica profesional efectiva y competente;
- La presión de la realidad técnico-burocrática instalada en la organización escolar y listadas entre las tareas del Pedagogo.

Los diversos enfoques en las discusiones acerca del Pedagogo mantienen una convergencia: siempre conciben mercado laboral para este profesional vinculado a la escuela pública del gobierno del Estado⁴³.

En el Amapá el perfil profesional y las actividades a ser desarrolladas por Pedagogos surgen en 1965. A estos profesionales les correspondía desempeñar actividades de acción pedagógica en el Estado (en aquel momento Territorio) que deberían prestar “servicios” de

Supervisión Escolar. Sus atribuciones eran asesorar todas las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje y al maestro que no tenía formación pedagógica en su trabajo.

Con la implantación del NEM a partir de 1971 y de la UNIFAP en 1990, los cambios se dirigen a otros rumbos, pero manteniendo las orientaciones legales como decisivas en la toma de decisiones.

El Decreto-ley No. 464, del 11 de febrero de 1969, es aún el orientador del currículo. Este Decreto en su artículo 5° establece que la

⁴³ A la idea de Escuela pública del Estado se presenta en función que hay escuelas públicas de los municipios, que son “otros” gobiernos, aunque interrelacionados entre si.

estructura de cada currículo pleno para las carreras de graduación tendrían como Estructura: a) disciplinas obligatorias y b) actividades complementarias. Las disciplinas obligatorias resultan de las materias dispuestas por el Consejo Federal de la Educación – CFE (actualmente Consejo Nacional de Educación – CNE) y las que se determinen en los Colegios de cada Carrera de acuerdo a su especificidad. Las actividades complementarias se refieren a las tareas del alumno en este sentido, debiendo corresponder a un 10% del contenido mínimo de la carrera. El concepto de disciplina se define como la organización del conocimiento en cuanto a su profundidad, generando conocimientos de abordaje amplio, pero como un campo disciplinario superficial.

En sus procedimientos la UFPA sigue esta determinación legal y en 1986 orienta la forma del Plan de Estudios, como sigue:

a) Se relacionan las materias y sus respectivas disciplinas con la contabilidad académica en donde se toma en cuenta la Carga

Horaria total y los créditos totales;

b) Las disciplinas obligatorias se aclaran en cuanto estas se refieran al currículo mínimo, a las de la Institución y a las especiales y después de esas, a las que sean complementarias.

Hablar del tema implica adentrarse en las necesidades de este profesional en las escuelas públicas de Macapá que presentan un nivel de carencia muy alto según las informaciones disponibles.

La responsabilidad del Pedagogo se centra principalmente en la coordinación de las actividades pedagógicas en la escuela que se confunden en discusiones sobre la relevancia política de este profesional para el avance educativo⁴⁴.

* * *

El escenario se compone con una variedad de características aquí destacadas. Estas se representan a continuación a modo de síntesis:

- **Brasil.** País situado en América del Sur. Tiene un sistema de gobierno Federal Republicano compuesto por los tres poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial.
- Su Sistema Educativo depende del poder Ejecutivo y es atendido a través del Ministerio de la Educación y Deportes (MEC).

La Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) es la legislación más importante que rige la formación de profesionales.

Las Instituciones de Enseñanza Superior están comprendidas dentro del Ministerio de Educación y subordinadas a la Secretaría de Educación Superior (SESU).

- El Amapá es un estado del Brasil ubicado en la Región Norte, área de bajo desarrollo socioeconómico debido a su aislamiento provocado por

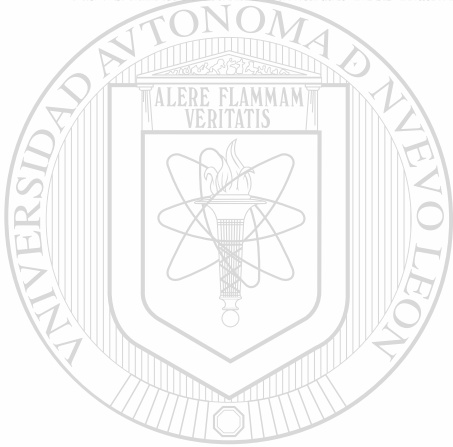
⁴⁴ Aportaciones relevantes pueden ser obtenidas en la lectura de los testimonios en los eventos de evaluación de la Carrera de Pedagogía, véase Brasil, W.(Coord.). (1996a).

las condiciones geográficas de su territorio. Esta Región constituye la mayor parte del área Amazónica Legal Brasileña siempre condicionada a políticas federales.

- El Amapá fue constituido Territorio Federal en 1943 mediante Decretos Ley del Gobierno Central y transformado en Estado por disposición constitucional en 1988. La dinámica económica se centra históricamente en la explotación de sus recursos naturales, especialmente madera, pescados y minerales con presencia de multinacionales en el área.
- Debido a la gran cantidad de maestros sin instrucción se instalan los Núcleos de Educación Superior con la finalidad de dar formación a maestros para atender las carreras de segundo grado. En el Amapá se instaló el NEM de la UFPA en 1971 con este mismo objetivo, administrados por Convenio entre el Gobierno del Territorio y la UFPA.
- En 1986 se autoriza la creación de la Universidad de Amapá. Fue instalada en 1990, pero la entrada de las primeras generaciones ocurrió en 1991. Ha habido muchas dificultades para su desarrollo que van desde la lucha por espacio físico para su instalación hasta la presión de la contratación de maestros calificados.
- La carrera de Pedagogía en Brasil nació en la década de los años treinta y hasta 1939 fue considerada como bachillerato dedicado a la formación del técnico en educación. Con cambios por el Parecer

252/69, Resolución 2/69 y Portaria Ministerial 399/89 reglamentando el currículo y criterios de formación del Pedagogo en Brasil.

- La diversificación en la especialización del Pedagogo coadyuvó al surgimiento de entidades gremiales como la FENOE (Federación Nacional de Orientadores de la Educación) y la FENASE (Federación Nacional de Supervisores Escolares), pero no ha superado las cuestiones acerca de su práctica profesional.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

0 a 6 Anos

Educação Infantil

Ministrada por estabelecimento de ensino regular ou por instituição especializada.

Idade	Série
7	1ª
8	2ª
9	3ª
10	4ª
11	5ª
12	6ª
13	7ª
14	8ª

Ensino Fundamental

Educação de Jovens e Adultos (mín. 15 anos)

- Suplência, Aprendizagem, Qualificação Profissional

Ensino Especial

- Deficientes visuais, auditivos, físicos, mentais, portadores de deficiências múltiplas, portadores de condutas típicas, portadores de altas habilidades

Idade	Série
15	1ª
16	2ª
17	3ª
18	4ª

Ensino Médio

Educação Profissional

Educação de Jovens e Adultos (mín. 18 anos)

- Suplência, Suprimento, Aprendizagem, Qualificação Profissional

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Exames Vestibulares

Duração variável segundo o curso

Graduação	1º
	2º
	3º
	4º
	5º
	6º

Educação Superior

Cursos Sequenciais

Cursos e Programas de Extensão

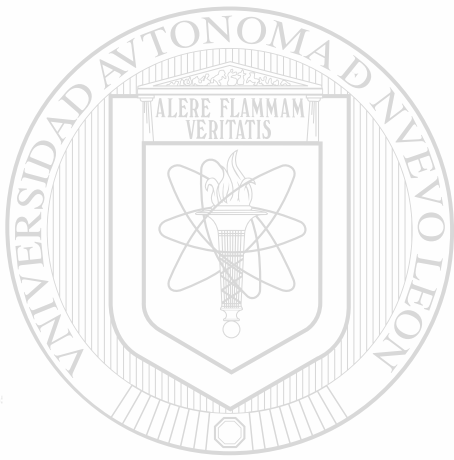
Pos-Graduação

Mestrado

Especialização
Aperfeiçoamento

Doutorado

Pós-Doutorado



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

0-50-05-0
0-100-03040-0

®

1. EPISTEMOLOGÍA Y CURRÍCULO: EL CONOCIMIENTO COMO PROCESO POSIBLE.

Al estudio de la epistemología se le asocia con la necesidad de confrontar la naturaleza del conocimiento al acto mismo de conocer. En dado momento el proceso de conocer se materializa en acciones de selección, organización y disposición del saber socializado con el saber sistematizado en las Instituciones Educativas¹.

Dichas acciones se materializan en la organización del currículo como un instrumento en constante proceso de organización y reorganización, tanto en orientaciones como en su estructura.

Estructurar un currículo por lo general se refiere al primer momento del pensar todo el proceso de su elaboración, previéndole diversas etapas en donde ya se incluyen, entre otras, acciones de su reestructuración.

Margarita Panza (1990) refiriéndose a la reestructuración del currículo, afirma que “el curriculum es una forma social de organización del conocimiento, y al reestructurarlo, es necesario en toda su dimensión, lo manifiesto, lo oculto y lo real” (sic). Una vez que éstas dimensiones representan una síntesis epistemológica que implica la conceptualización de ciencia, conocimiento y práctica profesional.

La relación entre Epistemología y Currículo se da en el hecho de explicar **qué es el currículo y qué valor poseen cada una de las disciplinas** que lo componen buscando su razón de ser como conjunto,

¹ Adoptamos este término para referirnos a las escuelas en todos sus niveles.

descubriendo sus criterios de veracidad o falsedad, la validez de los contenidos y la coherencia metodológica tanto en su diseño como en su aplicación y en el desarrollo de un proyecto educativo.

2. EL CONOCIMIENTO.

La forma en que el hombre consigue allegarse al conocimiento es una cuestión que siempre ha creado inquietud en él mismo y es a partir de ese desasosiego que emerge la pregunta frecuente de cómo es que el hombre conoce; y más aún, la duda sobre qué es el conocimiento.

Octavio Fullat (1994) asevera que el hombre conoce a partir de su relación con la realidad, pero el llegar al conocimiento de lo real no es sencillo. Lo real, que constituye el objeto de conocimiento, está en constante evolución. Al no ser - lo real - todo orden, da lugar a que siempre haya algo nuevo en él; pero tampoco es todo desorden, y al no serlo permite ser organizable. Este autor juzga que el conocimiento se vincula a todo lo que da sentido al ser del hombre en sus relaciones de existencia y de esencia².

Reafirmando la idea anterior, Pérez Tamayo (1995) considera importante percibir el trasfondo de las sutilezas conceptuales acerca de lo que es conocimiento (al mismo tiempo que su carga semántica) ya que esto

² Cfr Fullat, O. 1994:220-221.

permite explicar el verdadero interés de los individuos de apropiarse y distribuir el conocimiento en un contexto dado. Este autor señala que el deseo de conocer mantiene cierta fascinación en relación con el poder y a la capacidad de efectuar cambios que de él derivan por su conexión con la realidad; si no hubiera esa capacidad y conexión el conocimiento se transformaría en fantasía, sueño o ilusión, es decir dejaría de existir.

De este modo Pérez Tamayo distingue el conocimiento sobre la base de las funciones que le atribuyen los que de él hacen uso

Prosiguiendo en esta línea Flórez Ochoa (1994) opina que el conocimiento está vinculado a una función social de utilidad³, pues considera que éste debe ser entendido como el producto de la vida cotidiana que está al servicio de ella para proporcionar al individuo una mejor calidad de vida. El conocimiento visto así es acción y la validez de su

verdad se expresa por las consecuencias útiles que contribuyen el progreso de la realidad.

Bajo este razonamiento, el autor estima que el conocimiento debe ser al mismo tiempo transformador del objeto en sí, partiendo de la redefinición del sujeto cognoscente que hace uso no sólo de sus habilidades racionales, sino que también hecha mano de su experiencia que se interrelaciona con su naturaleza bio-psico-social inmersa en un colectivo en el que es a la vez un ser individual y parte de dicho colectivo.

³ A nuestro ver la idea de "utilidad" responde a un sentido pragmático de lo que sea *conocer*.

Por su parte Stenhouse (1991) aprecia que el conocimiento se relaciona directamente al sentido que le es dado por la cultura, la cual comprueba las cuestiones acerca de la verdad. Puntualizando en el currículo, el conocimiento es el orientador de la organización cultural, dicho de otro modo, el conocimiento se produce basándose en los elementos de verdad y legitimidad que han proporcionado – al mismo tiempo que se construyen – la selección cultural de éstos. Aquí se encierran las relaciones entre el conocimiento y el proceso de conocer.

2.1- El Conocimiento y el Proceso de Conocer.

La reconstrucción del proceso de conocimiento bajo criterios válidos remonta al interés del hombre por conocer. Este interés no se debe al hecho de “conocer por conocer”, sino más bien al deseo de alcanzar el conocimiento pleno, al conocimiento que puede imponerse más allá del hombre mismo: el conocimiento científico (Fullat).

En un plano específico de la comprensión del proceso de conocer como actitud científica es la *Epistemología* la disciplina que tiene por objeto la explicación de la génesis y el desarrollo de este nivel de conocimiento. El objeto de la epistemología se relaciona con lo qué es, cuándo y por qué vale un conocimiento científico, es decir, la

Epistemología “da cuenta del proceso del conocimiento científico” teniendo como objeto la ciencia (Fullat y Pansza).

Empero el conocimiento científico no resulta de un proceso regularizado que consiste sólo en la aplicación de una serie de reglas y de un modelo que determina la forma de abordar y procesar la información, requiere de factores subjetivos y sociológicos para su comprensión. Es por eso que no basta el desarrollo del hecho científico mismo, es determinante la incidencia de las necesidades sociales y la ideología al constituirse el conocimiento científico. Otro factor puntual en este proceso lo constituye el investigador que infunde su racionalidad en dicha creación (Fullat).

Según Pérez Tamayo lo que distingue al conocimiento científico es el uso de un método para establecer las relaciones con el conocer previamente concebido y que le dé validez. Orientados en esa visión

autores como Popkewitz (*apud* Teresa Pachecho, 1994), advierten que la ciencia no subsiste como algo aislado, sino que es un producto cultural. El valor atribuido socialmente a la ciencia representa uno de los caminos más profundos que han tenido lugar en la naturaleza y las formas de legitimación de la autoridad social.

La comprensión de cómo el hombre logra la construcción del conocimiento científico y apropiarse de él, significa atender a su desarrollo como proceso de conocimiento (Panza).

Delante de la heterogeneidad de influencias epistemológicas bajo las cuales se ha desarrollado la construcción del conocimiento científico se puede integrar líneas teóricas de interés en este estudio:

1. **Conocimiento como experimentación.** La idea del conocimiento científico como consecuencia de la experimentación en un proceso de continuo ensayo-error. El proceso de construcción del conocimiento entendido de esta manera tuvo gran influencia en el pensamiento científico moderno cuyo exponente más significativo fue Galileo Galilei abriendo una perspectiva metodológica acerca de las Ciencias Naturales (Fullat).
2. **Conocimiento como especulación.** La idea del conocimiento como engendrado en la habilidad del pensamiento humano y construido a través de la especulación. Este pensamiento dio origen a un segundo método de dominio científico con una concepción hipotético-deductiva, iniciado con las aportaciones de Francis Bacon posteriormente retomadas por Popper (Fullat).
3. **Conocimiento científico como razón.** El conocimiento científico como libertad de la razón, en una proposición Kantiana del “uso público de la razón”, es el eje de la razón moderna del conocimiento. (Díaz Barriga).
4. **Conocimiento como significación.** El ser del conocimiento es el conocer mismo; de este modo, la explicación del conocimiento científico no se da al nivel de conceptos, sólo se conoce. Esta reflexión se opone al paradigma moderno, al entender que el “uso público de la razón” se

distingue en función de que el conocimiento científico no se puede precisar en sí mismo, sino que se va produciendo en la dinámica de la posmodernidad (Díaz Barriga).

Ateniendo a la comprensión del proceso de construcción del conocimiento, las dos primeras líneas guardan relación con el debate metodológico en que se adentraron las Ciencias Naturales y Humanas relativo al proceso de conocer positivo y al idealista, mientras las dos últimas se subordinan a las relaciones del conocer que atañe a la dinámica contextual de la discusión sociológica.

A partir de estos planteamientos, Adam Shaff (1974) establece que el conocimiento científico se origina como resultado de las relaciones que se dan entre los elementos: sujeto, objeto y conocimiento. Dichas relaciones son categorizadas de manera distinta por múltiples corrientes filosóficas;

la comprensión de cada una corresponde a un modelo teórico específico, que se puede sintetizar de la siguiente manera:

- a) **Un modelo Mecanista** en el que el sujeto se concibe como un ser pasivo, receptor del conocimiento, el cual es un reflejo de la realidad cuya verdad radica en la concordancia entre el enunciado y el objeto que actúa sobre el aparato receptivo del sujeto;
- b) **Un modelo Activista Idealista** en el que el objeto es el producto de la actividad del sujeto como ser individualista que tiene un

papel de predominio como creador de la realidad. El conocimiento es pues construcción del sujeto;

- c) **Un modelo Interaccionista** en el que se considera que el objeto tiene una existencia objetiva y real que actúa sobre el sujeto entendido como ser social, activo, con existencia objetiva real que lo conduce a la concepción de la realidad transmitida socialmente, en la que el conocimiento es el producto de la interacción entre el objeto y el sujeto, como actividad sensible y concreta, cuyo principio de verdad es absoluto y relativo, total y parcial.

Es Margarita Panza que adjudica a estos modelos teóricos una configuración en donde los procesos de conocimientos se incorporan al punto de vista de su propia creación, y afirma:

"Este proceso, en que el hombre y el objeto establecen relaciones recíprocas, implica lo sensorial y lo racional, como dos momentos temporales necesarios, ya que primero se tiene una imagen sensible y después interviene propiamente el intelecto, en íntima relación con lo afectivo, en su doble dimensión de consciente e inconsciente, y donde el sujeto de conocimiento no siempre va a poder superar los obstáculos epistemológicos, ya que no llega a ser consciente de los mismos, y por lo tanto, no siempre podrá lograr el verdadero conocimiento científico. (96)"

Con estas reflexiones luce con más claridad que el proceso de construcción del conocimiento es una empresa que requiere salvar los obstáculos para acceder al conocimiento científico.

2.2- La Selección del Conocimiento. Los Contenidos.

A parte de las consideraciones filosóficas – pero sin ignorarlas - es de consenso que en el currículo se ordenan los contenidos educativos⁴ en las instituciones educativas.

El punto central en la estructuración del conocimiento en un Curriculum es la organización de los contenidos. Angel Díaz Barriga (1994:11-12) comenta al respecto:

“Los sistemas educativos consideran que el establecimiento de un orden lógico, actual y significativo del contenido contribuye necesariamente a la mejora de los procesos de aprendizaje”

Este afán de buscar el ordenamiento del contenido comúnmente da preferencia a un tipo de estructuración que Díaz Barriga identifica como “una racionalidad científico-técnica”.

Actualmente el debate relacionado con los contenidos se refiere a tres tópicos: a) el problema epistemológico de la estructura, formas lógicas y procesos históricos de una disciplina; b) la construcción individual realizada en esos conocimientos; c) la concreción de éstos en un proceso escolar, las dinámicas institucionales y los elementos técnicos-teóricos del quehacer docente (Díaz Barriga). Esta panorámica perfila las disparidades en la estructuración de los contenidos en un Plan de Estudios.

⁴ Adoptamos para Contenido el concepto de Martha Casarri, 1995 38: “.. conjunto de saberes y recursos científicos, técnicos y culturales, en general, que se incorporan a los programas y planes de estudio con el propósito de realizar ciertos fines educativos socialmente valorados”.

Ahora bien, la panorámica general sobre los puntos en los que se ha desarrollado el debate con relación al Contenido permite el acercamiento a los avances y carencias que manifiesta.

Atendiendo a su tiempo, R. Tyler abordó el aspecto de los Contenidos partiendo del significado temporal de éstos, proponiendo privilegiar aquellos conocimientos útiles para la época en que se vive(Díaz Barriga).

Por su parte Hilda Taba (1990) considera cuatro niveles diferentes de conocimiento, que son: hechos y procesos específicos, las ideas prescriptivas, conceptos y sistemas de pensamiento.

Según la autora esta división hace posible la resolución de la problemática respecto a la delimitación de lo que debe abarcar un contenido, sugiriendo una visión más dinámica que la propuesta por la corriente Tyleriana aunque guardando una derivación teórica de ella. En

este sentido desarrolla un método que articula el conocimiento al proceso educativo.

César Coll (1992) preocupado fundamentalmente con los procesos psicológicos del aprendizaje, hace una categorización de los contenidos en cinco bloques: conceptos, principios, procedimientos valores, normas y actitudes. Para este autor esas categorías gnosiológicas ocupan la dimensión cognitiva del proceso de conocimiento en donde la dimensión epistemológica está dentro de esa perspectiva humana por aprender más que “conocer”.

Revisando la comprensión de contenidos como “saberes” Casarini (1995) clasifica los conocimientos orientadores de la organización de los contenidos curriculares de la siguiente manera:

Saber teórico - conceptual. "Se refiere a los contenidos que provienen de las ciencias (exactas, sociales) y sus ramas auxiliares; disciplinas científicas, teorías y modelos, cuya finalidad es esencialmente explicar o descubrir determinado sector de la realidad".

Saber técnico práctico. "Se refiere a los contenidos acerca de tecnologías, técnicas, métodos, procedimientos, lenguajes y artes, cuya finalidad esencial es conocer y/o dominar su explicación para actuar, controlar, crear o transformar, objetos o procesos naturales a sociales en determinado ámbito de la realidad, particularmente de una profesión."

(38)

La comprensión que prevalece en esta distinción de saberes es el de la complementariedad en relación al saber aprender y el campo valorativo en donde se hace posible la producción del conocimiento mismo.

Las consideraciones teóricas que hemos planteado hasta aquí permiten ver que una de las disyuntivas a las que se enfrenta el diseñador curricular es la de clarificar la relación entre el conocimiento y los procesos cognitivos como condición *sine qua non* en la apropiación del conocimiento como proceso individual (Genylton Rocha, 1996).

La idea de conocimiento como proceso no se puede explicar fuera de las relaciones sociales que la traman, es decir, es inconcebible verlo ajeno a la cultura. Los esfuerzos centrados en una línea neomarxista surgida al final de la década de los sesentas (como reconceptualización del currículo

y la teoría crítica)⁵ reaccionan a esa idea de conocimiento como “algo dado”, a priori, neutral en donde los conceptos de reproducción, clase y cultura no tienen relación determinante en la selección del conocimiento. Esas escuelas y tendencias de la Sociología amplían la perspectiva del conocimiento y legitimación dentro de la perspectiva de la sociedad misma, y niegan incorporarla al concepto funcionalista del conocimiento, socialmente sistematizado, en el que éste es destinado a construir profesionales.

Paulo Freire⁶ (*apud* Peter McLaren, 1995:116) entiende cultura como “un campo de lucha sobre el significado, es decir, como una conversación de muchos flancos que nunca es neutral”, es decir el conocimiento es una construcción colectiva, centrado en el apuntalamiento cultural de las tradiciones.

El lenguaje de Paulo Freire es denominado por Giroux (*apud* Peter McLaren) un “Lenguaje de Posibilidad”, en donde el proceso de conocimiento y sus contenidos válidos, resultan de una composición centrada en la Historia, Política, Economía y Clase dialécticamente producidas en las relaciones entre Cultura y Poder.

El sentido del proceso de conocimiento entonces asume la dimensión cotidiana, de comprensión del sujeto (Denzin, 1994; Schwartz, H. Y Jacobs, J., 1984) generando condiciones científicas para su

⁵ Estos conceptos se han dado en función de la propagación de las líneas teóricas divulgadas por la “Nueva sociología de la Educación” surgida en Inglaterra.

⁶ Paulo Freire, pedagogo brasileño, es reconocido mundialmente por su método de alfabetización de adultos a través del proceso de concientización política. Falleció el 2 de mayo de 1997 en la ciudad de Recife, Brasil

descubrimiento. Los contenidos admiten una construcción basada en la contextualización sociocultural del hecho educativo, “de la confrontación dialógica de la realidad en una dinámica dialéctica acción-reflexión, teoría-praxis, es posible facilitar la toma de conciencia crítica, el compromiso de trabajar por la transformación social” (McLaren), es decir la presencia de las diferencias y de la radicalidad en la interpretación de los contenidos del conocimiento como elementos del proceso de legitimación cultural.

3. EL CURRÍCULO EN SU CONCRECIÓN EPISTEMOLÓGICA.

Al ocuparnos del currículo como un campo fecundo en donde se plasman las dimensiones concretas del conocimiento en las relaciones de legitimidad y verdad, surge el imperativo de entender el nivel de conceptualización a que nos referimos y a qué realidad se conecta.

En la historia del desarrollo de las teorías curriculares⁷ el propio término currículo ha sufrido distintas consideraciones y ampliaciones. Es utilizado con muchos significados en los abordajes de la educación (Arnaz, 1993), lo que le da un carácter polisemántico usado indistintamente “para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica” (Panza).

⁷ A este propósito cfr. Díaz Barriga (1990:15-36) 3ª. ed.

Esther Aguirre (1993) entiende currículo como “una propuesta formativa que se lleva a cabo en los centros escolares”. Esta autora destaca que la idea de currículo está relacionada a una idea de control político-social de *antigua data* guardando una ‘relación de pertenencia’ con la función de selección que se hacía en las asociaciones de profesores y estudiantes (*universitas*) vinculadas a las *licencias* para aprender y *licencias* para enseñar⁸. El uso del término currículo integra y sintetiza tendencias que recoge la Reforma Protestante⁹. Esta conlleva para el término currículo las siguientes consideraciones:

1. La idea de clase escolar o curso (como entidad organizada en torno a la adquisición de conocimientos definidos).
2. La idea de método educativo (como facilitador de la comunicación entre profesores y estudiantes).

3. La idea de disciplina, orden y control.

Este último elemento se va precisando y perfeccionando en la medida que se va extendiendo del dominio exclusivo de los eclesiásticos al dominio público Estado-Nación (Aguirre).

Casarini destaca que el currículo tiene una naturaleza prescriptiva vinculada al concepto semántico de la significante “carrera” (cuya raíz etimológica proviene del vocablo *curro*.) conjugado a otra naturaleza conceptual que involucra elementos de tipo antropológico-sociológicos.

⁸ La autora se remonta a los aspectos históricos de las universidades de profesores y estudiantes.

⁹ Esther Aguirre se remonta a los aspectos históricos de las universidades, de profesores y estudiantes.

En un plano más analítico Pansza conceptualiza currículo:

“como una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que, en forma intencional, se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo (99) ”

Esta autora enlaza currículo con la escuela y relaciona el término para las experiencias educativas que ahí tienen lugar. De este modo considera la relación conceptual de currículo ligada a una visión que existe acerca de la problemática educativa¹⁰ (Pansza).

Con un concepto integrativo McLaren (*apud* Puigrós) define al currículo como:

“síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres creencias, hábitos) que conforman una propuesta educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominio o hegemonía”.

La conceptualización de McLaren revela aspectos de fondo en el debate teórico en cuanto al currículo con relación a las categorías que han sido comúnmente mencionadas: 1. Currículo Formal; 2. Currículo Real, y 3. Currículo Oculto¹¹.

¹⁰ Bajo esta óptica M. Pansza (1990) considera dos vertientes en la teoría del currículum: la que entiende el currículum como campo disciplinario autónomo (Teoría Curricular) y como otra como campo propio de la didáctica, inclinándose por la segunda.

¹¹ a) C. Formal: Está formado por el Plan de estudios y contiene los programas que indican los objetivos, la organización y secuencia de los contenidos, las actividades y estrategias, y las modalidades de evaluación y tiempo. b) C. Real: Su ser es la práctica educativa misma. c) C. Oculto: se configura con todas aquellas enseñanzas encubiertas, aunque no estén señaladas literalmente C., forman parte de los contenidos que se aplican en el desarrollo de los procesos educativos (cfr. Casarini, 1995)

Este debate en cuanto al currículo lo enfoca hacia otra controversia en torno a los papeles abiertos y oculto de la escuela

El debate socava los supuestos de que el currículo escolar formal era social y políticamente neutral y reducible a la ingeniería de los comportamientos aislados. (Giroux,1992). En oposición a estas ideas se genera la teoría de que las escuelas son agencias de socialización, que conlleva a una visión de las mismas como instituciones políticas inexplicablemente ligadas a problemas institucionales.

Para Díaz Barriga el concepto de currículo ha evolucionado a partir de la incorporación del pensamiento sociológico a este ámbito disciplinario¹². Considera que “la génesis del campo del currículo se encuentra totalmente vinculada al desarrollo de la Pedagogía pragmática estadounidense de este siglo”. Se vislumbra el currículo dentro de la conformación del conjunto de un pensamiento educativo de corte pragmático, que desplaza el pensamiento Pedagógico estructurado en la filosofía alemana (Kant, Herbart, Hegel, Dilthey) y logra aterrizar su concepción educativa en el campo de la acción pues logra la articulación acción y la técnica.

En este punto Díaz Barriga (1989, 1994 y 1995) analiza agudamente las consecuencias del pensamiento de reconceptualización y el crítico sobre el currículo. Para el autor estas teorías se han encargado de

¹² Las consideraciones de Díaz Barriga ilumina la percepción de currículo como un campo disciplinario autónomo (en cuanto a poseer características y universo específico) pero que no se desvincula por completo de la perspectiva didáctica.

cuestionar las necesidades de propuestas técnicas de currículo y, al negarlas, las han dejado “en un ámbito muy amplio de reflexión conceptual, pero que crea cierta ansiedad cuando se trata de intervenir en la realidad educativa” (Díaz Barriga, 1994). Identifica un doble efecto negativo en el campo del currículo que hay que evitar: 1) el primero, una parálisis que provoca el detenimiento a una visión del contexto microsociológico; 2) y el segundo, la particularización del acto de conocer.

En un marco teórico general el currículo toma en cuenta diversos elementos de la realidad teórica conceptual (comúnmente identificadas como fuentes) que son: la Sociocultural, la Psicopedagógica y la Epistemológica-Profesional. (Casarini)¹³. Cada uno de esos elementos ejerce presión específica determinante en los componentes del currículo como documento, es decir, los Planes y Programas Educativos.

De los Planes y Programas Educativos con relación al campo profesional nos ocupamos en este estudio de la formación de los profesionales de la Educación¹⁴. Imbernón (1994) considera que en la formación del profesorado hay cuatro ejes fundamentales: lo científico; lo psicopedagógico; cultural y la práctica docente.

El componente científico nos interesa para efectos de nuestra exposición en este trabajo. Este componente, según Imbernón, prepara al profesor para ser un agente educativo que posee conocimientos de

¹³ La fuente sociocultural proporciona fundamentos de los requerimientos sociales y culturales, mientras la fuente Psicopedagógica se relaciona con los procesos de desarrollo y aprendizaje (teoría de aprendizaje).

¹⁴ Nos referimos con este término a todos los sujetos directamente relacionados al proceso educativo escolarizado.

disciplinas, áreas o de áreas científicas que ha de transmitir. Para este autor el componente científico en la formación del docente “ayuda al profesor a adquirir los conocimientos y contenidos a partir de los cuales elaborará las estrategias de formación de los alumnos” (Imbernón, 1994:53).

3.1- Modelos Curriculares y su Diseño.

Las teorías se vuelven mediadoras entre el pensamiento y la acción, de ser así, la teoría curricular sería un soporte que ayudaría en la descripción, predicción y explicación de los fenómenos curriculares. Desde esta posición, el currículo se vuelve objeto de investigación con la finalidad de orientar su diseño y desarrollo (Pansza).

De acuerdo a las diversas interpretaciones sobre currículo se adoptan formas de diseño específicas – modelos curriculares – que responden a la concepción que el diseñador tenga acerca de éste (Casarini).

Los modelos curriculares expresan cuestiones epistemológicas en las prácticas del diseño curricular, aunque dichas cuestiones no siempre se encuentran explícitas dentro de éstos (Pansza).

Una de las estrategias del diseño curricular es el ya clásico *modelo por objetivos*¹⁵. Este modelo impulsó los estudios en el campo del currículo con la finalidad de establecer un modelo sistemático de administración en la educación exacerbando la importancia de los objetivos educacionales, actualizando los planteamientos educativos de acuerdo al desarrollo científico y, primordialmente, a “funcionalizar el sistema educativo a las exigencias que el imperialismo impone” (Díaz Barriga, 1990).

Con este propósito, el modelo por objetivos aborda cuatro problemas que son:

1. El debate acerca de los fines de la escuela enfocado en tres rubros: el alumno, el contexto escolar y el contenido de las materias.
2. La selección de experiencias educativas para acceder a esos fines.
3. La forma de organizar las actividades y experiencias educativas de tal modo que sean afines al programa general para lo cual tienen que ser ordenadas en unidades, cursos y programas.
4. La comprobación del logro de los objetivos propuestos a través de la evaluación.

¹⁵ Sus antecedentes se encuentran en sus dos más grandes exponentes, Bobbitt con las obras *The Curriculum* (1918) y *How to Make a Curriculum* (1924) y Ralph Tyler *Basic Principles of Curriculum and Instructions* (1949).

Todas estas cuestiones son tratadas a partir del ordenamiento de los objetivos. Por tanto, el diseño del currículo bajo esta perspectiva se basa en la definición de objetivos conductuales, es decir, concretando la “finalidad especificada en términos de comportamiento del alumno” (Stenhouse 1991:89 y Casarini 1995:52).

Para efectuar la elaboración de dichos objetivos Tyler (1949 apud Stenhouse, 1991:89) indica:

“El modo más útil de establecer objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen no sólo la clase de comportamiento a desarrollar en el estudiante, sino también el contenido o área de la vida en la que debe operar dicho comportamiento. Si consideramos cierto número de fijaciones de objetivos que parece estar claro que proporcionan orientación en el desarrollo de programas de instrucción, puede observarse que cada una de tales fijaciones incluye en realidad tanto aspectos del comportamiento como del contenido del objetivo. Así pues, el objetivo consiste en «escribir informes claros y bien organizados sobre proyectos de estudio sociales» incluye una indicación acerca de la clase de comportamiento («escribir informes claros y bien organizados») y señala también las áreas de la vida a que deben referirse los informes”.

La acción de definir objetivos para Tyler debe partir de la razón y de la realidad. Para esto defiende la idea de que en la formulación de objetivos tres fuentes debieran ser examinadas:

- a) Los intereses y las necesidades de los alumnos.
- b) La vida cotidiana fuera de la escuela.
- c) Las sugerencias ofrecidas por el especialista en el diseño curricular.

En el desarrollo de su modelo, Tyler (1977) especifica que después de la determinación de los objetivos, éstos deben ser sometidos a un proceso

de depuración a través de dos filtros: los valores y la psicología del aprendizaje. La tarea posterior sería la selección y organización de las experiencias de aprendizaje. En esta forma de diseño del curriculum, la evaluación es concebida como el punto culminante que debe detectar el logro de los objetivos propuestos.

Retomando el aspecto de la organización de los contenidos bajo este modelo Tyler señala la importancia de los criterios de continuidad, secuencia e integración en esta tarea. El criterio de continuidad es la “reiteración vertical de los elementos principales del currículo”; esto es, repetir el concepto o habilidad especificada en un objetivo en distintas lecciones.

El segundo de estos criterios, la secuencia, va más allá de la continuidad. “Enfatiza... la importancia de que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avance en ancho, y con profundidad de las materias que abarca” (Tyler, 1977:87). Se trata de proveer experiencias cada vez más complejas.

Por último, el criterio de integración “se refiere a la relación horizontal de actividades del currículo”(sic) de tal modo que la organización de las actividades permita que el alumno se forme un concepto unificado y que además le ayude a saber aplicar lo aprendido en otras áreas o ámbitos.

Uno de los estudios más significativos en este ámbito es la propuesta hecha por Taba con un modelo centrado en el diagnóstico de necesidades.

Basada en las aportaciones de Tyler, Hilda Taba propone un incremento de los cuatro pasos previstos en el diseño curricular bajo el modelo por objetivos; de este modo Taba establece siete etapas en la construcción del curriculum distinguiendo elementos en cada uno de ellos que orientan su elaboración. De este modo incrementa la dinamicidad al modelo por objetivo, pero manteniendo el principio de racionalidad que lo orienta (Saul, 1995 *apud* Genylton Rocha), que presentamos a través del siguiente esquema:

PASOS	ELEMENTOS
1. Diagnóstico de las Necesidades	a)Análisis de la cultura, b) Teorías de Aprendizaje, c)Análisis de los Alumnos.
2. Formulación de Objetivos	Determinar la Clasificación de los Objetivos
3. Selección de Contenidos	Con base en criterios de Validez y Relevancia
4. Organización de los Contenidos	Basándose en Secuencia, Continuidad e Integración
5. Selección de actividades de aprendizaje	Bajo criterios de fijación, Integración y Transferencia.
6. Organización de Actividades de Aprendizaje	Bajo criterios de fijación, Integración y Transferencia.
7. Evaluación del Curriculum (sic)	Basándose en instrumentos y medios

Taba recupera los conceptos de Tyler acerca de la secuencia, continuidad e integración como componentes de la organización de los contenidos, sin embargo a éstos les preceden los elementos de Selección de los mismos, bajo la guía de los criterios de validez y relevancia, lo que presupone elementos epistemológicos internos al proceso de diseño

curricular y no determinado por “filtros” o expertos. Eso ha abierto un puente de posibilidad en percibirse el diseño curricular como integrados a la acción de sus elaboradores. El contexto histórico favoreció que estas orientaciones metodológicas se convirtiesen en instrumentos de la tecnología educativa al servicio de la planeación (Genylton Rocha).

Sin embargo, las críticas más contundentes al modelo curricular por objetivos se dirigen al hecho de que el capital cultural del alumno no es merecedor de valor, por lo que sus experiencias de vida son ignoradas, además del principio ahistórico que lo ordena (Genylton Rocha).

Tratando de superar las fallas de este modelo se han elaborado una diversidad de propuestas de prototipos curriculares. Una de éstas es la que hace Stenhouse en respuesta al modelo por objetivos¹⁶ en el afán de acabar con la rigidez de su diseño, considerando la naturaleza del conocimiento, los procesos cognitivos del sujeto en el aprendizaje y los procesos de socialización en la escuela (Casarini). Así mismo, refuta el hecho de traducir los procesos de aprendizaje y los aspectos del contexto escolar en resultados esperados, expresados en objetivos de comportamiento como si el currículo fuera el producto de los objetivos para cuyo cumplimiento fue diseñado.

Lo anterior requiere de una nueva visión del desarrollo curricular en la que cada contenido sea considerado como una hipótesis permanente

¹⁶ Stenhouse hace una crítica a este modelo de la cual parte la elaboración de su propuesta del modelo de proceso.

que necesita ser verificada y no como algo ya dado, es decir, con actitud reflexiva en la búsqueda constante del conocimiento.

La flexibilidad del currículo en el modelo de procesos no lo priva ni lo desprovee de una serie de procedimientos y criterios que guíen la experiencia reflexiva en el proceso de enseñanza.

Este modelo necesita de la articulación currículo -profesor-alumno, la cual no es ajena a la influencia socio-histórica y cultural de la comunidad en la que se inserta el proyecto educativo considerando los problemas específicos de esa comunidad; por tanto, el diseño curricular debe contener el saber universal de las ciencias así como el saber vivo de la tradición cultural de la localidad.

Pese a que este modelo trata de vincular los procesos de pensamiento de los alumnos y su forma de apropiarse del conocimiento con los procesos lógico-científico, presenta una debilidad que es puesta de manifiesto por su propio autor: el profesor. Este prototipo curricular requiere de la profesionalización del maestro que lo prepare, incorporándolo no como “un mero ejecutor, sino como un profesional que toma decisiones antes, durante y después” (Casarini) en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que debe ser capaz de identificar y comprender los mecanismos de pensamiento del alumno en dicho proceso.

Al respecto Stenhouse considera:

“El modelo de procesos va unido al perfeccionamiento del profesor. Si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional” (141).

La finalidad del modelo por procesos es señalada por Flórez Ochoa cuando dice:

“La fluidez del currículo por procesos no pretende escapar a toda clase de estructuración, sino más bien facilitar y propiciar que las sesiones de enseñanza sean menos rígidas, deterministas y rutinarias y se parezcan lo más posible a la creatividad y dinamicidad de la vida, más allá de la escuela” (253).

Así, este modelo es concebido como un sistema de producción, como un modelo hipotético que parte del estudio de casos concretos en situaciones prácticas.

En México se han efectuado algunas producciones de modelos curriculares alternativos a los tradicionales, un ejemplo es el diseño modular por objetivos de transformación¹⁷.

Al respecto, Díaz Barriga propone una metodología para el diseño de planes y programas de estudio que consiste en:

- Construcción del marco referencial.
- Elaboración de un programa analítico.
- Interpretación metodológica como programa guía.

¹⁷ Esta experiencia fue desarrollada en la Universidad Autónoma de México, unidad Xochimilco.

La **construcción del marco referencial** abarca tanto el proceso educativo como el currículo del cual forma parte el plan de estudios, cuyos elementos son: los propósitos de aprendizaje, las experiencias de los docentes, el diagnóstico y las condiciones del desarrollo del programa. El diagnóstico se hace en torno a los alumnos y a la fundamentación didáctica, ubicándose en una situación y un campo específicos. Las condiciones del desarrollo del programa son aquellas que corresponden al ámbito institucional, a las condiciones históricas, a las características individuales de los sujetos y a la metodología elegida.

Un **programa analítico** es una propuesta de aprendizaje que orienta la determinación del mínimo de créditos a ser fijados en un plan de estudios; éstos – los créditos - son elementos de acreditación vinculados al aprendizaje que responden a enunciados técnicos expresados en objetivos.

Por tanto, un programa analítico debe contener los siguientes aspectos:

- a) Una presentación general que haga alusión a la significatividad del programa y a su articulación con el plan de estudios.
- b) Una propuesta de acreditación que visualice los resultados del aprendizaje y que indique los créditos y los pre-requisitos para la certificación.
- c) Estructuración de los contenidos ya sea en unidades, bloques de información o problemas.
- d) El señalamiento de la bibliografía.

La **interpretación metodológica como programa guía** debe combinar la propuesta institucional con las experiencias de vida que puedan ser incorporadas por medio del análisis de campo y la situación, y por las perspectivas y posturas en el debate actual relacionado con la selección, contenidos y con la experiencia docente.

Esta metodología articula al currículo con la didáctica a través de un método como posibilidad epistemológica y como unidad didáctica.

Margarita Pansza afirma que las prácticas de diseño y desarrollo curricular requieren de la dilucidación de algunos puntos:

1. Tener una **posición política** en referencia al fenómeno educativo.
2. Contar con una **metodología trabajo**.
3. Laborar bajo una teoría curricular que posibilite operativizar el diseño del Curriculum.

A partir de estas puntualizaciones esta autora presenta tres alternativas en el abordaje del diseño curricular en las que han convergido las teorías del currículo en donde las más características son: el modelo por materias, por áreas del conocimiento y por módulos. (Pansza).

El primero de éstos, *el modelo por materias*, es la forma de organización más frecuente de diseño curricular en las universidades. Este estilo fragmenta y atomiza el conocimiento debido a que las materias son expuestas en forma aislada unas de otras, y cuyos contenidos son, en su mayoría, dogmáticos y obsoletos desvinculados de la realidad social y de la práctica profesional; además este modelo se caracteriza por presentar los

programas como una lista de temas o bien partiendo de una serie de objetivos de aprendizaje con tintes modernizantes como la inclusión de instrumentos tecnológicos en ellos (dígase computadora, etc.). Su base epistemológica corresponde a una concepción mecanicista del proceso de conocer (Pansza).

En el *modelo curricular por áreas de conocimiento* se privilegia la concepción de ciencia¹⁸. Así, bajo este paradigma se introduce el término ciencia como concepto activo e interdisciplinario que conduce a la búsqueda de nuevos planteamientos para la enseñanza y la investigación.

El *modelo curricular modular* se presenta como una propuesta alternativa en la elaboración del Plan de Estudios de una carrera universitaria sin implicar modificaciones en la estructura de la Institución. Este modelo se usa para referirse a un tipo de organización del conocimiento en unidades didácticas aisladas llamadas módulos.

En el diseño, es necesario poner en claro las aportaciones teóricas de los modelos curriculares ya que esto representa el punto de partida de las decisiones que se tomen al respecto. En este punto Margarita Pansza dice:

“...la clarificación de las implicaciones y fundamentación teórica de los modelos curriculares es de vital importancia para las instituciones educativas ya que en razón de ello se toman una serie de decisiones que se concretizan en acciones a diferentes niveles, que van desde el diseño del subsistema administrativo que apoya el modelo curricular, hasta metodología de enseñanza-aprendizaje que sea coherente con los que se propone el Currículum” (47).

¹⁸ Nagel p.58 *apud* Pansza: (1990:42) define ciencias como “cuerpos de conocimiento organizado y en todas ellas la clasificación de sus materiales en tipos o géneros significativos [...] es la organización y clasificación del conocimiento sobre la base de principios explicativos [...] cuerpo de conocimientos lógicamente unificados”.

Continuando con las aportaciones de Pansza el trabajo curricular debe ser tratado como problema de investigación –bajo vigilancia epistemológica- de modo que la construcción del currículo vaya más allá de la observación y recolección de datos, convirtiendo al curriculum en objeto de conocimiento.

Las etapas del diseño del currículo no se conciben aisladas, puesto que están en una relación recíproca con la sociedad y los mecanismos históricos-culturales de selección del saber. La formación del profesional toma en cuenta tanto los discursos políticos, las profesiones emergentes, las posibilidades de cambio. Sin embargo es necesario saber diseñar el curriculum y este saberhacer está en la acción colectivamente orientada y teóricamente aclarada por lineamientos metodológicos concretos. En las palabras de Margarita Pansza:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

“Los trabajos en la Implementación, diseño y evaluación de un plan de estudios tiene una estrecha relación entre sí, y no deben ser considerados ni mecánicamente ni linealmente, sino abordados en una estrecha relación dinámica con la sociedad (34).”

Para una mejor visualización y descripción de la organización metodológica que propone Pansza, sus etapas, las características del trabajo y situaciones específicas del diseño curricular presentamos el siguiente cuadro:

CURRÍCULUM* Y DISEÑO DE UN PLAN DE ESTUDIOS		
ETAPAS METODOLÓGICAS		CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO
✍ Procesos del Trabajo	✍ Fuentes de Estudio	
<input checked="" type="checkbox"/> Plantearse problemas <input checked="" type="checkbox"/> Elaborar marcos teóricos <input checked="" type="checkbox"/> Estrategias de Abordaje <input checked="" type="checkbox"/> Hipótesis y objetivos <input checked="" type="checkbox"/> Recolectar datos <input checked="" type="checkbox"/> Interpretar <input checked="" type="checkbox"/> Concluir en informes	<input checked="" type="checkbox"/> Primarias: 1.Necesidades sociales 2.Disciplinas Implicadas 3.Alumnos <input checked="" type="checkbox"/> Secundarias: 1.Currículos Similares 2.Datos generales del conjunto	<input checked="" type="checkbox"/> Interdisciplinario <input checked="" type="checkbox"/> Promovido en equipo (con experiencia, representatividad, disposición temporal); <input checked="" type="checkbox"/> Participativo <input checked="" type="checkbox"/> Sistemático <input checked="" type="checkbox"/> Sobredeterminado (tomar en cuenta los marcos Legal, Disciplinario e Institucional).
SITUACIONES BASICAS DE UN PLAN DE ESTUDIOS		
✍ Elaboración o una Reestructuración	✍ Implementación	✍ Evaluación
Se lleva a cabo por la necesidad de legitimar un ejercicio profesional existente o mejorar la calidad de la educación impartida.	Generado siempre a partir de la necesidad de evaluación conceptual a partir de la práctica pedagógica que se ha llevado a cabo.	Integrada a todas las etapas e integrada al desarrollo institucional como un todo tanto en su nivel político como en lo académico. Los involucrados toman en cuenta a la realidad y se integran en ella.

* (sic)

Estas consideraciones cuestionan las posturas que adoptan los diseñadores de un Plan de Estudios, que motivación política tienen y que conciencia metodológica les dirige. Los diseños curriculares indudablemente reflejan la claridad teórica de aquellos que lo elaboran. En la Universidad este trabajo asume una dimensión distinguida por el carácter y posición social que ésta ocupa.

4. LA RELACIÓN EPISTEMOLOGÍA Y CURRÍCULO EN LA UNIVERSIDAD.

En la Universidad la esencia de los currículos está en lo epistemológico pues la teoría, como adecuación a lo real, hace que la razón teórica esté bajo su propia capacidad crítica de problematización. Esto permite ir más allá de la teoría y darle un abordaje del análisis de las categorías que le dan origen.

La idea de conocimiento sobreviene de una forma de relación basada en una práctica de prioridad histórica. Así, en génesis, el conocimiento no existe en función a la Universidad sino que la Universidad existe en función al conocimiento. Las consideraciones sobre el currículo en las instituciones de Educación Superior destacan que éste se ha articulado en función de la relativa autonomía con relación al Estado que tienen estas instituciones.

En la perspectiva histórica de Durkheim (1992) – como una referencia epistemológica – la materialización del conocimiento se daba en los ideales cristianos, (desde luego su orientación buscaba conjuntar la totalidad del conocimiento humano necesario para la formación de ese hombre total). La cuestión epistemológica simbolizaba la negación de la ciencia y la aceptación de la filosofía como no-ciencia.

El conocimiento, de este modo concebido (dogmas cristianos) tendió

a construir el currículo en la Universidad como un camino para el hombre, como unidad perfecta: Alma, Mente y Cuerpo. El conocimiento necesario para lograr dicha unidad es el conocimiento enciclopédico impuesto a través de la enseñanza de materias de estudio o áreas de conocimiento. La orientación de este conocimiento se plasmaba en las disciplinas que favorecían la formación de ese “hombre total”: las humanidades. En ellas se concibe el dominio entre espíritu y razón; dicho dominio se expresaba en el primer nivel del conocimiento a través del Trivium (grupo de tres disciplinas: Gramática, Retórica y Dialéctica) como una enseñanza formal. Con esto se proponía enseñar al espíritu el espíritu mismo. En otro nivel estaba el conocimiento relativo a las cosas. Esta enseñanza era más restrictiva y de lujo, pues conocer las realidades exteriores y sus leyes se consideraba un arte, de este modo las disciplinas que constituían el Quadrivium eran consideradas las cuatro “artes reales o físicas” y se referían “a la naturaleza: geometría, aritmética, astronomía y música”.

Bajo esta forma de concebir el conocimiento, la Universidad orienta su organización, ya desde ese momento, en un esquema del conocimiento “general” o disciplinas básicas y un conocimiento “especial” o formación específica (que no tiene el sentido de habilidad en un conocimiento práctico o particular). Sin embargo esto responde a un puente epistemológico basado en que el hombre es un ser divino, como tal “puede ser completo”... la posibilidad de esta totalidad está en el conocimiento

divino. Con esta perspectiva del conocimiento cristiano se construye una idea de currículo como una directa relación a lo ontológico.

El origen de la “Universidad” tiene sus bases organizacionales a partir de las Escuelas Catedráticas. El currículo (conocimiento) ya era dado como existente. El conocimiento huye de cualquier conocimiento científico adquiriendo un carácter de revelación.

La relación entre maestro, estudiante y Universidad surgió en función de la prioridad epistemológica dado al ideal cristiano en orientarse y permanecer por las vías de la educación atribuyéndole un sentido de universalidad y bien supremo a todo lo demás.

Avanzando en el estudio de universidad dentro de una concepción e influencia surgida en Francia, Castrejón (1984) dice que algunos criterios de este carácter de Universidad fueron prevaleciendo y se mantuvieron durante los siglos, tales como:

- Su carácter de excelencia con relación al conocimiento, más propiamente a la enseñanza de éste;
- La laicidad, aunque con orientación eclesiástica;
- Un nivel de relación maestro y alumno guiado por el reconocimiento y respeto al conocimiento mismo, más que por la autoridad del maestro, por su edad o condición social.

Este autor estima que en la institución de la Universidad como espacio físico determinado e independiente, se revelan sus reales relaciones. Este conocimiento, validado por los sistemas de poder

eclesiástico o gubernamentales se ven alterados en forma y contenido cuando los cambios sociales se imponen a la propia sociedad. El curriculum en la Universidad representaba el colectivo que lo producía. Castrejón menciona que a lo largo de los siglos el currículo en la Universidad ha reflejado los cambios sociales, es decir la ideología prevaeciente al nivel de las relaciones de poder y dominio se han expresado en los conocimientos que contempla.

Así se aprecia que “tanto el ejercicio como la legitimación del poder se hallan implícitos en los cambios sociales” (Durkheim, *apud* Castrejón, 1984:84). Entonces es importante destacar que, de cualquier modo, el espacio privilegiado de producción del conocimiento de la Universidad¹⁹ – con un carácter hegemónico - ha sido dado porque su acción “está en las ideas, en su interpretación y en su creación” (Castrejón 1984:120).

Prevalece hasta nuestro tiempo la idea de que ahí se puede nutrir o destruir dogmas y subsiste por insistencia del pensamiento que exige mantener la sociedad que con ella se relaciona “al paso de la evolución del resto del mundo

Si lo anterior es cierto el conocimiento útil es determinado por la sociedad y no a la inversa. Es decir, en la edad media la Universidad preparaba hombres con competencia para discutir ideas y no producir cosas, en la sociedad interrural para realizar tareas y no producir cosas,

¹⁹ Un análisis importante puede ser encontrado bajo la óptica de Universidad y Mito dentro de las influencia alemana, que lo hace Claudio Bonvechio (1991).

en la sociedad contemporánea para ejecutar ideas y no conocer las cosas, y en la postmodernidad para usar las cosas sin tener idea de lo que realmente son.

De lo anterior se infiere que el conocimiento privilegiado en la Universidad tendría entonces marcada raíz en la relación sociedad-universidad como determinante y sus influjos dinámicos entre cultura y conocimiento ignorados, lo que incide en la elaboración del currículo universitario a partir de la “naturalización” en solucionar la relación entre profesión y mercado laboral como componente específico (y, para algunos diseñadores, exclusivo). De este modo la función sociocultural en el currículo universitario sería la opción entre el conocimiento enciclopédico o el conocimiento práctico, mediatizado por las fuerzas del mercado laboral.

En el contexto de los años noventa, el péndulo no difiere mucho en su movimiento. Glazman Nowalkski (1993:176) analiza que en las Universidades los problemas de la concepción y validación del currículo:

“vienen regidos esencialmente desde la ubicación que se le da al conocimiento [...] La tendencia es cuestionar la legitimidad del saber y las Instituciones de Enseñanza Superior que lo promueven desde criterios originados en la economía de mercado y en la lógica del poder, en un intento de anteponer la razón instrumental y relegar el sentido ético”.

Esta autora opina que los cambios estructurales en las relaciones sociales – que se reflejan en los problemas de la concepción y validación del currículo – están regidos esencialmente por la orientación que

actualmente se tiende a dar al conocimiento y a la identificación de la Universidad como instancia de promoción y producción del conocimiento. Por la precisión con que ubica la cuestión vale destacar textualmente su punto de análisis:

“Desde una óptica impuesta y limitada, la crisis de las Universidades se identifica con una supuesta falta de utilidad y aplicación de los saberes universitarios. En este planteamiento adquieren preponderancia los circuitos políticos y económicos frente a los académicos; hay cierta funcionalidad y un conjunto de finalidades adjudicadas a la universidad desde intereses extrauniversitarios que relegan de manera ostentosa la producción y difusión de un tipo de conocimiento y del ejercicio de la crítica como elementos axiológicos ineludibles del quehacer universitario, esencialmente ligados a su existencia desde los orígenes de la institución”

(Glazman, 1993:178)

La cuestión de la producción del conocimiento en las Universidades latinoamericanas pasa por un debate en cuanto las funciones que a ella le atribuyen sustancialmente: Enseñanza, Investigación y Extensión. Las propuestas de currículo han sido privilegiadas divergiendo en cuanto cuál es el punto fundamental como eje de articulación: si la Investigación o la Enseñanza. Estos debates demuestran un consenso de que la Institución Universitaria prevalece como capaz de continuar actuando como instrumento de validez del conocimiento científico. Y si concebimos que ellas continuaran existiendo, también seguirá el currículo (Furlan, 1993).

Las divergencias están en la equilibración y coherencia con los elementos de verdad que corresponden a las relaciones sociales y al contexto de la Universidad como aparato mediador entre la relación

tecnología y mercado. Las formas específicas de pensar y de producir conocimientos en el campo de las ciencias sociales o humanas en general, y en la educación en particular, se ven afectadas por la relación modernidad-posmodernidad (De Alba, 1995). En el campo curricular surgen propuestas que están epistemológicamente construidas bajo la idea del conocimiento como significado y que echan mano del pensamiento neoconservador adoptado por las políticas neoliberales y de la posmodernidad.

Esas dimensiones no ocultan el sufrimiento intelectual a que se han sometido los pensadores latinoamericanos. Puigrós (1993) advierte que el discurso pedagógico neoconservador en la educación latinoamericana pasma la capacidad de respuesta en la producción del conocimiento como actividad intelectual delante de la pérdida del sentido histórico y generando corrientes de pensamiento “funcionalista economicista pedagógico” y una pedagogía “reductivista y economicista del marxismo” de corte burocrático. En consecuencia la relación currículo y conocimiento se le impide la toma de “conciencia de líneas más amplias de la realidad, enredan las perspectivas político-educacionales y esterilizan la capacidad de trabajo” y agrega “[...] en los alumnos es sembrada la acomodación y la desesperanza” por lo empobrecido que se torna el elemento de transmisión del conocimiento como proceso de construcción cultural (Puigrós).

Este diagnóstico ha sido dado principalmente en función de que los intelectuales latinoamericanos –entre ellos los educadores – han sido

afectados fuertemente por los golpes que reciben sus instituciones, sus salarios y su status profesional, por el fracaso de muchas de las teorías y objetivos que los entusiasmaron años atrás y por la falta de continentes políticos (Puigrós).

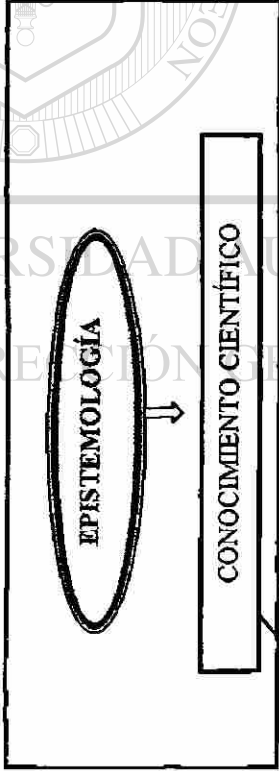
La necesidad de conexión universidad, conocimiento y curriculum se plantea como una posibilidad de reencuentro del espíritu de investigación de maestros y alumnos, en el impulso de construir una producción de forma colectiva, entendiendo la educación como inserta en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales (Calazans, 1995). En la formación de profesionales (entre los cuales están los educadores) “hay la necesidad del rigor, tener claridad para contraponerse, hacer opciones, revertir lo viejo que muchas de las técnicas incorporan a la formación y a la práctica de los educadores impidiendo la **aceptación adecuada** de las innovaciones”

(Calazans *apud* Brasil, W. (1996a)– el destaque es nuestro).

Comprender las prácticas de diseño curricular bajo iluminación teórica puede constituirse en un esfuerzo por contribuir en la articulación entre la universidad, el conocimiento y el currículo. Esto constituye el objeto de estudio a que nos dedicamos en esta tesis y que abordaremos más específicamente en los apartados siguientes. A modo de síntesis presentamos un esquema a continuación.

SINTESIS: EPISTEMOLOGÍA Y CURRÍCULO

**Conocimiento
Objeto - Objeto**



- Como:
- Experimentación
 - Especulación
 - Razón
 - Significación

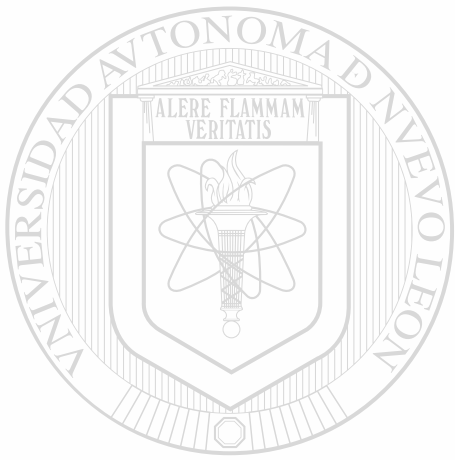


- 1. por objetivos;
- 2. por procesos
- 3. modular, por OT
- 4. por materias
- 5. por áreas de conocimiento
- 6. por módulos didácticos.



- Mecanista
- Activista-Idealista
- Interaccionista





UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

00-100-020002-040000

®

III - EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE DISEÑO CURRICULAR POR LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA BASADA EN DOCUMENTOS.

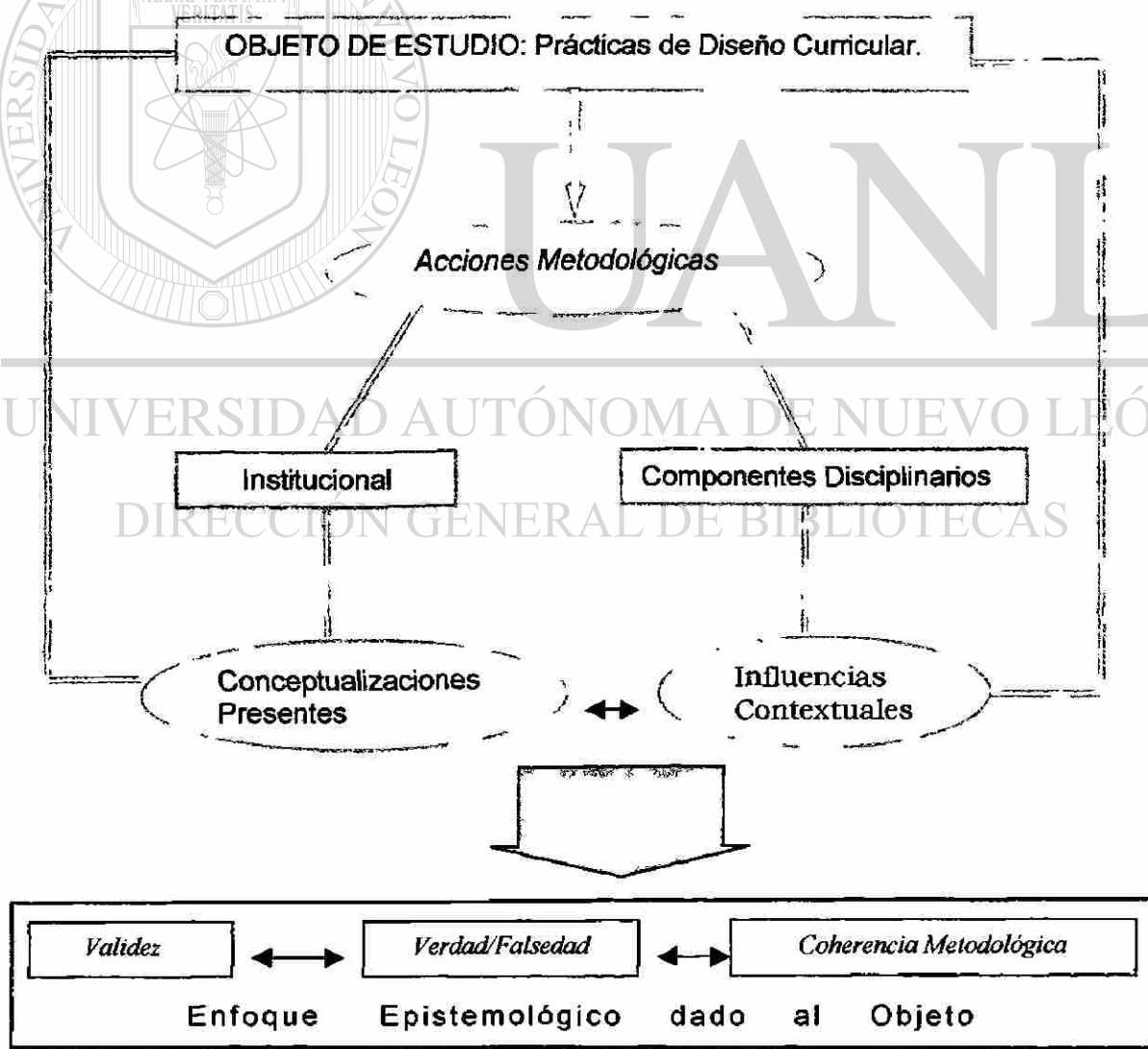
El estudio del aspecto relativo al vínculo entre epistemología y currículo conlleva a algunas cuestiones de orden teórico que hemos considerado anteriormente:

1. La naturaleza del conocimiento y el acto mismo del conocer se confrontan en relaciones de legitimación y criterios de selección que validan el saber científico. De esto se ocupa la epistemología en su concreción en el currículo.
2. Los modelos conceptuales teóricos traspasan los debates que conciben la formación del hombre y su vinculación con el conocimiento relacionado al eje de relaciones culturales que se interponen.
3. La ordenación y organización de los contenidos en el currículo enreda las dinámicas sociopolíticas y geohistóricas que han incidido en la elaboración de un Plan de Estudios para la definición de la formación profesional (componente disciplinario) por las Universidades (particularmente en América Latina).

Con estos elementos se procederá al análisis de las prácticas de diseño curricular para la Carrera de Pedagogía tomando en cuenta los debates y conceptualizaciones tratadas en las aportaciones de los Capítulos I y II.

Para lograr este propósito esbozamos un esquema operativo de análisis fundamentados en las orientaciones teóricas propuestas aquí y que encauzarán los capítulos siguientes. Para el abordaje esquemático utilizamos el proceso de reconstrucción histórica basada en documentos, como investigación empírica, cuyos antecedentes presentamos conjuntamente con la descripción del esquema de estudio.

ESQUEMA OPERATIVO DEL ANÁLISIS



1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA BASADA EN DOCUMENTOS.

El análisis de documentos se ha desarrollado en el campo de los estudios semiológicos. Se considera que las conexiones entre la existencia de los documentos y sus señas de existencia están formadas colectivamente y proveen una importante fuente de ideas, reglas, prácticas y son el receptáculo del conocimiento denominado “cultura” (Maning y Cullum-Swan, 1994) Estas relaciones construyen un concepto de campo (Bourdieu, 1994). Un campo puede ser creado o constituido por el discurso, como por ejemplo el campo artístico o científico, por la práctica o por objetos materiales” (Bourdieu citado por Maning y Cullum-Swan, 1994). Eso le da una posibilidad potencial en la reconstrucción histórica de hechos y prácticas que involucran a los sujetos en este espacio social.

Refiriéndose a la Investigación Pedagógica, Ary, D. et all (1989) identifica el Análisis Documental como un tipo de estudio de índole descriptiva y al que suele denominarse “análisis de los contenidos” que llega a posibilitar el estudio de variables psicológicas y sociológicas dentro de ciertos temas de estudio.

El análisis de documentos es percibida como “una técnica valiosa de abordaje de datos cualitativos” (Lüdke y André, 1986:38) que por sus características permite complementar informaciones o develar nuevos aspectos dentro de una situación o problema. Philips (1974, *apud* Lüdke y André, 1986) conceptúa los documentos como “cualquier material escrito

que pueda ser usado como fuente de información sobre el comportamiento humano”. El análisis de documentos procura identificar informaciones acerca de los hechos.

Con relación a los documentos como proceso de reconstrucción histórica, Foucault (1996:10) afirma que éstos existen como “el trabajo y realización de una materialidad documental (libros, textos, relatos, actas, edificios, instituciones, reglamentos, técnicas, objetos, costumbre, etc.) que presenta siempre y por doquier, en toda sociedad, unas formas ya espontáneas, ya organizadas de remanencias”. De este modo coincidimos con este autor en que “el documento no es el instrumento afortunado de una historia que fuese en sí misma y con pleno derecho *memoria* [itálica en lo original], la historia es de cierta manera, para una sociedad, dar estatuto y elaboración a una masa de documentos de la que no se separa”.

Este autor considera que la historia transforma los documentos en monumentos, y que, “allí donde se trataba de reconocer por su vaciado lo que había sido, despliega una masa de elementos que hay que aislar, agrupar, hacer pertinentes, disponer en relaciones, constituir conjuntos” (Foucault), es decir tornarlos factibles de interpretación.

2. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS EN EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA ESQUEMÁTICA DE ANÁLISIS.

En concordancia al procedimiento esquemático de análisis que proponemos aquí, los documentos fueron agrupados por “Realización del

Contexto" (Lüdke y André, 1986) sin distinción de la figura tipológica del documento, tratados bajo narración descriptiva del abordaje.

Con estas definiciones, los elementos a ser develados en el estudio se cumplen a partir de una articulación de tres actividades:

I - La lectura de los documentos: enfocada hacia la distinción de:

- a) Instrumentos indicadores de contexto como posibilidades de reconstrucción;
- b) Argumentos y efectos de conflicto que se presentan;
- c) Nivel, grado y frecuencia de movilidad en función del objeto del estudio.

II - La Realización del Contexto: se admite en dos vertientes según

el grado de acción y pertinencia, siendo:

1. Realización Macrocontextual, con incidencia en la comprensión del fenómeno con articulación institucional (el diseño y las relaciones internas institucionales generales);
2. Realización Microcontextual, con incidencia en la comprensión del fenómeno articulado a su materialidad (el diseño y los Planes y Programas para Pedagogía)

III - Conformación del Análisis: El análisis buscará articular los elementos anteriores, identificando:

1. Niveles de Conceptualización e Influencias Contextuales.

Esas serán descubiertas a partir de las posiciones teóricas planteadas en el estudio;

2. Enfoque epistemológico (distinguido en la relación

Epistemología-Curriculum) revelando paradigmas

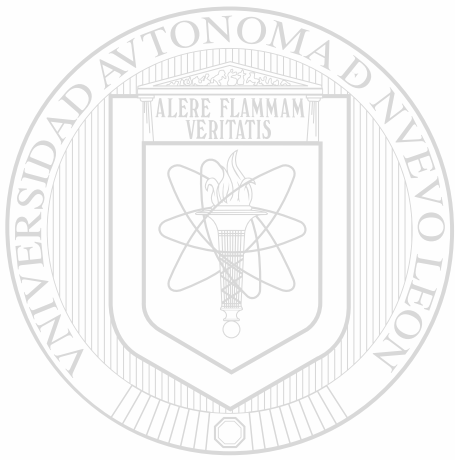
(perspectiva epistemológica objetiva en los contenidos) que

han orientado elementos supuestos de validez,

falsedad/verdad y coherencia metodológica.

A partir de esos pasos se rastrean los *puntos de grandeza* entendidos como aquellos datos que se manifiestan como las constantes en los documentos y que, articulados al referente teórico, tornan posible proceder a la elaboración de las Conclusiones y Sugerencias que sean pertinentes.

Así los capítulos siguientes se coordinan en esta perspectiva de Realización de Contexto, dentro de los procedimientos destacados aquí, que juzgamos pueden posibilitar una visión de la investigación.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

04X04500 - 00 - 0050 - 0050

®

IV – REALIZACIONES DEL CONTEXTO Y LAS PRÁCTICAS DE DISEÑO CURRICULAR.

En la mayor parte de los países latinoamericanos la problemática relacionada con el diseño curricular se ha teñido de una perspectiva social a través de la conexión entre los contenidos y la política. Pero esta problemática no surge por la reflexión conceptual, sino por la práctica misma de tal modo que el abordaje de la organización de los contenidos puede ser apreciado tanto desde el punto de vista educativo como desde una perspectiva política (Díaz Barriga, 1994). Así, una visión política enriquece las consideraciones hechas en el embate curricular, convirtiéndose en punto clave y determinante en la elaboración de los planes y programas de estudio en las instituciones de educación superior.

Las consideraciones epistemológicas del conocimiento y del diseño curricular hacen necesaria una aproximación a los aspectos de orden social y político que allanan el macro y microcontexto en el que se enclava la UNIFAP como responsable de la formación del Pedagogo en el Amapá.

En las realizaciones del contexto se encuentran dos situaciones distintas: aquellas que plasman una reacción institucional a la acción de agentes externos en la “fiscalización” de las carreras mediante sus currículos y las dinámicas mismas de la Universidad como institución de “mesa de conflictos” de intereses, actividades y organización político y administrativa. Por estas consideraciones seleccionamos los documentos

en los hechos del macrocontexto general para la ubicación del primer elemento (consideraciones institucionales) y para los eventos dinámicos – con documentos que atestiguan acciones públicamente más colectivizadas - formando en el cuadro institucional los elementos documentales que permiten su análisis.

1. REALIZACIONES DE MACROCONTEXTO: LA UNIFAP Y EL CURRÍCULO.

La cuestión del currículo en las Universidades brasileñas tiene una relación muy cercana a la acreditación de sus carreras siguiendo las exigencias y criterios provenientes del Ministerio de la Educación. La Universidad debe presentar un proyecto para cada carrera y, a partir de ello, solicitar que ésta sea acreditada.

La Secretaría de Educación designa una comisión de verificación que efectúa los primeros procedimientos para acreditación. Tal comisión trabaja bajo criterios muy específicos, tales como:

1. La estructura, instalaciones y equipamiento existentes en la Universidad para el desarrollo de las Carreras y sus cursos;
2. La biblioteca, que es el punto fundamental del proceso;
3. La planta docente, principalmente en los aspectos relativos a su formación;
4. El funcionamiento y estructura de las Carreras.

La ausencia de cualquiera de esos elementos (o datos claros acerca de ellos) en el Reporte Final incurre en la no-aceptación del proceso de acreditación y consecuentemente ésta no es otorgada.

A pedido de la propia UNIFAP entre 1994 y 1995 todos los Colegios han recibido Comisiones de Verificación y una gran mayoría de los Colegios han sufrido una fuerte presión acerca de los requisitos para actuar en la formación profesional a que se destinan y el estado en que las carreras se encuentran para su funcionamiento, ante las condiciones estructurales de los Colegios. Sin embargo, las recomendaciones, advertencias o sugerencias de las Comisiones no inciden directamente como una responsabilidad de los Colegios, sino más bien como un responsabilidad Institucional a través de la Pro Rectoría de Enseñanza, Investigación y Extensión - PROEPE.

El embate Institucional se revela por actitudes de enfrentamiento y resistencia a los reclamos de la formalidad ministerial, frente a resultados de las Comisiones de Verificación, como lo evidenciamos a continuación a juzgar por los documentos recabados¹.

La carrera de Historia. Los aspectos que la Institución resalta relativos a la carrera de Historia² se orientan a las consideraciones legales y a algunos cambios en cuanto a la nomenclatura de las disciplinas y

¹ Estudiamos cinco embates (por cinco carreras que logramos tener documentos) de las nueve existentes en la UNIFAP.

² Oficio 186/95-PROEPE, del 31 de octubre de 1995.

*Carga Horaria*³. Este tipo de acción de redistribución de disciplinas y Cargas Horarias entre el cuadro curricular de la carrera se observa en fragmentos como:

“las exigencias fueron plenamente atendidas, las disciplinas Museología, Arqueología, Historia del Amapá y Historia de la Amazonia serán substituidas...”

Sin embargo a este aspecto de la redistribución de disciplinas se le dá por resuelto. Se destaca en el documento que las acciones de Verificación se detuvieron en cuestionar los criterios para la elaboración del Trabajo de Conclusión de la Carrera - TCC⁴, eso que se infiere por la mención que respecto al TCC “a eso se estaba tratando de hacer adecuaciones”.

En lo relativo a la Bibliografía para la carrera de Historia, la UNIFAP menciona “la ausencia de recursos financieros” y, al mismo tiempo, el esfuerzo hecho para la adquisición de libros.

No hay muchos detalles o cuidados en presentar consideraciones en la redacción de este documento, lo que permite inferir que no se veían muchos problemas para la acreditación de la carrera.

³ La expresión “Carga Horaria” es la señalada para indicar el número de horas que se debe cursar en una disciplina, implica en la distribución de créditos y duración de una carrera o cursos.

⁴ El TCC es una disciplina que trabaja comparativamente al “Examen Profesional” mexicano en donde los alumnos presentan un estudio en forma de monografía. Se constituye un requisito curricular y su polémica se da en el sentido de funcionalizarlo a asociarse a la iniciación científica.

La carrera de Derecho. Se entiende por los términos de los documentos que analizamos⁵, que las comisiones de verificación actuaron sobre las cuestiones de bibliografía, calificación de los docentes y extensión, siendo el punto crucial de embate la cantidad del mínimo de libros con que debería contar esta carrera para ser acreditada.

En un primer momento la UNIFAP trata de demostrar el avance que ha tenido a partir de su origen (NEM), recordando que en su creación la Universidad contaba con 8,000 volúmenes heredados del NEM para todos los colegios que no incluía la carrera de Derecho, entonces en el caso de esta carrera a lo largo del tiempo se trató de realizar Convenios con instancias del judicial (tales como la Procuraduría de la república en el Estado del Amapá y el Ministerio Público) lo que ha “facilitado” el acceso al acervo bibliográfico de estas instituciones. De ser así los textos adquiridos

mediante estos convenios tienen valor (para la UNIFAP) para ser sumados a la cantidad que se contabiliza, como bien lo expresa el fragmento:

“[el convenio] está facilitando el acceso al acervo bibliográfico [y] “de este modo la Carrera de Derecho cuenta con un total de 1,384 títulos de libros; 4,710 volúmenes y 60 títulos de periódicos.”

Con este punto de vista se destaca que ha sido significativo el esfuerzo de la UNIFAP en llegar a los 10,000 volúmenes mínimos exigidos en conformidad a la Resolución 1886/94 del MEC. Pero aún, la Institución

⁵ Of.No. 130/95-PROEPE/UNIFAP, del 10/07/95 y Of.No 211/95-PROEPE/UNIFAP, del 29/11/95.

no deja de mencionar la política de este órgano en restringir partidas para la ampliación del acervo.

Aludiendo a los docentes, la Comisión de Verificación hace énfasis en la baja cantidad en títulos académicos de éstos. El contrapunto de la Universidad es que tal deficiencia “fue compensada con la extensa experiencia profesional de los maestros que ocupan cargos públicos de grande relevancia en el Estado”.

La Extensión en el Colegio de Derecho, para la institución, está vinculada a la existencia de la Oficina Modelo que atiende gratuitamente a las personas que necesitan de auxilio jurídico. Se denota que a la existencia de esta actividad de “Extensión” se organizan posibilidades de “*Estagio Curricular*”⁶, destaca que la “práctica jurídica” le permite al alumno 330 horas basándose en la necesidad de ser ésta “un elemento curricular que moviliza la presencia de la Oficina Modelo” aunado a una orientación jurídica supervisada en la OAB y un mencionado apoyo a la Investigación. El documento se detiene sobre la Oficina Modelo no describiendo en lo que de hecho se constituye la práctica jurídica en los dos últimos aspectos de orientación jurídica y apoyo a la investigación.

Las cuestiones referidas a la carrera de Derecho no terminan ahí. El segundo documento (of.211/95) trata una vez más del proceso de acreditación de la carrera. Esta vez la verificación se hace por los

⁶ A un *Estagio* se identifican actividades curriculares (hacen parte del Plan de Estudios de la carrera con carga horaria específica) en donde el alumno va tener la experiencia del ejercicio de la profesión antes de asumirla. Su ejecución, en Brasil, NO se asemeja a la concepción de Servicio Social en las carreras mexicanas. En la formación de docentes se denomina Práctica de Enseñanza y la LDB/96 exige un mínimo de 300 horas (art.65).

consultores del Orden de los Abogados de Brasil – OAB que levantan puntos más específicos para la justificación de la carrera, tales como: el porqué de la carrera de Derecho en el Amapá; cuanta demanda hay; qué había sido considerado y qué mercado y calidad habían sido detentados en la formación de este profesional.

La réplica de la Institución incide en sostener la existencia de la Carrera de Derecho en el Amapá y las condiciones apacibles para ello, recalcando acciones institucionales para solucionar las dificultades que fueron subrayadas por los Consultores.

La Institución argumenta que la cantidad de profesionales para atender la demanda existente en el Amapá sería insatisfactoria, además de ser fluctuante debido a la característica del Estado. Por este documento se dice que las condiciones de la formación en Derecho habrían mejorado pues se disminuyó la cantidad de alumnos en el ingreso (de 50 para 40 a partir de 1994), no habiendo salones llenos.

En ese momento el cuadro de docentes titulados se estaría ampliando una vez que tres maestros tendrían obtenido el grado de Maestría y seis con perspectivas de pasar a la planta de maestros con especialidad una vez que ingresaban en la Especialidad Derecho Constitucional. Todavía en lo que se refiere a las actividades docentes se dice que las condiciones de trabajo mejoraron por la ampliación y

presencia de espacio físico para realizarlas⁷. Pero en lo relativo a la producción científica, la Institución señala que no existen las condiciones institucionales para hacer publicaciones y destaca las iniciativas existentes a partir de los alumnos en su entidad específica.

En este documento se puntualiza nuevamente la cuestión de la “práctica” forense, es decir el *Estagio*. Las soluciones presentadas siguen la idea de fortalecer las disciplinas obligatorias. Para el aspecto acerca de la “vivencia de la realidad de la profesión” se retoman las prácticas en las propuestas institucionales como actuar en un Núcleo de Práctica Jurídica (que no distingue su significado en el documento) por medio de actividades en la Oficina Modelo. Su función estaría en la “asistencia judicial a la población desfavorecida de información y económicamente, que reside alrededor de la Institución”.

La existencia de Investigación, a su vez, se vincula a acciones institucionales que desarrollen (y coordinen) el Departamento de Investigación y Extensión de la UNIFAP, órgano subordinado a la PROEPE.

Lo que menciona acerca de las prácticas pedagógicas en la carrera es que a los maestros les corresponde indicar bibliografía y proceder en las evaluaciones, siendo que la evaluación “sería un proceso simple a las

⁷ Hasta junio de 1995 no había un espacio físico adecuado para los maestros tales como cubículos, centro de cómputo. Siendo liberada su construcción y ocupación a partir del segundo semestre de 1995. Anteriormente eran adaptaciones de salones de clase para las coordinaciones y juntas.

posibilidades del maestro”. Afirma que no hay un mecanismo de evaluación interna del Colegio y lo que se ha cumplido es nada más los requerimientos formales de la legislación del servicio público federal.

Secretariado Ejecutivo. La Carrera de Secretario Ejecutivo sufrió otro orden de presión: la incertidumbre de su permanencia como una de las carreras de la UNIFAP aún antes de cualquier proceso de acreditación. La legitimidad de esa carrera fue constantemente cuestionada. Los documentos demuestran que se tenían como discutibles los argumentos al respecto de alguna significatividad social en esta formación.

El documento⁸ que da respuesta a la Comisión de Verificación de esta carrera no se ocupa de argumentos, agregar juicios a favor de la carrera o de exponer los cambios ocurridos en su interior y sus razones,

como lo hizo con los demás documentos que tratan del mismo tema en carreras distintas.

La evidencia de lo que afirmamos está en la atención descuidada a los detalles para responder a la Comisión de Verificación. No especifica, por ejemplo, a que se refieren la naturaleza de los cambios. Menciona un “ajuste en las materias de la carrera”, citándolas, sin mencionar a los maestros, Carga Horaria u cualquier otro aspecto.

⁸ El oficio 007/96-PROEPE/UNIFAP, del 17 de enero de 1996, se refiere a algunos cambios que probablemente fueron solicitados por la comisión de Verificación pues que este documento trata de responder al oficio 1367 del Consejo Nacional de Educación y se refiere a la Comisión de Verificación

Deteniéndonos entonces en la denominación de las materias y disciplinas en el anexo del Plan de Estudios – y considerando lo que pueda ser supuestamente su objeto – esta carrera pretende un profesionista bilingüe (presenta 4 niveles de lengua inglesa, y dos niveles de versión y traducción) al mismo tiempo con un alto dominio de la Lengua Portuguesa (un nivel básico de Lengua Portuguesa y Comunicación – LPC, Redacción, y tres niveles de Lengua Portuguesa). Enseguida orienta a los contenidos de formación específica en actividades administrativas, informática, contabilidad, economía, psicología general y social, y estadística. Estas habilidades tanto corresponden como atienden al carácter obligatorio⁹ de la formación de este profesional.

El currículo de la carrera del Secretariado Ejecutivo presenta pues una mistura de orientación formadora a las Ciencias Sociales y Derecho con Administración. Sus materias y respectivas disciplinas de carácter complementario así lo demuestran por la presencia de disciplinas tales como Filosofía, Sociología y Derecho.

La Carrera de Matemática. El Colegio de Matemática se ocupa de ajustar la Carrera a una nueva posibilidad de “habilitación”: Diseño

⁹ Tal asertiva se nos e dada en función de la practica rutinana de las Comisiones por el requerimiento legal en sus observaciones, pero el documento no ofrece esa distinción.

Geométrico y Física. Los términos del documento analizado¹⁰ que responden a la Comisión de Verificación tratan acerca de los cambios en las disciplinas, Carga Horaria y su distribución en el Plan de Estudios. El Colegio buscó ofrecer una mayor diversidad en Cargas Horarias y la distribución de éstas en las disciplinas que pretende habilitar.

Este documento muestra la preocupación de presentar los Programas de las Materias a las Comisiones de Verificación por lo que se anexan a éste. La Comisión opinó al respecto aportando sugerencias en cuanto a la coincidencia de contenidos¹¹. En este caso se marca un carácter de obligatoriedad además de buscar coherencia en la aplicación de los Programas en sus campos disciplinarios y sus respectivas áreas de estudio (las materias), que se denota cuando del acrecentamiento en la disciplina de Algebra (Grupos de Permutaciones, Ciclos y Transposiciones; Grupos de Simetría) y la inclusión de la disciplina Teoría de los números en la materia de Algebra.

La exigencia de bibliografía como una constante. Se anexa al documento un total de siete indicaciones bibliográficas para la disciplina Introducción al Algebra y tres indicaciones para Algebra. La UNIFAP insiste en sus argumentos a favor del Colegio y de la carrera exponiendo la

¹⁰ OE.0169/95-PROEPE/UNIFAP, del 12 de septiembre de 1995.

¹¹ Eso se puede sobrentender en la afirmación "las unidades que tratan sobre Relaciones y Funciones fueron *excluidas* del Programa de Introducción a la álgebra, permaneciendo en Fundamentos de la matemática Elemental I". En el adjunto adverbial "excluidas" indica que tales Unidades ahí estaban y desaparecen a partir del hecho que lo indicara la acción (de la comisión). A su vez, "permaneciendo" indica que ahí estaba y que en este espacio continuara.

cantidad de volúmenes existentes en la biblioteca y la ausencia de presupuestos para ampliar el acervo.

Colegio de Pedagogía. Los últimos cambios en el Plan de Estudios de Pedagogía son presentados el 18 de diciembre de 1995¹² atendiendo las observaciones de la Comisión de Verificación que visitó al Colegio en octubre de 1994. En la acción propuesta busca compatibilizarse con el “lenguaje” común de la legislación cambiando las nomenclaturas de las disciplinas y dándoles mayor claridad según la exigencia legal. Por ejemplo: nombres como *Práctica*¹³ IA y *Práctica* IB cambian nombre por “Práctica del Magisterio de Materias Pedagógicas” que ya lo tenían como una especificación no formal. También orienta el criterio del derecho de opción del alumno por cursar las habilitaciones en que se quiera registrar posteriormente. Además de eso, se disminuyen las Cargas Horarias de las disciplinas, lo que representa un semestre menos en la formación del profesionalista.

Debido a los títulos existentes en la Biblioteca se destaca en el documento que: “la cantidad de títulos existente demuestra visible prioridad a la carrera de Pedagogía”.

Citando la cuestión de la planta docente, hasta este documento y según lo que él registra, la preocupación consiste en que los maestros

¹² Oficio No 0219/95-PROEPE/UNIFAP.

¹³ Se entiende por disciplina “Práctica” la actividad curricular que se van a desarrollar en una habilitación específica los futuros maestros, antes de la conclusión de la carrera. Es el nombre que se da al Estagio en las Licenciaturas (formación de maestros). Eso NO se asemeja al servicio social en México y la nueva LDB/96 establece mínimo 300 horas (Art.64).

obtengan un grado mayor de formación aunque éste sea el Colegio con el mayor número de maestros al menos con una especialidad al nivel de posgrado. Añádase que se prevía para este la realización de un Posgrado en Psicopedagogía, en grado de Especialidad.

De un modo general el documento se remite al nuevo Plan de Estudios adecuado a los requerimientos de los órganos superiores federales.

A continuación presentamos una síntesis de lo que hemos recorrido hasta aquí en lo que ha sido la reacción de la UNIFAP a las presiones burocráticas representadas en las acciones de las Comisiones de Verificación. En lo siguiente ubicamos los movimientos políticos internos dentro del período en que tratamos en este estudio (1991-1995), proporcionando otra dimensión de las Realizaciones del Contexto General para rastrearlos en el ámbito del Colegio de Pedagogía.

Síntesis de las acciones UNIFAP y currículum delante de las Comisiones de Verificación del MEC – 1

CURSO	PLAN DE ESTUDIOS	HECHOS	ACERVO DE LA BIBLIOTECA	ARGUMENTOS	COMENTARIOS
<p>Pedagogía. Oficio 0219/95-PROEPE/UNIFAP, 18/12/95 Para: Presidente del CNE.</p>	<p>Atender el Art.70.-Res.2/69. Cambios del nombre de algunas asignaturas. Opción a los alumnos de escolla. Reformatión del tiempo de formación.</p>	<p>.Inestable, un maestro estudiando maestría. .Perspectiva de Posgrado en el Colegio.</p>	<p>.Hay:16.000 para la carrera de graduación y una posgraduación. .700 títulos específicos, 5.000 volúmenes. .Compra de más 200 volúmenes en 1996.</p>	<p>.UNIFAP, recién fundada no dispone de recursos financieros propios para comprar libros.</p>	<p>La carrera de Pedagogía es tratada como prioridad.</p>
<p>Matemática. Oficio 0169/95f-PROEPE/UNIFAP, 12/09/95. Para: Director del CNE</p>	<p>Atención a la Portaría 399/89-MEC y atenderen a los cambios en las habilitaciones. Cambios en los Programas.</p>	<p>(no se refiere)</p>	<p>.Rectoría propuso adquirir 1.000 volúmenes en 95 (licitación esta encaminada). .Hay 15.000 volúmenes para la cetera. .Hay 180 títulos específicos para las Matemáticas. .Hay necesidad de periódico.</p>	<p>.Hay muy poco presupuesto para comprar libros para los nueve colegios/Carreras y equipar laboratorio de Física. .La UNIFAP está en implantación y el presupuesto liberado ha sido para espacio físico.</p>	<p>La liberación de recursos financieros para construcción de espacio físico ha sido "muy alta".</p>
<p>Secretario Ejecutivo. Oficio No. 007/96-PROEPE/UNIFAP, 17/01/96. Para: Director General del CNE</p>	<p>Alteración en el Plan de Estudios de la carrera.</p>	<p>(no se refiere)</p>	<p>(No se refiere)</p>	<p>(No presenta)</p>	<p>(No presenta)</p>

Síntesis de las acciones UNIFAP y currículum delante de las Comisiones de Verificación del MEC - 2

CURSO	PLAN DE ESTUDIOS	MAESTROS	ACERVO DE LA BIBLIOTECA	ARGUMENTOS	COMENTARIOS
Historia. Oficio No.186/95- PROEPE/UNIFAP, 17/01/96. Para: Director General del CNE.	.TCC: normatividad y cumplimiento bajo responsabilidad del Colegio. .Cambio en las disciplinas del Plan de Estudios, efectuados.	.Alteración en la Carga Horaria de los docentes.	..El NEM dejó aproximadamente 10,000 volúmenes. La UNIFAP llegó 15,000. .Hecha licitación de 1,000 volúmenes, donde aproximadamente 100 son para este Colegio. .Hay 1,300 volúmenes actuales para Historia, siendo 970 específicos.	.El MEC nunca dotó presupuesto para libros y la biblioteca atiende a todos los Colegios.	Las exigencias de la diligencia no se refieren a las normas legales.
Derecho. Oficio No.130/95- PROEPE/UNIFAP, 10/07/95. Para: Director General del CNE.	.Estagio curricular de Práctica del Proceso - en 7º. Sem. .Espacio para Práctica Jurídica e integración con la comunidad se da mediante proyectos como la Oficina Modelo.	.Cuerpo docente mayoritariamente Dedicación Parcial, pero reconocidos.	..UNIFAP inició con aproximadamente 8,000 volúmenes, actualmente hay 14,000 para todos los Colegios. .3,382 volúmenes son para la carrera de Derecho; 81 periódicos para todos los colegios, siendo 31 para Derecho. .Hay el acceso a las informaciones por medio de la informática.	.Unifap no tiene. La UNIFAP ha fadado varios Convenios que le amplía los puntos de consulta bibliográfica. .La UNIFAP es una institución reciente, pocos alumnos y docentes, sobrevive sólo del presupuesto del MEC. .La UNIFAP es un espacio en implantación.	.La reciente ley 1886/94 exige 10,000 volúmenes mínimos para Derecho, pero la UNIFAP no dispone de recursos financieros para tenerlos en tan poco tiempo.
Derecho. Oficio No. 211/95- PROEPE/UNIFAP, 29/11/95. Para: Coordinadora del CEJ_OAB - Comisión de Consultoría.	Críticas y necesidad de tomar en cuenta la Práctica Forense. .Atención a la Población carente (Extensión)	El contrato de 40 horas ha sido excepcionalmente adoptado para derecho. El incentivo de permanecer aumento de la calificación en la formación profesional.	.Hay:16,000 volúmenes en la biblioteca. .Los libros son adquiridos por el presupuesto nombrado "Material Permanente", utilizando 40% para la compra de libros.	.La UNIFAP no tiene condiciones de editar una revista. .La UNIFAP atiende sus nueve Colegios. .El Amapá es nuevo (1988). .La UNIFAP es nueva. .El mercado laboral son los órganos jurídicos.	.Los maestros han preparado sus bibliografías previamente. .No hay evaluación del desarrollo de la carrera y del Colegio. .La UNIFAP depende totalmente del Gobierno Federal. .El MEC no garantiza recursos para cumplir la ley.

1.1- Los Movimientos Internos en la UNIFAP

La Universidad de Amapá es una Institución que en un tiempo fue administrada por los alumnos. Un ejemplo está en registros de acciones como las del año de 1991 cuando los alumnos solicitaban en el Consejo de Implantación (por documento firmados al calce) que fueran garantizadas sus vacaciones, proponiendo un calendario académico a la Institución¹⁴. El relator del proceso en el CONSIMP procedió un parecer (n°006/91 de la Cámara de Enseñanza e Investigación y Asuntos Estudiantiles) en donde considera significativa la reclamación de los 241 alumnos que la firman.

La práctica de los alumnos de proceder a través de documentos firmados al calce se torna un hecho frecuente inclusive como solución de los conflictos con los maestros. Hay registros de que cuando éstos (los alumnos) no estaban de acuerdo con de algún maestro, reclamaban la sustitución del mismo utilizando tal instrumento. Del mismo modo, los alumnos son significativamente expresivos en los movimientos de cambio Institucional. Tienen considerable expresión en el aceleramiento de elecciones internas, y cambio de administración (fueron los articuladores de la expulsión de la rectora Laises do Amparo Braga) y determinantes en los procesos de elección que se seguían incluyéndose en las negociaciones que se generaban.

¹⁴ Proceso No 23125.000075791-72, del 14 de junio de 1991.

Algunas veces los alumnos fueron los responsables de conseguir maestros para que les diesen clase en función de la ausencia de mentores para algunas disciplinas. En algunos casos los maestros invitados no asumían impartir disciplina por que ésta no estaba claramente diseñada en cuanto a su objeto.

Un Boletín Informativo de la mesa Directiva Estudiantil de la UNIFAP con fecha de septiembre de 1993 proporciona una valiosa referencia acerca de las prioridades institucionales bajo la óptica de los estudiantes. El documento trata de cuestiones que parecen relevantes en el contexto histórico de la UNIFAP. Destacándose los siguientes puntos:

1. La exigencia de un Estatuto¹⁵ de la Universidad es identificada como una cuestión que estaba intrincada en la lucha por una Universidad que tuviera su conducción

administrativa autónoma y eso fue la base de acción “desde la lucha por el *¡Fuera Láises!*”. Manifiesta la frustración que sienten los estudiantes frente a las iniciativas en el proceso electoral en donde se obtuvo un rector electo democráticamente por sufragio directo y universal, pero que así mismo ellos (los estudiantes y comunidad universitaria) fueran “sorprendidos por otra arbitrariedad del MEC, que daba posesión a un nombre extraño en el proceso”, aunque

¹⁵ En paralelo a estos movimientos estuvo la cuestión del Estatuto de la UNIFAP. Concebido como un instrumento que no reflejaba la ausencia de identidad de la UNIFAP porque era copia de la UFPA, el Estatuto representaba un punto del honor institucional en acercarse de si misma

haya habido intentos para garantizar el nombramiento del rector que fue electo.

2. Los alumnos evalúan que los hechos los llevaron a reflexionar acerca de las estrategias para tratar los aspectos político-institucionales entre las cuales se incluía decidir bajo que criterios se iba a aceptar al nuevo rector¹⁶.

Es en 1993 que se hace el primer Concurso Público para contratación de maestros para el Cuadro Docente Permanente, el cual fue realizados por “materia”. En el Edicto No. 001 del concurso de 1993 (Art. 18, párrafo único) materia es definida como “los títulos o subtítulos expuestos de la definición de currículo mínimo y, cuando se trate de materia complementaria, en la definición del currículo pleno¹⁷”. Las contrataciones para las demás funciones – de carácter predominantemente administrativo y concebidos independientes de las acciones académicas – se habían realizado en el año anterior, 1992.

En 1994 un movimiento político nacional exhortaba a las Universidades a la huelga. La polémica entre los maestros recién contratados (y que apenas empezaban su trabajo) era relativa a la posición que debía tomar la Universidad frente al cuadro nacional. Se realizaron

¹⁶ Se refiere al Sr. Antonio Gomes de Oliveira, después de Laíses do Amparo Braga.

¹⁷ Los candidatos sólo podrían inscribirse en una sola Materia, en contrario a la práctica del NEM.

asambleas que dieron encaminamiento al modo de tratar las cuestiones políticas y resultó que se decidió que la UNIFAP iba a adherirse a la huelga. Para la UNIFAP eso significó indecisión entre permanecer en la huelga o salir de ella. Las divergencias se daban en dos rubros de argumentación: el primero, que la huelga podría ser una forma de propiciar que las personas se conocieran y discutieran las cuestiones de la universidad; el segundo, que sostenía lo inverso, que la situación de huelga desestabilizaba cualquier proceso de integración posible en función de que se estaba alimentando el movimiento por ausencias y no por presencias de la mayoría de los maestros. Además de ese conflicto de posiciones había las prácticas por iniciativa personal de algunos maestros de regresar al salón de clases, en especial los del Colegio de Derecho.

Un punto de inestabilidad era la presión de los alumnos pues tenían la preocupación con el “Examen de Suficiencia¹⁸”. Muchos dependían de su aplicación para lograr un empleo en el gobierno del Estado y la UNIFAP era la Institución responsable por la realización del mismo. La huelga incurría como un inconveniente para sus vidas y camino profesional.

Ante los movimientos de presión, y al mismo tiempo la fragilidad de mantenimiento de la huelga, se promovió una asamblea el 13 de mayo de 1994 para discutir la situación de la huelga en donde los alumnos asistieron bajo la condición de oyentes. Esto marca el inicio del cambio en

¹⁸ El Examen de Suficiencia habilita profesionales “en carácter precario” para actuar como maestros en la red pública de educación. Es un recurso emergencia previsto en la extinta Ley 5692/71, Art.77. Estudios al respecto fue realizado por alumnos del Colegio de Geografía, generación 1991, y video por Alumnos del Colegio de Historia coordinados por Walterlina Brasil como maestra de la asignatura Estructura de la Enseñanza, bajo denominación: “A experiencia da UNIFAP no Examen de Suficiencia”. Ensayo.

que éstos (los alumnos) ya no tenían intervención decisiva en las cuestiones discutidas en ese momento (pese que sostuvieron pláticas premeditadas con algunos maestros – en forma personal – buscando que desistieron a la huelga).

La asamblea acabó en decidir el retorno a las actividades normales. Ahora, tocaba a los alumnos recibir el calendario lectivo que los “Coordinadores del Retorno” propusiesen; esto representó una alineación del cambio concediendo mayor poder a favor de los maestros.

Los maestros entonces particularizan tópicos “de lucha” anteriores (como la creación de una Asociación de Docentes), y otros que habían sido propugnados por la fuerza mayoritariamente estudiantil (como el Estatuto de la UNIFAP y las elecciones en varios niveles de la Institución y no solamente para rector).

A su vez, la administración de la Universidad (aquí caracterizada como los órganos administrativos directos: Rectoría, Pro Rectoría(s) y Departamentos a estos vinculados) se enfocaban en la coordinación de los Colegios. Cada Colegio se movía hacia el cambio de su coordinación, adoptando para ello criterios autónomos y la mayoría de naturaleza política interna inherente al Colegio.

La Rectoría emite un documento circular 18/94 del 3 de junio de 1994 tratando de interferir en ese proceso en razón de una supuesta necesidad de “garantizar el principio democrático de la gestión administrativa” bajo criterios de sustentabilidad legal. De este modo, a

partir de las iniciativas acerca de los cambios en las elecciones para los coordinadores de los Colegios, en esta circular se argumenta que “toda la comunidad debería discutir y proponer elementos que sostengan a la elección del coordinador” [una vez que] “tales definiciones darían legalidad a la existencia del Coordinador del Colegio, que en el momento no se encuentra reglamentado en los Estatutos aprobados por el Consejo Federal de Educación, por Resolución del CONSIMP o *Portaria*¹⁹ de la Rectoría”.

Bajo tales consideraciones, en el mismo documento ya se propone (y se convoca) a los coordinadores de los Colegios para una junta el 7 de junio de 1994, cuyo objetivo fundamental sería la “designación de un grupo de trabajo para elaborar las normas comunes a las elecciones”. La realización de la junta resultó en una nueva polémica respecto del tema de discusión y lo que eso representaba en lo particular de cada uno de ellos.

Al final de la junta, el único consenso obtenido fue el acuerdo sobre el tiempo de mandato del coordinador, el cual sería de dos años y que se trataría de privilegiar la legalidad de los procedimientos. Criterios más específicos relativos a quiénes podrían ser candidatos y cuáles serían las funciones del coordinador del Colegio, se quedarían en el ámbito interno de los mismos.

¹⁹ *Portaria* es un documento que tiene semejanza a un Decreto en las acciones administrativas Mexicanas. Pero no se adecuaria el uso de esta traducción al uso que se le da en Brasil, en donde también existen los Decretos pero que difieren en valor y grado de deliberación.

En realidad, el cambio en la dinámica Institucional se ve reflejada no sólo en el movimiento interno de los Colegios, sino también en la realización de cambios en el Consejo Superior de la UNIFAP que en ese momento estaba representado por la existencia del Consejo Superior de Implantación - CONSIMP. La representación docente en tal Consejo Superior de Implantación es recompuesta. Se convoca a elecciones para designar los maestros que lo integrarán²⁰. En junio de 1994 es publicada una "Carta de Agradecimiento" (sin fecha completa) firmada por los cuatro maestros electos para el Consejo. La Carta hace referencia a la "expresiva participación de los maestros en el proceso electoral", y además, los integrantes recién electos, expresan su responsabilidad de mantener una "identidad colectiva" con los ingredientes de "seriedad y compromiso", lo que se traduce en una dimensión de posesión, defensa y auto-protección que asumen con relación a la Institución y a los intereses del grupo docente.

En esta misma dirección se logra también la creación de la Sección Sindical del Sindicato de los Docentes de la UNIFAP-SINDUFAP, con su respectivo comité directivo provisional, y de ahí salió a la superficie la discusión sobre las jornadas laborales de los maestros, en sus actividades de docencia. La discusión versaba en el hecho de que la distribución de materias por maestro, en cada semestre, no era equitativa, sobrecargando

²⁰ En número de cuatro: siendo dos Titulares y dos Suplementales.

a algunos con muchas horas - aunque se tratara de la misma materia (recuérdese que los Concursos se dieron por materias).

Según los registros estudiados esta temática se presenta aunada a la preocupación con los contenidos de la enseñanza, el tiempo en la planeación de los programas y de las clases, una vez que éstos no estaban previstos dentro del todo o no se veía en ellos articulación entre sí. La postura de los maestros se mantuvo en no admitir el hecho de impartir más de dos asignaturas distintas ni tampoco dos asignaturas de 90 horas. El caso de tres asignaturas sólo se admitiría si se tratara de la misma materia y de 60 horas-clase cada una. Esta situación ocasionó una mayor cantidad de asignaturas sin maestros en los Colegios, llegando a generar un proceso en el CONSIMP y a incrementar las presiones en la realización de más concursos públicos, así como admisión de maestros provisionales.

Sin embargo, esos movimientos también generaron otro nivel de conflicto entre maestros y estudiantes. Estos últimos divulgaban en el seno de la comunidad universitaria que los maestros no querían dar clases, lo que provocó la reacción (de los maestros) de convocar a una asamblea a los docentes el día 5 de septiembre de 1994. Esa asamblea generó una Nota²¹ que formalizaba la posición en los términos:

²¹ Nota es un tipo de documento en donde los autores "notifican" acerca de algo, con la intención de darle a conocer.

- Cada docente tendría en las actividades de enseñanza el máximo de tres grupos y dos asignaturas, o 180 horas-clase;
- Solicitación que la administración de la Universidad realizara nuevos concursos Públicos y/o Procesos Selectivos Simplificados para Docentes;
- Protesta en cuanto a que se respetara a la autonomía de los Colegios y sus Colegiados;
- Sugerencia a los Colegios que efectuasen una revisión de sus Planes de Estudios para detectar las razones por lo que estos tenían Cargas Horarias excesivas y, en el caso pertinente, darles nuevas dimensiones.

La Nota divulgada por los docentes afrontó directamente las críticas

a que estaban expuestas en este momento, y afirman que su postura no era cuestión de intransigencia o indolencia, al señalar:

"[No queremos] la flojera como dicen algunos mal informados o malévolos, por lo contrario, queremos trabajo, pero un trabajo de calidad. No queremos reducción de nuestra jornada de trabajo, queremos racionalidad en la utilización de nuestra labor, no estamos en contra de la enseñanza, sino a su favor; pues solo con su asociación a la investigación y a la extensión puede ella ganar calidad". (Nota, SINDUFAP, sep. de 1994)

El documento divulga sus fundamentos a partir de un breve análisis que encadena y ubica la situación de la sociedad brasileña en el final del siglo frente a la propuesta Neoliberal, afirmando que tal política ha provocado en ella "el ahogamiento de la red pública educacional y de la

salud, brutalización de los servicios públicos y la corrupción”. De ese modo concluyen que “los golpes que se han dado a la universidad extrapolan lo difamatorio y llegan a acciones prácticas de disminuir su calidad”. Es decir, la lógica macropolítica se estaría reflejando en la realidad de la sobrecarga de trabajo, ausencia de política institucional (en la UNIFAP) y desarticulación política interna.

En la red de confrontaciones en que se usó como soporte el registro de la palabra por medio de los documentos que se hacen públicos, la Pro-Rectoría de Administración y Planeación - PROAD dá a conocer el 21 de noviembre de 1994 el “Plan General de Desarrollo de la UNIFAP”²².

Se identificaba que este plan se compondría de tres partes: la parte A, la B, y la C. La parte A trata respecto al *Plan General de Directrices y Metas para la Institución*, mientras que la parte B se ocuparía del *Plan Directivo para la Ocupación del Espacio Físico*.

Para realización de la primera parte, la PROAD realizó un Seminario de Planeación de la UNIFAP cuyo tópico fue la “Gestión Democrática”. Las estrategias para atender tal evento se implementaron a través de debates en donde se incluían espacios específicos para la Evaluación Institucional. La parte C a su vez, particularizaba el elemento de la

²² Los auspiciarios nominados en tal Proyecto son identificados como la Comisión Pro-Estatuyente y de una Comisión de Asesoramiento Superior de la Universidad.

Formación de Recursos Humanos y en ello ofrecer un elemento como su orientador: el concepto y acciones referentes a la Planeación Estratégica²³.

Este proyecto contiene una descripción diagnóstica acerca de la Institución misma interpretado por aquellos que auspician el documento.

Se citan:

- La situación de la Institución “en demorado proceso de Implantación”;
- La reglamentación y un Estatuto inadecuado a sus dimensiones;
- Los obstáculos político-sociales que impiden su caracterización como Institución amazónica.

A esos elementos se le agrega el juicio respecto a que la comunidad amapaense debe participar en la Universidad. Se dice en este documento que la comunidad está representada en el pensamiento del evento, pero no establece cómo, al mismo tiempo en que la Universidad se postula “como detentora de los caminos de la Universidad misma” en un modo de anticipar su propia necesidad de verse en sí misma una orientación teleontológica. El aspecto (e idea) de democracia en la Institución estaría vinculada al “reto” que se mostraba en aquél momento inmediato (1994 a 1995) frente a la situación problemática en que se encontraba la

²³ La Planeación Estratégica es una línea en la administración de Recursos Humanos que considera las acciones Institucionales como previsibles en el punto de vista de la elaboración de mecanismos del desarrollo proactivo, es decir anticipando eventos y resultados, muy difundida en la dinámica de la Calidad Total.

Institución. La idea de democracia es explicada como necesariamente ligada al ejercicio del poder; un tipo más volcado a una democracia informativa, más que democracia política, como se puede identificar en el fragmento:

“[En la perspectiva de] los recursos para viabilizar soluciones [es necesario] estar consciente de la existencia de los problemas y de sus posibilidades de contribución”.

En tantos embates políticos el elemento que salta a la vista es la forma como la institución se organiza durante sus discusiones. Se percibe una contradicción entre los mecanismos de organización interna, sin considerar los criterios directos de concepción y estructura.

Tomándose en cuenta que la base de la organización de la UNIFAP es su Estatuto, hay un paralelismo entre lo formal (Estatuto) y el cómo se da en la realidad. Este documento fue copiado (y concebido) de la UFPA; su concreción puede ser ilustrada como sigue:

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ESTRUCTURAS DE LA UNIFAP

ESTRUCTURA FORMAL (Estatuto)	ESTRUCTURA REAL (Funcionamiento de Implantación)
<p>1. Administración Superior</p> <p>↓</p> <p>Centro de Estudios Básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ C.Exactas y Naturales. ☐ Biológicas ☐ Letras y Artes ☐ Deportes <p>↓</p> <p>Centro de Formación Profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Educación ☐ Socioeconómico ☐ Tecnológicas ☐ C. de la Salud ☐ Agropecuaria 	<p>1. Administración Superior:</p> <p>(Jurídico)</p> <p>↓</p> <p>PROEPE ↔ PROAD</p> <p>☐ Colegios</p> <ul style="list-style-type: none"> • coordinaciones • laboratorios
<p>1. Administración Superior en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Función Deliberativa: <ul style="list-style-type: none"> • Consejo Director (CONDIR); • Consejo Superior (CONSUN); • Consejo Superior de Enseñanza, Investigación y Extensión ✓ Función Ejecutiva: <ul style="list-style-type: none"> • Rectoría <p>2. Sectorial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Consejo Departamental: <ul style="list-style-type: none"> • Jefes de Departamento • Directores de Centros <p>3. Enseñanza Media:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Consejo Deliberativo: <ul style="list-style-type: none"> • Dirección de Escuela 	<p>1. Administración Superior en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Función Deliberativa: <ul style="list-style-type: none"> • Consejo Superior de Implantación ✓ Función Ejecutiva: <ul style="list-style-type: none"> • Rectoría • Pro Rectorías • Colegios

Elaborado basándose en el Estatuto de la UNIFAP y las revisiones hechas en este estudio.

La UNIFAP tiene en sus raíces una importación de un modelo que conlleva a un modo de concebir la relación que debe la Institución adoptar en sus relaciones de producción del conocimiento y formación profesional rememorando las remotas orígenes de los modelos universitarios*.

La UNIFAP camina por otros rumbos que accionan su estructura – aunque sin distinguirla el modelo - todavía la elaboración de su

* Una aportación pertinente vease en Clark, Burton (s/f)

reglamentación se queda en un plano secundario aunque sea tópico de luchas constantes. De 1993 a 1995 no se ha logrado decidir a que concepción de Universidad se iba a incorporar.

2.-REALIZACIONES DE MICROCONTEXTO: FORMACIÓN DEL PEDAGOGO Y CURRÍCULO.

Antes de la institución de la UNIFAP ya se señalaban elementos que deberían ser tomados en cuenta para la elaboración del currículo en la UFPA y que incluye el Colegio de Pedagogía.

El documento en análisis - del año de 1986²⁴ - explica que en ese momento “se ha constatado que la actual estructura curricular [en la UFPA], así como el régimen didáctico necesita cambios”. La destacada necesidad de modificaciones tiene como fuente los estudios entre la comunidad universitaria (sin identificar mecanismos o miembros a que se refiere) y caracteriza la Enseñanza como actividad-fin en la organización universitaria.

Los elementos diagnósticos obtenidos, estaban sintetizados en datos que constataban:

- 1) La necesidad de un mejor desarrollo de la enseñanza;
- 2) La oferta de las disciplinas no atiende a la demanda;

²⁴ No hay precisión de fecha en este documento. El año se encuentra en la Portada del mismo. Consideramos importante en la medida que permite ubicar el pensamiento de la UFPA, principal modelo para el Currículum de la UNIFAP, delante del currículum.

- 3) El currículum debe atender a las exigencias sociales delante de la nueva (a la época) política educacional²⁵.

Esta nueva orientación del currículo en la UFPA apremiaba en función de los cambios sociales que estaban ocurriendo en el país, de los cuales este documento menciona:

- Se estaba viviendo bajo el rezago de los movimientos Pro-Constituyente y de la insatisfacción generada por la frustración del Pro-Directas²⁶ de 1982. En ese momento se llevan a cabo las primeras elecciones presidenciales. El discurso que gira en torno a la Educación toma en cuenta esos movimientos como propulsores de un proceso de discusión, denotándose que “el momento histórico brasileño propicia intensa dialéctica”.
- Las IES ejercen un papel preponderante en la preparación de Recursos Humanos debiendo actuar de forma “consciente y comprometida con los cambios”.

Así el modelo curricular propuesto (posteriormente el mismo a ser adoptado por la UNIFAP) sugiere un desarrollo de las materias obligatorias en disciplinas. Este cambio se identifica en favor de una mayor flexibilidad del currículo que daba condiciones de:

²⁵ Esto se refiere a los movimientos de reforma Constitución del Brasil y a las discusiones de eso originadas.

²⁶ Esta denominación se dio al movimiento a favor de las elecciones directas para presidencia de la República. Sería la primera elección para un presidente civil por voto popular después del periodo de la dictadura militar en el país. Sin embargo el Congreso Nacional decidió que sería la última elección indirecta. Los movimientos habían sido muy expresivos y la insatisfacción fue proporcional.

- Ordenar, secuenciar y agrupar mejor las disciplinas básicas con agrupamientos afines.
- Profundizar y organizar los contenidos diversificándolos según las peculiaridades de cada carrera incluyendo en tales contenidos aspectos que atiendan las necesidades de la población Amazónica.

Bajo las observaciones anteriores la UFPA agrega que la reforma del currículo debe orientarse en función:

1. De la naturaleza del conocimiento (de donde emerge la secuencia oriunda de la materia y los asuntos o contenidos de los programas);
2. La naturaleza del aprendizaje, los fundamentos biológicos y psicológicos del alumno y de la cultura (tomar en cuenta las diferencias individuales en los alumnos).

Se afirma en el documento que la intención del proceso de reforma es reducir al máximo la cantidad de disciplinas de cada materia del currículo mínimo para con eso evitar: nudos innecesarios en los pre-requisitos, y supresión de pre-requisitos, preponderando así el criterio de importancia para las materias en el currículo.

El camino que la UFPA identifica para que se establezcan los cambios curriculares debía de seguir la siguiente ruta:

1. Los colegiados de cada Colegio ⇒ Proponen el Curriculum Pleno.
2. Los Departamentos Didácticos-Científicos ⇒ Apoyan a los Colegios
3. División de Currículos y Programas de la Pro-rectoría de Enseñanza de Graduación y Administración Académica ⇒ Apoyan la elaboración.
4. El Consejo Superior de Enseñanza e Investigación ⇒ Aprueba (o no) la Propuesta de Currículo Pleno.
5. Departamentos ⇒ Son el referente para la codificación de las disciplinas.

Así se confirma la construcción del Plan de Estudios para la carrera de Pedagogía en la UNIFAP como una copia de la UFPA, la cual se mantuvo en el año de 1991 y siguió la tradición del NEM.

En el caso de la carrera de Pedagogía el modelo curricular era construido en la medida en que se iba desarrollando a sí mismo. Además de eso muchas irregularidades han sido detectadas en la construcción del currículo en esta carrera.

2.1- Los movimientos hacia el currículo en el Colegio de Pedagogía.

El Colegio de Pedagogía ha sido uno de los lugares específicos en donde han repercutido los niveles de dudas, discusiones y prácticas curriculares acerca de la formación del Pedagogo.

Los movimientos han sido distinguidos en función del involucramiento directo del Colegio en las cuestiones políticas en la Universidad, repercutiendo inclusive en acciones de cambio administrativo interno de la coordinación del Colegio y ocupando posiciones directivas en la institución.

Revisando documentos de registro de las juntas realizadas en el Colegio de Pedagogía es posible obtener soportes más evidentes acerca de los movimientos temáticos, grupos e intereses en este Colegio, así como sus mecanismos de organización.

Las lecturas permiten identificar que de 1991 a 1993 las fuentes de diálogo eran restringidas en círculos específicos de cierta identidad entre los componentes de ciertos grupos que ya estaban²⁷ juntos desde el NEM. Después de 1993 la Universidad pasa por un momento de cambios en su estructura de personal y las relaciones laborales se distinguen.

Los registros demuestran que las juntas han iniciado con cierta espontaneidad, destituidas de formalidad, más bien con un sentido “gremial” de Colegio (y Universidad). Eso es perceptible por el hecho de que los registros se dan comúnmente en forma de “apuntes” más que en actas, pero con la presencia y reconocimiento de la existencia de una “autoridad”, una vez que ha sido más frecuente encontrar en los archivos los documentos de tipo Convocatorias, que exige de “alguien” que convoque.

²⁷ Una buena reconstrucción del discurso de este aspecto véase: Brasil, W. (1996b)

Las juntas se categorizaban como ordinarias, extraordinarias y ampliadas. Las juntas ordinarias eran entendidas como aquellas que ya estaban previstas en el cotidiano. No se caracterizaban por su periodicidad, sino por el t3pico y su nivel de importancia en el tratamiento de las cuestiones. Las juntas extraordinarias a su vez se destacaban no s3lo por el punto y urgencia tem3tica, as3 como tambi3n por la imprevisibilidad del hecho generador. Normalmente las juntas con este car3cter se identificaban en la Convocatoria (e.g. Junta del 13/08/93). Las juntas ampliadas a su vez se distinguen de las anteriores por su car3cter de asamblea y podr3an ser ordinarias o extraordinarias pues lo que le caracteriza es que todos los alumnos y maestros son convocados.

En 1991 las juntas ampliadas consist3an en reunir a todos los colegios por medio de la representaci3n de los coordinadores de todos los dem3s, lo que permite decir que en este a3o el Colegio de Pedagog3a asume una postura de "coordinador" de las actividades pedag3gicas dentro de la Universidad. Es a partir de 1992 que esta junta se centra en el 3mbito privativo del Colegio de Pedagog3a.

El modo de participaci3n tambi3n ha variado entre la mayor o menor asistencia acerca de alumnos y maestros, siendo m3s frecuente las juntas en donde s3lo asistieron maestros.

Dentro del Per3odo que estudiamos podemos visualizar el movimiento en el Colegio del modo que sigue:

JUNTAS DEL COLEGIO DE PEDAGOGÍA - 1991-1995*
(por registros, carácter y asistencias)

AÑOS	Nos. Junta	REGISTROS			CARACTER			ASISTENCIAS	
		Conv.	Acta	Apunte	O	E	A	Maestros	con alumnos
1991	8	5	-	1	6	-	1	7	-
1992	4	3	1	-	3	1	-	1	1
1993	10	3	8	2	5	5	4	2	8
1994	17	10	12	4	12	5	2	12	3
1995	11	9	8	2	7	3	4	1	8
TOTAL	50	30	29	9	33	14	11	23	20

*Hasta el 7 de junio de 1995.

En cuanto a la naturaleza de las juntas, podemos analizar que la dinámica del Colegio de Pedagogía estuvo centrada, en la mayor parte de las veces, en cuestiones que se orquestaban por el movimiento interno de la vida institucional del punto de vista del cumplimiento reglamentario, orientar nuevos procedimientos, participar y promover eventos en el ámbito de la institución o fuera de ella. Muchas de las veces estas juntas demostraban alusión a lo pedagógico, lo político, o solamente a lo informativo. Son las juntas de naturaleza político-administrativa que manejan los conflictos en el Colegio y estos conflictos generalmente se referían a tensiones entre maestros y alumnos, especialmente en cuanto a evaluaciones que resultaban desfavorables a los últimos.

De las juntas del Colegio de Pedagogía, se puede decir que los eventos más frecuentes han sido:

- Administración y control académico;
- Pendientes y prioridades del Colegio en el cumplimiento de plazos y actividades.

Los eventos menos frecuentes se refirieron a:

- Proyectos de Investigación y Planes de Desarrollo.

Debates acerca de Proyectos Institucionales estuvieron ausentes de cualquier discusión dentro de los espacios definidos por el Colegiado de los Colegios.

Por lo anterior podemos indicar que el desarrollo temático de las juntas de Pedagogía en este periodo ha sido muy tímido y poco expresivo en la relación a la formación de un cuerpo teórico que movilizara las acciones de reunir a las personas. Los reportes encontrados en las actas pueden ser caracterizados -a modo de síntesis - con el siguiente contenido:

1991	No hay definición del trabajo y desarrollo del Colegio. Hay una visible tendencia a lo administrativo e informativo.
1992	El cuidado es con las formalidades pedagógicas y de planeación en el Colegio.
1993	El tópico fundamental es el Curriculum y sus cambios, que destacan muchas juntas con este tópico.
1994	Se mueven las cuestiones administrativas internas con elementos de la discusión política. Polémicas acerca de la jornada de trabajo docente en la carrera y la insuficiencia de maestros.
1995	Prevalece lo administrativo a través de la búsqueda de elaboración de establecer reglamentos.

Los registros de juntas que tratan específicamente del currículo (todos registrados en Actas y ubicados en el año de 1993) dan cuenta de que esta cuestión se produce a partir de problemas en el Plan de Estudios para la generación de 1991. Los registros aclaran que los alumnos se manifiestan acerca de los siguientes puntos²⁸:

- ✓ Preocupación con la distribución de las disciplinas por semestre;
- ✓ Intención de restar 30 horas de todas las materias de 90 horas;
- ✓ El hecho de que otros Colegios habían realizado cambios en sus

Planes de Estudio permitía que Pedagogía también lo hiciera.

²⁸ Actas de 18/08/93 a 28/08/93 y estas juntas fueron realizadas en una Escuela del Gobierno pues la UNIFAP estaba en reforma.

Los maestros a su vez identifican que los bloques (de cada semestre) son rígidos y los cambios dependen de los Consejos Superiores. En esta junta del 18 de agosto de 1993 se decide un Encuentro de cuatro días (25 al 28 de agosto) para la reestructuración del Plan de Estudios. De los registros en acta, se concluye que el procedimiento que se definió como estrategia de trabajo fue:

- Escuchar a profesionales del área en los contenidos disciplinarios;
- Al Colegio cabría decidir la *Ementa*²⁹ de los Programas;
- Se requería una asesoría para elaboración de los contenidos;
- Era necesaria la presencia de representantes de Ministerio de la Educación, a través de la Delegación del MEC en el Amapá.

Siguiendo lo que aportan los registros acerca de la elaboración del

Plan de Estudios, las discusiones se puntualizan en:

▣ La necesidad de estudiar la legislación de los Colegios y el hecho de que éstos no estaban regularizados;

▣ Los aspectos legales (inclusive la legislación hace parte del anexo de los registros);

▣ Los pendientes: la reglamentación de las actividades y Carga Horaria previstas en el Plan de Estudios. En este punto se identifica que había mayor Carga Horaria en las disciplinas que días disponibles en la semana para ejecutarlas.

²⁹ Ementa es una parte de los Programas que traen el síntesis de los contenidos. Una aportación general de los tópicos de la asignatura.

Son los estudiantes que piden aclaraciones con relación a este último punto, indagando cómo se tratará la cuestión. La solución propuesta y aprobada es extender la carrera un semestre más, de acuerdo con el registro:

“El colegiado decidió **extender** la conclusión de la carrera para cuatro años y medio **principalmente** teniéndose en vista que la carrera ofrece tres habilitaciones: Orientación, Supervisión, Magisterio de las series iniciales y Disciplinas Pedagógicas” (Acta 25/08/93 – el destaque es nuestro)

Aquí se verifica que la Habilitación en Magisterio de las Series Iniciales y de las Disciplinas Pedagógicas son entendidas (y por eso redactadas) como una posible habilitación única. Eso genera complicaciones legales posteriores pues la Comisión de Verificación no la considera de ésta manera y tampoco la legislación existente.

Las juntas pasan por diversos momentos y temas para tratar del curriculum. Se llega a discutir el cambio de horario de los grupos, pues estos querían cambiar el horario (grupo de la mañana quería estudiar a la noche)*, decidiéndose una consulta entre los estudiantes para ver lo que pensaban al respecto. Otras veces el grupo final de discusión se tornaba reducido en función de que la mayoría de los presentes no logran quedarse hasta el final de las mismas.

Las disciplinas del Plan de Estudios son discutidas en función de la extensión de la carrera. Como se amplía el número de semestre, se arregla la posición de las materias. Se introducen cambios de ubicación de las

* Vale aclarar que los grupos que pasan en el Vestibular se toman grupos fijos, en turnos ya especificados en el proceso de selección.

disciplinas Estadística y Medidas Educativas mencionándose su posición y los contenidos a que se refieren, tomándose la decisión de que “serán cambiadas del cuarto para el quinto semestres y los Programas recibirán un ajuste posteriormente” (Acta 26/08/93).

Fundamentos de la Lengua y Procesos Lingüísticos I y II pasan a un único semestre unificándoles en una única asignatura de 60 horas. El cambio se hace porque: “hay disciplinas afines tales como Metodología de la Lengua Portuguesa, Alfabetización y Literatura Infantil”. Esa disciplina se encargaría de “suministrar fundamentos que orienten al alumno en la práctica de la enseñanza de la Lengua Portuguesa”, a partir de hacerse la selección de “contenidos significativos” que se queda para un momento posterior.

A su vez Metodología de la Lengua Portuguesa sufre reducción de 90 horas para 60 horas. Sin embargo registros como estos ejemplos no son frecuentes en las actas.

Como un recurso de asesoría se recurre a una maestra de la Universidad Federal del Ceará³⁰ que analiza el Plan de Estudios (presentado como “Proyecto de la Carrera” y el mismo de la UFPA).

Las consideraciones de esta consultora se dirigen a ciertos puntos de la construcción de una concepción institucional de currículo que sintetizamos a continuación:

³⁰ El registro se encuentra en una hoja suelta (apunte a la mano) donde se identifica el nombre de la maestra Terezinha, dirigidos a la coordinadora del Colegio Profesora Maria do Socorro. Se confirma en las actas la lectura de este documento Ceará es un Estado de Brasil.

1. La Universidad está insertada en un contexto que ha de tomarse en cuenta:

- El nivel de concreción de las aspiraciones de la población amapaense en cuanto a las dimensiones de formación profesional que se encargara la Universidad;
- El sentido e historicidad de la consciencia dialéctica y social en la apropiación del conocimiento.
- La tarea y función de la Universidad en cuanto a los contenidos culturales universales y la estrecha relación con una sociedad total en un ambiente democrático;
- Los trabajos de elaboración de un Plan de Estudios representan ejes centrales de conducción curricular;

2. Para el diseño del currículo se debe considerar:

- Cumplir los requerimientos en relación: a) fundamentación teórica, profunda y precisa en la elaboración; b) inserción crítica (reflexión-acción); c) aprendizaje como construcción del conocimiento en una relación igualitaria maestro-alumno con el objetivo de producir, redescubrir o redefinir el conocimiento;
- Entender al currículo como un elemento interno a cada carrera, tomando en cuenta la interrelación de la realidad histórico-social determinante.

3. Para el trabajo que en aquél momento se estaba llevando a cabo esta consultora dice que se hacía necesario:

- Estimular el trabajo colectivo e interdisciplinario; la **consecuencia** esperada es explicitar las relaciones de interdependencia epistemológica entre método e contenido, cuyo **efecto** sería la superación de la estructura fragmentaria de la Universidad.
- Asumir el carácter político del currículo: luchar contra la elitización, contra el autoritarismo, los procesos masificadores; se plantea gestión democrática y desarrollo de la persona individual y social.
- La esencia de la universidad, como agencia de educación, es despertar a los individuos su capacidad de vivir e incorporarse en un proceso de autodeterminación interfiriendo en la sociedad como agencia de transformación.

Así plantea que hace falta una mayor profundización en las informaciones en el Proyecto Curricular tales como: demanda, contenidos de estudio, fundamentación y necesidades generales acerca de la profesión.

Las observaciones constantes en los apuntes de la maestra Terezinha, son leídas en la junta del 28 de agosto. A continuación los registros del Acta expresa que se aboca al abordaje siguiente:

1. De la ordenación del Plan de Estudios sobre sus materias;
2. Por la exclusión de la asignatura Recreación y Juegos del Plan de Estudios existente y sus contenidos deberían ser incluidos en Metodología de la Pre-Escuela y de la Educación Artística;
3. Inclusión en el segundo semestre de Planeación Educativa, cambiándole también la Carga Horaria.

En esta junta se expresa que la intención de esos cambios es reorganizar los semestres “con la preocupación de dar una secuencia coherente a los contenidos y asignaturas, además de retirar las clases del sábado”.

Lo que llama la atención en los registros es que en ningún momento se discute la elaboración de los Programas en sí, o sea, cuando no se

postpone sólo se hacen algunas indicaciones como en el caso de una junta*

que los trata de la siguiente manera:

“Teoría del currículo: debe contemplar la dimensión filosófica, psicológica y sociológica;

Fundamentos de la Lengua y Procesos Lingüísticos: acrescentarle lingüística y análisis de los contenidos de los libros didácticos;

Metodología de la Pré-Escuela y Metodología de la Educación Artística: Observar los aspectos metodológicos de la organización de los contenidos (recursos metodológicos);

Medidas Educativas: Se debe tener un cuidado con la evaluación a partir de la concepción de currículo.”

* Acta del 30/08/93

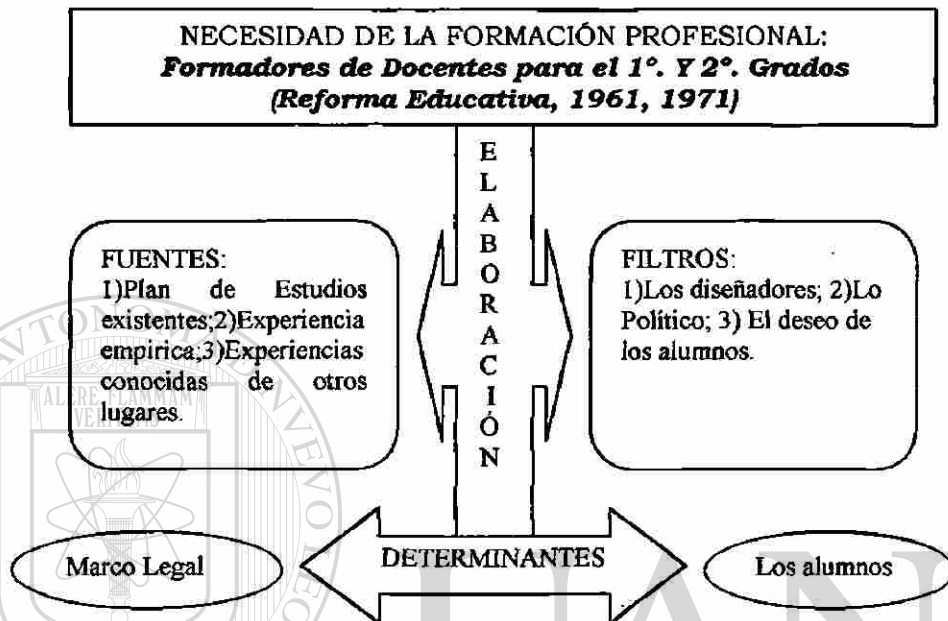
Un alumno³¹ participante de todo el proceso de discusión acerca del Plan de Estudios en el Colegio de Pedagogía hasta el período de 1993 sintetiza todo el proceso:

- ◆ 1991 inició con un currículo no definido, cursaron disciplinas que ni siquiera fueron certificadas;
- ◆ Se decidió por otro Plan basándose en que éste sería generalista “porque en otros lugares ya era así: generalista”. En este momento “ya se sabía de la dificultad en reconocer la carrera” desde el punto de vista legal de las habilitaciones;
- ◆ En el tiempo de la rectora Laises “pusieron una discusión de una semana en donde los estudiantes no estaban incluidos”;
- ◆ Se formó una comisión sólo para decidir la cuestión legal;
- ◆ Esta “comisión de legislación” sugirió tres propuestas que estaban orientadas por la ley;
- ◆ Se decidió por una propuesta cuya legalidad se basaba en la experiencia de una maestra que tenía varios registros, parecidos a lo peleado por los estudiantes.

Con todo el contenido que hemos recabado hasta aquí, es posible reconstruir de modo esquemático los procedimientos de diseño del Plan de Estudios para la carrera de Pedagogía, incluyendo los cambios de 1995.

³¹ Jose Ribamar de Lima Júnior, alumno de la generación 1991, miembro de cuerpo directivo estudiantil En Brasil, W. (1996a)

PROCESO DE DISEÑO DEL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA
CARRERA DE PEDAGOGÍA – UNIFAP (1991-1995)



Estas acciones revelan las estrategias encontradas por los mismos diseñadores dentro de todos los elementos que tuvieron a la mano para establecer los criterios de diseño retirando a este proceso cualquier vínculo con la elaboración de los Programas.

2.2- Los cambios en el Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía

De 1991 a 1995 se presentaron cuatro cambios en el cuadro curricular de la Carrera de Pedagogía. Aquí tomamos en cuenta tres situaciones del Plan de Estudios y las acciones de cambio que fueron:

- 1) Los cambios hechos en 1991 para 1992 con vigencia hasta 1993;
- 2) Los cambios efectuados en 1993 que entraron en vigor en 1994 y que repercutieron hasta 1995;
- 3) Los cambios realizados en 1995 que responden a las exigencias del Consejo Nacional de Educación y que pasaron por dos momentos: el inmediato y el corregido por un grupo de maestros antes de enviarlo para la apreciación del Consejo de Educación. Por eso identificamos los Planes de 1995 como 1995/1 y 1995/2, del cual no tenemos información acerca de su aprobación.

La estructura del plan de Estudios se dio por semestres lectivos y la Carga Horaria de las disciplinas está distribuida en una proporción de 1 crédito para cada 15 horas, así una materia con 60 horas, por ejemplo tiene 4 créditos, exceptuándose Práctica de Enseñanza. Los créditos han permanecido siempre en un sistema de distinción entre prácticos y teóricos. Es decir, al tiempo destinado al desarrollo del estudio de una disciplina se le destina tiempo en el salón de clases (crédito teórico) y tiempo para actividades de formación complementarias (crédito práctico) que pueden significar actividades de investigación, afines al campo disciplinario u otras que en la planeación del programa se juzgue suficientes o adecuadas.

Las clases están previstas para desarrollarse en tiempos de 50 minutos y los créditos que aparecen en el cuadro curricular son distribuidos en 5 o 6 días semanales dentro del tiempo que se les atribuye en el periodo lectivo (normalmente de marzo a junio es el primer semestre y de agosto a noviembre es el segundo semestre). Es decir, a una disciplina con 60 horas (4 créditos) se le designa 4 clases semanales de 50 minutos cada una. Considerando un periodo regular de cuatro meses (16 semanas), sin ninguna interferencia, una disciplina de cuatro clases a la semana desarrolla 53.2 horas al semestre en actividad teórica.

Como ya hemos dicho, en el año de 1991 se adopta el Plan de Estudios de la UFPA. Ya los Planes de Estudios de 1992-1994 pasaron por los órganos superiores de administración de la UNIFAP para convertirse en ley. En 1995, los dos ajustes se dieron en función de la presión de las Comisiones de Acreditación y al hecho de ajustar la carrera a la legalidad.

Pues bien, ¿cuáles han sido los cambios en el Plan de Estudios para la Carrera de Pedagogía? Primeramente, la estructura ha sido modificada en cuanto a la duración de la carrera. Ésta se inicia con la previsión de tener una duración de ocho semestres (cuatro años), cambiando en 1992 para nueve semestres (cuatro años y medio) y sufre un “ajuste” en 1995 retomando el tiempo de ocho semestres. Sin embargo los diversos problemas de conducción del Plan de Estudios dentro de las condiciones Institucionales, hicieron que la generación de 1991 egresara con un Plan de Estudios cursado en 10 semestres (cinco años).

Un segundo punto es que dos elementos han estado presentes con relación a las asignaturas: cambios de posición en las disciplinas y cambios de nomenclatura.

El primer semestre se ha caracterizado por las disciplinas de Introducción que componen el núcleo común para la carrera y el cuerpo de materias obligatorias (Introducción a la Filosofía, a la Educación a la Sociología, etc.). Hay una inmovilidad de la materia Lengua Portuguesa y comunicación- LPC en este semestre. Los cambios consistieron en insertar Biología Educativa, Educación Física o Antropología como pertinentes a este periodo.

El segundo semestre ha sido caracterizado por la continuidad del primero, proponiéndose las mismas disciplinas en su primer nivel (Sociología I, Filosofía I, etc.) con la inclusión de Psicología Educativa (que no tiene "Introducción a la Psicología") e Historia de la Educación. Los cambios se dirigieron a la Introducción de los contenidos relativos a la Didáctica I, Educación y Salud (que posteriormente cambia la denominación a Biología Educativa), Educación Física II (1992), o Economía de la Educación (1994) y Educación Física I (1995).

Así el primer año en la formación del Pedagogo dentro de los datos disponibles tuvieron las siguientes disciplinas como estables:

Primero Semestre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lengua Portuguesa y Comunicación; 2. Introducción a la Filosofía 3. Introducción a la Sociología 4. Introducción a la Educación 5. Introducción a la Metodología de las Ciencias Sociales (en tres Planes)
Segundo Semestre	<ol style="list-style-type: none"> 6. Psicología de la Educación I 7. Educación Física I (en tres Planes) 8. Sociología de la Educación I 9. Historia de la Educación I (en tres Planes de Estudio)

El tercer semestre ha conservado la presencia del segundo nivel de las disciplinas del semestre anterior habiendo una oscilación en cuanto a la pertinencia de ajustarse en este semestre Filosofía de la Educación I y Estructura de la Enseñanza (1992) o Educación Física II, o Didáctica I (1994 y 1995).

A su vez el cuarto semestre, en 1992, trataba de la continuidad del segundo nivel de las disciplinas del tercer semestre y ya presentaba las disciplinas de carácter formativo como Medidas en la Educación y Planeación Educativa. Prosigue la Sociología de la Educación, presente anteriormente en el semestre I y II.

En 1994 y 1995 se agrega el segundo nivel de Didáctica siendo que para 1994 se encuentra en este semestre el primer nivel de Filosofía de la Educación I. En 1995 no se incluye Filosofía (que se pasó para el segundo semestre) presentándose Estructura de la Enseñanza, Estadística Aplicada a la Educación y Economía de la Educación. En el segundo ajuste de 1995 ya no hay más Estadística Aplicada a la Educación, sino Investigación Educativa. En esos cambios en el segundo año se visualiza la siguiente estabilidad:

Tercer Semestre	10. Psicología de la Educación II 11. Historia de la Educación II (en tres Planes de Estudio) 12. Sociología de la Educación II (en tres Planes de Estudio) 13. Educación Física II (en tres Planes de Estudio)
Cuarto Semestre	14. Psicología de la Educación III 15. Estructura de la Enseñanza (en tres Planes de Estudio)

El quinto semestre es en donde normalmente el Plan de Estudios empieza a dirigirse a la especificidad de la formación entre las habilitaciones que ofrecen la carrera. En 1992 se presenta la opción por un Plan de Estudios que favoreciera una formación generalista. Esto se identifica cuando las disciplinas de Principio y Métodos - normalmente destinada para cada uno de las habilitaciones (Principios y Métodos en Supervisión, o Principios y Métodos en Orientación Educativa) - no esta dirigida a una de las habilitaciones sino a las dos y así la disciplina se denomina como Principios y Métodos del Trabajo Técnico Escolar I y Acción Pedagógica Integrada en la Escuela. Esto se da a pesar de la existencia de disciplinas relativas a la formación en Orientación Educativa, (Orientación Profesional, posteriormente nombrada Orientación vocacional), identificada como componente específico en la formación del Orientador Educativo.

La Estadística Aplicada a la Educación desaparece de este semestre en el Plan de Estudios de 1995/2, pero coincide con Antropología Cultural y Teoría del Currículum, conjuntamente con Biología Educativa en los Planes de 1994/1995/1.

El sexto semestre es muy inestable. Lo que está bien marcado es el carácter de definición de las Materias de formación profesional. 1992 mantiene la línea de formación generalista del Pedagogo apareciendo en este semestre la Práctica de Enseñanza con 180 horas y las primeras 100 (de 200) horas en 1994, eliminadas en los Planes de 1995/1 y 1995/2.

Pero los Planes de Estudio 1 y 2 de 1995 ya tratan de distinguir los tres niveles de formación proporcionada por el Colegio de Pedagogía: las disciplinas de la formación en Magisterio en las Series Iniciales (con las asignaturas Metodología de la Enseñanza, con: Pré Escuela, Educación Artística y Geografía); para los que van a ser Supervisores se proporciona la asignatura Principios y Métodos en Supervisión Escolar; y la asignatura Principios y Métodos en Orientación Escolar se dirige a aquellos que van a ser Orientadores Educativos. En este caso de 1995/1 y 1995/2 mantuvieron como disciplina común la asignatura Fundamentos de la Lengua y Procesos Lingüísticos, siendo que Teoría del Currículo aparece en el ajuste de 1995/2.

Con este nivel de cambios, la estabilidad que se obtiene se verifica como sigue:

Quinto Semestre	16. Antropología Cultural (en tres Planes de Estudio) 17. Estadística Aplicada a la Educación (en tres Planes de Estudio) 18. Planeación Educativa (en tres Planes de Estudio)
Sexto Semestre	19. Fundamentos de la Lengua y Procesos Lingüísticos (en tres Planes de Estudio) 20. Literatura Infantil-Juvenil (en tres Planes de Estudio) 21. Metodología de la Pre-Escuela (en tres Planes de Estudio) 22. Metodología de la Enseñanza de Educación Artística (en tres Planes de Estudio)

Para el año de 1992 el término de la carrera era previsto en ocho semestres así que los semestres VII y VIII se constituían de asignaturas finales, es decir las Metodologías de la Enseñanza, en este momento definidas como Metodología de la Enseñanza en el Primer Grado, distribuida en cuatro niveles que correspondían cada uno a una rama en especial (Portugués, Historia, Geografía, Matemática y Ciencias) y la Práctica de Enseñanza. El último semestre consistía de asignaturas que se ocupan de la Educación Indígena, Educación de Adultos, Educación en la Pré-Escuela y Educación Especial con la presencia de la última Práctica de Enseñanza III (que correspondía a las Experiencias en una Habilitación Específica: o Supervisión u Orientación).

El Plan de Estudios de 1994 indica una concentración de Asignaturas previendo para el séptimo semestre las asignaturas comunes: Curriculum y Programas, Investigación Educativa, Metodología de la Lengua Portuguesa y Métodos y Técnicas de Alfabetización. Resáltese que en este momento no se concebían las Metodologías como una opción al

alumno que quisiera su formación en Magisterio de las Series Iniciales, en conformidad con la legislación, sino como obligatorias.

En la parte específica estaban las asignaturas: Principios y Métodos de Supervisión Escolar, y Principios y Métodos de Orientación Educativa para sus correspondientes habilitaciones. Además aparecía el componente de la Práctica de Enseñanza I/B (segunda parte de la práctica de la Enseñanza para el Magisterio en el Segundo Grado, una habilitación obligatoria para el Pedagogo).

Ya en el octavo semestre se continúa con las Metodologías de la Enseñanza, ahora con Geografía, Historia, Ciencias Físicas y Biológicas y Matemáticas. En este semestre se prevé también Supervisión en la Escuela de Primero y Segundo Grados y Orientación en la Escuela de Primero y Segundo Grados, además de Orientación Vocacional.

El grado de estabilidad que se vislumbra en la definición de las disciplinas finales de la carrera no es acentuado, como lo demuestra el cuadro a continuación:

Séptimo Semestre	23. Metodología de la Enseñanza de la Lengua Portuguesa (en tres Planes de Estudio) 24. Metodología de la Enseñanza de Historia (en tres planes de Estudio) 25. Metodología de la Ciencias Físicas y Biológicas (en tres Planes de Estudio) 26. Practica de la Enseñanza (Magisterio del Segundo Grado)
Octavo Semestre	27. Práctica de Enseñanza para cada habilitación (En tres Planes de Estudio) 28. Trabajo de Conclusión de los Estudios (En tres Planes de Estudios)

Por todo eso, 1994 prevé para el noveno semestre las Prácticas de la Enseñanza II (Magisterio para Enseñanza en las Series Iniciales), Práctica III (Habilitación en Supervisión Escolar) y Práctica IV (Habilitación en Orientación Educacional).

En el Plan de Estudios de 1995/1 y 1995/2 las Prácticas de Enseñanza retoman la nomenclatura determinada por la ley, dejando así de ser ubicadas por números (Práctica I-A, I-B, II, III y IV). Registrándose entonces como Práctica de Enseñanza en el Magisterio de Segundo Grado, desarrollado en el VII semestre en el Plan de Estudios de 1995/1, juntamente con Orientación en la Escuela de Primer y Segundo Grados; Supervisión en la Escuela de Primero y Segundo Grados y Metodologías: de la Historia, Lengua Portuguesa, Ciencias Físicas y Biológicas, y Matemática. Los cambios sugeridos en el Plan de 1995/1 dejan para el octavo semestre las Prácticas de Enseñanza específicas a cada habilitación, ahora con la posibilidad de opción a aquellos que quieran el registro en Magisterio de las Series Iniciales (la separación se ha dado a partir del sexto semestre). Lo que se diferencia con relación a 1995/2 es que se transfiere Metodología de la Enseñanza de las Matemáticas para el octavo semestre.

Un elemento común a todos los cambios en los Planes de Estudios es la presencia del Trabajo de Conclusión de la Carrera – TCC para el último semestre. En el Plan de 1992, el TCC se registra acompañado de Experiencias Educativas, designándole Carga Horaria específica, pero

determinándose su ejecución al margen del Plan de Estudios. De 1994 y 1995 se incluye en el Plan de Estudios y se desarrolla como actividad obligatoria. Así el noveno semestre de los Planes de Estudios no permite trazarle un cuadro de estabilidad.

Todos esos movimientos al nivel de los Planes de Estudios, ubicados en el nivel del currículo formal, permiten una visión de niveles de estabilidad e inestabilidad en las proposiciones curriculares en el Plan de Estudios para la Carrera de Pedagogía.

El nivel de estabilidad en el diseño favorece la percepción de que en el proceso de conocimiento y los contenidos de conocimiento que el Pedagogo debe tratar en la carrera, sólo se destina un año y medio a la formación del pensamiento reflexivo acerca de la educación. Un hecho es la formación instrumental (como suele identificarse a las Metodologías) para la cual se dedica cuatro semestres después de un tránsito formativo referente al contexto perceptivo de la estructura del Sistema Educativo Brasileño (proporcionado por asignaturas como Estructura de la Enseñanza).

Aquí podemos presentarlos del modo como sigue:

**NIVEL DE ESTABILIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIO
PARA LA CARRERA DE PEDAGOGÍA
(Considerando Tres Planes de Estudio)**

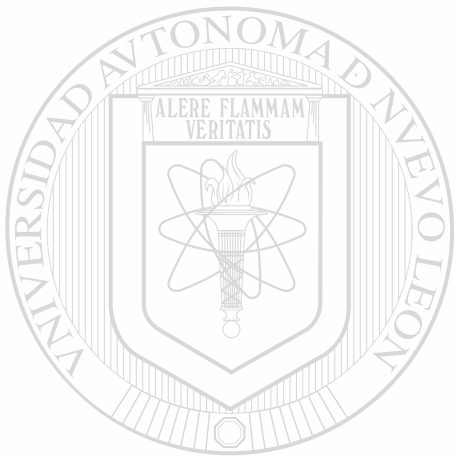
SEMESTRE	DISCIPLINAS
I	1.Lengua Portuguesa y Comunicación; 2.Introducción a la Filosofía 3.Introducción a la Sociología 4.Introducción a la Educación 5.Introducción a la Metodología de las Ciencias Sociales (en tres Planes)
II	6.Psicología de la Educación I 7.Educación Física I (en tres Planes) 8.Sociología de la Educación I 9.Historia de la Educación I (en tres Planes de Estudio)
III	10.Psicología de la Educación II 11.Historia de la Educación II (en tres Planes de Estudio) 12.Sociología de la Educación II (en tres Planes de Estudio) 13.Educación Física II (en tres Planes de Estudio)
IV	14.Psicología de la Educación III 15.Estructura de la Enseñanza (en tres Planes de Estudio)
V	16.Antropología Cultural (en tres Planes de Estudio) 17.Estadística Aplicada a la Educación (en tres Planes de Estudio) 18.Planeación Educativa (en tres Planes de Estudio)
VI	19.Fundamentos de la Lengua y Procesos Lingüísticos (en tres Planes de Estudio) 20.Literatura Infantil-Juvenil (en tres Planes de Estudio) 21.Metodología de la Pre-Escuela (en tres Planes de Estudio) 22.Metodología de la Enseñanza de Educación Artística (en tres Planes de Estudio)
VII	23.Metodología de la Enseñanza de la Lengua Portuguesa (en tres Planes de Estudio) 24.Metodología de la Enseñanza de Historia (en tres planes de Estudio) 25.Metodología de la Ciencias Físicas y Biológicas (en tres Planes de Estudio) 26.Practica de la Enseñanza (Magisterio del Segundo Grado)
VIII	27.Práctica de Enseñanza para cada habilitación (En tres Planes de Estudio) 28.Trabajo de Conclusión de los Estudios (En tres Planes de Estudios)
IX	No hay estabilidad.

Importa percibir también la vertiente de la inestabilidad del Plan de Estudios, lo cual presenta otro lado que traduce las acciones del diseño curricular para esta carrera.

**NIVEL DE INESTABILIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIO
PARA LA CARRERA DE PEDAGOGÍA
(Considerando Tres Planes de Estudio)**

ASIGNATURAS	SEMESTRES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Biología Educativa	✓				✓				
2. Currículum y Programas						✓	✓		
3. Didáctica I		✓	✓	✓					
4. Didáctica II		✓		✓	✓				
5. Economía de la Educación	✓	✓		✓					
6. Filosofía de la Educación I		✓	✓	✓					
7. Filosofía de la Educación II			✓	✓	✓				
8. Investigación Educativa				✓	✓	✓	✓		
9. Medidas Educativas				✓	✓	✓			
10. Metodología de la Enseñanza de Geografía						✓	✓	✓	
11. Metodología de la Enseñanza de la Matemática							✓	✓	
12. Orientación Vocacional								✓	
13. Práctica de la Enseñanza I-A (Magisterio segundo grado)						✓			
14. Principios y Métodos de Orientación						✓		✓	
15. Principios y Métodos de Supervisión						✓		✓	
16. Teoría del Currículo					✓	✓	✓	✓	

Con este cuadro síntesis de inestabilidad es posible observar que están presentes las disciplinas que se mencionan en la discusión de la educación bajo una óptica articulada al conocimiento histórico-didáctico como también a la expresión de una concepción (teoría), lo que parece haber sido difícil ubicar en los Planes de Estudios.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

0000-56-0000
0000-0000

®

VI- LAS PRÁCTICAS DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN LA UNIFAP: ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO.

Esta Tesis se inició con un recorrido general acerca de la realidad brasileña y de la región Norte de Brasil en donde se ubica el Amapá en un contexto amazónico como antecedentes que se incluyen en las reflexiones teóricas acerca de la problemática del currículo en la Universidad.

Partimos de la consideración del eje epistemológico en la construcción del currículo como componente revelador de los criterios de validez, verdad y legitimidad que se le da al conocimiento, y en especial al conocimiento científico. Otro aspecto fue el currículo como materialización de la dinámica de su propia elaboración que incide en un modo particular de formar a los profesionales, en nuestro caso del área de Pedagogía. Así hicimos una ubicación en Realizaciones de Contexto institucionales que hemos analizado a lo largo de este estudio, ubicados en el tiempo de 1991-1995.

Percibimos que la orientación inicial de tratar de comprender los procedimientos, ubicación y consideración de las prácticas epistemológicas en el diseño del Plan de Estudios se volvió pertinente para el cumplimiento de nuestros objetivos.

En primer lugar es posible decir que el enfoque epistemológico en las prácticas de diseño curricular para la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Amapá se ha revelado un campo de conflicto, entre

pérdidas y búsquedas por una identidad general de lo que significa la formación del profesional para el Estado, respondiendo a sus dimensiones como autónomo y detentor de sus propias posibilidades históricas.

En segundo lugar las características regionales, los programas y medidas de apoyo y desarrollo económico no avanzan, además éstos no incide en las perspectivas de la Educación Superior. Esta relación se ve dominada por constantes imposiciones centralizadas (desde el currículo hasta a los mecanismos de financiamiento y regulación), marcadas por acciones agobiadoras, centralizadas y convergentes del Gobierno Federal al apelo del desarrollo del Neoliberalismo, con importación de modelos que ni siquiera solucionan fallas del desarrollo pre-liberalista que aluden a las características del espacio geográfico en que se ubica la Universidad. Se percibe una alimentación de las relaciones de dependencia moderna conservadora entre el Estado y la Universidad. El aspecto social ha asumido un discurso ingenuo e incipiente que no ha reunido suficiente fuerza para oponer resistencias.

En tercer lugar, asociado a lo anterior, se han generado acciones de constante ensayo-error que ignoran los avances y dominios científicos actuales contribuyendo a que el diseño de un Plan de Estudios se convierta en una distorsión de intenciones.

A modo de síntesis conclusiva dentro de lo que nos propusimos estudiar y de acuerdo a las aportaciones que logramos recabar en la elaboración del análisis investigativo, podemos observar que:

1. La ausencia de claridad teórica, ha generado un currículo con enfoque epistemológico confuso. El curriculum está elaborado de acuerdo al modelo por materias con articulación disciplinaria, que expone la formación a una tendencia dosificante del saber y aislada de las posibilidades de procesos o transformación social en la perspectiva profesional. Sin embargo esta opción no formula adyacente a una opción teórica, sino más bien como fruto del empirismo y la ausencia de experiencia en el diseñador para construir sus propias opciones. El proceso colectivo no ha asegurado la calidad teórica de sus resultados.

Aunque bajo presión sistémica en la adopción de un modelo, las acciones de actualización desarrolladas son restrictivas a los componentes críticos y políticos que no definen exactamente el quehacer y el saber del profesional. Hay una fuerte propensión a distender y generar propuestas de enseñanza poco articuladas al sentido de investigación que se requiere en la universidad como institución científica considerando que no hay mecanismos que alienten el intercambio de puntos de vista fuera del pensamiento formal-idealista de la pedagogía del siglo XIX. Las perspectivas que se pueden generar respecto al conocimiento es concebirlo como experimentación. Los elementos de avance están dispersos en algunas prácticas de reestructuración de los Planes de Estudios y éstas no son suficiente soporte para identificar a que conocimiento y profesional se está formando en la carrera de Pedagogía en la UNIFAP.

El estudio sugiere que los contenidos que se desarrollan a partir del Plan de Estudios poseen un nivel de independencia que merece mayor atención para comprenderlos. Pese al cambio de nomenclatura de las disciplinas, se mantienen en una concepción formal del conocimiento. La estructura del plan de estudios se sigue pensando bajo la rigidez de asignaturas, aisladas, fragmentarias con pocos indicios de acercamientos unas de las otras.

El nivel de inestabilidad de las asignaturas en el Plan de Estudios demuestra que es necesario un eje rector en la formación del profesional. Las contradicciones generan otras y se ilustran en situaciones como aquella en que se apela por un Pedagogo Generalista, al mismo tiempo se quiere las habilitaciones específicas. Esto ocurre mismo que se mencione existencia de una producción de análisis teórico que ya ha vencido esa polémica que no justificaría prioridad actual más que por incompreensión teórica de aquellos que insisten en tal punto.

A la vez, se identifica el énfasis en determinados enfoques frente a la ausencia de otras formas de explicación de aspectos del fenómeno educativo. Las disciplinas fundamentales (aquellas que tratan del sentido práctico teórico de las acciones educativas) están desubicadas en sentido de temporalidad y espacio del presente y funciones de la Universidad como suele ocurrir con Práctica de la Enseñanza, Metodologías de la Enseñanza y Didáctica, tornando difícil la tarea de decidir cuando el alumno debe recibir estos conocimientos. Añádase que las características del

aprendizaje de los alumnos, sus conocimientos y formación previa no se encuentran explícitos en el diseño del Plan de Estudios o de los Programas de las Asignaturas, además estos dos no se relaciona entre sí.

Hay una discrepancia con relación a la perspectiva de producción científica como acción cotidiana. Eso se confirma en las actitudes estáticas hacia la elaboración de actividades de producción y divulgación científicas internas, así como reconocer su necesidad y buscar opciones formales institucionales en este renglón. Tal aspecto también se refleja en el manejo que se ha dado a las asignaturas que requieren un marcado lineamiento científico como Metodología de las Ciencias Sociales e Investigación Educativa.

2. El componente político ha distorsionado la necesidad de competencia teórica y elementos de competencia técnica en las orientaciones del diseño curricular. Los procesos de discusión sobre valoran las cuestiones atinentes a relaciones de poder en la formación del profesional y al espacio de poder que este va a ocupar dentro del sistema educativo al punto de ofuscar la comprensión - en el diseño de los conocimientos para éste - de las demandas emergentes o innovadoras que puedan ser constituidas.

El momento de elaboración de los Planes de Estudios revelan criterios de conciencia metodológica que no se sostienen en estudios que

justifiquen la presencia de esos profesionales en el mercado laboral amapaense con estas propuestas de formación.

Se ha juzgado que es pertinente la existencia de Pedagogos por el hecho de que estos no existan en las escuelas, aunque los demás profesionales lo cuestionen en la realidad de la práctica educativa dentro del cotidiano escolar.

En el diseño del Plan de Estudio se careció de marcos teóricos-metodológicos para su construcción y estudios correlativos anticipados a la toma de decisiones más abarcativos para el diseño mismo, y que le fundamentasen. Eso empobreció el proceso del diálogo conceptual. Se apremió la necesidad de responder a las exigencias de cambio dentro de los intereses volcados a la comodidad de horario, cupo, tiempo docente, políticas y acceso de poderes internos y externos a la Universidad.

En consecuencia hubo la adopción pacífica de contenidos formativos ya establecidos y ajenos al conocimiento requerido por las condiciones de desarrollo que sugiere el Estado. Así también, se abandonaron Asignaturas que podrían enriquecer la producción científica en el ámbito de la educación y dentro de la realidad que pudieran exigir de hecho un campo disciplinario para desarrollarse como la Educación Indígena, Educación de Adultos, Educación a Distancia y Políticas de Integración Educación-Medio Ambiente. El componente epistemológico no deja de lado el reconocimiento a la intervención política como participante en la toma de decisiones, pero

exige la vigilancia en la definición del tipo de conocimiento científico que se pretende desarrollar.

3. La UNIFAP obedece a una dinámica de elaboración de currículo centralizado, realizándose como una institución que carece de política para el desarrollo de la investigación. El encaminamiento en la elaboración del currículo en los colegios se aísla de una visión institucional. Así mismo no se ha podido desarrollar por las políticas del gobierno federal, ya que por la obediencia a las determinaciones legales, la institución no fomenta opciones o definiciones políticas hacia la investigación. Más que eso la burocratiza antes de aclararlas. Los avances logrados pueden ser entendidos más como resultado de esfuerzos individuales que, en el contexto institucional, no la asciende en el ámbito del conocimiento científico.

Los indicadores son de carencia de planeación para su gestión y marcada ausencia de intelectualidad pública. Esto recalca una segregación del sistema histórico de creación de la Universidad bajo la insignia de dependencia sociohistórica en que fue generado el Estado de Amapá. Pero la UNIFAP no parece reaccionar concretamente al estigma de “emergente” o en “implantación”, sino que utiliza estos argumentos a su favor generando avances desordenados. Esto la convierte en que, aún en estos tiempos, obedece a la idea de *universitas* apta para distribuir *licencias*.

Las experiencias en la organización de Instituciones de Enseñanza Superior exitosas en el campo de la producción científica, las innovaciones en el campo del currículo, las discusiones elevadas con encaminamiento práctico parecen no tener una repercusión en el ámbito de la UNIFAP.

Delante de las observaciones hechas y basadas en las aportaciones de este estudio, hemos de considerar lo siguiente: Tanto en lo particular del Colegio de Pedagogía como en la UNIFAP se percibe que está en la conciencia de quienes los conforman la intención de alcanzar lo que le es propio y adecuado. Las acciones de reflexión demuestran aciertos en la perspectiva de cambios que converjan a rumbos más acertados.

Sin embargo, le hace falta todavía una mayor claridad protagónica acerca de sus posibilidades y eso puede ser viable recurriendo a las instancias de la investigación y recursos de superación en cuanto a las acciones conscientes de cómo hacerlo dentro del compromiso político y democrático que se presenta en todos los discursos.

Así juzgamos pertinente sugerir:

1. Que se establezca una política de formación de maestros en la institución que estimule a los propios maestros al contacto con la práctica de la investigación como actitud y al universo de la ciencia como espacio posible de realización cotidiana. Eso se puede vincular

a programas de Posgrado y elaboración de proyectos de Investigación institucional.

2. Considerarse que el diseño de los Planes de Estudio y la elaboración de Programas pueden vislumbrarse como un problema académico cuya naturaleza política no se sobrepone a los requerimientos técnicos de la actividad. Así evaluar e implementar el Plan de Estudio, bajo estudio teórico, acciones anticipadas y articuladas a informaciones ya producidas, componiéndose un equipo inter y multidisciplinario para este fin.

3. Replanteamiento del concepto de Universidad acorde a los tiempos y a la realidad amapaense a partir de lecturas que incidan en acciones de cambio.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

* * *

De todo este estudio resaltamos que las características del trabajo en el diseño curricular del Plan de Estudios se ha distinguido fundamentalmente por la adopción del esfuerzo colectivo como un criterio, lo que significa que existe un espíritu institucional en este sentido. Los actores se impulsan a caminar bajo criterios de participación lo que se

constituye en un elemento valioso para que la práctica de diseñar los Planes de Estudios progrese de forma sólida pero sin olvidar la búsqueda por el conocimiento como claridad teórica que permita sumarse a los demás requisitos que reclama dicha faena.

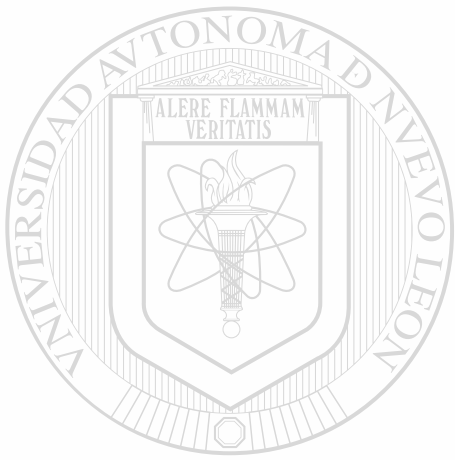


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Digitales

®

Aguirre, Esther. (1993). "De una propuesta curricular llamada 'Didáctica Magna' ".En: De Alba, Alicia. (1993). **El curriculum universitario de cara al nuevo milenio**. Centro de Estudios sobre la Universidad. Secretaría de Desarrollo Social. Universidad de Guadalajara. México. D.F. (pp.69-78)

Arnaz, José A. (1993). **La planeación curricular**. Edit. Trillas. México.

Ary, D. et all. (1993). **Introducción a la Investigación Pedagógica**. 2ª ed. Edit. Mc Graw-Hill. México, D.F. (pp.308-331).

Atkinson, Paul y Hammersley, Martyn. (1994). "Ethnography and Participant Observation". En: Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (1994). **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications. USA. (pp.248-262).

Baldijão, Carlos Eduardo. **LDB. NEM PARA INGRES VE**. INTERNET:
<http://www.pt.org.br/ldb.htm> (PTNeT) 04/04/97. 16:52:06

Bonvecchio, Claudio (Introd., selec. y notas). (1991). **El Mito de la universidad**. Edit. Siglo XXI. México.

Brasil, Walterlina B. (Coord.) (1996a). **Movimentos e Avaliação no Curso de Pedagogia: As buscas por mudanças**. Macapá, AP. Brasil. Inédito.

Brasil, Walterlina B.(1996b). **Construcciones teóricas acerca del Curriculum: Interpretaciones a partir del Análisis del Discurso.** (Ensayo). Curso de Análisis del Discurso. División de Posgrado de Filosofía y Letras, UANL, Monterrey, N.L. México.

Brasil, W. (Coord.). (1996c). **A experiência da UNIFAP no Exame de Suficiência.** Macapá, AP, Brasil. Inédito.

“Carta de Agradecimiento a los Docentes”. Julio de 1994. Maestros: Walterlina Barboza Brasil; Dorival Costa dos Santos; Carlos Rinaldo N. Martins; Humberto Mauro Andrade Cruz.

Cassarini, Martha M.A. (1995, Agosto). **Teoría y diseño curricular.** ITESM. 3^a. ed. Monterrey, México.

Castrejón Díez, Jaime.(1984).**El Concepto de Universidad.** Ed. Trillas, México.

Colegio de Pedagogía. **Currículo Pleno para o Curso de Pedagogía.** 1992, 1993, 1995. Documentos.

Coll, César. (1992). **Psicología y Curriculum.** Edit. Paidós. Buenos Aires.

Colom, Antoni J. y Melich, Joan-Charles. (1993). “La necesidad del conocimiento”. En: **Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación.** Edit. Paidós. Barcelona, España. (pp.65-84).

Conselho Superior Universitario-CONSUN/UFPA. **Resolução No. 39** del 14 de octubre de 1970.

Constituição de República Federativa do Brasil (1988). Títulos I y II.

De Alba, Alicia (Comp.). (1995). **Posmodernidad y Educación**. CESU-Centro de Estudios sobre la Universidad – UNAM –. (Colección Problemas Educativos en México). Edit. Porrúa. México, DF.

De Alba, Alicia. (Comp.). (1995). “Posmodernidad y Educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos”. En: De Alba, Alicia (Comp.). (1995). **Posmodernidad y Educación**. CESU-Centro de Estudios sobre la Universidad – UNAM –. Edit. Porrúa. México, DF. (pp.129-175).

Denzin, Norman K. e Lincoln, Yvonna S. (1994). **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications. USA.

Díaz Barriga, Angel. (1989). **Didáctica y Curriculum**. 9ª ed. Edit. Nuevomar. México.

Díaz Barriga, Angel y Luna, Manuel. (1990). **Ensayos sobre la problemática curricular**. 4ª. ed. Edit. Trillas México.

Díaz Barriga, Angel. (1993). “El currículum: disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoconservador y el debate de la nueva sociología de la educación”. En: De Alba, Alicia. (1993). **El currículum universitario de cara al nuevo milenio**. Centro de Estudios sobre la Universidad. Secretaría de Desarrollo Social. Universidad de Guadalajara. México, D. F. (pp. 57-68).

Díaz Barriga, Angel. (1994). **El contenido del plan de estudios de Pedagogía: Análisis de los programas de asignatura**. UNAM. México.

Díaz Barriga, Angel. (1995). "La Escuela en el debate modernidad-posmodernidad". En: De Alba, Alicia (Comp.). (1995). **Posmodernidad y Educación**. CESU-Centro de Estudios sobre la Universidad – UNAM –. Edit. Porrúa. México, DF. (pp. 205-225).

Durkheim, Emile. (1992). **Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia**. 2ª ed. Ediciones de la Piqueta (No. 8). Madrid, España.

Editorial 001/92-Resultado Final de Docentes Aprobados –Curso de Pedagogía (sin fecha).

Editorial 02/91 UNIFAP-Proceso Selectivo Simplificado de Evaluación Curricular, del 19 de febrero de 1991. (Base legal art. 233, Ley 8112/90. D.O.U. del 12/12/90).

Ferreira, Norma I. (1993). **A Escola Pública em Macapá: Até quando, como e porquê**. Tesis de Mestrado em Educação. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Flórez Ochoa, Rafael. (1994). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Edit. Mc.Graw-Hill. Colombia.

Foucault, Michel. (1996). **La Arqueología del Saber**. 17ª ed. Edit. Siglo XXI. México, DF.

Fullat, Octavio. (1992). "Epistemología de la Educación" y "Las teorías pedagógicas". En: **Filosofía de la Educación. Paideia**. 1ª ed. Ediciones CEAC, S.A. España. (pp. 97 – 103; 220 – 222).

Furlán, Alfredo. (1993). "¿El currículum, la universidad y el siglo XXI?".

En: De Alba, Alicia. (1993). **El currículum universitario de cara al nuevo milenio**. Centro de Estudios sobre la Universidad. Secretaría de Desarrollo social. Universidad de Guadalajara. México - D. F. (pp.46-56).

Giroux, Henry A. (1995). "La Pedagogía de la Frontera en la era del posmodernismo". En: De Alba, Alicia (Comp.). (1995).

Posmodernidad y Educación. CESU-Centro de Estudios sobre la Universidad - UNAM -.Edit. Porrúa. México, DF. (pp.68 - 102).

Giroux, Henry A. (1992). "La Escuela y la Política del Currículum Oculto".

En: **Teoría y Resistencia en Educación**. (1ª. ed. Español). Edit. Siglo XXI. México, D.F. (pp. 67-100).

Glazman Nowalski, Raquel. (1993). "Crítica y currículum". En: De Alba,

Alicia. (1993). **El currículum universitario de cara al nuevo milenio**. Centro de Estudios sobre la Universidad. Secretaría de

Desarrollo Social. Universidad de Guadalajara. México, D. F. (pp. 176-181).

IBGE- Censo Demográfico 1991. **População residente por situação (urbana e rural), segundo a alfabetização e unidades territoriais.**

1991. INTERNET http://www.ibge.gov.br/sensodem/tab_203.htm

04/04/97-16:18:33

Imbernon, Francisco. (1994) "La formación del Profesorado". En:
Componentes en la formación del Profesorado. Edit. Paidós.
Barcelona, España. (pp. 53-59).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Nos. 4024/61,
9.394/1996.

Lüdke, Menga y André, M. (1986). "Abordagens Qualitativas em Educação:
a pesquisa etnográfica e o estudo de caso". En: Lüdke, Menga y
André, M. (1986). **Pesquisa em Educação: Abordagens
Qualitativas**. E.P.U. São Paulo-SP, Brasil (pp.13-17).

Lüdke, Menga y André, M. (1986). **Pesquisa em Educação. Abordagens
Qualitativas**. E.P.U. São Paulo-SP, Brasil.

Manning, Peter K. y Cullum-Swan, Betsy. (1994). "Narrative, Content and
Semiotic Analysis". En: Denzin, Norman K. e Lincoln, Yvonna S.

(1994). **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications.
USA. (pp.463-478).

Martínez M., Miguel. (1994). **Investigación Cualitativa Etnográfica en
Educación**. 2ª ed. Edit. Trillas. México.

McLaren, Peter. (1995). "La posmodernidad y la muerte de la política: un
indulto brasileño". En: De Alba, Alicia (Comp.). (1995).
Posmodernidad y Educación. CESU-Centro de Estudios sobre la
Universidad – UNAM –. Edit. Porrúa. México, DF. (pp.103-127).

Ministerio de Administración y Reforma Estado. **Recursos Humanos:**

Ajustes en la Medida Provisoria No. 1522. INTERNET

[Http://www.mare.gov.br/Acoes/MP-RH.htm](http://www.mare.gov.br/Acoes/MP-RH.htm). 04/04/97 17:04:23.

Ministerio Planeamiento y Organización – IBGE- **Población residente, por**

sexo; municipios: Amapá-Fonte Contagem de Populación 1996.

INTERNET [_Htt://www.ibge.gov.br/censo_96/apcont.htm-APCONT-](http://www.ibge.gov.br/censo_96/apcont.htm-APCONT-)

[04/04/97-16:13:57](http://www.ibge.gov.br/censo_96/apcont.htm-APCONT-)

Nota **“Profesores da UNIFAP, Pobres Vilões”**. Diretoria Provisoria do SINDUFAP. Sección Sindical. 1994, sin fecha completa.

Pansza G., Margarita. (1993). “Los currículos centrales, reto para el siglo XXI”. En: De Alba, Alicia. (1993). **El curriculum universitario de cara al nuevo milenio**. Centro de Estudios sobre la Universidad. Secretaría de Desarrollo Social. Universidad de Guadalajara.

México, D. F. (pp. 98-110).

Pansza, Margarita. (1990). **Pedagogía y Curriculum**. 3ª ed. Ediciones Gernika. México.

Pérez Tamayo, Ruy. (1995). “El maestro y el poder del conocimiento”. En: **Los retos del próximo milenio**. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). México.

Porto, Jadson L.R. (1996a). **As Políticas Recentes de Intervenções e de Estratégias de Desenvolvimento na Amazonia**. (Estudio presentado en la disciplina de Planeación y Desarrollo Regional al Dr. Rodrigo Peixoto, el 25 de octubre de 1996).

Porto, Jadson L.R. (1996b) **Estratégias Recentes de “Desenvolvimento Regional” no Amapá**. Ensayo. Inédito.

Pro-Rectoría de Administración y Planeación-PROAD/UNIFAP. “Seminário de Planejamento da UNIFAP: a gestão democrática da Universidade (Evento:09 a 13/12/94)”. En: **Plano General de Desenvolvimento Parte A: A Definição das directrizes e metas para a Instituição – I. Macapá, AP. 21 de noviembre de 1994.**

Pro-Rectoría de Enseñanza, Investigación y Extensión -PROEPE/UNIFAP
Oficio 130/95 del 10 de julio de 1995. Walter da Rocha Araujo (firma).

Pro-Rectoría de Enseñanza, Investigación y Extensión -PROEPE/UNIFAP
Oficio 0169/95 del 12 de septiembre de 1995. Walter da Rocha Araujo (firma).

Pro-Rectoría de Enseñanza, Investigación y Extensión -PROEPE/UNIFAP
Oficio 186/95, del 13 de octubre de 1995. Walter da Rocha Araujo (firma).

Pro-Rectoría de Enseñanza, Investigación y Extensión -PROEPE/UNIFAP
Oficio 221/95, del 29 de noviembre de 1995. Walter da Rocha Araujo (firma).

Pro-Rectoría de Enseñanza, Investigación y Extensión - PROEPE/UNIFAP.
Oficio 0219/95 del 18 de diciembre de 1995. Walter de la Rocha Araujo (firma).

Pro-Rectoría de Enseñanza, Investigación y Extensión –PROEPE/UNIFAP.

Oficio 007/96 del 17 de enero de 1996, Walter de la Rocha Araujo (firma).

Puigrós, Adriana. (1993). "Currículum universitario del siglo XXI y los derechos humanos". En: De Alba, Alicia. (1993). **El Currículum universitario de cara al nuevo milenio**. Centro de Estudios sobre la Universidad. Secretaría de Desarrollo Social. Universidad de Guadalajara. México, D. F. (pp. 220-230).

Puigrós, Adriana. (1995). "Modernidad, Posmodernidad y Educación en América Latina". En: De Alba, Alicia (Comp.). (1995). **Posmodernidad y Educación**. CESU-Centro de Estudios sobre la Universidad – UNAM –. Edit. Porrúa. México, DF. (pp.177-204).

Rectoría. UNIFAP. **Oficio Curricular No. 018/94 MCP** del 3 de junio de 1994. Antonio Gomes de Oliveira (firma).

Rectoría. UNIFAP. CONSIMP. **Resolución No. 8**, del 12 de septiembre de 1995. Proceso Selectivo Simplificado "Ad. Referendum". Macapá – AP. Antonio Gomes de Oliveira (firma).

Rectoría. UNIFAP. **Resolución No.013/95** del 27 de noviembre de 1995. Normas para Concurso Público. (De títulos y pruebas para ingreso al cargo de profesor auxiliar I). Antonio Gomes de Oliveira (firma).

República Federativa do Brasil. **Diario Oficio de Uniao-DOU-No.58**. del 25 de marzo de 1994. Sexta FERIA Sección 2. pp.1795 Portaria UNIFAP del 18/03/94.

Rocha, Genylton O. R. da (1996). **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Tese de Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo. Pontificia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. (pp.12-59)

Schawartz, Howard y Jacobs, Jerry. (1984). **Sociología Cualitativa. Metodo para la reconstrucción de la realidad**. 1ª ed. Edit. Trillas. México, D.F.

“Se instala o NEM da UFPA”. (1971). **Povo Amapá**. Macapá, AP, Brasil, enero, 9. Primera página.

Shaff, Adam. (1974). “Los tres modelos del proceso de conocimiento”.

Historia y Verdad. Edit.Grijalbo. México. (pp.81-104).

Stenhouse, Lawrence. (1991). **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3ª ed. Ediciones Morata. España.

Taba, Hilda. (1990). “La Naturaleza del Conocimiento”. En: **Elaboración del Curriculum**. 8ª ed. Edit. Troquel. Buenos Aires, Argentina. (pp. 229-254).

“Terezinha”. (maestra UFCE) . Manuscrito. Recomendaciones al Colegio de Pedagogía. S/f.

Tyler, Ralph W. (1997). "Cómo organizar las actividades para un aprendizaje efectivo". En: **Principios Básicos del Currículum**. 2ª ed. Edit. Troquel. Buenos Aires. (pp. 85 - 106).

UNIFAP. Colegio de Pedagogía. Actas, apuntes y registros. 1991; 1992;

1993; 1994; 1995. Fechas: 25/04/91 - 31/05/91 - 11/06/91 -

29/07/91 - 31/07/91 - 23/08/91 - 11/09/91 - 28/11/91 -

24/03/92 - 06/04/92 - 23/04/92 - 24/04/92 - 13/07/93 -

11/08/93 - 13/08/93 - 19/08/93 - 25/08/93 - 26/08/93 -

27/08/93 - 09/09/93 - 30/09/93 - 14/10/93 - 21/06/94 -

24/06/94 - 29/06/94 - 05/07/94 - 12/07/94 - 21/07/94 -

02/08/94 - 05/08/94 - 15/09/94 - 10/10/94 - 13/10/94 -

26/10/94 - 07/11/94 - 18/11/94 - 29/11/94 - 12/12/94 -

13/12/94 - 13/09/95 - 19/01/95 - 30/01/95 - 16/02/95 -

02/03/95 - 10/03/95 - 23/03/95 - 07/04/95 - /03/05/95 -

17/05/95 - 07/06/95.

Ysunza Breña, Marisa. (1993). "Ocupación: Diseño Curricular". En: De

Alba, Alicia. (1993). **El currículum universitario de cara al nuevo**

milenio. Centro de Estudios sobre la Universidad. Secretaría de

Desarrollo Social. Universidad de Guadalajara. México, D. F.

(pp. 258-267).

