

EL LOCUS DE LA CIUDADANÍA EN EL CURRÍCULO DE LAS CARRERAS DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DEL AMAPÁ (BRASIL) Y DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA (VENEZUELA)

Carlos CARIACÁSⁱ

César Augusto PÉREZ JIMENEZⁱⁱ

RESUMEN

Brasil y Venezuela tienen caminos muy distintos y convergentes, al mismo tiempo, en el modo de recorrer la temática ciudadanía. Por su parte, la universidad es uno de los espacios en que la materia se desarrolla y toma formas que llevan a nuevas ideas y posicionamientos para la acción ciudadana. Este trabajo analiza el currículo de las carreras de Filosofía de la Universidad Federal del Amapá (Brasil) y de la Universidad del Zulia (Venezuela) y tiene por finalidad alimentar la discusión sobre la educación para la ciudadanía en los ambientes universitarios. A partir de la concepción de que el currículo puede revelar el lugar que la ciudadanía ocupa en el proceso formativo, observamos, analizamos y evaluamos: 1) la presencia de la idea de ciudadanía establecida en los textos; 2) los indicativos de acciones y procedimientos en los que efectivamente la ciudadanía pueda desarrollarse. El método comparativo de educación en currículo se utiliza para efectuar este trabajo (ADAMSON; MORRIS, 2015) y, en cuanto al referencial teórico, nos apoyamos en los aportes teóricos de Perrenould (2005) y Tragtenberg (2012). Los resultados muestran que el currículo de LUZ establece un diálogo más profundo con temas relevantes para la ciudadanía. Por otro lado, el currículo de UNIFAP se centra en la profesionalización del estudiante, dejando los problemas sociales como un problema secundario.

PALABRAS CLAVE: Ciudadanía; Diseño Curricular; Estudios comparados; Plan de estudios; Universidad.

O LÓCUS DA CIDADANIA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (BRASIL) E DA UNIVERSIDADE DE ZULIA (VENEZUELA)

RESUMO

Brasil e Venezuela têm caminhos muito distintos e convergentes, ao mesmo tempo, no modo de percorrer a temática cidadania. Por sua vez, a universidade é um dos espaços no qual a matéria se desenvolve e toma formas que levam a novas ideias e posicionamentos para a ação cidadã. Este trabalho analisa o currículo dos cursos de Filosofia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP-Brasil) e da Universidade del Zulia (LUZ -Venezuela) e tem por finalidade alimentar a discussão sobre a educação para a cidadania nos ambientes universitários. Partindo da concepção de que o currículo

ⁱ Doctor en Ciencias de la Religión por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Profesor de la carrera de Filosofía y del Máster en Educación (PPGED) en la Universidad Federal de Amapá. Dirección de correo electrónico: cariacas@unifap.br.

ⁱⁱ Doctor en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia. Profesor de la Universidad del Zulia en el Programa de Humanidades y Educación (Núcleo Costa Oriental del Lago). Dirección de correo electrónico: cesar.augusto.perez.jimenez@gmail.com.

=====

pode revelar o lugar que a cidadania ocupa no processo formativo, observamos, analisamos e avaliamos: 1) a presença da ideia de cidadania estabelecida nos textos; 2) os indicativos de ações e procedimentos nos quais efetivamente a cidadania possa se desenvolver. O método comparativo de educação em currículo é usado para efetuar este trabalho (ADAMSON; MORRIS, 2015) e, quanto ao referencial teórico, apoiamo-nos nas contribuições teóricas de Perrenould (2005) e Tragtenberg (2012). Os resultados apontam que no currículo de LUZ se estabelece um diálogo mais profundo com questões pertinentes à cidadania. Por outro lado, no currículo da UNIFAP se enfoca a profissionalização do aluno - deixando para segundo plano as problemáticas de cunho social.

PALAVRAS-CHAVE: *Cidadania; Projeto Pedagógico; Estudos comparados; Currículo; Universidade.*

THE LOCUS OF CITIZENSHIP IN THE CURRICULUM OF THE PHILOSOPHY COURSES OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF AMAPÁ (BRAZIL) AND THE UNIVERSITY OF ZULIA (VENEZUELA)

ABSTRACT

Brazil and Venezuela have very different and convergent paths, at the same time, in the way of going about the subject of citizenship. In turn, the university is one of the spaces in which matter develops and takes forms that lead to new ideas and positions for citizen action. This work analyzes the curriculum of the Philosophy courses of the Federal University of Amapá (Brazil) and the University of Zulia (Venezuela) and aims to feed the discussion about education for citizenship in university settings. Starting from the conception that the curriculum can reveal the place that citizenship occupies in the formative process, we observe, analyze and evaluate: 1) the presence of the idea of citizenship established in the texts; 2) the indicatives of actions and procedures in which citizenship can effectively develop. The comparative method of curriculum education is used to do this work (ADAMSON; MORRIS, 2015) and, on the theoretical basis, we rely on the contributions of Perrenould (2005) and Tragtenberg (2012). The results show that the LUZ curriculum establishes a deeper dialogue with issues relevant to citizenship. On the other hand, the UNIFAP curriculum focuses on the professionalization of the student - leaving social issues as a secondary issue.

KEYWORDS: *Citizenship; Pedagogical Project; Comparative studies; Curriculum; University.*

1 INTRODUCCIÓN

En este estudio se analizan los currículos de Filosofía implantados en la Universidad Federal de Amapá-Brasil (UNIFAP) y de la Universidad del Zulia-Venezuela (LUZ) en lo referente al *locus* de la ciudadanía en ellos establecidos.

A lo largo de la historia, los espacios educativos formales y no formales han generado currículos o incentivan (casi) inconscientemente currículos ocultos en los que se establecen las concepciones de vida (MOREIRA, 2006). De forma que, los currículos expresan

concepciones de vida mercadológica/capitalista, comunitaria/socialista, moralizadoras, religiosas, libertarias.

En Brasil y Venezuela la concepción de vivir en una sociedad democrática, cruzada inevitablemente por la ciudadanía, es algo constante. Sin embargo, la incursión de la democracia en América Latina se ve de vez en cuando atropellada por fuerzas imperialistas y/o conservadoras. Estas buscan mantener a la población bajo el juicio permanente de lo que es un nítido proceso de alienación en el que imperios y élites establecen las directrices para que los latinoamericanos vivan. Romper con el proceso de alienación es pensar las prácticas de autonomía y emancipación (SANTOS, 2015). Y éstas vienen con el ejercicio de la praxis ciudadana y no de discursos utópicos. Este límite entre la utopía, restringida a los discursos, y la práctica consciente regirá el recorrido de esta investigación que se dará por los siguientes sesgos cartográficos: 1) la presencia de la idea de ciudadanía, inherente al establecimiento de discursos; 2) indicativo de acciones o procedimientos en los que efectivamente la ciudadanía pueda ser desarrollada. En estos sesgos se encuentra lo que entendemos por *locus*.

Según Perrenould (2005), el *locus* de la ciudadanía no está confinado en la oferta de una disciplina moralmente invasiva que podría llamarse "educación para la ciudadanía", sino en al menos tres registros de acciones que los currículos puedan suministrar en el proceso educativo cotidiano:

1. Permitir a cada um os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade [...]
2. Utilizar os saberes para desenvolver a razão, o respeito à maneira de ser e à opinião do outro [...]
3. Consagrar tempo, meios competências e inventividade didática em um trabalho mais intensivo e continuado sobre os valores, as representações e os conhecimentos que toda a democracia, todo contrato social pressupõe (PERRENOULD, 2005, p. 11).

Como se observa, los tres registros propuestos inicialmente por el autor presentan tres acciones que señalan para la construcción del sentido de ciudadanía en cada educando mediante la generación de competencias, el sentido de ciudadanía en relación al encuentro y la vivencia con el otro y, el sentido de ciudadanía desarrollado en cuanto operatividad. La investigación observará, analizará y evaluará el dinamismo de estos tres registros en los currículos en cuestión.

Una vez se han dicho los objetivos de este estudio, es necesario afirmar que su finalidad se constituye en continuar alimentando la discusión sobre el valor de la educación para la ciudadanía. Ha sido desarrollada mediante esfuerzos para “transcender a esfera do privado e da multiplicidade de interesses particulares no sentido de uma existência pública em que a ação passa a ser a medida da nossa virtude, e em que a busca pela excelência – pela *aretê* – constitui a força motriz do homem político” (SERRA, 2015, p. 182).

2 PROBLEMATIZACIÓN

Varias son los enfoques sobre la ciudadanía. En la modernidad, se entiende como una construcción dada en medio de la coyuntura de las relaciones y establecimiento de las fronteras geográficas, económicas y políticas. En la medida en que emergía lo nacional se generaba el ciudadano (CARVALHO, 2001). La ciudadanía no puede restringirse al enfoque de uno u otro bloque de teorías, mucho menos de la superposición de una concepción de ciudadanía dada en un determinado país sobre el otro; observar y describir las miradas y las perspectivas sobre la ciudadanía exige esfuerzo local, nacional e internacional (UNESCO, 2015).

La ciudadanía es un fenómeno circunscrito en la lucha por los derechos civiles, sociales, políticos, humanos y, como tal, exige de los ciudadanos un continuo proceso de educación para que sea vivenciada y mejorada. Cada país produce sentidos peculiares de ciudadanía, esto es sabido. Sin embargo, lo que se produce en un país puede contribuir a que otro país piense sus condiciones de ciudadanía.

El pasado colonial y monárquico de Brasil hace que la temática de la ciudadanía sea menor en comparación con Venezuela o con cualquier otro país latinoamericano. En el siglo XIX, con Simón Bolívar, la idea de ciudadanía ya rondaba los discursos de los venezolanos (VÁZQUEZ, 2005). En Brasil, por el contrario, la idea de súbdito (subyugado) era la tónica política de la época. Incluso con el advenimiento de la República (15 de noviembre de 1889), la ciudadanía en Brasil era algo destinado a propietarios de tierras y personas afortunadas (CARVALHO, 2001). No quiere decir que esta realidad en particular -ciudadanía como sinónimo de poses- no era algo practicado en Venezuela. Lo que señalamos es que los

venezolanos precedieron en tiempo y en experiencia el sentido de ciudadanía en comparación a los brasileños.

Hasta 1930, en Brasil, la población no estaba políticamente organizada (SOUZA, 2003) y la reflexión y el ejercicio del poder eran especialmente destinados a las élites. Con el abandono del campo por parte de la población y el impulso de la industrialización, gradualmente las personas se ven obligadas a participar más del escenario político. Al sumarse a esto, estaba el flujo de inmigrantes italianos, alemanes y otros que ya conocían las arduas condiciones del operario en sus países y se filiaban en luchas populares al llegar en Brasil, en vista de las condiciones degradantes de trabajo a las que eran sometidos. Fausto (1995) dijo, en referencia al período de la primera mitad del siglo XX, que el presidente Getúlio Vargas prefiere la llegada de inmigrantes portugueses que otras nacionalidades, ya que aquellos ya estaban acostumbrados a la dictadura de Salazar (1932-68) en Portugal y que, por lo tanto, sería más fácil de dominar dentro de los parámetros del gobierno varguista. Además, el gobierno, que antiguamente incentivaba la venida y establecimiento de los inmigrantes, comenzó en este período a crear escisiones entre el operario nacional y el inmigrante, éstos pasaron a ser tenidos por agitadores y, por tanto, enemigos de Brasil. Para ello, el control de los sindicatos fue establecido, así como la búsqueda de nuevas plataformas ideológicas para reprimir la participación colectiva (CARVALHO, 2001).

Con el régimen militar (1964-1984), Brasil conoce un periodo de asfixia de las prácticas ciudadanas y para "compensar la pérdida" de la ciudadanía participativa, los gobernantes impulsan un proyecto económico en el que la clase media se sintió cómoda, evitando los enfrentamientos políticos. Por otro lado, la miseria continuó asolando los niveles más bajos de la escala social de la población y ésta permaneció en el ostracismo ya que, en su mayoría, era desprovista de un sentido educativo que la impulsara a una praxis visando cambios sociales. En el instante que la economía empezó a perder la fuerza la clase media brasileña empieza a demostrar su descontento y, de este modo, emerge por necesidad, podemos decir, el ciudadano insatisfecho y deseoso de cambios. Dentro de esta coyuntura, el cambio puede ser sinónimo de deshacerse de los dirigentes. Este fue uno de los factores del debilitamiento del régimen de entonces (FAUSTO, 1996).

El crepúsculo del régimen militar, década de los 80 del siglo pasado, ocurrió entre muchos factores, entre tantos despunta el de la organización popular hecha por movimientos

=====

sociales, estudiantes, intelectuales, artistas, líderes católicos (SCHIMIDIT; ABUD, 2014). Sin embargo, la llamada redemocratización está lejos de ser un banquete en el que la figura central sea el pueblo y su dignidad. Fausto (1995) llama el proceso de transición del régimen militar a la democratización de "transição transada", esto porque se da dentro de un proyecto elaborado por el general Ernesto Geisel en 1974 y, en suma, controlado. Una transición teatral, en verdad, ya que los hombres que estaban en el poder continuaron rigiendo el destino del país.

Con el proceso de redemocratización en Brasil que culminó en 1985, con el fin de la presencia de generales en el mando presidencial, el país se vio obligado a formular políticas destinadas a satisfacer las necesidades de la sociedad de manera integral. Llegó la Constitución de 1988, llamada la Constitución Ciudadana. Con esto, se constituyó la idea de inclusión social. Todo esto tiene un impacto en la forma de concebir la estructura ciudadana de la Educación Superior. Se prepararon reformas y, en 1996, se creó la Ley de Directrices y Bases de Educación, en la que se establecieron las directrices para los cursos de capacitación docente. En el gobierno del Partido de los Trabajadores, bajo la presidencia de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), se creó el Programa de Apoyo a los Planes Federales de Reestructuración y Expansión (REUNI). Esto permitió la expansión y creación de cursos de educación superior centrados en la inclusión de jóvenes de bajos ingresos que, hasta entonces, no tenían acceso a la universidad pública debido a los pocos lugares disponibles. El curso de Filosofía en UNIFAP es el resultado de este Plan.

En cuanto a Venezuela la investigación de Vázquez (2005) desvela el modo como la ciudadanía era formulada en el siglo XIX. Como ya nos referimos, la discusión sobre ciudadanía en Venezuela antecede al caso brasileño. Sin embargo, de igual forma, el modo de pensar estaba limitado por factores como posesión y género, elementos también pertenecientes al modelo brasileño. Sobre Venezuela,

Se configuró el espacio de la nacionalidad e identidad nacional ligada a la tierra, cuyas fronteras imaginarias dibujaban el mapa del poder disciplinario en la vida pública. Por ejemplo, consustanciadas con la tradición patriarcal de orden antiguo, el sujeto masculino fue el único agente de la vida pública (de los asuntos administrativos del Estado, del sufragio, de la moral, de la educación, de los oficios, de los bienes, de la opinión, etc.). Por tanto la ciudadanía recaía en el ciudadano, el senador, el letrado y el padre de familia; en consecuencia, la mujer no era ciudadana, pues la ley no legislaba

para ella al ser excluida de los derechos sociales y políticos (VÁSQUEZ, 2005, p. 74).

Fue un modelo que generó una "aristocracia" patriarcal, sexista y de funcionarios públicos. Aristocracia que solo fue desafiada o repensada en la segunda mitad del siglo XX debido a la influencia de los movimientos de contracultura y democratización que se extendieron en el hemisferio norte y afectaron a América Latina.

La investigación de Salas (2006) describe cómo en Venezuela, a partir de la llegada de las empresas petroleras, a fines de la primera mitad del siglo XX, se fue construyendo un modelo de ciudadanía gestado en un ambiente en el que vendría a ser la clase media del país. Antes del descubrimiento del petróleo, Venezuela era eminentemente regida por una economía agrícola de subsistencia, en la que las familias tenían o debían tener en su pequeño espacio de tierra las condiciones para el mantenimiento de sus vidas. Con la implantación de los campos petroleros, los venezolanos pasaron a tener contacto con una nueva realidad que influenciaría su modo de pensar la ciudadanía. Esta nueva realidad se construía por la formación de plataformas educativas orientada a la calidad de vida de los ciudadanos y la adecuada explotación del petróleo, por la agregación de las personas en clubes y asociaciones para el bienestar de los asociados, entre tantos otros hechos.

Las empresas petroleras hicieron manuales y crearon instrucciones para sacar a sus empleados de la condición de antiguos campesinos a la de ciudadanos de clase media. Sin embargo, este modelo de ciudadanía pautado en el bienestar social estaba restringido a pocos, específicamente a los trabajadores de las empresas petroleras. Con el gradiente abandono del campo por parte del Estado, las personas comenzaron a migrar a las grandes ciudades y el problema urbano y de condiciones de vida de los venezolanos se deterioró. De modo que se puede vislumbrar en Venezuela dos tipos bien visibles de ciudadano: el beneficiado por la explotación del petróleo y el otro que estaba al margen de la explotación, obligado a vivir en las ciudades en condiciones de subempleados.

Así como Brasil, Venezuela pasó por dictaduras y por gobiernos interesados en mantener el *status quo* adquirido por ilustres familias a lo largo del tiempo. Así como en Brasil la década de 1980 señaló un proceso de retomada de la voz del ciudadano con el establecimiento de la Constitución de 1988, Venezuela pasó por un proceso similar con la

Constitución de 1999 en la que los derechos de las minorías y la relevancia del sentido de pueblo resplandece en la Carta Magna. En las palabras de Vázquez (2005, p. 76):

Con la Constitución de 1999, aun cuando se reafirman los códigos identitarios y valores sociales del nacionalismo culturalista, a nuestro entender, la ciudadanía se asume en el marco del nacionalismo pluralista que inspira los derechos de tercera generación plasmados en la democracia participativa, con reconocimiento de derechos civiles no constreñidos por la nacionalidad y la democracia representativa signada por el voto.

Como se observa en el trayecto histórico de ambos países, resumidamente expuesto, forjar la ciudadanía se da de dos modos: el moldeado de arriba abajo (gobernantes, elites) o acuñado por el calor de las necesidades de la vida (movimientos sociales, gremios). En todos ellos el proceso educativo se manifiesta, y no estamos hablando aquí en educación formal, sino de educación como articulación de saberes para mejorar la calidad de la vida de los ciudadanos. Y es en este sentido que pensamos la ciudadanía, como condición de personas que se postulan para pensar y actuar en el medio en que viven. En este sentido, nos encontramos con la función social de la universidad como garante de la formación de saberes y prácticas ciudadanas. A diferencia de lo que el medio académico a menudo propaga, la universidad no siempre es el lugar de la libertad. Como plantea el Manifiesto de Córdoba (1818), la universidad tiende a ser reflejo de la decadencia de la sociedad.

Tragtenberg (2012) revela, circunscrito en el cuestionamiento "¿qué universidad es ésta?", que la universidad no es una institución neutra, como ella muchas veces suena repetir, es contraria a la noción de pueblo, puesto que emplea prácticas y discursos que se distancian de las contradicciones sociales. De esta manera, en los cursos de formación de profesores no se discute los fines de la educación, sino los medios. Por lo tanto, hay una sobrevalorización del sistema de exámenes, del contenido, del conformismo y de la propuesta de generar profesores-policías, aquellos que se ocupan de inspeccionar que lo aprendido por el alumno corresponde irrestrictamente al pasado por la tradición.

Para superar este modelo de estado policial docente, Tragtenberg (2012, p. 205) sugiere "criação de canais de participação real de professores, estudantes e funcionários no meio universitário que se oponham a esclerose burocrática da instituição". La propuesta se casa con lo que postula Perrenould (2005) sobre las maneras de fomentar la ciudadanía en

ambientes educativos a partir de prácticas que aportan el ejercicio de ella tanto en el presente (universitario) y en el futuro (en medio de las demandas de la sociedad).

3 METODOLOGÍA

La investigación es documental, descriptiva, comparativa y evaluativa. En la tangente al carácter documental, tiene por objeto el Proyecto Pedagógico del Curso de Filosofía (PPC) de la Universidad Federal de Amapá y el Diseño Curricular de Filosofía de la Universidad de Zulia (DC). En adelante, cuando nos referimos a ambos textos evocaremos el término Currículos (CUR). El primero fue producido en enero de 2015 y tiene 90 páginas. El segundo es de enero de 2010 y tiene 133 páginas.

El PPC fue preparado bajo las *Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia*, contenidos en la Resolução CNE / CES nº 12, del 13 de marzo de 2002, así como otros documentos requeridos por el Ministerio de Educación para su construcción. La estructura de las universidades autónomas venezolanas, por otro lado, lleva a la elaboración de diseños curriculares bajo pautas internas. Sin embargo, no es nuestro propósito dialogar estrictamente con los documentos y lineamientos emitidos por los organismos superiores, ya que nuestra investigación se enfoca en aquellos producidos por la administración de cursos de Filosofía.

En el tangente la descripción, este paso constituye el encuadre cartográfico que consiste en examinar y discutir: 1) la presencia de la idea de ciudadanía, inherente al establecimiento de discursos; 2) el indicativo de acciones o procedimientos en los que efectivamente la ciudadanía pueda ser desarrollada.

En cuanto a la metodología comparativa, ésta se debe a las orientaciones de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) para las investigaciones educativas destinadas a percibir la dinámica de determinados asuntos en el ámbito internacional (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015). En concreto, esta investigación se dedica a comparar los respectivos CUR, bajo la propuesta hecha por Adamson y Morris (2015) que se motiva por el hecho de que los académicos busquen “a compreensão da dinâmica da construção de currículos e sua implementação, para poder incrementar seu conhecimento e apoiar os formuladores de política” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 345). A partir de la idea de que cada tiempo tiene aspectos propios y particulares, en

los cuales las corporeidades, moralidades, subjetividad, colectividades son generadas, lo mismo no se podría negar de las reflexiones y prácticas académicas.

La academia es moldeada según el espíritu del tiempo en el cual ella se ve insertada. De este modo, los estudios comparados propician tanto que los gobiernos piensen, revisen y perfeccionen la ruta de la formulación de sus políticas educativas, así como para los involucrados para pensar y transformar su realidad. Evidentemente, esta investigación no es una demanda oficial del estado, por esta vía, la alternativa que involucra el trabajo educativo es la que sobresale.

Afirmamos que la investigación es evaluativa del sentido de postular proposiciones críticas para pensar el alcance y los propósitos del *locus* de la ciudadanía en los currículos.

4 LOS CURRÍCULOS EN PERSPECTIVA COMPARADA

Señala Adamson y Morris (2015, p. 345), la comparación “ressalta os contrastes e revela as semelhanças, porque torna o estranho, familiar, e o familiar, estranho”. En ese sentido, ¿qué hay de convergente y divergente en los CUR? Observamos, analizamos y se evaluará los siguientes puntos en sentido comparado: 1. La estructura de los CUR; 2. El Servicio Comunitario o las Actividades de Extensión; 3. El *Pensum* o la Matriz Curricular.

4.1 La estructura de los CUR.

El primer paso es describir la estructura del currículo y usamos como parámetro los sumarios. Comencemos por el PPC (UNIFAP, 2015), en el que contemplamos la siguiente estructura del currículo: 1. Identificación; 2. Perfil del Curso; 3. Contextualización; 4. Objetivos del Curso; 5. Perfil del egresado; 6. Forma de acceso al Curso; 7. Sistema de evaluación del proyecto del curso; 8. Sistema de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje; 9. Trabajo de conclusión de curso; 10. Actividades complementarias; 11. Etapa curricular; 12. Práctica pedagógica; 13. Perfil de los docentes comprometidos con el curso; 14. Estructura curricular; representación gráfica de un perfil de formación; 15. Etimologías de las disciplinas y bibliografía.

En cuanto al DC (LUZ, 2010), éste está dividido en dos partes, la primera, en la cual la tónica es presentar la visión de currículo de manera macro según la perspectiva de la

Universidad de Zulia. Así, en su introducción, aborda el marco teórico conceptual del Currículo de la Universidad del Zulia. A continuación, el resumen presenta tres elementos que se subdividen. En cuanto a aquellos nos encontramos con los siguientes títulos: 1. Concepción de Educación, 2. Concepción de Universidad, 3. Modelo Curricular de la Universidad de Zulia. En la segunda parte del documento nos encontramos con la estructura del Diseño Curricular de Filosofía. Este no tiene un resumen, sin embargo, el contenido así está disponible: Fundamentación de la carrera; diseño del perfil profesional; competencias generales; competencias específicas; Estructura curricular; Ejes Transversales; Servicios Comunitarios.

La estructura del PPC difiere del DC, éste se divide en dos momentos que consiste en una exposición general de la misión de la Universidad del Zulia, primero, y, en la secuencia, en la presentación del proyecto del curso de Filosofía. El PPC une la temática de la misión de la Universidad a la descripción de la propuesta del curso.

La presencia evidente o subyacente de la temática ciudadanía en los CUR es la tónica de este trabajo. De este modo, percibimos que el diálogo con la temática ciudadanía se evidencia más en el DC (LUZ, 2010) que el PPC (UNIFAP, 2015). A partir de la primera parte del documento en el que se aborda el marco teórico de la universidad, su concepción educativa y su modelo curricular. Inicia argumentando:

La economía postcapitalista induce cambios en los modelos pedagógicos y didácticos buscando mejorar el rendimiento, no sólo académico sino también de las otras dimensiones humanas y de allí la aparición de innovaciones en educación entre ellas la formación integral. En los albores del siglo XXI se inicia la economía solidaria y con ella los procesos holísticos y transdisciplinaria. La economía se centra en el desarrollo integral del ser humano y su calidad de vida. Se inicia el tiempo de la gente, se valoriza la persona, los ambientes, la comunidad estableciendo las mejores relaciones hombre-medio y para ello la pedagogía propone un currículo integral y pertinente. Así se pasa de la enseñanza instruccional y transmisora a la educación profesionalizante y de ésta a los procesos de formación integral (LUZ, 2010, p. 5).

Como se percibe, la economía se muestra como propulsora de un tiempo en lo cual las condiciones y exigencias para un nuevo modelo de sociedad pautada en una determinada estructura axiológica que se manifiesta, sobretudo, desde el humanismo. Este paradigma es presentado como mantenedor de la concepción de educación de LUZ, encarnado en el llamado currículo integral (aprobado por el Consejo Universitario en noviembre de 2006) éste

=====

señala la finalidad para los procesos formativos: “atender las demandas de la sociedad venezolana actual” (LUZ, 2010, p. 7).

El DC delinea lo que constituye el Currículo Integral, empezando por exponer qué tipo de formación se propone a ofrecer: "creativo, innovador, integral, pertinente, de calidad, crítico, científico, equitativo, democrático, que enseña a aprender, a pensar, a valorar el trabajo y la vida, que promueve la autonomía moral e intelectual "(LUZ, 2010, p.8), pautado en la persona, en el bien público y en el desarrollo económico y social de Venezuela. Ante esto, en el DC se presenta el *locus* de la formación ciudadana de sus destinatarios manifiestos en la relación del alumno con: a) la formación profesional comprometida con el desarrollo humano y social y con la soberanía nacional; b) formación comprometida con el desarrollo sostenible en relación con la ecología, la productividad y el mercado mundial; c) formación pragmática (útil, competitiva, de calidad científica). Ciudadanos y profesionales integrales comprometidos con el desarrollo social, humano, la soberanía nacional y con la construcción de la paz (LUZ, 2010, p. 8).

Como se nota, el modelo integral de LUZ deja creer que se hace teniendo en cuenta que sus destinatarios se formarán en medio de un mundo de contradicción, en el que deberán aprender a construir la paz y la sostenibilidad y, al mismo tiempo, conscientes de que este mundo es competitivo. En la página 15 se comenta que la misión de LUZ se establece según dos ejes: excelencia académica y compromiso social. En cuanto a éste, se manifiesta la idea de contribuir a solucionar los problemas del país. Así, el discurso de LUZ es elaborado colocando indirectamente al discente, futuro egresado, como promotor del bienestar social; en este sentido, se alza la pauta del ejercicio de la ciudadanía. Esto se evidencia en el instante en que es argumentado sobre lo que consiste en el modelo de Currículo Integral: “[...] que permite materializar en la realidad la concepción educativa, fundamentado en los principios de “hominice, socialice y culture (LUZ, 2010, p.18)”.

El proceso de hominización se entiende como el desarrollo de características específicas del hombre: libertad, solidaridad y autonomía personal. A través de la socialización, la integración del personal con el colectivo. Por la culturalización, la incorporación de los estudiantes a la cultura como protagonistas culturales. (LUZ, 2010).

Por otro lado, el Currículo Integral, en vez de empoderar la participación de todos, destina especial atención para el actuar del docente, esto constatamos cuando encontramos la

afirmación "[el Currículo Integral] por sí mismo un poderoso instrumento para la transformación de la sociedad en el que es un plan que invita a la acción de todos los actores en especial a los profesores" (LUZ, 2010, p. 20). Este posicionamiento selectivo desaloja en cierto modo la construcción de la subjetividad ciudadana del educando, colocándola en un segundo plano. Movimiento éste que fácilmente puede traducirse en un proceso de educación no emancipadora, ya que el espacio universitario, que debería servir de incubadora para prácticas democráticas y el ejercicio de la ciudadanía, es secuestrado por la opción preferencial por los docentes en vez de la opción ser por toda la comunidad académica.

Sin embargo, al abordar el lugar del alumno en la universidad, en el currículo se evoca la formación holística como forma de solucionar problemas. También alerta sobre la necesidad de trascender el contenido técnico científico con el fin de estimular el desarrollo psíquico comprometido con la diversidad, el diálogo y los problemas del entorno del educando (MOREIRA, 2006).

Se justifica el Currículo Integral de LUZ por ser: a) una demanda latinoamericana, b) por la exigencia de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela que, en el artículo 103, establece que toda persona tiene derecho a una educación y calidad e integral. Como también apunta la Ley Orgánica de Educación de 2009, que califica el proceso educativo por los criterios de calidad, integridad, creatividad, con la finalidad de desarrollar la creatividad y el ejercicio de la personalidad y de la ciudadanía. Además, la misma ley tiene una plataforma axiológica que valora el trabajo liberador y la participación activa y consciente del ciudadano.

En el caso del DC de Filosofía, que se da a partir de la página 49, nosotros mapeamos la presencia de la ciudadanía en los siguientes temas: científico, histórico, social, político, económico, local, regional nacional, internacional. En todos estos, el egresado es visto como alguien que está para hacer intervenciones puntuales en el proceso de percepción y cambio de la realidad en la que está insertado. El discurso presenta al egresado marcado por la integración de los saberes con las metas de la sociedad en la que la autonomía, el sentido crítico y la actuación reflexiva se ponen al servicio de la articulación entre lo local, lo nacional y lo internacional.

De manera evidente la temática de la ciudadanía entra en el subíndice sobre la misión del programa de la Escuela de Filosofía que consiste en formar un ciudadano crítico,

=====

integrador de saberes, que desarrolla proyectos orientado por “el conocimiento de los sistemas éticos, estéticos y epistemológicos, herramientas indispensables para la transformación de la realidad (LUZ, 2010, p.58).

En el texto se da a entender que propiciará conocimientos para instrumentalizar al alumno a desarrollar proyectos socioculturales con el fin de hacer intervenciones sociales.

Mientras que el DC produce una discusión curricular que parte del universal (manifiesto en el contexto y en las orientaciones curriculares de LUZ) para el particular (el específico para los estudios de filosofía), el PPC articula la propuesta del curso concomitantemente con las Directrices Curriculares para los Cursos de Filosofía, promulgados por el Ministerio de Educación (MEC), no estableciendo, de esta forma, una división explícita entre el macro (órgano o institución fomentadora de la enseñanza) y el micro (facultad de Filosofía). Esto se debe al hecho de la gran diferencia existente entre los dos países en el modo de entender la autonomía universitaria. En Brasil, en lo que se refiere al currículo, las universidades son dirigidas y sometidas de manera más cercana a la autoridad del MEC. Mientras que, en Venezuela, las llamadas universidades autónomas, las más antiguas y que están fuera de la propuesta de universidad bolivariana elaborada por Hugo Chávez, tienen mayor libertad de pensar y articular su currículum.

En efecto, las universidades brasileñas reciben directrices de cómo organizar las carreras de graduación y, después, estos serán evaluados por el MEC en la expectativa de que lo solicitado fue cumplido por las instituciones de enseñanza. Sin embargo, ese movimiento organizacional no es enyesado, es decir, hay una cierta libertad para que, localmente, los agentes educativos puedan dibujarlo según su realidad peculiar y, de este modo, innovar. De esta forma se congrega los anhelos nacionales con los locales (BRASIL, 1996).

En cuanto el DC comienza por presentar las líneas generales del currículo de LUZ, el PPC parte directamente para la discusión de la misión del grado de Filosofía que es la de formar profesores (UNIFAP, 2015, p. 22). Esto es más una diferencia entre la estructura de formación entre Venezuela y Brasil. En Venezuela, el alumno hace inicialmente uno grado (licenciatura) y luego realiza otro que lo faculta a enseñar (docencia). En el Brasil el proceso es diferente, el alumno que quiere ser profesor realiza la carrera llamada de licenciatura en el área pretendido y si quiere dedicarse a investigación en Filosofía y no a la docencia estudia el llamado bachillerato (BRASIL, 1996).

El PPC tiene un discurso más restringido a las prácticas internas que el DC, esto se puede constatar por el conjunto de principios que orientan la misión del grado, resumido de la siguiente manera: a) construcción colectiva y continua del PPC; b) interacción con la sociedad; c) construcción de calidad docente; d) integración entre enseñanza, investigación y extensión; e) unidad entre teoría y práctica (UNIFAP, 2015, p. 3).

La afirmación de que el discurso se restringe más a prácticas internas está en el momento en que contemplamos los elementos que rigen la misión de la enseñanza superior que se expresan de manera significativa con las palabras: calidad del grado, enseñanza, investigación. Ahora bien, es un discurso más umbilical. Se observa que en el currículo de Filosofía de LUZ se demuestra más la preocupación por la formación del educando con vistas a las cuestiones del interés social. Mientras que el de UNIFAP está más enfocado con la formación del profesional.

Sin embargo, encontramos los ítems Aspectos Políticos y Económicos de Amapá e Inserción del Curso que abordan los problemas nacionales y locales y en qué medida el establecimiento del grado de Filosofía auxiliará en la resolución de las cuestiones planteadas; sin embargo, esta temática no atravesará las líneas destinadas en los ítems.

Los objetivos, tanto generales como específicos, reflejan los límites de la preocupación con las cuestiones sociales y la implicación del alumno en temáticas de cuño democrático o ciudadano. Sin embargo, de los 10 objetivos específicos, 3 de ellos abordan cuestiones relacionadas con la temática de la ciudadanía, a saber: (3) pensar en los problemas locales, regionales y nacionales como una forma de contribución social; (8) capacitar a maestros conscientes de la ciudadanía; (10) promover la inclusión social a través de la investigación y el asesoramiento cultural (UNIFAP, 2015, p. 9).

4.2 El Servicio Comunitario o las Actividades de Extensión

En el rastreo de elementos pertinentes a la presencia de la ciudadanía en el DC encontramos el titulado Servicio Comunitario; sin embargo, las universidades autónomas venezolanas cumplen la función de Extensión como parte de su gestión académica, el caso del Servicio Comunitario tiene un carácter obligatorio para comprometer la participación del estudiante universitario en el desarrollo de la agenda nacional. En el caso de la Escuela de Filosofía de LUZ, el Servicio Comunitario se realiza mediante el programa *Sofía en*

=====

Comunidade, que se divide en 4 subprogramas: Identidad Cultural Regional, Filosofía para Niños, Estudios sobre Género y Estudios sobre Racismo. Estos apuntan a ofrecer a la comunidad estudiantil propuestas de formación en valores identitarios zulianos, abordar la temática de la violencia contra la mujer y el problema del racismo, así como fomentar la indagación.

El Servicio Comunitario es el punto referencial, dentro del DC, de la inserción del Curso de Filosofía junto a la comunidad, ya sea académica o externa. Por su parte, la universidad brasileña encuentra en las actividades de extensión su modo de conectarse con la comunidad y brindar servicios que van más allá de la investigación y enseñanza, así como sucede con las universidades venezolanas.

En Brasil, a pesar de que la extensión forma parte del “Plano Nacional de Educação” desde el 2014, solo fue regulada con la Resolución No. 7, del 18 de diciembre de 2018, del Ministerio de Educación. De acuerdo con esto, al menos el 10% de los créditos curriculares requeridos para la graduación deben estar en proyectos de extensión. De modo que, con el plan de estudios, los cursos comienzan a valorar la misión de la universidad a la comunidad. Además, la Resolución establece la obligación de hacer manuales de extensión para agilizar el trabajo. En 2015, cuando se preparó el PPC, las actividades de extensión se regían por las directrices proporcionadas por la Dirección de Extensión y Acciones Comunitarias (PROEAC). Sin embargo, no hubo presencia formal de actividades de extensión en el plan de estudios de los cursos de pregrado, dejando a los maestros la responsabilidad de insertar a los estudiantes en los proyectos creados. Y esta inserción fue calculada por los evaluadores de PROEAC al emitir un juicio sobre la calidad del proyecto presentado.

Todos los profesores con dedicación integral o tiempo completo están obligados a ofrecer actividades de extensión para la comunidad. Sin embargo, esta exigencia no está delineada en el PPC (UNIFAP, 2015). La extensión aparece nominal y brevemente en el tópico sobre las actividades complementarias. En comparación con ambos CUR, se observa que en el DC la concepción de integración y vivencia de aprendizajes y prácticas junto a la comunidad es una evidencia, mientras que, en el PPC, la inserción del alumno con la comunidad y con prácticas de ciudadanía está poco tratado

Según Perrenoud (2005), la solidaridad es uno de los puntos manifiestos del ejercicio de la ciudadanía. El ambiente educativo no puede prescindir de ella. Al final, se educa a las

personas para vivir en comunidad y no como eremitas. Una solidaridad que se dirige a proposiciones equitativas y no meramente economicista. Un proyecto civilizador en el cual el elemento que forja condiciones de vida mejor sea la responsabilidad social. Sin embargo, la cultura de la solidaridad social es sabotada por el proyecto capitalista de transformar al ciudadano en mero consumidor, al punto de Santos (2014) afirmar que el opio del pueblo hoy es el consumo.

Ahora bien, es imposible pensar una sociedad humana sin consumo. La crítica de Santos (2014) no es banal, no está en el plano de criminalizar moralmente el consumo, sino de alertar al caos en el que nos encontramos como sociedades que tienen por signo máximo el consumo. En los *Consumidores y Ciudadanos*, García Canclini (1995) ofrece elementos que podemos contraponer a los de Santos (2014) en el sentido de llegar a una justa ponderación sobre el dilema ciudadanía y/o consumismo. Para él, la temática del consumo va más allá de la participación del escenario de producción y de la manera de usar el producto. Consumo es un modo de ser y estar en el mundo, en el cual el proceso de creación y establecimiento de productos va más allá de lo privado y pasivo. En esto se circunscribe intercambio de gustos, posicionamientos políticos. Sin embargo, el gran problema, según el autor, es que las prácticas de consumo local se curvan a las globales para perder la singularidad creativa de las poblaciones.

En cuanto a Santos (2014), observamos que evoca la idea de pseudoeducación como aquello que se enseña para dirigir los procesos culturales, del hacer cotidianos y de los hábitos, hacia las ilusiones. Ahí es que está el peligro. El consumo en sí no es un problema, lo necesitamos en nuestra condición humana. La oferta educativa es un modo de consumo. Sin embargo, el peligro está en el modelo mercadológico de la universidad hoy; según Tragtenberg (2012), la tónica de ella está en ofrecer cursos para la demanda del mercado y en esto se sitúa una despreocupación con el parámetro existencial y social que debe estar incluido en el proceso educativo. ¿Y cómo en los CUR se coloca el problema planteado por Tragtenberg (2012)?

En el marco de los CUR, observamos que las ofertas se dan dentro de una necesidad: formar profesionales para colaborar en la resolución de los problemas de la sociedad venezolana (DC) y formar profesores de acuerdo con las políticas desarrollistas del Ministerio de Educación (PPC). La política de los Servicios Comunitarios (DC) y de las Actividades de

Extensión (PPC) apunta a la solidaridad. Tan importante en señalar que existen propuestas para educar para la solidaridad es pensar en procesos de aprendizaje con solidaridad. De manera evidente, los CUR no se ocupan del problema del consumo, pero acentúan para el compromiso con el mercado, esto percibimos cuando usan términos como preparar al alumno para el mundo competitivo. De modo que, posiblemente, la ausencia de una metodología delineada en los CUR apunta hacia el oscurecimiento del efectivo compromiso con la solidaridad. De nuevo, la temática de la metodología se muestra en fragilidad.

Según Serra (2015), el método es un facilitador del proceso de construcción de la ciudadanía. Lejos de proponer un currículo como un simple lector de exposiciones teóricas, cabe pensarlo como propuesto de experiencias y actividades a ser desarrolladas por los alumnos para que no sean pasivos. Los alumnos, según el autor, no pueden ser encontrados sólo con teorías, pero con problemas. Deben habituarse a pensar en problemas y, de este modo, conducir a la “*formação de hábitos indutores de disposições e atitudes – aquelas que, bem entendido, sejam promovidas pelas circunstâncias criadas pelo problema em causa*” (SERRA, 2015, p. 199).

4.3 El *Pensum* o la Matriz Curricular

Por último, analizamos el *Pensum* (DC) o la Matriz Curricular (PPC). En cuanto a las otras cuestiones, el DC sale en ventaja en relación al PPC, cuanto la evidencia de la temática ciudadanía es tratada de manera más constante, el proyecto del Curso de Filosofía de la UNIFAP contiene disciplinas que atienden preocupaciones de cuño ciudadano como, por ejemplo: Educación y relaciones étnico-raciales; Educación inclusiva para las personas con necesidades especiales; Lengua Brasileña de Lenguaje de Señales, para personas sordas. Ahora bien, esto se debe a que el curso es para la formación de profesores; si fuera una carrera de licenciatura (para formar profesionales no docentes) estas disciplinas no estarían enumeradas. De modo que, si pensamos a nivel de CUR en perspectivas nacionales, fuera de los cursos para formar profesores, los temas inherentes a la educación ciudadana no pertenecen a la agenda curricular (SERRA, 2015). Sin embargo, esto queda a cargo de la propuesta de cada profesor, no es algo institucionalizado o demandado con antelación por parte de aquellos que planearon el DC o el PPC.

Para Perrenoud (2015), el ambiente educativo es propedéutico para la vida. De este modo, la enseñanza básica no debería tener por objetivo la enseñanza superior, ni el superior tiene por finalidad el mercado. El autor propone que la educación deje de lado las ilusiones presumidas, aquellas encerradas en un pensum o matriz curricular sobre las cuales se depositan todas las esperanzas del proceso formativo.

El pensum o la matriz curricular deben estar atados a las competencias. Para Perrenoud (2015), tratar de competencia es algo que debe estar presente en cualquier discusión o propuesta, descendiendo las más triviales. El sociólogo afirma: "Descubrir -por sí y con los demás- el sentido de la existencia humana exige competencias de la misma manera que encontrar el alma gemela o conseguir una vivienda buena y barata" (PERRENOUD, 2015, p. 72).

5 CONSIDERACIONES FINALES

En el currículo se escribe el recorrido y el movimiento del espíritu humano situado en un tiempo con marcas y opciones político-existenciales. De modo que, observar, analizar y evaluar la presencia del *locus* de la ciudadanía es buscar entender cómo los involucrados en el proceso del pensar y del hacer educativo se articulan con las temáticas de interés colectivo.

Con el fin de revelar el lugar que la ciudadanía ocupa en los currículos de los cursos de Filosofía de la UNIFAP y de LUZ, buscamos - usando el método de estudios comparados en currículo (ADAMSON; MORRIS, 2015) - observar, analizar y evaluar: 1) la presencia de la idea de ciudadanía establecida en los respectivos textos; 2) los indicativos de acciones y procedimientos en los que efectivamente la ciudadanía pueda desarrollarse.

En cuanto al primer tópico, observamos y analizamos que el asunto toma contornos muy distintos en ambos textos; en el de LUZ miramos exposiciones teóricas más detalladas y profundizadas sobre el asunto mientras que, en el de la UNIFAP, la materia es abordada de manera más superficial. Ambos textos hacen referencia a competencias o habilidades educativas; en el de LUZ observamos una estructuración del asunto usando tres tipos de indicadores para su establecimiento y, en el texto de la UNIFAP, vemos simples indicativos afirmando que el currículo trabajará con habilidades, pero no explica cómo.

En cuanto al segundo tópico, observamos que, en ambos currículos, hay una fragilidad metodológica para ejecutar las propuestas de intervención ciudadana. En el texto de LUZ está

=====

el Proyecto *Sofia en la Comunidad* que abarca determinados asuntos de interés ciudadano, pero no ubicamos una discusión metodológica sobre su ejecución. A pesar de las orientaciones del Ministerio de Educación de Brasil establecer la importancia de la extensión junto a la comunidad - marcada por el incentivo a la ciudadanía - el PPC no focaliza el asunto y se restringe a tratar la enseñanza sin establecer una discusión sobre la relación de la enseñanza con la extensión universitaria.

De modo que los CUR valoran las discusiones o apuntes teóricos sobre la ciudadanía y son marcados, a su vez, por la laguna metodológica de cómo ejercitar la ciudadanía en el cotidiano y en las prácticas desarrolladas en la universidad.

REFERENCIAS

ADAMSON, Bob; MORRIS, Paul. Comparações entre currículos. *In*: BRAY, Mark.; ADAMSON Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRAY, Mark.; ADAMSON Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano nacional de extensão universitária. **Fórum e Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC**. Brasília: MEC, 2000/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 12**, de 13 de março de 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES122002.pdf>. Acceso en: 13 abr. 2020.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira. 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo, Brasil: EDUSP. 1996.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Consumidores y ciudadanos – conflictos multiculturales de la globalización**. México: Grijalbo, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio. **Currículos e programas no Brasil**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global** - preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

PERRENOULD, Phillipe. **Escola e cidadania** – o papel da escola na formação da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALAS, Miguel Tinker. Cultura, poder y petróleo: Campos petroleros y la construcción de ciudadanía en Venezuela. **Espacio Abierto**, Vol. 12 - No. 3, julio-septiembre 2003 / pp. 323-348. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12215218>. Acceso en: 3 jul. 2018.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2014.

SERRA, Bruno. Filosofia e educação para a cidadania. *In*: BRANCO, Maria Luiza. **Currículo e cidadania**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015. p. 181-210.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia Maria. **50 anos da Ditadura Militar**: Capítulos sobre o ensino de História do Brasil. Curitiba, Brasil: W&A Editores, 2014.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo, Brasil: Editora da UNESP, 2012.

UNIVERSIDAD DEL ZULIA. **Diseño Curricular – Filosofía**. Maracaibo: Universidad del Zulia. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Resolução N° 009/2006/CONSU-UNIFAP** de 30 de março de 2006. Disponible en: <http://www2.unifap.br/dex/files/2011/07/RESOLU%C3%87%C3%83O.pdf>. Acceso en: 17 feb. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia**. Macapá: UNIFAP, 2015.

VÁZQUEZ, Belin. Del ciudadano en la nación moderna a la ciudadanía nacionalista. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. vol. 10, núm. 31, octubre-diciembre, 2005, pp. 63-78. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/279/27903104.pdf>. Acceso en: 14 mayo 2018.

Recebido em: 20/08/2019

Aprovado em: 13/04/2020

=====