

PROPUESTA CURRICULAR ESCUELA DE GEOGRAFÍA 2008: UN CASO DE EVALUACIÓN.

Ceres Isabel Boada J.¹

Resumen

La formación del geógrafo -Escuela de Geografía -Universidad de Los Andes, preparar profesionales para asumir compromisos de desarrollo nacional, constituye una línea de investigación.

Ello anima propuestas para formular un diseño curricular a partir de tres aspectos básicos que demandan la sociedad y la ciencia.

1. La necesidad de analizar ideas dominantes en el campo de la ciencia para formular ejes curriculares convenientes a los futuros geógrafos.
2. El tratamiento de aspectos socioeducativos que reconozcan respuestas a problemas educativos, económicos, políticos y sociales.
3. La congruencia con necesidades cualitativas de la sociedad, partiendo del principio de que la formación profesional debe relacionar la planificación del recurso humano y el problema del desarrollo.

Conocer la significación que para la formación del geógrafo tiene la visión de desarrollo configurada por la base socio territorial de un país, la articulación entre objetivos, estrategias y problemas enunciados por los planes de desarrollo con su proceso formativo y sus capacidades para dar respuestas pertinentes, es interesante. Desde finales de los setenta, la Escuela de Geografía ha propuesto ideas que buscan un nuevo diseño curricular. La más reciente corresponde a 2008. Nuestro objetivo es realizar un análisis comparativo, desde los aspectos mencionados.

Palabras claves: Enseñanza, Formación del geógrafo, Diseño curricular.

¹ Escuela de Geografía Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela. E-mail: ceresboada51@hotmail.com

Introducción

Desde finales de la década del 70, la Escuela de Geografía ha estado desarrollando un trabajo curricular que pretende alcanzar un nuevo diseño curricular, un nuevo plan de estudios.

Sin embargo, las diferentes propuestas que se ha presentado no han logrado cristalizar. La más reciente corresponde al año 2008 y nuestro objetivo es analizarla.

En la preparación de un diseño curricular resulta imperativa la consideración particular de tres puntos básicos, los elementos técnicos curriculares, la especificidad de cada profesión y la revisión permanente, que se expresa básicamente en el examen de los programas de asignaturas, como instrumentos de ajustes a las transformaciones que demandan la sociedad y la ciencia.

En ese sentido la preparación de un plan de estudios debe asumirse a través de un enfoque de carácter múltiple que contemple:

1. La necesidad imperiosa de conocer y analizar las ideas dominantes en el campo de la ciencia. Para de esa manera poder formular ejes curriculares coherentes y para no generar contradicciones o confusiones en los futuros profesionales. Así, resulta altamente conveniente formarlos para ser capaces de diferenciar los paradigmas, de identificar quiénes y por qué se ubican en cada uno de ellos o por la posibilidad de filiación de ellos mismos.
2. La consideración de los aspectos socioeducativos asume significación al momento de reconocer que los planes de estudio de una carrera profesional van a dar respuesta, no solo a los problemas de carácter educativo sino también a los de carácter económico, político y social, y si se interpreta que el proceso educativo expresa una manera de ver al hombre, de la visión que se tenga de la realidad y de la función social que se espera de la educación.
3. La congruencia con las necesidades cualitativas de la sociedad, sobre todo si se parte del principio que la formación profesional debería tener una adecuación entre la planificación de los recursos humanos y las exigencias que plantea el desarrollo en un momento dado. La formulación de los planes de estudios, por lo tanto, deberían basarse en el análisis de la realidad socioeconómica, para evitar privilegiar sólo a

ciertos sectores sociales y tratar de ser consecuentes con las necesidades de las mayorías.

En ese sentido, se hace necesario conocer la probable significación que ha tenido sobre el proceso formativo de los profesionales, la visión del desarrollo que ha configurado los rasgos característicos de la base de la estructura socio territorial de un dado país. Es importante conocer las formas de articulación y el grado de coherencia entre los objetivos, estrategias y los problemas enunciados en los planes de desarrollo, con el proceso formativo de los profesionales y sus capacidades para dar respuestas adecuadas y pertinentes.

Los grandes bloques o áreas sobre las que se estructura el diseño curricular, se constituyen en tema clave para establecer sus debilidades y fortalezas y de esa manera poder aclarar las distorsiones y proponer los ajustes para la adecuación del perfil profesional a los procesos de transformación.

A partir del análisis realizado a la luz de los tres puntos básicos mencionados anteriormente, tanto a los planes de estudios, así como a las propuestas formalizadas hasta la década del noventa (para un total de ocho), se pudo determinar que:

- En el caso de la formación del geógrafo en la Universidad de Los Andes, la consideración de la ciencia geográfica parece estar con una presencia dominante, aunque el proceso para hacerlo no se ha dispuesto en forma explícita o al menos no ha sido producto de una reflexión hecha con ese propósito (Boada, 1997).

En líneas generales se puede señalar que la evolución de los planes de estudio de la Escuela de Geografía de la Universidad de Los Andes presenta tres períodos definidos, aunque se reconoce la influencia de cuatro paradigmas geográficos.

Así, el primer período ocurre durante las décadas de 1950 y 1960, cuando el dominio corresponde al paradigma regional expresado en la preeminencia de asignaturas orientadas a cubrir su base conceptual y metodológica. Hacia finales de los 60 hay un leve cambio que, si bien se mantiene en lo regional, ahora se enfoca hacia la descripción regional del país y al conocimiento de hechos geográficos concretos.

A partir de los años 70 se distingue el segundo período, las modificaciones son significativas, el proceso de formación del geógrafo se focaliza hacia el paradigma cuantitativo, aunque en la década anterior la incorporación de asignaturas como Estadística y

Matemáticas podían ser interpretados como indicios de esos cambios. El hecho más interesante se manifiesta en los contenidos programáticos de las asignaturas correspondientes a la formación profesional, en los cuales se introducen contenidos directamente asociados al cuantitativismo.

El carácter cuantitativo se mantiene durante los ochenta, sin embargo comienzan a incorporarse aspectos del paradigma marxista, sin llegar a representar una real concepción curricular enmarcada dentro del paradigma radical.

El tercer período se identifica con la visión ambientalista, que irrumpe a mediados de los noventa específicamente en la propuesta del 95, que no llegó a concretarse aunque asignaturas inscritas en este paradigma se han incorporado progresivamente por la vía de las asignaturas optativas. Es importante resaltar que en esa propuesta, se observa la coexistencia de cada uno de los paradigmas mencionados, lo cual le confiere un carácter multiparadigmático.

Destaca la ausencia evidente del paradigma fenomenológico, a pesar de que su ocurrencia a nivel mundial se había producido de manera coetánea con el marxista, ya que no se observa la representación de alguna asignatura ni de contenidos teóricos o metodológicos, más allá de lo meramente referencial, que permitan identificar alguna forma de participación aunque fuera incipiente en la formación del geógrafo de la Universidad de Los Andes.

Asimismo, es válido señalar que la aparición de los diferentes paradigmas en los planes de estudio de la Escuela de Geografía no han sido producto de discusiones formales sobre las posiciones paradigmáticas de la ciencia geográfica, sino que más bien se vinculan a la incidencia de los diferentes mecanismos tradicionales de difusión del conocimiento.

➤ En general en los planes de estudio de la Escuela de Geografía tampoco hay un planteamiento explícito sobre las concepciones o paradigmas socioeducativos y en especial por la ausencia inicial de los perfiles profesionales, en los diferentes diseños curriculares.

No obstante, se pueden establecer algunos elementos como los siguientes: Presencia de elementos referenciales de paradigmas tradicionales con el correspondiente a la teoría del capital humano, dominante desde 1961 hasta 1974 cuando también se pueden encontrar elementos de la nueva sociología de la educación (culturalismo) y a la teoría de

la dependencia (paradigmas teórico críticos), sin que ello implicara el abandono del tradicional del capital humano.

- En el caso de los planes de estudios de la Escuela de Geografía, se observan elementos que muestran que si ha habido una consideración de los cambios de orientación que se deben fundamentalmente a propuestas o planteamientos que provienen de los planes de la nación.

Desde el comienzo de esta Escuela se observa una coincidencia, entre los inicios de estos estudios y el proceso de institucionalización de la planificación. Así, en la primera propuesta curricular de 1961, se podía leer en la justificación del profesional de la Geografía: “en los trabajos de planeamiento se hace indispensable la presencia del especialista capaz de aprehender en una síntesis útil los más variados aspectos y problemas de una región o un país y esto lo puede hacer un geógrafo”

En el mismo sentido, agrega: “los graduados de Geografía encontrarían magnificas oportunidades en instituciones públicas o privadas que hacen estudios del medio en función del planeamiento económico”

Hacia los años 70 se observan ajustes que bien pueden ser vinculados con el proceso vivido por la planificación del desarrollo, en particular con la incorporación de desarrollo regional y las políticas de regionalización. Entre los argumentos para justificarlos destaca el del profesor Chaves en el I Seminario Nacional de Geografía, quien señaló que se habían eliminado los estudios de Geografía regional de los continentes no porque se les subestimara sino porque se había dado **“una prioridad inferior a la que tiene la formación de profesionales para enfrentar la organización del espacio socioeconómico dentro del país”**

Propuesta curricular 2008.

“La técnica pierde sentido sin la teoría y la teoría lo pierde sin acción.

Lo que nos permitiría sobrevivir no es el manejo de la técnica sino de la teoría, que es la esencia de la ciencia”

La formación del profesional de la geografía se convierte en un tema de sumo interés dada la complejidad que reviste no sólo por el nuevo conocimiento geográfico, sino, además, por la incidencia de una serie de eventos de procedencia política, económica y social que igualmente configuran parte de su mundo conceptual y profesional.

En ese sentido, la necesidad de formar recursos humanos idóneos y competitivos para afrontar los actuales cambios mundiales. Y, específicamente, los requerimientos que se le han planteando a la sociedad venezolana, a través de los cambios constitucionales, legislativos y administrativos mantienen activa la obligación de hacer los ajustes y las adecuaciones necesarias en los diseños curriculares.

Así se observa que a partir de 1999 se introduce una serie de cambios que incluyen desde la sustitución de CORDIPLAN por el Ministerio de Planificación y Desarrollo, hasta la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, documento fundamental que debería sentar las bases para

refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para ésta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la **educación**, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna; (...), **el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad**; (...). (Venezuela, 1999. Del Preámbulo) (Subrayado propio).

Planteamientos que se constituyen en indiscutibles elementos base para reforzar lo que se expone en los documentos formulados para dar lineamientos de carácter social y económico. Entre los que destacan “Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007” (2001) y el “Proyecto Nacional Simón Bolívar Primer Plan Nacional Socialista 2007-2013” (2007) y en los cuales se dan pautas para la orientación, compromisos y funciones de la educación superior.

Igualmente, se encaminaría hacia la búsqueda de la consolidación de las competencias de los ciudadanos y trabajadores, sus aportes al desarrollo del país, su pertinencia social. A mejorar la equidad en el acceso a la educación superior, el desempeño estudiantil, la calidad y la eficiencia, entre otros aspectos. Sus compromisos estarían focalizados en la disminución de las inequidades y de las desigualdades sociales.

Sus funciones de docencia, investigación y extensión, se vincularían estrechamente con la pertinencia social al señalarse que sus programas y actividades deberían tender a satisfacer las demandas de la sociedad y estar relacionadas con los programas

de desarrollo económico, social, cultural y regional. En el caso de la función de extensión ocupa un lugar preponderante y se manifiesta en estrategias específicas que persiguen la promoción de una mayor interrelación del sector de educación con las comunidades.

Aspectos como la educación ambiental, la investigación, la ética se ven priorizados al aludirse que deben ser fortalecidos o promovidos e incluso permear todos los estratos sociales y todos los niveles educativos, como sería el caso de la educación ambiental. Un hecho interesante resulta la referencia al fomento de una cultura y educación liberadoras y solidarias.

La motivación del documento que presenta la “Propuesta para la modificación del plan curricular de la Escuela de Geografía 2008” (Camargo, 2008), justamente toma como punto de partida los principios y lineamientos manifiestos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y de la Ley de Universidades vigente (1970). Esto se constituye en un elemento significativo dado que representa los lineamientos iniciales a considerar en una propuesta curricular y que deben ir más allá de lo meramente declarativo.

Encarna el compromiso de aceptar el pacto social implícito en una Constitución y en el cuerpo legislativo que de ella se desprenda. Algunos de los aspectos que se muestran en una exposición de motivos, deberán estar representados en el diseño curricular, en el plan de estudios, en los contenidos programáticos y puestos en práctica en las aulas de clases o en sus sucedáneos. Son los elementos iniciales a identificar en la propuesta curricular, corroborar si figuran a través de asignaturas o de sus contenidos, ejes curriculares, actividades complementarias, entre otras, es decir si se han tomado las previsiones correspondientes para su incorporación.

La observación de la propuesta permite determinar que se declara enmarcada en una concepción integral del currículo. Sin embargo, no existe correspondencia con lo que se desarrolla posteriormente. Así, lo único que permite vislumbrar atisbos de una visión integral es una asignatura denominada Formación Integral (Deporte y Arte), con apenas dos horas prácticas equivalentes a una unidad crédito y que a su vez define un Área de formación integral o complementaria o flexible. Lo que no permite ubicarlo bajo una concepción integral, dado que la proporción de dedicación a esta formación es muy baja y no conforma un área que contribuya al desarrollo del ser humano más allá

del mundo exclusivo del conocimiento. Siguiendo la premisa de Walter Peñaloza (2005), quien señala

“Pues el ser humano es más que conocimientos. Es un ser que ama, siente, sueña, tiene aspiraciones (...) vive en una comunidad con respecto a la cual debe aprender a vivir. Es un ser que desde que nace hasta que muere vive dentro de una determinada cultura, con relación a la cual ha de tomar alguna posición; y un ser que no una sino muchas veces se enfrentará a diversos valores y habrá de tomar decisiones frente a ellos. **Desgraciadamente para nada de esto se les prepara en las instituciones educativas**”

En ese sentido, solo con conocimientos, aún cuando sean los más pertinentes para una dada carrera, no se podría formar un profesional y aún menos a un ciudadano, tal como se afirma en la propuesta en revisión (2008).

El caso que nos ocupa, a pesar de declararse bajo una visión integral, mantiene su carácter cognoscitivo al estar dominado por su orientación hacia la ciencia geográfica. De acuerdo a Peñaloza se caracterizaría por una “formación profesional auténtica”, por la presencia sustantiva de los conocimientos experienciales, que constituirían su *Episteme* y por el ejercicio de la profesión, que definen su *Epitedeuma*.

Bajo esta orientación se debería tener un área de formación general que no se corresponde con la ciencia madre que se imparte, sino con conocimientos que permiten dar una visión de la humanidad, del país y de sí mismo; aspectos vivenciales con las artes y los deportes y aquí también se incluye la acción comunitaria (no necesariamente bajo la concepción de la Ley de servicio comunitario del estudiante de educación superior); otro aspecto prioritario lo representa la orientación y consejería que busca atender al estudiante como un individuo que vive su propia problemática particular, que requiere una atención especial, orientación o consejo.

En esta propuesta no está claro cuál es la concepción de currículo asumida y en su defecto sólo se limitan a la presencia de aspectos señalados en párrafos anteriores, muy lejos de la complejidad que acompaña a esta manera de interpretar a un currículo. Se hace perentorio discutir y precisar con claridad cuál es el planteamiento sobre la visión integral que se maneja en la misma.

La exploración del aspecto integral, también nos confronta con la concepción de educación. Hasta el presente los planes de estudio de la Escuela de Geografía no se han consustanciado con ninguna, sino que incorporan diferentes elementos de diferentes te-

orías. En este caso la propensión parece mantenerse, aunque pudiera vislumbrarse una intención de guardar distancia con algunas muy particulares.

A veces pareciera que se promueve una concepción de la educación acorde con los paradigmas teórico críticos, según los preceptos de Paulo Freire: problematizadora, solidaria y liberadora. A ratos se percibe más tradicional manteniendo una visión del capital humano, en una búsqueda de dar respuesta a un mercado laboral. Todo esto sin una reflexión concienzuda e ineludible de cuál es la concepción de la educación que nos mueve a introducir modificaciones en el plan curricular vigente.

Debe quedar claro que se requiere una discusión previa sobre la naturaleza de la materia que nos ocupa, es decir, del conocimiento sobre el tema que se trata, en el caso particular: la educación. Al parecer presumimos que ésta se da por sentada, que es marginal a la profesionalización, cuando en verdad estamos construyendo un hecho educativo y por lo tanto también es necesario establecer la visión y el conocimiento que tenemos sobre ella, en ese sentido es necesario reflexionar sobre ella, “si no queremos ser prisioneros de unos principios y unos *a priori* que ignoramos, que, en consecuencia, nos controlan y gobiernan, en vez de dirigir nosotros nuestra propia mirada y ubicación” (Correa, 2001).

Se debe destacar que los perfiles de las carreras van más allá de la formación de un profesional, su vinculación con la concepción de la educación es irrestricta. Guédez (1980), cuestiona las orientaciones profesionalizantes que evaden el engranaje a una concepción de la educación, así señala que

“el propósito no puede circunscribirse a hacer un profesional que produzca y se inserte en la sociedad, pues con ello se pierde el sentido de un proyecto histórico pedagógico legítimo y se cae en un esquema pragmático, que sólo reclama resultados circunstanciales y efectistas. Hay que ir más al fondo del asunto para integrar los conceptos de ‘hombre’, ‘ciudadano’ y ‘profesional’ en el marco del proyecto histórico deseado”

En este sentido, se entiende que “profundizar en el conocimiento de la naturaleza del currículo es fundamental para aproximarnos a la naturaleza de la educación y al problema de la relación entre la teoría y la práctica educativa” (Boada, 2005).

La consideración de las ideas sobre la ciencia geográfica, tampoco se realiza de manera evidente. Aunque es posible detectar algunos elementos demostrativos de nociones o posiciones sobre su interpretación. El hecho de asumir el concepto de espacio

geográfico de Milton Santos (1996), específicamente en la construcción del diseño curricular, haría suponer algún nivel de identidad con el paradigma radical o marxista. Sin embargo, la posterior construcción del plan curricular mantiene de manera estricta su apego a los anteriormente desarrollados en la Escuela de Geografía.

Al exponerse la justificación del programa de estudio de la carrera, el viraje se hace hacia el enfoque ambientalista, al enfatizarse la importancia de los cambios del espacio geográfico como consecuencia del desarrollo de la sociedad industrial y manifestos en “desastres ambientales y vulnerabilidad social creciente, que indican que las respuestas científicas y políticas (...) no satisfacen las demandas de una organización espacial que minimice o evite la degradación de la calidad de vida de la población y de la naturaleza. (...), que se expresan en formas innovadoras de organización territorial y socio – política, que tienen su fundamento en la lucha y defensa por la naturaleza y en la organización responsable del cuerpo territorial”

Para enfrentar esa nueva realidad “ya no es suficiente el conocimiento de las diferenciaciones espaciales, sobre la base de recursos y potencialidades, características, identidades y condiciones de desarrollo de su población, de sus relaciones económicas y sociales, sino de cómo garantizar y sustentar la vida, en el marco de los actuales procesos históricos y políticos” ¿Representa esto una ruptura definitiva con el paradigma regional y la profundización del ambientalista? Esa posibilidad es reafirmada, cuando se sostiene que la atención a las exigencias que requiere esa organización espacial estarían en los “nuevos postulados filosóficos (que enfatizan la importancia de la relación hombre naturaleza), de estructuras metodológicas y técnicas de investigación de reciente aplicación, con las que se aspira conseguir respuesta ante la situación geográfica.”

El rol de las nuevas tecnologías de la información, se asume como trascendente, sin asumir las implicaciones teóricas que ello acarrea. Resulta conveniente señalar la explicación de Habermas, referida por Correa (2001),

sobre los intereses específicos que persigue cada tipo de conocimiento, tenemos que el conocimiento positivista sigue un interés tecnológico; es decir, una vez conocidas las leyes que gobiernan un ámbito del mundo, es consecuencia la capacidad del ser humano para prever el desarrollo y el final del proceso, e, interviniendo sobre las condiciones, conseguir un objetivo predeterminado. La disciplina tecnológica no crea ciencia sensu stricto, sino que la utiliza(...). Eso es lo que Habermas, críticamente, denomina razón instrumental o técnica

Representará el énfasis hacia las nuevas tecnologías una profundización del paradigma positivista en la propuesta 2008, de modificación del plan curricular de la Escuela de Geografía?

Por otra parte destaca la búsqueda de una adecuación a las realidades del país y la perentoria necesidad de dar respuestas a sus demandas. Lo que nos lleva a dos de los puntos básicos del currículo, la congruencia con los contextos sociales y a la concepción educativa. Incorporar el conocimiento de la estructura y la normativa político administrativa, que luego se diluye y no aparece en el plan de estudios, las nuevas organizaciones humanas, las nuevas dimensiones del sistema de relaciones internacionales y los procesos de mundialización, también se consideran como novedosos.

Entremezclado con esos elementos, se observa que las necesidades cualitativas de la sociedad están presentes, que la visión del desarrollo preocupa y que la formación de un profesional idóneo de la geografía es una condición de alta significación para “dar solución a los problemas críticos de la sociedad y del entorno”, así como también se reconoce que “viene posicionándose dentro del mercado laboral y en conexión con demandas de la sociedad (...)” Esto plantea una clara afinidad con el paradigma tradicional del capital humano.

No obstante, se reconoce que es un profesional **comprometido** con los principios y valores: éticos, de corresponsabilidad, de solidaridad y de respeto por la preservación de su entorno, con **sentido crítico** que le permite impulsar el cambio, **comprometido** con el manejo sustentable de los recursos y la solución de problemas territoriales, aspectos que se consideran claves a fortalecer o formar en el paradigma teórico crítico.

Conclusiones

La propuesta para la modificación del plan curricular de la Escuela de Geografía 2008, en líneas generales se mantiene apegada a la del año 1995. De igual manera, no se observan cambios notables en cuanto a la formación del geógrafo, más allá de las posturas discursivas.

Los planteamientos construidos a lo largo de dos décadas de investigación sobre la formación del geógrafo en la ULA, permiten corroborar que los mismos se mantienen:

- Ausencia de las reflexiones necesarias sobre las posiciones teóricas asumidas, tanto en la concepción de la Educación como en lo referente a los paradigmas de la Geografía. A pesar de que esta propuesta se caracteriza por presentar bien desarrollados los diferentes elementos característicos de un diseño curricular.
- Tendencia a una visión de carácter multiparadigmático, tanto en los aspectos educativos como geográficos. Asunto que se puede considerar que reviste mayor gravedad en lo que respecta a los primeros, porque en algunos casos pueden resultar contrapuestos.

Lo importante de las ideas aquí expuestas no es poner en evidencia la ausencia de las reflexiones sobre las posturas teóricas en la propuesta, ni que en ella figure toda la gama teórica desarrollada a la fecha. Si no que la claridad y el compromiso acompañen lo que se escriba en un diseño curricular, que no sea letra muerta, si no viva. Que su puesta en práctica, ejecución o administración del currículo sea coherente con lo allí expresado, que no genere falsas expectativas entre quienes participan del hecho educativo.

La adaptación a las nuevas realidades pasa porque un diseño curricular, logre deslazar de materias o contenidos sin vigencia incorporando los indispensables para la sociedad actual del conocimiento, superando métodos de enseñanza y aprendizaje desfasados en el entendido que lo fundamental, más que los conocimientos en sí, es, en palabras del fundador de la Escuela de Geografía, el “aprender a aprender durante toda la vida para poder responder mejor a ese mundo cambiante. (...), con una visión interdisciplinaria que permita captar la complejidad de los problemas.” Sobre todo, en el marco de una universidad con “un mayor sentido para la sociedad”. (Cárdenas, 2004).

Referencias Bibliográficas

Boada, Ceres. 1997. **La formación del geógrafo en la Universidad de Los Andes: ¿Un problema de paradigmas ?**. Universidad de Los Andes. Fac. de Ciencias Forestales y Ambientales. IGCRN. Cuadernos Geográficos N° 12. Mérida.

Boada, Ceres. 2005. **Ideas socioeducativas y del desarrollo en los planes de estudio de la Escuela de Geografía de la Universidad de Los Andes**. Universidad de Los Andes. Fac. de Ciencias Forestales y Ambientales. Esc. de Geografía. Mérida.

da. En: tesis.ula.ve/postgrado/tde_busca/archivo.php?codArchivo=191
http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/37754596.html

Camargo, María Gabriela (Coordinadora). 2008. **Propuesta para la modificación del plan curricular de la Escuela de Geografía 2008.** Universidad de Los Andes. Fac de Ciencias Forestales y Ambientales. Esc. de Geografía. Mérida. En: www.ulageografía.blogspot.com

Cárdenas, Antonio Luís. 2004. **El concepto de Universidad. Origen y Evolución.** Universidad de Los Andes, Ediciones del Rectorado, Mérida.

Correa, Marcos. 2009. La didáctica de las ciencias sociales. Propuesta para una discusión necesaria. **Cuadernos**, N° 4, Universidad de Zaragoza, Revisado en www.unizar.es/cuadernos/n04/n04.html el 24.01.2011

Guédez, Víctor. 1980. Lineamientos para la definición de los perfiles profesionales. **Curriculum**, Año 5, N° 10, Ministerio de Educación OEA – USB, Caracas

Peñaloza, Walter. 2005. **El currículo integral.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Post grado. Lima.

República Bolivariana de Venezuela. 1999. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.** Caracas.

República Bolivariana de Venezuela. 2001. **Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007.** Caracas.

República de Venezuela. 1970. **Ley de Universidades.** Caracas.