

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

UNIVERSIDAD Y DESARROLLO: UNA PERSPECTIVA DESDE AFRICA *THE UNIVERSITY PROFESSORS ' POSTGRADUATE FORMATION: SOME REFLECTIONS ON THEIR STRATEGIC APPROACH IN THE UNIVERSITY OF CIENFUEGOS*

Dr.C. Fernando Carlos Agüero Contreras¹

E-mail: faguero@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Agüero Contreras, F. L. (2014). Universidad y Desarrollo: una perspectiva desde África. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 6 (1). pp. 108-119. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Se argumenta el papel de la Universidad en la reducción de las asimetrías sociales en la sociedad angolana. Se parte de lo definido por la UNESCO en relación con el papel de la educación y la Universidad en la gestión del desarrollo en África. Los criterios metodológicos parten de la antropología y la sociología de la educación, sustentados en la pedagogía crítica de la escuela de Frankfurt y enriquecida desde la visión de Paolo Freire. El estudio incluyó a estudiantes-profesores, de tres cursos o carreras: pedagogía, psicología y educación especial, de tercer año del Instituto de Ciencias de la Educación de Benguela. Un grupo de discusión fue desarrollado con la participación de 170 y un cuestionario se aplicó a 230 alumnos. La información se procesó con el SPSS. Los resultados confirman las hipótesis, destacando limitaciones en el proceso de formación, en la capacidad transformadora de la educación superior y por tanto en la gestión de la universidad para reducir las asimetrías sociales.

Palabras clave:

Universidad, curriculum, asimetrías sociales, investigación, África.

ABSTRACT

Arguments are given about the role of the University in the reduction of the social asymmetries in the angolan society. Theoretical approaches are taken from UNESCO in relation to the paper of the education and the University about development in África. The methodological approaches took in account anthropology and the sociology of the education perspective, although other theoretical perspective were taken from the critical pedagogy of the Frankfurt School and enriched from the vision of Paolo Freire. The study included students-professors, of three curses; pedagogy, psychology and special education, of third year of study, at the Institute of Educational Sciences of Benguela. A discussion groups were developed with the participation of 170 and a questionnaire were applied to 230 students. The information was processed with the SPSS. The results confirm the hypotheses, highlighting limitations in the formation process, in the capacity to produce social change at society level and limiting the university role to reduce the social asymmetries.

Keys Word:

University, curriculum, assimetrias sociais, investigation, África.

INTRODUCCIÓN

La universidad en África tiene retos y metas que se deben enfrentar, con la convicción de que es posible avanzar en la senda del progreso. Al compartir durante un curso escolar la actividad educativa en la Universidad de Katyavala Bwila, particularmente en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela ha posibilitado al autor, desde el diálogo con alumnos, profesores y directivos, apreciar el fenómeno complejo que el desarrollo depara al país, al tiempo de concientizar las potencialidades y las posibilidades para la universidad. La investigación tiene el objetivo de ofrecer una reflexión teórica acerca del papel de la universidad en Angola en la reducción de las asimetrías sociales.

A finales del siglo XX se expande el consenso acerca de la universal validez de la educación como instrumento que viabiliza el desarrollo. Un análisis en este sentido precisa la comprensión sistémica del desarrollo y la dialéctica de la educación en los procesos sociales, económicos, culturales y políticos, sin desconocer el peso de los procesos históricos. Las grandes reuniones internacionales de los años noventa reforzaron estas propuestas (Agüero Contreras, 2006). Todas las evidencias apuntan a situar a la educación en la base misma del desarrollo de las personas y las comunidades (Delors, 1996). La Cumbre Mundial de Educación Superior de 1998 (UNESCO, 1998) destaca la búsqueda de la pertinencia, ajustarse a las exigencias del mundo laboral, considerar la diversidad cultural y lograr la participación activa de los profesores y alumnos en toda la vida de la universidad. Por estas razones el Informe de la UNESCO, "Hacia la sociedad del conocimiento", alertó acerca de la imprescindible distinción entre la educación superior y la denominada educación terciaria, para destacar que la primera, se tiene que distinguir por la valorización económica, social y cultural del conocimiento y la innovación, para lo cual la investigación científica es decisiva (UNESCO, 2005a). Este proceso implica para la universidad desarrollar un sistema de gestión del conocimiento (Sayed, Jabeur & Aref, 2009).

La universidad debe buscar coherencia en el proceso a partir del ajuste curricular desde un proceso de innovación ascendente. Las indicaciones relacionadas con el "Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo el Sostenible", (2005-2014) (UNESCO, 2005b), muestran variadas perspectivas y posibilidades promoviendo un espectro amplio de opciones. La conferencia de Kigali (Ruanda, Septiembre, 2008) (UNESCO, 2008) aboga la por mantener y acrecentar la democratización de la educación, expandir la educación básica de calidad y armonizar las prioridades locales y nacionales con las internacionales. La conferencia de Educación Superior de París, llama a que las Universidades fortalezcan la gestión por el desarrollo, se conviertan en centros de excelencia, base esencial para el buen gobierno, la libertad académica y el bien

común (UNESCO, 2009). Resaltó los desafíos de la Segunda Década por la Educación de África, distinguiendo los límites en el acceso a esta enseñanza, reconsiderar el papel del conocimiento tradicional, subvertir el desbalance de género y sobre todo en relación al liderazgo de las mujeres. Resultó llamativo en este fórum la experiencia de la Universidad de Lomé sobre Mujer y Ciencia (UNESCO, 2009).

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

Los análisis descritos colocan la necesidad de la perspectiva sistémica en las consideraciones curriculares a la Universidad de Katyavala Bwila y en particular al Instituto de Ciencias de la Educación de Benguela. Significa laborar con una doble perspectiva en los procesos de calidad, en el egreso de los profesionales de las ciencias de la educación, romper los desbalances que se aprecian entre los egresados de la educación básica y la educación superior y concentrar la mirada en la realidad contextual, los objetivos planteados, los ejes transversales que a nivel curricular se reclaman y las competencias profesionales de estudiantes y egresados de la institución. Implica enfrentar el peso de la tradición, más los desbalances sociales, económicos y culturales (Teferra & Altbach, 2004).

La innovación curricular desde esta perspectiva supone ajustes en contenidos, enriquecer las metodologías, modificaciones en el papel de los estudiantes, las disciplinas y las carreras en su conjunto (Agüero Contreras, 2011). No supone contradicción alguna con lo establecido constitucionalmente a nivel del país, ni con lo definido por la propia universidad, unidades orgánicas, carreras y departamentos. La innovación de curricular implica profundizar en la perspectiva de la ciencia, para hacer notoria la condición real de centro universitario. Desde esta concepción la innovación sería un complemento oportuno a la reforma que en el presente se evalúa en el país. Una reforma educativa no puede subvertir todo lo heredado y más que estructuras y condiciones, se impone procurar transformaciones en la subjetividad de los hombres y mujeres en el campo de la educación. La efectividad de una reforma depende de la calidad de la formación de los profesores (Steyn, 2010). Desde estas perspectivas se sostienen las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Las dificultades con los métodos de estudio que presentan los estudiantes-profesores de tercer año de ciencias de la educación en las carreras de pedagogía, psicología

y educación especial del ISCD de Benguela, limitan su capacidad lectora, y la calidad de los contenidos de sus prácticas educativas relacionadas con la sustentabilidad del desarrollo.

2. Las dificultades en la capacidad de contextualizar de los estudiantes de ciencias de la educación es resultado de los métodos de estudio, y tiene por causas las limitaciones en la gestión curricular de las disciplinas que han intervenido hasta el presente en su formación.

El instituto de ciencias de la educación como parte de la universidad, podrá realizar aportes concretos en la reducción de asimetrías sociales, si logra calidad de la educación, articulando al contexto, desde la innovación curricular, a partir de la investigación científica. La calidad de la educación superior aportará indicadores (directos e indirectos) de relevancias para la reducción de las asimetrías sociales. Se definen como *Indicadores Directos* un grupo que se relacionan directamente con los resultados de la formación de estos alumnos en la educación superior: elevada calidad en el proceso de formación lo que se traducirá en índice académico, paridad de género, reducción de los índices de desaprobados, y de abandono escolar, desarrollo y participación en actividades científicas, el trabajo grupal particularmente de carácter interdisciplinario.

Como *Indicadores Indirectos* se definen un conjunto de los que se derivarán resultados concretos de sus acciones como profesores: incremento de las tasas de continuidad en la educación del primer ciclo (7^a, 8^a y 9^a) y del segundo ciclo, 10^a, 11^a, 12^a) mejoramiento de los ingresos a la enseñanza técnico-profesional y a la educación superior, mejora en la calidad de la formación ciudadana, refuerza la salud, despliegue en gran escala de la educación ambiental, enriquece la identidad cultural, propicia la innovación y acrecienta su papel para el desarrollo sustentable.

Por tanto, toda la acción institucional deviene fundamental y se debe, desplazar en dos ámbitos esenciales: interno y externo. A nivel interno, toda la acción se encamina a la búsqueda de la calidad de los procesos esenciales y las competencias. Ello supone emprender: la planeación estratégica, la innovación curricular, la evaluación institucional, la certificación de calidad de los egresados, la gestión de proyectos científicos y el ordenamiento del cuerpo profesoral en grupos de trabajo interdisciplinarios que permitan en el corto y mediano plazo emplazar la actividad científica como rasgo esencial del quehacer institucional. El despliegue de estos procesos ha de conducir la integración dialéctica de la investigación, la docencia de pre y postgrado, la actividad extensionista y la articulación de todos los procesos en proyectos.

En el plano externo semejante proceso impone convertir a la Universidad en la principal institución científica en una

relación ascendente y sustentable con el entramado de instituciones y empresas más relevantes de la región. Una exigencia de este proceso supone un despliegue profundo de la gestión del postgrado, en todas sus modalidades, con diversos programas de maestrías y doctorados, una gestión de proyectos. Los análisis del Informe Mundial de las Ciencias Sociales (UNESCO & International Social Science Council (ISSC), 2010) determinan que las Universidades en los países del sur, tienen que convertirse en los tanques pensantes que guíen las economías emergentes, concentrar lo mejor y más avanzado del pensamiento y la innovación, mostrar una capacidad científica y creativa para involucrar a sus profesores y estudiantes en programas de trabajo científico de naturaleza inter y transdisciplinaria, ocupar una posición de primer orden en la defensa de la identidad cultural (Anheier, 2010) (Asher & Guilhot, 2010). Esto coincide también con la teoría de las tres hélices referente al imperativo de integrar universidad, empresa y gobierno (Leydesdorff & Meyer, 2003), e incluso con la perspectiva de las cuatro hélices haciendo referencia al vínculo con la sociedad en sus diferentes escenarios como el cuarto elemento (Marcovich & Shinn, 2011).

Esta concepción ubica a la universidad en primera línea de la lucha por reducir las asimetrías sociales en África. Esta perspectiva implica que la educación superior asuma la capacidad cultural de desenajenar multitudes y desfeticizar la realidad modificando prácticas pedagógicas articuladas al pasado y que reaviven e incentivan el pensamiento colonialista, al decir de Freire (1994).

PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

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

A nivel metodológico esta investigación se define como descriptiva y exploratoria. Este enfoque se asume buscando la rigurosidad del análisis en el objeto, la objetividad y probar las hipótesis (De Ketele & Roegiers, 1993). Se emplea un

cuestionario como una forma eficiente para la búsqueda de información (De Ketele & Roegiers, 1993). Parra y Almeida (2003) definen en la estrategia de los estudios descriptivos la relevancia y precisión del objetivo, la que hacen derivar para comprobar, cuestionar o enriquecer una teoría.

En este sentido coinciden las clasificaciones de las investigaciones científicas sociales de Martens (Mertens, 2005) convergen con los enfoques de Grinnell, Unau & Williams (2005) y con la definición de Creswell (2005), que incluyen los estudios descriptivos como parte de los no experimentales transversales y le conceden importancia en los momentos iniciales de temas relevantes. Hernández Sampieri, et al. (2006), asumen los estudios descriptivos para describir variables, procesos, comunidades y analizar interrelaciones determinadas en ellos (Hernández Sampieri, et al., 2006).

Se construyó un cuestionario en función del objetivo de la investigación. Esto coincide con lo planteado por varios autores, (Marconi, & Lakatos, 2009) exige la presencia del investigador. Entre sus ventajas está la que ofrece a profesores posibilidades para acopiar las informaciones con gran rapidez (Ferreira, 2008). El instrumento se estructuró sobre tres ejes: características sociológicas-antropológicas de los alumnos estudiados, rasgos de sus prácticas profesionales - laborales y características del proceso de formación. Los primeros ejes se cubren con parte del cuestionario y con las informaciones extraídas de los talleres sobre los métodos de estudio y frutos de las conversaciones, diálogos e intercambio del profesor con los alumnos.

El cuestionario recoge 55 variables 21 con mediciones nominales y 24 a nivel ordinal, lo cual le da garantía de solidez al análisis (Hernández Sampieri, et al., 2006). En el proceso de construcción se consultaron a profesionales de experiencia y a directivos de la institución y del propio departamento. El mayor por ciento de las interrogantes fueron cerradas y se incluyeron en estas variantes múltiples opciones de la escala de Likert con lo cual algunas de estas variables adquieren un escalamiento a nivel de intervalo (Mertens, 2005). De igual forma se han incluido variantes del Test de Completamiento de Frases de Rotter, validado en el trabajo con profesores (Mijáns, 1989) y analizados por el autor para examinar determinados constructos en grupos estudiados de profesores (Agüero Contreras, 2001, 2003).

Para complementar aspectos relevantes con el proceso de formación se desarrolló una variante de grupos de discusión (Amador Martínez, 1989), (Ortiz Torres & Mariño Sánchez, 2005), a través de un taller sobre "Métodos y Metodologías de Estudio", con el objetivo de describir procesos y métodos de estudio entre los alumnos estudiados. Los talleres se repitieron en cuatro de las aulas de labor del profesor, participan gran número de los alumnos, sus ejes de análisis y discusión fueron:

las formas de estudio, tiempo de estudio, papel del grupo, la lectura, y recursos para mejorar la calidad y el autoreconocimiento de la capacidad lectora. Se concedió importancia al trabajo de campo del profesor entendido como la capacidad para realizar apuntes de la vida diaria en las aulas, desarrollar conversaciones y diálogos informales, promover intercambios y reflexiones diversas sobre los más diversos procesos de la educación y la vida (Woods, 1993).

La muestra incluyó a todo el universo, ya que se trabajó con los cinco grupos de tercer año de carreras pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación, totalizando 249 alumnos (Psicología 101 alumnos, Pedagogía 103 y Educación Especial 45). En el caso del cuestionario se aplicó a 245 alumnos, de los que se anularon 14 por dificultades en el cumplimiento de las informaciones solicitadas. Siempre el cuestionario se aplicó en condiciones normales del trabajo en las aulas. En el caso de los talleres participaron un total de 170 alumnos. El trabajo de campo se desarrolló en dos etapas: entre los meses de septiembre y diciembre de 2011, y en los meses de marzo a septiembre de 2012.

Elementos de la muestra destacan el criterio de género, en que el 67% son mujeres y el 33% hombres. El rango etario mostró que el 36,4% tiene entre 24- 31 años, igual proporción se ubica en el rango 32-40 años y un 2.3% se coloca en el intervalo 41-49 años. Como se evidencia estos rasgos socio demográfico dan cuenta de especificidades del estudiantado en Benguela. Así el 55% se autodefine como soltero, y tienen como promedio 3 hijos. Tal como se corresponde con el patrón de la etnia Ovibumdo, la principal en la zona de estudio, los hombres no contraen matrimonio hasta no tener dos o tres hijos con una mujer, después de lo cual pueden tener dos o tres mujeres. Desde el punto de vista socioeconómico un 27% se colocó en el estatus alto, un 49% en el estatus medio y un 24% en el estatus bajo.

El 97% de los entrevistados labora en educación, el 48.5% tiene hasta nueve años de experiencia laboral, un 33.3% posee entre 10 y 18 años de experiencias y un 18.2% tiene entre 19 y 27 años de experiencias en este sector. El 67% labora en la enseñanza primaria, el 18% en el primer ciclo (7^a, 8^a y 9^a clase) y un 15% en el segundo ciclo (10^a, 11^a, y 12^a clase). Estas características muestran el potencial extraordinario del ISCD para intervenir en el sistema de instituciones de la educación de esta provincia. La base de datos se somete al procesador estadístico SPSS. (11.5). Se definen 3 variables esenciales que sirven de agrupamiento a otras 55 para describir la realidad universitaria. Se aplicaron las medidas de tendencia central, y análisis de asociación y correlaciones. El procedimiento crosstab del SPSS fue de mucha importancia en los análisis realizados.

DESARROLLO

La UNESCO analizó factores adversos al despliegue de las economías africanas en los años noventa del siglo XX, entre ellos: la debilidad del sistema de instituciones, limitaciones en el desarrollo de la capacidad productiva, debilidades de la planificación y previsión de los servicios sociales (Chimere-Dan, 1999). Las economías emergentes en el marco de los procesos globales, tras el periodo de la guerra fría, transitan por las presiones del mercado internacional. Esto impacta desde múltiples aristas a la universidad (Teferra & Altbach, 2004) y eleva costos de las tecnologías de la información y las comunicaciones (Gray, 2009).

Angola se define como una de las economías del África Subsahariana (AS) con mayores recursos y posibilidades (World Bank, 2007). Mas los efectos de la guerra impactan toda la vida social y económica (World Bank, 2007) (Poirier, 2012). La trayectoria del gobierno desde el año 2002 distingue resultados de la recuperación en la formación de capital, humano, ascenso del coeficiente Gini, reducción de la pobreza, recuperación de la confianza, estabilidad en el presupuesto y en los procesos inversionistas. En este sentido la evaluación realizada de la trayectoria inversionista muestran entre los años 1990-2005 la recuperación, clima de confianza y el despliegue de importantes industrias, como los avances relacionados con la infraestructura, la urbanización y las redes de servicios en Benguela y Lobito, (Regional Program For Enterprise Development (Rped) Finance And Private Sector (Aftfp). Africa Region, 2007).

El Banco Mundial ha reconocido que en los años referidos 1991-2005, de 11 proyectos desarrollados en Angola, el 78% se evaluaron de satisfactorio y un 30% aportó desarrollo institucional sostenible, convirtiéndose en el país de mejores resultados en la zona (World Bank, 2007). Los efectos de la guerra, en regiones donde no tuvo altos impactos produjeron desplazamientos relevantes de grupos humanos creando fuertes presiones sociales sobre la gestión de gobierno como es el caso de Benguela.

No se puede pasar por alto el hecho de que fracasó la tentativa de industrialización socialista de la misma forma que fracasaron los programas de desarrollo agrícola (De Carvalho, 2008). El proceso fue más complejo por los efectos del peso de la deuda externa y las propias dinámicas sociales que los efectos de la guerra impusieron y en las que *"funcionan en Angola como una lógica de desorden, en la cual las personas independientemente de su posición, como garantía de la sobrevivencia, se insertan o buscan insertarse en la senda del enriquecimiento con el menos esfuerzo posible"*, a lo que se suma la falta de transparencia y desvío de recursos, pues como se reconoce *"la corrupción está omnipresente en Angola"* y en lo que influyen las *"dinámicas de cierre social y exclusión social"* (De Carvalho, 2008).

Se muestra (De Carvalho, 2008) mejora en el índice de desarrollo humano para el 2001, es 0.337, la tasa de alfabetización es del 42%, la tasa de escolarización bruta es del 29%, la tasa de escolarización primaria es del 27%, el PIB per cápita es 2040.00 USD, la tasa de moralidad infantil es 154 y la de médicos por cada 100 000 habitantes es de 5. Si bien estos indicadores socialmente se consideran que han mejorado, en la práctica siguen ejerciendo una fuerte presión social sobre los más amplios sectores de la población y los empleados.

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

El primer reto a enfrentar por el ISCD se expresa en la necesidad de promover la innovación curricular para lograr ajustes importantes en los contenidos, la metodología y la filosofía de trabajo en relación al vínculo con la práctica de su contexto. En primer lugar se trata de avanzar en la consolidación del modelo profesional de los profesores que se forman en el presente. En el listado de factores que influyen en la determinación para estudiar la profesión, las influencias de la familia fueron irrelevantes (12%), se destacó el hecho de la no relevancia concedida a la profesión de profesor, pues no fue atractiva la profesión docente para más de la mitad de los entrevistados (55.6%). Sin embargo devino factor decisivo el hecho reconocido por la mayoría, de que se incorporaron a laborar como profesores (el 57% de los entrevistados) por representar la única oportunidad de empleo. Coinciden estos resultados con el bajo conocimiento de la literatura especializada, pues solo un 30% reconoció a tres autores, de textos recientemente publicados en relación a su especialidad, y un 55% reconocieron no haber realizado una pesquisa bibliográfica, ni investigación científica en el tiempo cursando la universidad.

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

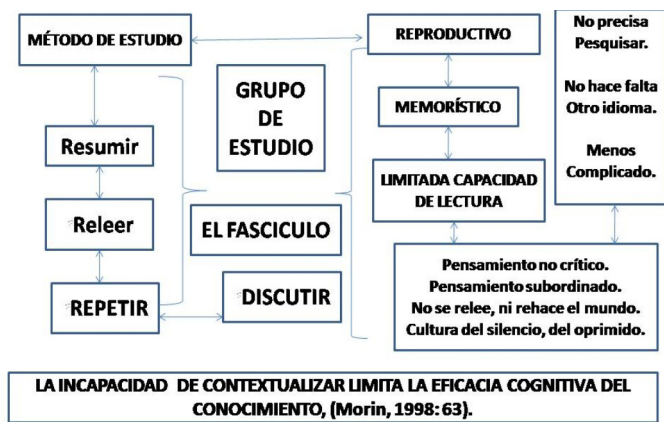
Tabla 1. Resumen de los criterios expresados en los 4 talleres con alumnos (%).

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

Fuente: Elaboración propia

Entre un 65% y el 87% de los participantes se identificó con estos esquemas de aprendizaje. Obsérvese que hubo consenso en la limitada capacidad de lectura, el uso de otros idiomas, y una correspondencia entre estas limitaciones y la capacidad reconocida para contextualizar los procesos del conocimiento, con lo cual habilidades como argumentar y valorizar se limitan. La Figura No.1 muestra la secuencia del proceso de estudio y sus consecuencias. Así las competencias no se despliegan y al sintetizar conocimiento, habilidades y valores, muestran fallas sistémicas (Regattieri & Castro, 2010) que impulsan a la revisión curricular (Maila, 2010).

Diagrama No.1. Formas de estudio y sus implicaciones formativas.



Fuente: Elaboración propia.

La universidad precisa subvertir este lastre para lograr calidad y concretar un posicionamiento hacia el desarrollo sustentable. Dos elementos aparecen: 1. El fascículo, que surge por una carencia de texto, las limitaciones de recursos económicos, los déficit de bibliotecas y la propia condición de ser estudiantes

y trabajadores. 2. El segundo elemento relevante se relaciona con los grupos de estudios, como un ámbito del quehacer del estudiantado que se caracteriza por la afinidad entre sus miembros, la solidaridad, las relaciones de afectos aunque se circunscribe a repetir y reproducir las limitaciones vistas. Otros contextos africanos muestran similares barreras al despliegue del capital humano (Moore & Daday, 2010), incluyendo clausuros pocos dados a la innovación (Braimoh, 2010) y los influjos negativos en la región de la universidades privadas (Munene, 2009).

Así el conocimiento mecanicista, dogmático y memorístico se reproduce individual y grupalmente, limitando la búsqueda e investigación. Fue baja capacidad de lectura en tanto se reconoce que un estudiante universitario debe de estudiar, leer no menos de 300 libros, y artículos científicos en un curso académico. El cuestionario confirmó como estas características inhiben la creatividad, aplicar experiencias y modelos de investigación acción, elementos tan necesarios, en los escenarios adversos y complejos donde la mayor parte labora. Los desconocimientos en computación e idioma ingles limitan la eficiencia de los aprendizajes. Este proceso determina que la calidad del proceso formativo sea muy baja en tanto la mayoría obtiene valores o puntajes académicos medios de carácter bajo (10-14 puntos) como media, alrededor del 20% tiene valores medios (15-17 puntos) y solo un 5% obtiene valores altos entre 18 y 20 valores. Se destaca la ausencia de proyectos científicos, como la no presencia de trabajo en equipos conjuntos desde las diversas carreras o cursos.

Los procesos de innovación curricular del ISCD se pueden concretar en los proyectos educativos para dar una respuesta inmediata. Suponen construir ejes transversales que mitiguen en el corto plazo algunos déficits hallados y den solución definitiva en lo mediato. La formación del profesorado tiene que ir al rescate y a la profesionalización de la profesión. El autor laboró en la disciplina teoría y desarrollo del curriculum, desde ella introdujo variantes de la investigación acción participativa, (IAP), se desplegando actividades científicas en más de 100 escuelas de la provincia, se entrevistan 2350 alumnos y 700 profesores, se socializan estas actividades y se elevó la autoestima de todos. En todo el proceso participaron 127 alumnos investigadores-profesores, que laboraron en sus propias escuelas y en otras cercanas.

La Tabla 2, muestra déficits en la información, fallas en los manejos didácticos de los contenidos a todos los niveles y fue evidente la falta de rigor en la contextualización. El desconocimiento de los objetivos del milenio, los contenidos del decenio por la sustentabilidad y las seis metas de la educación para todos, como limitaciones didácticas se muestran.

Tabla 2. Intensidad con se tratan contenidos de la enseñanza.

Contenidos de la enseñanza relacionados o que propician un acercamiento sustentabilidad del desarrollo.	Tiene un acercamiento evidente y sistemático	El acercamiento es esporádico, irregular (3)	No tiene un acercamiento a estos contenidos
El profesor trabaja con el libro de texto	126 (55%)	36(15%)	70(30%)
Los profesores fijan objetivos y metas en el curso escolar	161(70%)	56(24%)	14(6%)
Cada profesor muestra los objetivos de clase al terminar el semestre y el curso escolar	133(58%)	70(30%)	28(12%)
Me he empeñado por dar un contenido de educación ambiental a mis clases.	98(42.4%)	84(36.4%)	49(21.2%)
He elaborado materiales apoyo didáctico para que mis estudiantes asimilen mejor los contenidos.	161(70%)	21(9%)	49(21%)
Los problemas de comunidades cercanas a mi escuela tienen contenidos esenciales en el currículo escolar	126(55%)	21(9%)	84(36%)
Con frecuencia abordo el tema de la pobreza en mis clases	84(36.4%)	56(24.2%)	91(39.4%)

Contenidos de la enseñanza relacionados o que propician un acercamiento sustentabilidad del desarrollo.	Tiene un acercamiento evidente y sistemático	El acercamiento es esporádico, irregular (3)	No tiene un acercamiento a estos contenidos
Los contenidos relacionados con el desarrollo sustentable son tratados en mis clases.	77(33.5%)	35(15.2%)	119(51.5%)
Los problemas teóricos metodológicos de educación y la enseñanza son tratados en mi institución educativa	112(48.5%)	56(24.2%)	63(27.3%)

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

Se impone se reconozca el estatus de epistemológico en las ciencias de la educación. Ello supone la necesidad de hacer valer la naturaleza interdisciplinaria que portan estas ciencias y el imperativo del trabajo científico grupal en función de las metas del desarrollo local regional. Al mismo tiempo implica articular el papel de las disciplinas en cada curso, determinando sus aportes teóricos-metodológicos. El proyecto curricular debe fijar para cada etapa de estudio cuales competencia se precisan, y la contribución de cada disciplina a ellas. Se deben trabajar los principios epistemológicos: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Los análisis cruzados de variables posibilitaron visualizar presencia o no de asociaciones y correlaciones (Tabla 3) (A.1). La escala de Likert referente al tratamiento de contenidos por la sustentabilidad con estructura tricotómica se comparó con otras de igual rango como los años de experiencia de los profesores, los grupos de edades y con otra variable dicotómica como el género.

Tabla 3. Relación contenidos de la sustentabilidad con diferentes variables estudiadas.

No.	Niveles de asociación y/o correlación encontrada entre variables estudiadas según varios coeficientes.	Coeficiente V de Cramer	Coeficiente R de Pearson	Tau C de Kendall	Coeficiente de Correlación Spearman
1	Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo (tiene un acercamiento evidente y sistemático (5), el acercamiento es esporádico, irregular (3) No tiene un acercamiento a estos contenidos (1) y el genero (Masculino 1 y Femenino 2).	0.054 (N/S)	0.054 (N/S)	0.033 (N/S)	0.035 (N/S)
2	Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo (tiene un acercamiento evidente y sistemático (5), el acercamiento es esporádico, irregular (3) No tiene un acercamiento a estos contenidos (1) y los grupos de edades (24-31, 32-40, y 41-49 años)	0.151 (N/S)	0.067 (N/S)	0.055 (N/S)	0.067 (N/S)

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

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

En todos los casos se aplicó el coeficiente de V de Cramer, el coeficiente de Pearson, la Tau C de Kendall y el coeficiente de correlación de Spearman. En los dos primeros casos par identificar posibles asociaciones y en los dos últimos para verificar intensidad y dirección de las correlaciones. En ningún caso se encontraron indicadores significativos desde el punto de vista estadístico. El hecho demuestra que las insuficiencias de estos alumnos profesores en el tratamiento de los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo, en sus prácticas docentes, no es una asunto casual, sino que se articula profundamente a su proceso formativo. Lo que reafirma el cumplimiento de las hipótesis de trabajo.

Tabla 4. Relación de profesores por nivel de la enseñanza y tratamiento de los contenidos de la sustentabilidad

Relación de profesores por nivel de la enseñanza y tratamiento de los contenidos de la sustentabilidad	Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo			Total
	Tiene un acercamiento evidente y sistemático (5)	El acercamiento es esporádico, irregular (3)	No tiene un acercamiento a estos contenidos (1)	
Profesor Enseñanza Primaria.	28	91	35	154
% de Fila	18.2%	59.1%	22.7%	100.0%
%Columna	57.1%	65.0%	83.3%	66.7%
% Total	12.1%	39.4%	15.2%	66.7%
Profesor I Ciclo	0	42	0	42
% de Fila	.0%	100.0%	.0%	100.0%
%Columna	.0%	30.0%	.0%	18.2%
% Total	.0%	18.2%	.0%	18.2%
Profesor II Ciclo	21	7	7	35
% de Fila	60.0%	20.0%	20.0%	100.0%
%Columna	42.9%	5.0%	167%	15.2%
% Total	9.1%	3.0%	3.0%	15.2%
Totales	48	149	42	231
% de Fila	21.2%	60.6%	18.2%	100.0%
%Columna	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
% Total	21.2%	60.6%	18.2%	100.0%

La tabla anterior muestra que entre los profesores que tienen un mayor acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo, son los profesores de la enseñanza primaria al representar el 57,1% de quienes lo hacen de forma sistemática y el 65% de quienes lo hacen de forma irregular o esporádica. La tabla complementaria para los análisis de asociaciones y correlaciones que se presentan como complemento de la tabla 4, presentan evidencias de interés.

El análisis de la variable, áreas de labor de los profesores (Primaria, I Ciclo y II Ciclo) cruzada con las **intensidades que los referidos profesores tratan o abordan los contenidos de la sustentabilidad del de desarrollo** [evidente y sistemático (5), esporádico e irregular (3) y, los que no abordan estos contenidos (1)], mostró una significación estadística al 99%. La V de Cramer mostró una intensidad en las asociaciones al 37%, entre estos procesos, mientras la R de Pearson al 23%. Fueron relevantes los coeficientes de correlaciones Tau C de Kendall y de Spearman. Estos mostraron una intensidad que va del 15% al 20% pero en sentido negativo, lo que indica que los acercamientos a los contenidos relacionados con la sustentabilidad del desarrollo se dan con menor intensidad en el primer y segundo ciclo de la educación que en la enseñanza primaria. Ello muestra la existencia de grietas en el proceso de formación y en el estatus epistemológico que hoy presentan las ciencias de la educación en la institución.

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

Estos procesos tienen una elevada trascendencia en el contexto africano estudiado e impactan profundamente a las ciencias de la educación, por lo que se infiere la necesidad de cambios en las formas y estilos de la docencia, la investigación y las relaciones entre todos los componentes y actores que intervienen. Supone concientizar las grietas en los saberes (Dogán, 1997) sus implicaciones teóricas metodológicas, para deconstruir el discurso hegemónico impuesto, anclado en tres

códigos claves: (mercado, producción y trabajo) cuyas narrativas produce una colonización de la realidad por el discurso del desarrollo (Lander, 2005), y subvertir la atrofia en la comprensión del mundo, asumiendo la complejidad y la pertinencia de los saberes (Morin, 1998).

CONCLUSIONES

El estudio realizado permite concluir que la universidad, en el caso particular del Instituto de Ciencias de la Educación Benguela dispone de un potencial relevante, representado por sus alumnos en su doble condición de estudiantes, profesores y trabajadores, en prácticamente todas las instituciones de la educación de la provincia, y en otros sectores muy influyentes en la sociedad, como la radio, la TV local, las direcciones provincial y municipales de educación, los gobiernos locales, la policía y la defensa, para trabajar la reducción de las asimetrías sociales en la región.

La educación superior puede ofrecer una contribución relevante en la reducción de las asimetrías sociales, siempre que la calidad alcance la relevancia necesaria para los educandos, desarrollando competencias que les permitan actuar en los escenarios más adversos, con creatividad, autonomía, en equipos y de forma interdisciplinaria. Este proceso supone de manera especial en estos contextos ofrecer herramientas para la innovación social en gran escala. La realidad encontrada en el estudio realizado constató la necesidad de promover cambios profundos en las formas del proceso de enseñanza aprendizaje, tomando por base las perspectivas teóricas de la pedagogía crítica, desencadenar procesos de innovación curricular, concretar la realización de proyectos educativos, mejorar la capacidad lectora, desplegar los procesos de investigación científica entre los alumnos, promover el trabajo conjunto entre los alumnos de ciencias de la educación (psicología, pedagogía y educación) con otros de perfil pedagógico que estudian matemática, geografía, historia, lenguas modernas, etc.

La innovación curricular en el corto plazo desde los proyectos educativos puede ofrecer una alternativa inmediata para que la universidad se inserte coherentemente en los empeños para reducir las asimetrías sociales en Angola como parte del anhelo histórico y justo de su pueblo. El proceso innovativo tiene que enfrentar las realidades de la globalización, asumir el reto que el pasado impone y subvertir el influjo prácticas pedagógicas obsoletas, que reproducen el colonialismo cultural, optimizando las posibilidades de la internacionalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero Contreras, F. C. (2006). *Sociedad, Cultura y Currículo Escolar*. (Wissenschaftlicher Verlag Berlin.). Germany. Berlin: Verlag Berlin WVB.

- Agüero Contreras, F. C. (2001). *Wirtschaftskrise und Bildung in Kuba. Arbeitshefte. Lateinamerika -Zentrums. Universität Münster, Deutschland.*, (72), 1 - 19.
- Agüero Contreras, F. C. (2011). *Perspectiva sociocultural, educación ambiental y socialización en el campo: Innovar el curriculum. Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología.*, 20(1), 25 - 49.
- Amador Martínez, A. (1989). *Importancia educativa del grupo escolar. La Habana, Cuba.: Ministerio de Educación.*
- Anheier, Helmut. (2010). Chapter 9. Social sciences and policy-makers. 9.3 Knowledge brokers and think-tanks. Social science research outside the ivory tower: the role of think-tanks and civil society. In United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) International Social Science Council (ISSC). *World Social Sciences Report. Knowledge Divides 2010.* (pp. 338 - 340). Paris, Francia.: UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/publishing (www.unesco.org/shs/wssr), and www.worldsocialscience.org
- Asher And, T., & Guilhot, N. (2010). Chapter 9. Social Sciences And policy-makers. 9.3 Knowledge brokers and think-tanks. The collapsing space between universities and think-tanks. In United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) International Social Science Council (ISSC). *World Social Sciences Report. Knowledge Divides 2010.* (pp. 341 - 343). Paris, Francia.: UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/publishing (www.unesco.org/shs/wssr), and www.worldsocialscience.org
- Braimoh, D. (2010). *Revisiting lifelong learning for quality improvement in ODL institutions in Africa. Africa Education Review*, 7(2), 229-243. doi:10.1080/18146627.2010.515420.
- Cresswell, J. (2005). *Educational Research: Planning, conducting and evaluation, quantitative and qualitative research. (Second Edition).* Upper and Saddle River: Pearson Education Inc.
- Chimere-Dan, O. (1999). *El desafío del desarrollo social en África. International Journal of Social Sciences.* (162). Retrieved December 12, 2001, from www.unesco.org/issj/rics162/chimeredanspa.html.chd
- De Carvalho P. (2008). *Exclusão Social em Angola: O caso de dos deficientes físicos de Luanda. (1º ed.).* Luanda, Angola.: Editorial Kilombelombe.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos metodos de Observações, de questionarios, de entrevistas e de Estudos de documentos.* Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1996). *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century: LEARNING: THE TREASURE WITHIN.* Paris, Francia.: UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/education/report
- Dogan, M. (1997). *Las nuevas ciencias sociales: Grietas en las murallas de las disciplinas. International Journal of Social Sciences.*, VII(153), 5-19.
- Ferreira, V. (2008). *O inquérito por questionario na construção de dados sociológicos. In Santos Silva, Augusto, e Madeira Pinto, José. (Orgs). Metodologia da ciencias sociais. Biblioteca das Ciências do Homem. (12º ed., pp. 165 -196.).* Lisboa, Portugal.: Ediciones Afrontamiento.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido. (23º ed.).* Sao Paulo. Brasil.: Editora Paz e Terra.
- Giddens, A. (2000). *Que tipo de ciencias sociales debemos construir ahora. Debates Americanos. Debates Americanos. Revista Semestral de Estudios Históricos y Socioculturales.*, (9), 110 - 120.
- Gray, E. (2009). *Africa 's knowledge: publishing development research and measuring value. The African Journal of Information and Communication* (10), 1 -16.
- Grinnell, R.M., Unrau, Y.A., & Williams, M. (2005). *Scientific inquiry and social work. In R.M.Grinnell and Y.A. Unrau (Editors). Social Work: research and Evaluation. Quantitative and Qualitative Approaches. (7º ed., pp. 3 - 21).* New York. USA: Oxford University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández - Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación. (Cuarta Edición.).* México.: Mc Graw Hill Interamericana.
- Lander, E. (2005). *Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos (Instituto Cubano del Libro., pp. 3 - 40).* La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Leydesdorff, L. & Meyer, M. (2003). *The Triple Helix of university-industry-government relations. Scientometrics*, 58(2), 191-203. doi: 10.1023/A:1026276308287.
- Maila, M. W. (2010). *Curriculum as open-ended inquiry in higher education. Africa Education Review*, 7(2), 263-282. doi: 10.1080/18146627.2010.515385.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2009). *Metodologia científica. (9º ed.).* São Paulo, Brasil.: ATLAS S.A.
- Marcovich, A., & Shinn, T. (2011). *From the Triple Helix to a Quadruple Helix? The Case of Dip-Pen Nanolithography. Minerva*, 49(2), 175-190. doi: 10.1007/s11024-011-9169-z.

- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in Education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods.* (Second Editions.). Sage.
- Mijáns A. (1989). Estudio de los procesos cognitivos sobre la base de la concepción integral de la personalidad". *Revista Cubana de Psicología*, 11(1), 56 - 57.
- Moore, M. D. & Daday, J. (2010). Barriers to human capital development: Case studies in Swaziland, Cameroon and Kenya. *Africa Education Review*, 7(2), 283-304. doi: 10.1080/18146627.2010.515418.
- Morin, E. (1998). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona, España.: Editorial Paidós.
- Munene, I. I. (2009). Anticipated developments: East Africa's private universities and privatisation of public universities in the global context. *Africa Education Review*, 6(2), 254-268. doi: 10.1080/18146620903274571.
- Ortiz Torres, E., & Mariño Sánchez, M. (2005). Comunicarse y Aprender en el Aula Universitaria. In *Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior.* Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.: Centro de Estudios de la Educación Superior. Retrieved from Libro en soporte electrónico.
- Parra Filho, D., & Almeida Santos, J. (2003). *Metodología científica.* Sao Paulo, Brasil: Futuro. Camara brasileira do Livro.
- Poirier, T. (2012). The effects of armed conflict on schooling in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 341-351. doi: 10.1016/j.ijedudev.2011.06.001.
- Pucci, B. (Ed.). (1995). *Teoria crítica e Educação. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt.* (Segunda Edição.). Petrópolis: Editora VOCEZ UFS Car.
- Regattieri, M., & Castro, J. M. (Eds.). (2010). *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração.* (2ª ed.). Brasília, Brasil.: Brasília, UNESCO.
- Regional Program For Enterprise Development (Rped) Finance And Private Sector (Aftfp). Africa Region. (2007). Angola. *Investment Climate Assessment.* October 2007. 1 - 88 pp. REGIONAL Program For Enterprise Development. Rped. Retrieved from www.worldbank.org/rped.africa
- Sayed, B. T., Jabeur, Nafaâ., & Aref, M. (2009). An Archetype to Sustain Knowledge Management Systems through Intranet. *International Journal of Social Sciences*. 4(4), 228 - 232.
- Steyn, G. M. (2010). Educators' perceptions of continuing professional development for teachers in South Africa: A qualitative study. *Africa Education Review*, 7(1), 156-179. doi: 10.1080/18146627.2010.490009.
- Teferra, Damtew. & Altbach, P. G. (2004). *African higher education: Challenges for the 21st century.* Higher Education. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands, (47), 21 - 50.
- UNESCO. (1998). *World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action.* Paris, Francia.: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2005a). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO.* París, Francia.: Ediciones UNESCO. Retrieved from <http://www.unesco.org/publications>
- UNESCO. (2005b). *Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, 2005 - 2014. Documento Final Plano Internacional de implementação.* (Edições UNESCO.). Brasília: Escritório da UNESCO no Brasil.
- UNESCO. (2008). *An expanded vision of basic education for Africa HIGH LEVEL seminar on basic education Kigali-September 25 th to 28 th 2007.* (p. 5). Kigali, Ruwanda: UNESCO. Retrieved from www.unesco.org/education/africa
- UNESCO. (2009). *Informe de África en la Conferencia de Paris de Julio de 2009.* Presented at the UNESCO World Conference on Higher Education., Paris, Francia.: UNESCO Publishing. Retrieved from http://www.unesco.org/en/the-2009-world-conference-on-higher-education/dynamic-content-single-view/news/africa_round_table_stresses_cooperation_governance_and_academic_freedom/back/9712/cHash/69d3d1efcb/
- UNESCO. & International Social Science Council (ISSC). (2010). *World Social Science Report. Knowledge Divides.* Paris, Francia.: UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/publishing (www.unesco.org/shs/wssr), and www.worldsocialscience.org
- Watkins, K. (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. El Informe de seguimiento de EPT (Educación para Todos) en el mundo.* UNESCO Publishing. Retrieved from www.efareport.unesco.org
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía educativa.* Barcelona, España.: Editorial Paidós.
- World Bank. (2007, October 1). Angola. Report No. 39829. *Country Assistance Evaluation. Country Evaluation and Regional Relations. Independent Evaluation Group.* pp. 1 -102. World Bank. Retrieved September 10, 2011, from www.worldbank.org/angola
- World Health Organization: Report of the Regional Director. (2010). *Towards reaching the health-related Millennium Development Goals: Progress Report and the way forward report of the regional.* (Office for Africa). Republic of Congo: WHO: Printed in the Republic of Congo.