

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE CIENCIAS FORESTALES Y AMBIENTALES
ESCUELA DE GEOGRAFIA
MERIDA-VENEZUELA

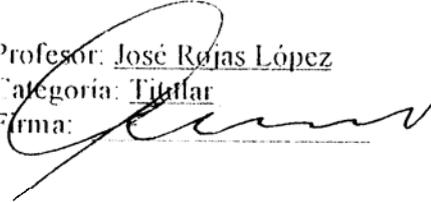
VEREDICTO

Nosotros los miembros del Jurado designado por el Ilustre Consejo de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales en su sesión ordinaria de fecha 25-02-2005, para conocer y decidir acerca de la Credencial de Mérito para el Ascenso a la categoría de **PROFESORA TITULAR** a la *Prof. Ceres I. Bouda Jiménez, cédula de identidad N° 3.442.259*, conforme al Artículo 174 del Estatuto del Personal Docente y de la Investigación de la Universidad de Los Andes, reunidos en el Salón de Postgrado del Instituto de Geografía y Conservación de Recursos Naturales, el día 14 de marzo del año 2005, una vez revisado, discutido y realizada la exposición pública del trabajo intitulado: **“Los planes de estudio de la Escuela de Geografía desde la perspectiva de las ideas socioeducativos y del desarrollo”**, y por cuanto consideramos que éste cumplen con todos los requisitos exigidos para un Trabajo de Ascenso, acordamos impartir su **APROBACIÓN** para los fines a los cuales ha sido propuesto.

En Mérida, a los catorce días del mes de marzo de dos mil cinco.

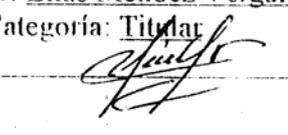
Profesor: José Rojas López

Categoría: Titular

Firma: 

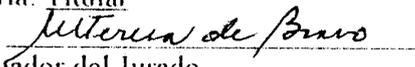
Profesor: Eliás Méndez Vergara

Categoría: Titular

Firma: 

Profesora: María Teresa Delgado de Bravo

Categoría: Titular

Firma: 

Coordinador del Jurado

X
LE76
15gB6

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE CIENCIAS FORESTALES Y AMBIENTALES
ESCUELA DE GEOGRAFÍA



LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA DE
GEOGRAFÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS IDEAS
SOCIOEDUCATIVAS Y DEL DESARROLLO

CERES I. BOADA J.

05 ABR 2005

DONACION

"Una reflexión sobre los fines de la educación es una reflexión sobre el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza, sobre las relaciones entre los hombres." Jean Delval, (1990).

MÉRIDA - 2005

TRABAJO PRESENTADO COMO CREDENCIAL DE MÉRITO PARA EL ASCENSO
A LA CATEGORÍA DE PROFESOR TITULAR

Propuesta del Jurado

El Jurado designado por el Consejo de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, para conocer el trabajo intitulado: **“Los planes de estudio de la Escuela de Geografía desde la perspectiva de las ideas socioeducativos y del desarrollo”** y decidir su condición de credencial de mérito para el Ascenso a Titular de la Prof. Ceres I. Boada Jiménez, cédula de identidad N° 3 442.259; en virtud de las ideas que dicho trabajo aporta al diseño curricular de la Escuela de Geografía y visión socioeducativa, recomienda su difusión entre los profesores de la Escuela e Instituto de Geografía, y en particular ante los miembros de la Comisión Curricular de la Escuela de Geografía

En Mérida, a los catorce días del mes de marzo de dos mil cinco.

Profesor: José Rojas López

Categoría: Titular

Firma: _____

Profesor: Elías Méndez Vergara

Categoría: Titular

Firma: _____

Profesora: María Teresa Delgado de Bravo

Categoría: Titular

Firma: _____

Coordinador del Jurado

Dedico este esfuerzo intelectual a mis afectos.

Antonio José, Arianna Isabel e Isabel.

A los compañeros en los sueños por construir un mundo donde la Geografía ocupe un lugar especialísimo. Colegas en el pasado, presente y futuro, tanto geógrafos como profesores.

Agradezco de manera particular a Antonio José, diseñador de la Tesis en Gráficos. A Arianna Isabel por su trabajo para la presentación. A Irma Teresa y a Elías Antonio por ser acuciosos revisores. A Luis Fernando, a pesar de los años también estuvo presente a través de sus archivos. Gracias.

INDICE

INTRODUCCIÓN	
VISIÓN SOCIOEDUCATIVA	3
LOS PRINCIPALES PARADIGMAS SOCIOEDUCATIVOS	4
PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA DE GEOGRAFÍA, VISIÓN SOCIOEDUCATIVA	24
IDEAS DEL DESARROLLO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA DE GEOGRAFÍA	34
¿LA EDUCACIÓN EN LOS PLANES O LOS PLANES DE LA EDUCACIÓN?	38
DE LAS CONSIDERACIONES DEL V PLAN DE LA NACIÓN,	41
DE LAS CONSIDERACIONES DEL VI PLAN DE LA NACIÓN,	42
DE LAS CONSIDERACIONES DEL IX PLAN DE LA NACIÓN,	44
DE LAS CONSIDERACIONES DE LA CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA Y DEL "X" PLAN DE LA NACIÓN	46
LA VISIÓN DEL DESARROLLO: ELEMENTOS AMBIENTALES Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO	52
DE LAS CONSIDERACIONES DE LOS ELEMENTOS DEL DESARROLLO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA DE GEOGRAFÍA	61
¿POR QUÉ UNA EDUCACIÓN INCOMPENDIDA?	66
A MODO DE CONCLUSIÓN	68
BIBLIOGRAFÍA	75
ANEXOS	84

INDICE DE CUADROS

CUADRO N° 1	MODELOS TEÓRICO-PRÁCTICOS DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA	8
CUADRO N° 2	CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN	10
CUADRO N° 3	ESTILOS EDUCATIVOS SEGÚN SU FUNCIÓN PRINCIPAL	12
CUADRO N° 4	PARADIGMAS SOCIOEDUCATIVOS	15
CUADRO N° 5	RELACIÓN ENTRE TEORÍAS EDUCATIVAS, DISEÑOS Y TEORÍAS CURRICULARES	17
CUADRO N° 6	TENDENCIAS EN LAS TEORÍAS DEL DISEÑO CURRICULAR	19
CUADRO N° 7	RESUMEN TEORÍAS SOCIOEDUCATIVAS	22
CUADRO N° 8	ESCUELA DE GEOGRAFÍA. EVOLUCIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO	25
CUADRO N° 9	EVOLUCIÓN DE LAS IDEAS GEOGRÁFICAS SIGLO XX	26

INTRODUCCION

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. Por ello, deberán considerarse esas realidades ante la inminente necesidad de formar recursos humanos idóneos y competitivos frente al desafío que significa afrontar los actuales cambios mundiales. Y, específicamente, los requerimientos que se le plantean a la sociedad venezolana en el umbral del tercer milenio.

Justamente, ante la significación que todo ello plantea, luce oportuno examinar ciertas situaciones sobre lo conveniente que resultaría “incluir el análisis de las ideas dominantes en el campo de la ciencia geográfica, a fin de formular ejes coherentes y de esa manera no generar contradicciones (...)” (Boada, 1997: 34-35), así como lo pertinente que “resultaría realizar consideraciones futuras sobre algunas posiciones paradigmáticas: las socioeducativas y el desarrollo nacional y su posible incidencia en los procesos de formación de recursos humanos, específicamente en la configuración del perfil profesional del geógrafo” (Idem).

Desde esta perspectiva, la idea de analizar el proceso de formación del geógrafo requiere un enfoque múltiple que contemple no sólo la participación de la ciencia geográfica, sino igualmente de la teoría socioeducativa. Y, sobre todo, de la realidad del país en términos del desarrollo. Esto, por supuesto, puede explicarse toda vez que se entienda que la formación del profesional de la geografía debe trascender el ámbito de la ciencia geográfica. Particularmente, por cuanto deben considerar aquellos elementos que, como las ideas y teorías socioeducativas, así

como sobre el desarrollo, permitirían trabajar en la configuración de un diseño curricular que, cada vez más, tienda a ajustarse a las exigencias de la formación de un egresado que se corresponda con el perfil de un profesional competente, requerido para enfrentar los desafíos que determina el hecho de superar la situación de una crisis que, en buena parte, es resultante de un largo proceso de distorsiones sociales, políticas y económicas. Únicamente así, podrá encaminarse con plena convicción y confianza hacia la construcción de un proyecto histórico para la Venezuela del siglo XXI.

De allí que se haga necesario identificar las diversas interpretaciones de la educación. En especial, desde la óptica de la compleja relación entre ella y la sociedad para que con base en su análisis se pueda proceder al examen y reconocimiento de los elementos de las diferentes concepciones del papel de la educación y la probable significación que se le haya dado a los paradigmas socioeducativos en el proceso de formulación de los planes de estudio. Y, en consecuencia, en la formación de los geógrafos en la Universidad de Los Andes, los cuales podrían estar expresados en los distintos diseños curriculares instrumentados en la Escuela de Geografía. Particularmente, desde la perspectiva de sus ejes curriculares y perfil profesional.

También, es preciso conocer la visión del desarrollo que ha configurado los rasgos característicos de la base de la estructura territorial venezolana, los cuales puedan estar manifiestos en los propósitos y estrategias que plantea el Estado Venezolano y en los lineamientos macro de su política orientados a atender los problemas arraigados en dicha estructura.

La reflexión sobre estos aspectos debe hacerse a través de los planes de la nación, los planes sectoriales, los planes de ordenación territorial y los planes de gobierno, como instrumentos útiles para caracterizar situaciones y formular propuestas para adelantar los cambios y orientar el desarrollo.

La consideración de las ideas del desarrollo se sustenta en la premisa de que los diseños curriculares no pueden elaborarse al margen de la realidad del país. Además, no deben estar desvinculados ni de los objetivos de desarrollo nacional ni de todos aquellos aspectos que deberían constituir un eje geografía–ambiente–ordenación territorial dentro de un sistema educativo más participativo y comprometido con las transformaciones del país.

No obstante, es preciso destacar que con este trabajo no se pretende producir una propuesta de diseño curricular sino presentar un conjunto de consideraciones que vayan más allá de lo tradicional que plantean los dos problemas clásicos en la forma del quehacer curricular. Pero que al mismo tiempo, permita aumentar las posibilidades de trascender el mundo restrictivo del trabajo de construcción de los currículos. Es decir, lo correspondiente a los contenidos educacionales y, en su ejecución, lo correspondiente a las condiciones cuantitativas previstas para ello.

VISION SOCIOEDUCATIVA

En el marco de esta sección del trabajo se contemplará, en primer lugar, lo concerniente a la concepción de la educación y, en segundo lugar, la probable significación de los distintos paradigmas socioeducativos que se logren identificar como partícipes en el proceso formativo de los geógrafos, en la Universidad de Los Andes. Estos últimos, pueden estar expresados en los diferentes diseños curriculares instrumentados en la Escuela de Geografía, desde su creación en el año 1964. Especialmente, desde la perspectiva de los ejes curriculares y su perfil profesional.

Es importante señalar que, en sus inicios, los currículos en la Escuela de Geografía, no se formularon siguiendo el proceso formal del diseño curricular. Es decir, atendiendo al conjunto de etapas que se deben integrar en la estructuración del curriculum. Sino, más bien, enfatizando la síntesis instrumental que permite seleccionar, organizar y ordenar, para fines de enseñanza, los aspectos de una

profesión que se consideran científica y socialmente valiosos y profesionalmente eficiente, en particular correspondencia con la concepción de un plan de estudios.

Sin embargo, se debe destacar que, a partir de las propuestas curriculares presentadas a mediados de los años ochenta, se han ido incorporando los elementos pertenecientes a la metodología de diseño curricular. De allí que sean esas circunstancias, las que permiten la utilización indistinta de los términos “diseño curricular” y “plan de estudios” a lo largo de este trabajo.

LOS PRINCIPALES PARADIGMAS SOCIOEDUCATIVOS

Conocer las interpretaciones o concepciones de la educación, en el entendido que éstas expresan la visión de la realidad y del conocimiento, se constituye en un aspecto de suma importancia al momento de emprender la búsqueda o elaboración de un plan de estudios para una determinada carrera profesional. Mucho más, cuando se acepta que ellos van a responder tanto a los problemas de carácter educativo como a los de carácter económico, político y social. Además, considerando que el proceso educativo da respuesta a unos fines que generalmente se enmarcan en una manera de conocer, o de ver, al hombre, de la visión que se tenga de la realidad y de la función social que se espera de la educación.

Para establecer y exponer las diversas interpretaciones que se han desarrollado en el largo proceso por intentar explicar la compleja relación entre la educación y la sociedad, se parte de los análisis realizados por Yopo (1973), Rama (1979), García-Guadilla (1987) y las reflexiones de Naranjo (1991) sobre las teorías socioeducativas. Del mismo modo, se consideran algunas ideas de Peñaloza (1970, 1986), en particular por su vinculación con el trabajo curricular que se ha llevado a cabo en la Universidad de Los Andes en los últimos tiempos.

Yopo (1973), por ejemplo, basa sus argumentos en que “la transformación de la sociedad contemporánea es sin duda el reto más grande que existe para la cultu-

ra humana y en particular para el sistema educacional considerado como un todo orgánico” (1973: 2).

Asimismo, este autor, considera que el sistema educacional constituye “una de las variables determinantes más fuertes para los aspectos concernientes con el proceso de desarrollo, basado en un cambio estructural” (Ibídem: 9), apoyándose en que la realidad de las condiciones socioeconómicas de los países latinoamericanos amerita un proceso de transformaciones rápidas, a lo cual podría darse respuesta a través del cambio estructural, por cuanto este permitiría desarrollar acciones y tomar decisiones, sustentadas en una filosofía política, que modificarían radical y rápidamente las estructuras y actividades esenciales de un país. Pero no por medio del desarrollo que, por ser un proceso para el cual se necesita mayor tiempo y dado su carácter gradual para enfrentar los cambios, no podría dar respuesta en forma adecuada y pronta.

Adicionalmente, los planteamientos de Yopo (1973: 3-9), resultan interesantes por cuanto están centrados en la relación educación, universidad (subrayado propio) y desarrollo. Este autor, toma como punto de partida los postulados de los teóricos educacionales contemporáneos, reducidos a tres corrientes fundamentales:

1) Escuela Conservadora (Tradicional).

En esta concepción el sistema educacional concibe el proceso enseñanza–aprendizaje, de una manera netamente pasiva y su responsabilidad radicaría en formar a los estudiantes en los valores fundamentales de la cultura, para lograr su inserción en la sociedad. Todo esto, bajo el supuesto de que los alumnos no están preparados para realizar análisis sobre las estructuras y los pilares de la sociedad: lo político, cultural, económico, social e institucional.

2) Escuela Progresiva (Modernista o Desarrollista).

En la opinión de Yopo en esta Escuela, si bien el sistema educacional no puede determinar la dirección del cambio social, puede, sin embargo, des-

arrollar en los estudiantes una mentalidad que les permita adecuarse a los cambios producidos e interactuar en el marco de la dinámica que llevan implícitos dichos cambios.

3) Escuela Reconstruccionista (Dialógica o Revolucionaria).

Su esencia radica en el hecho de que el sistema educacional debería promover los cambios de la sociedad a través de la enseñanza a los estudiantes de las reformas sociales que se están instrumentando para alterar o modificar los valores de una sociedad dada. Bajo este entendido, esta Escuela postula cambios sociales profundos, así como la imposibilidad de que el sistema educacional tenga carácter neutro.

A partir de lo expuesto, Yopo establece que

el sistema educacional puede ser visto como una de las variables determinantes más fuertes para los aspectos concernientes con el proceso de desarrollo, basado en un cambio estructural. Esta influencia debe ser observada en relación a los planos fundamentales de toda sociedad, es decir: *cultural, económico, político, social y aun institucional*'(1973: 9).

En este contexto, Yopo considera que el papel de la Universidad es primordial al momento de accionar los procesos de cambio y al respecto presenta tres modelos teórico-prácticos de universidades para promover el desarrollo de América Latina, apoyado, de manera indiscutible, en todos los planteamientos anteriormente señalados. Estos modelos, esquematizados en el cuadro N° 1 serían:

1. El modelo Conservador,
2. El modelo Progresivo y
3. El modelo Reconstruccionista.

CUADRO N ° 1

MODELOS TEÓRICO-PRÁCTICOS DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Modelo Conservador (Tradicional). Las universidades desempeñarían, generalmente, un papel conservador en la sociedad. Los valores a transmitir tienden a ser básicos para la legitimación de una sociedad capitalista, estratificada, dividida en clases antagónicas y controladas por minorías que controlan el poder cultural, económico, institucional, político y social. Este tipo de universidad se correspondería con la corriente filosófica educativa, conocida como racionalista.

Modelo Progresivo (Modernizante o desarrollista). La transformación se produce al interior de la universidad, sin trascender en forma crítica hacia la sociedad. Coexisten los incipientes procesos de departamentalización, con las facultades como unidades operativas, incrementando la ambigüedad y entorpeciendo los procedimientos académicos y administrativos. La universidad se adecúa a los requerimientos del sector empresarial industrial sin enfocarse hacia los cambios sociales efectivos, lo cual se refleja en la poca relevancia de los valores enseñados en la universidad. La conceptualización de este tipo de universidad se relacionaría con la corriente filosófica neo-humanista.

Modelo Reconstruccionista (la Nueva Universidad - Dialógica o Revolucionaria). Se fundamenta en que el propósito principal de la educación es el de reconstruir la sociedad para satisfacer la crisis cultural de la época actual. A través de la educación se debería dar conciencia al pueblo en relación a la problemática que en la cual está inmerso. Este modelo de universidad se enmarcaría en la corriente filosófica de la educación denominada instrumentalista.

Fuente: Yopo, 1973: 9-27.

Las consideraciones de Yopo (1973) tienden a sustentar el papel determinante del sistema educacional sobre el desarrollo y en particular sobre el cambio estructural. Aunque reconoce las dificultades presentes al momento de tratar de identificar los factores que actúan en forma conjunta entre la educación y los planos económico, cultural, político y social y, aún más, para establecer la acción renovadora que pueda ejercer sobre ellos. Asimismo, sostiene su pretensión por explicar el papel de algunas corrientes filosóficas educativas sobre el sistema socioeconómico y su operatividad en el contexto educativo en general y en especial en el sector de la educación superior.

Por su parte, Rama (1979) también formula interesantes reflexiones sobre la educación y sus relaciones con la sociedad, referidas específicamente al caso de América Latina. En ellas va exponiendo las distintas concepciones que sobre la educación se han ido generando, adecuando y transformando a lo largo de los procesos sociohistóricos latinoamericanos y que, en su opinión, se han visto muy influenciados por las propuestas de desarrollo y las opciones ideológicas

dominantes. Plantea, pues, el investigador la presencia de tres orientaciones básicas o visiones paradigmáticas(Véase Cuadro N° 2), a saber:

- 1) La “pedagoga”, característica e imperante hasta finales de los años cuarenta, sustentada tanto en interpretaciones de contenido idealista sobre el papel de la educación en la sociedad, como en los “ centrados en las relaciones y situaciones que se plantean al transmitir el conocimiento” (1979 : 3).
- 2) La concepción “economicista”, cuyos orígenes se remontan a los años cincuenta y con una fundamentación enraizada con “los análisis en las relaciones entre educación y sociedad” (1979: 3), con los problemas del desarrollo y, de manera específica, con la formación de los recursos humanos. Así, queda interpretada la educación como un “subsector auxiliar del desarrollo económico, cuyo objetivo único es la preparación de los insumos –en este caso, recursos humanos- necesarios para un determinado estilo de desarrollo” (1979: 5). De tal forma que la educación se restringe a la profesionalización. En especial, a la adecuación de los individuos a procesos de índole tecnocrático.

En el marco de esta corriente, además de lograr centrar el análisis de las relaciones entre educación y sociedad y de aprender a valorar el significado de los sistemas educativos en las estructuras sociales, también se enfatizó en lo correspondiente al alcance de la educación. En líneas generales, la sociedad debería centrarse en dar respuestas al proyecto de crecimiento económico y, en ese sentido, la educación debería ir más allá de la transmisión de la cultura y orientarse a suministrar los recursos humanos requeridos para enfrentar el desarrollo, aplicándose criterios de productividad y las elementales relaciones de ingreso–egreso y costo–beneficio, para evaluarla y medir su capacidad de respuesta ante las exigencias del proceso de desarrollo económico, bajo una visión de carácter tecnocrático, eludiendo aspectos relativos al desarrollo político, cultural y humano.

3) Adicionalmente, señala la presencia de una tercera opción, definida como “humanista” (1979: 3) que, en su opinión, no termina de concretarse en la realidad al no poder traducirse en acciones vinculadas a aspectos de la relación entre la educación y los derechos humanos, por lo cual se mantiene en un nivel declarativo de principios.

CUADRO N° 2
CONCEPCION DE LA EDUCACION

	Características
Pedagoga	Dominante hasta los inicios de los años 1950. Planteamientos idealistas. Hace énfasis en las relaciones que surgen al transmitir el conocimiento.
Economicista	Surgimiento en los años 50, vinculada a la planificación económica del desarrollo. Hace hincapié en los análisis, en las relaciones entre educación y desarrollo.
Humanista	No logra trascender y queda a nivel de las declaraciones de principios. Intenta reivindicar a la educación en término de los derechos humanos.

Fuente: Rama (1979)

A partir de las consideraciones de los elementos definitorios de los procesos económicos y del desarrollo, sus relaciones con la educación y las imágenes sociales que se han producido en Latinoamérica, Rama (1979) concluye con la propuesta de los estilos educativos, los cuales abarcarían las concepciones teóricas que, a su juicio, han tenido carácter dominante en nuestra realidad regional.

En el cuadro N° 3, (Estilos Educativos según su Función Principal), se expresan en forma resumida las ideas desarrolladas por Rama (1979) en su análisis sobre la educación y los procesos de cambio social, utilizando como instrumento de conceptualización los estilos de desarrollo, definidos por “el consenso o conflicto entre los grupos sociales y sus respectivas imágenes sociales” (p. 71).

Es decir, su proyecto económico, la elección de los medios de producción, la forma de distribución del ingreso, las relaciones sociales, etc. En ese entorno, la educación puede mantener relaciones de carácter asimétrico que estarían dando diversas respuestas, válidas para un sistema dado, autónomas en relación con algunas partes del mismo o bien contrarias a determinadas necesidades.

Los estilos mencionados se caracterizan por el predominio de una función dominante que integra las dimensiones económica, política y social, que condiciona las relaciones entre educación y grupos sociales y por cuya razón terminan por establecerse los grandes lineamientos que definen la orientación y contenido del sistema educativo.

CUADRO N° 3
ESTILOS EDUCATIVOS SEGÚN SU FUNCIÓN PRINCIPAL

Estilo	Función Educativa principal	Dimensión económica	Dimensión Política	Dimensión Social
Tradicional	Conservación: socialización para el mantenimiento del orden constituido de acuerdo con los valores de la clase dominante.	Estancamiento y base económica agrícola.	Oligarquía. Control político no sujeto a impugnación por parte de las masas.	Clase dominante indiferenciada. Débil identidad y organización de las otras clases sociales. Pobreza y marginalidad.
De modernización social	Movilización: integración de las masas y formación según valores de participación de un sistema en un sistema educativo relativamente abierto a las demandas de ciertos grupos en proceso de incorporación.	Crecimiento moderado con distribución. Importancia creciente del mercado interno.	Relación inestable y/o alianza de clase integrada al sistema; 'manipulación' de la movilización.	Tendencia hacia una estructura capitalista de clases. Diferenciación interna de la burguesía. Ascenso de las clases medias y proletaria. Sociedad de masas y marginalidad.
De participación cultural	Cultura: suministro de un 'código' que legitima un status y el ingreso a un sector con relaciones internas igualitarias.	Abundancia y generación de excedentes en un sector económico específico difundidos a través del estado.	Pluralismo elitista. Autonomización de la 'burocracia política' en el cuadro de una alianza de la burguesía y clases medias legitimada democráticamente.	Distensión de las relaciones entre las clases sociales por ampliación estructural y mejoramiento del patrón de distribución del ingreso. Consolidación de la bur-

				guesía y ascenso de las clases medias.
Tecnocrático y/o de formación de recursos humanos	Economía: educación limitada a la preparación funcional y estratificada de recursos humanos, en algunos casos ideológicamente despolitizados.	Crecimiento acelerado con concentración ; 'internacionalización' del mercado interno y exportación de bienes industriales.	Control por parte de la clase alta o tecno - estructura político - militar con participación nacional autónoma o vicaria.	Estructura de clases polarizada. Incorporación parcial y paulatina de grupos sociales de acuerdo con las ampliaciones del mercado.
De congelación política	Política: reimposición de la autoridad y de los valores de la clase dominante, desmovilización popular; incluye compartimentación educacional según estratificación y reducción del diálogo intelectual.	Crisis por agotamiento de modelo o por proyección de los conflictos de clases.	Sectores de la clase alta con apoyo de sectores medios y presencia militar.	Reestructuración autoritaria de las relaciones de clase. Reducción de los niveles de ingreso y mengua de la participación de las clases medias y proletaria.

Fuente: Rama. 1979: 26-27

Estos interesantes planteamientos concuerdan con la esencia de las inquietudes investigativas que, en materia curricular, nos han acompañado en los últimos tiempos y que nos inducen a conocer y determinar sí en los planes de estudio de la Escuela de Geografía, de la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela), es posible identificar los indicios o los elementos dominantes de algunas ideas socioeducativas o del desarrollo.

Asimismo, García-Guadilla (1987) clasifica los paradigmas socioeducativos en dos grandes bloques denominados tradicionales y críticos. Para ello introduce otro criterio, el temporal, que le permite ubicar a los paradigmas teóricos tradicionales desde los años cincuenta hasta los años sesenta y, a partir de estos, a los paradigmas teóricos críticos.

En el cuadro N° 4, (Paradigmas Socioeducativos) se presenta un resumen de esas distintas orientaciones conceptuales. Esta clasificación resulta idónea para los efectos de este trabajo, por cuanto la Escuela de Geografía inició sus actividades en el año 1961, aunque su fecha de creación formal corresponde a 1964.

Lo interesante de este hecho radica en la coincidencia de la pérdida de hegemonía de los paradigmas tradicionales, con el desarrollo de un nuevo y significativo programa universitario en el cual bien pudieran estar presentes rasgos correspondientes a diferentes tendencias asociadas a ellos. Bien sea por efecto de la manera como tradicionalmente se ha producido la difusión del conocimiento, especialmente por el papel que desempeñaban diferentes organismos internacionales en materia educativa, o por la lentitud con que, más aún para esos tiempos, se propagaban las nuevas tendencias, o bien, en otros casos, por el poco impacto de las propias opciones o propuestas latinoamericanas.

Naranjo (1991), realiza un trabajo en el que analiza las bases filosóficas y entre otros aspectos, las relaciona con los fines de la educación, para lo cual se basa en una propuesta de Prieto Figueroa, quien sostiene que es necesario comprender que “la idea de educación procede de la idea de hombre. Una vez concebido el hombre dentro de un sistema filosófico cualquiera, se plantea cómo debe ser educado (...) Es decir, se fija un fin o para qué” (Prieto, 1980:153).

En ese sentido, quienes trabajan en la formulación de los fines y políticas educativas, estarían proyectando el pensamiento filosófico del régimen vigente, al igual que aquellos que los hacen operativos en el marco de los diferentes planes. Incluso, quienes los deben trasladar a los distintos programas.

No obstante, Naranjo (1991) reconoce que ello no siempre se traduce en esquemas homogéneos, lo cual dependería de los niveles de discrepancia que puedan existir. Es de allí de donde surgiría la necesidad de estudiar las concepciones de la educación y su correspondencia con la praxis educacional.

PARADIGMAS SOCIOEDUCATIVOS

Paradigmas Teóricos Tradicionales (1950-1960)	Teoría funcionalista	Hace énfasis en la educación como medio que contribuye al estado de consenso que debe haber en las sociedades democráticas
	Capital Humano	Se centra en la función técnica de la educación y el uso eficaz de los recursos humanos, la considera como una inversión.
	Empirismo metodológico	La educación es un medio de contribuir a la igualdad de oportunidades. Se consideran las relaciones entre la educación y la movilidad social.
Paradigmas Teóricos Críticos (1960-1987)	Teorías de Conflicto	La educación facilita diferencias de poder, por la desigual acumulación de capital cultural que se lucha por obtener. Se centra en la relación entre educación y sistema productivo
	Nueva Sociología de la Educación	Se interesan en comprender cómo una sociedad determina, selecciona, clasifica, asigna, transmite y evalúa el conocimiento. Hace énfasis en el currículum.
	Teoría Culturalista	Le concierne la naturaleza de la reproducción de las clases sociales a través de la educación y la vinculan con la transmisión cultural.
	Teoría Marxista	La educación es vista como un fenómeno histórico vinculado al modo de producción y al sistema de relaciones sociales.

Fuente: García-Guadilla, 1987 : 51-71

Esta autora, de manera similar a García-Guadilla (1987), expone las diferentes opciones teóricas educativas y su proceso evolutivo y concluye que, en los tiempos actuales, las ideas tienden a ser más contestatarias que de consenso.

Particularmente, para el caso latinoamericano, señala como importante la búsqueda de alternativas, la tendencia hacia el cuestionamiento, pero, que al mismo tiempo, se mantiene la necesidad de continuar utilizando las teorías tradicionales para atender necesidades no resueltas, destacándose el predominio de la perspectiva realista sobre la idealista y la antropológica orientada hacia el desarrollo personal (Naranjo, 1991: 194).

Asimismo, Naranjo (1991) observa que en los diseños curriculares también se pondría de manifiesto la visión socioeducativa dominante. Aunque para este caso, se incorporarían elementos provenientes del contexto cultural en el cual se desenvuelven quienes se constituyen en actores dentro del proceso. Es decir, las acciones individuales con sus distintas cargas culturales pueden tener diferentes formas de incidir y a diversas instancias.

Así, los diseños curriculares podrían ser:

- > **Académico**, influenciado por las ideas de la teoría *funcionalista*;
- > **Tecnológico**: bajo la orientación de la concepción del *capital humano*;
- > **Sociológico descriptivo**, determinado por la interpretación *funcionalista*;
- > **Humanístico/Experiencial** y
- > **Sociológico reconstruccionista** enmarcados en las *corrientes contestatarias o críticas* que propugnan el cambio y una diferenciación de los tres primeros diseños caracterizados por pertenecer a los *paradigmas teóricos tradicionales*.

La acción y el hecho educativo están indiscutiblemente asociados a tres aspectos fundamentales: las disciplinas científicas o técnicas, la realidad social y a los factores personales. Y su presencia se pone de manifiesto, no sólo en los enfoques y diseños curriculares, sino que además llega a manifestarse en las estructuras curriculares, los objetivos de los aprendizajes y las estrategias de evaluación.

A partir de esa interpretación Naranjo (1991), presenta un cuadro con el cual intenta patentizar ese señalamiento y del cual se presenta, como demostrativo de ese planteamiento, una versión resumida (Cuadro N° 5).

CUADRO N° 5

RELACION ENTRE TEORIAS EDUCATIVAS, DISEÑOS Y

TEORIAS CURRICULARES

Teoría Curricular	Diseño Curricular (predominante)	Teoría Socio-educativa (predominante)
Tradicionalista	Académico	Estructural-funcional
Empiricista	Tecnológico	Capital humano
Empiricista	Sociológico descriptivo	Estructural-funcional
Reconceptualista (crítico social)	Sociológico Reconstruccionista	√ Reflexión crítica √ Teorías de conflicto √ Nueva sociología de la educación
Reconceptualista (fenomenológico existencial)	Humanístico-experiencial	√ Concienciación √ Educación informal

Fuente: Naranjo (1991:198)

Alvarez de Zayas (2001:1), considera que “el curriculum constituye el plan de acción para la formación del profesional a partir del cual se organiza, dirige, ejecuta y controla el proceso de enseñanza-aprendizaje, para la formación de los recursos humanos que requiere la sociedad, teniendo en cuenta las necesidades del contexto social y los intereses y motivaciones de los actores principales del proceso”. De igual forma, manifiesta que “en el mismo se integran de manera sistémica la parte de la cultura que se enseña y que está influida por determinados enfoques pedagógicos, psicológicos y filosóficos que se enmarcan en un tiempo y espacio determinados” (Idem).

Este autor plantea como una necesidad el conocer las concepciones teóricas de la pedagogía y del diseño curricular, para poder enfrentar la tarea de elaborar una propuesta curricular para cada carrera profesional, en particular.

Con base en un paradigma materialista-dialéctico y a partir de las consideraciones específicas que hace, propone tres etapas que expresan “un vínculo dialéctico entre el estadio socioeconómico de la sociedad en un período histórico dado, y su expresión en las concepciones teóricas de la pedagogía y el diseño curricular” (2001: 2), planteamientos éstos que se presentan en el Cuadro N° 6.

Asimismo, este autor formula en su obra un modelo de currículo universitario sobre el cual señala que “(...)tiene muy en cuenta los conocimientos acumulados

por las escuelas y los enfoques anteriores y, a la vez, trata de superar el análisis parcial de estos”. (Alvarez de Zayas, 2001: 15)

En su opinión, “las limitaciones que aún poseen las teorías más modernas del currículo están, precisamente, en el análisis parcial de los procesos, centrando su atención ya sea en el aspecto conductual y tecnológico, o en lo cognitivo” (Idem).

Por tales razones, Alvarez de Zayas elabora una propuesta en la cual “tratará de sistematizar, de un modo holístico y dialéctico todos estos criterios, lo que no es una suma ecléctica de todos ellos, sino la integración, cualitativamente superior, de su sistematización” (2001: 15).

El modelo teórico sobre el proceso curricular y su diseño, formulado por Alvarez de Zayas (2001: 21–42), se basa en la teoría de los procesos conscientes, la cual tiene como fundamentos tres principios que se sustentan sobre una concepción materialista–dialéctica :

- 1) la relación de lo holístico con lo holográfico,
- 2) la relación de lo objetivo y lo subjetivo, y
- 3) la relación de la teoría y la práctica, que posibilitan el estudio como totalidad del objeto de investigación.

Estos principios podrían ser reducidos a uno que se denominaría holístico–dialéctico. En el marco de esta propuesta teórica, el diseño curricular sería el proceso que mediatiza el mundo de la vida con el mundo de la escuela y que determina el resultado o currículo que se espera alcanzar en la formación. Entendiéndose a éste como todo cuanto una institución educativa provee, en forma consciente y sistémica, en bien de la educación de los estudiantes y, a la vez, del desarrollo material, cultural, científico y técnico de la sociedad en la cual se inscribe y despliega las siguientes funciones: traducir, sistematizar, proyectar y re-

gistrar. Y, además, en tres dimensiones: el proceso laboral o profesional, el proceso formativo y el proceso mediante el cual se gesta la cultura.

Adicionalmente, también se puede hacer referencia a los trabajos iniciados por Walter Peñaloza (1970a; 1970b; 1986), hacia la década de los años 70. En ellos, Peñaloza plantea propuestas interesantes sobre los diseños curriculares bajo la premisa de la necesidad de un carácter integral que permita tener una visión de lo que el hombre es y ha logrado frente a la naturaleza. El investigador cuestiona la formación que se centra en el ámbito de la ciencia y que no incorpora otros aspectos de la cultura. En su opinión, no se estaría formando a la totalidad del hombre, sino a una parte de él.

Peñaloza, en su propuesta de curriculum integral, plantea que éste debe estar constituido no sólo por conocimientos, sino que también debe incorporar actividades diversas que propendan a despertar en los alumnos la comprensión estética, la actitud religiosa, la vivencia de lo social, el desarrollo del cuerpo y la orientación o conserjería.

En sus consideraciones señala que el curriculum se constituye en el momento más difícil para plasmar en la realidad una determinada concepción educativa. Principalmente, por la posibilidad de ignorar los vínculos indisolubles que existen entre el curriculum, "con una concepción de la educación, del hombre y de la sociedad, y cuando se cree que es un simple listado de asignaturas para, sobre su base, expedir un título. O sea, cuando se cree que es la pauta para un mero entrenamiento profesional de diversas competencias" (Peñaloza, 1986: 387).

Las reflexiones anteriores permiten establecer una primera aproximación a la conceptualización de algunos de los aspectos que intervienen en el proceso educativo y que, en consecuencia, son parte esencial del fenómeno educativo. Ello se resume en el cuadro N° 7.

CUADRO N° 7

RESUMEN TEORÍAS SOCIOEDUCATIVAS

Elaboración propia

Yopo (1973)	Rama (1979)	García –Guadilla (1987)	Naranjo (1991)	Alvarez de Zayas (2001)	
Conservadora (Tradicional)	Pedagoga	Paradigmas teóricos tradicionales	Teoría funcionalista	Estructural funcionalista	Tradicional
Progresiva (Modernista o desarrollista)	Economicista		Capital humano	Capital humano	Conductista
Reconstruccionista (Dialógica o revolucionaria)	Humanista	Paradigmas teóricos críticos	Teorías de conflicto	Reflexión crítica	Escuela Activa
			Nueva Sociología de la Educación	Teorías de conflicto	
			Teoría culturalista	Nueva Sociología de la Educación	
			Teoría marxista	Concienciación	Psicológica contemporánea
				Educación informal	

Aunque no se haya incorporado a las consideraciones particulares de las teorías socioeducativas, es interesante hacer una breve referencia a los postulados de Freire (1967), quien presenta dos concepciones fundamentales de la educación. Una denominada “bancaria” dominada por la teoría de la acción antidialógica, en la cual “la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica ni puede verificarse esta superación” (1967: 66). Los poderes o las capacidades creadoras y de actuar estarían inhibidas y lo importante sería la adaptación o adecuación al mundo.

La segunda concepción la denomina problematizadora de la educación y la liberación y que, según él, está impregnada por una teoría de la acción dialógica en la cual la educación es un acto cognoscente e implicaría la superación de la contradicción educador–educando. Ello, bajo la premisa de que “nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire,1967: 82). Esta concepción recalcaría el cambio.

En opinión de Freire, “no serían pocos los ejemplos, que podrían ser citados de planes de naturaleza política, o simplemente docente, que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Porque no tuvieron en cuenta, en un mínimo instante, a los hombres en **situación**, a los que se dirigía **su** programa, a no ser como puros objetos (incidencias) de su acción” (1967:106).

Con base en esos aspectos, se buscará establecer la caracterización y consecuente identificación de la orientación que, en teoría educativa, han tenido los planes de estudio de la Escuela de Geografía, de la Universidad de Los Andes, desde su creación. En el entendido, por supuesto, de que profundizar en el conocimiento de la naturaleza del curriculum es fundamental para aproximarnos a la naturaleza de la educación y al problema de la relación entre la teoría y la práctica educativa. Así como también nos permitiría ampliar la visión clásica del papel de las disciplinas científicas en la elaboración del curriculum e interpretarlo “como un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, (...) como un todo, de forma sintética y compresiva” (Kemmis, 1998:14).

PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA DE GEOGRAFÍA. VISIÓN SOCIOEDUCATIVA.

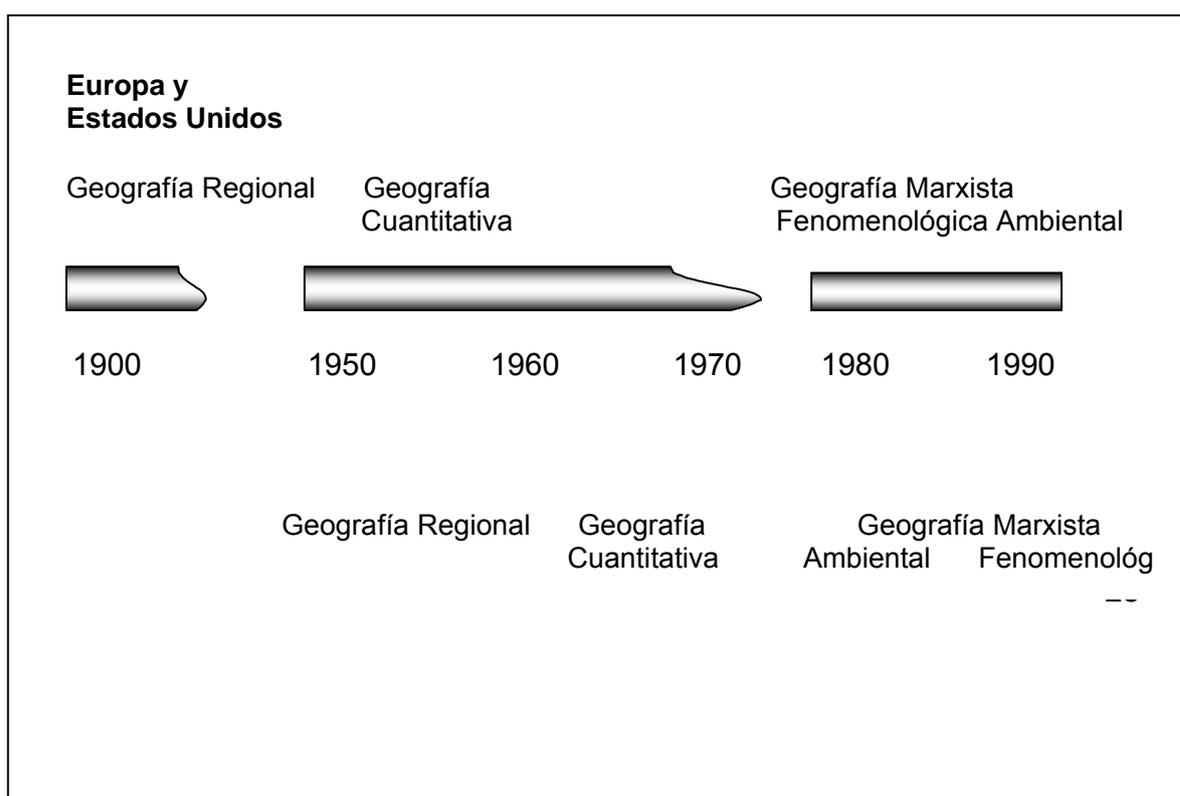
En la Escuela de Geografía de la Universidad de Los Andes se han formulado, desde su creación, ocho planes de estudio (Cuadro N° 8). A partir del estudio

comparativo de las relaciones entre esos planes con los paradigmas geográficos dominantes en el siglo XX, se puede inferir el predominio de la ciencia en la estructuración y definición de los mismos.

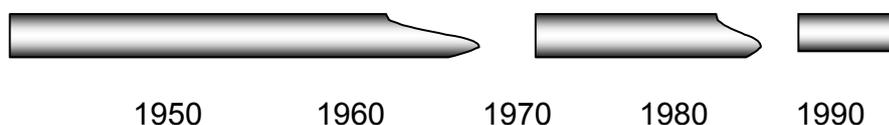
La visión del problema de la formación del profesional de la geografía, “como un cientista social con capacidad para estudiar y comprender las condiciones y cualidades del medio físico y del espacio socioeconómico, cuyos resultados harían posible la generación de conocimientos que pudieran encontrar aplicación práctica en la solución de problemas vinculados a la estructura socio-territorial” (Boada, 1997: 5), requiere, de manera indiscutible, la incorporación de consideraciones de las ideas dominantes en el campo de la ciencia geográfica, a fin de formular ejes coherentes. De esa forma, se evitarían las contradicciones en los futuros profesionales y, por tanto se les capacitaría para diferenciar los paradigmas geográficos, así como para reconocer su carácter multiparadigmático actual.

Además, a través de ese análisis se pueden identificar los momentos de irrupción, presencia, predominio y permanencia de los diferentes paradigmas geográficos en los diferentes planes de estudio de la Escuela de Geografía (Cuadro N° 9). Igualmente, los rasgos más significativos de su evolución con respecto a otros ámbitos (Europa–Estados Unidos) donde lo más significativo lo representa el desfase y la falta de simultaneidad que ha manifestado el proceso de ocurrencia de las ideas geográficas en esos lugares. (Boada, 1997).

CUADRO N° 9
EVOLUCIÓN DE LAS IDEAS GEOGRÁFICAS – SIGLO XX



Mérida (ULA)



Fuente: Boada, 1997; 23

Asimismo, a partir de la consideración de todos los planes de estudio de la Escuela de Geografía, se puede deducir una significativa ausencia de elementos que nos acerquen a la identificación de su realidad socioeducativa o a su posible interpretación. O bien de otros aspectos de interés o importancia para la definición de un curriculum en cada momento histórico para el cual fueron propuestos. Con base en esa observación, es que se plantea la necesidad de profundizar la búsqueda de elementos que permitan dar una visión de las posibles concepciones socioeducativas de los planes de estudio de la Escuela de Geografía.

Por lo anterior, puede decirse que en los primeros planes es notoria la ausencia de la exposición de un perfil profesional que oriente la formación del geógrafo en ámbitos distintos al muy específico de la ciencia geográfica. No obstante, es factible hacer algunas inferencias sobre las posibles opciones socioeducativas con las cuales se podrían estar identificando, sin que medie premeditación o un propósito previo para ello. Fundamentalmente, por la falta de una reflexión profunda sobre tales aspectos.

Así se ha observado que, la primera propuesta curricular tiene lugar hacia el año de 1961, cuando en el Instituto de Geografía y Conservación de Recursos Naturales se tenía previsto dar inicio a los estudios geográficos en la Universidad de Los Andes. En ella se entiende que la importancia de formar profesionales de la geografía obedecería a “la colaboración que (...) prestarían al hombre en su empeño por aprovechar mejor los recursos que le depara la naturaleza (...)”. Tal

presentación, justifica el énfasis y su vinculación con los programas de desarrollo, al señalar que

en los países subdesarrollados cada día se hace más imperiosa la necesidad de establecer un serio y riguroso planeamiento de las actividades que han de emprenderse con el objeto de lograr la anhelada meta del desarrollo integral. (...). De ahí que 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 de un país. Y esto puede hacer un geógrafo (...).(Comisión Curricular Escuela de Geografía, 1961)

Todos estos señalamientos permitirían ubicar a ese primer diseño curricular en un paradigma tradicional que, muy bien puede corresponder a la teoría del capital humano.

Los planes subsiguientes hasta 1975, tampoco desarrollan de manera explícita los elementos correspondientes al perfil profesional y, en líneas generales, mantienen los postulados del inicial. Sus adecuaciones sólo siguen haciéndose en términos de las transformaciones que se producen en el seno de la ciencia geográfica.

Sin embargo, esto no obsta que tantos miembros del personal docente, en forma individual, o alguna comisión curricular, de manera colectiva, hayan abordado algunos aspectos que podrían ser considerados como aproximaciones a las teorías socioeducativas. Pero el tratamiento se hace de soslayo por cuanto el énfasis se hace en la metodología para la formulación del diseño curricular. Y apenas, se observan indicios de reflexión sobre el cómo formar a los geógrafos, aunque sin precisión sobre lo atinente a la concepción educativa, por cuanto se mezclan elementos contradictorios de varias de ellas tales como: capacitación, conocimientos a impartir, métodos y técnicas para hacerlo y de evaluación, cambios de conducta deseados, preparación para la solución de problemas o toma de decisiones, formación y diversificación para enfrentar el mercado de trabajo y formación especializada. (Aguilar, 1974; Valbuena, 1973; Chaves, s.p.i.).

En el pensum de 1975 se puede leer que,

el geógrafo es un profesional idóneo para comprender la interdependencia de diversos y variados hechos del espacio geográfico que otras disciplinas estudian en forma aislada. Por tales razones, su participación en los equipos de estudio interdisciplinario es de singular importancia, sobre todo en aquellos que se ocupan de la organización y acondicionamiento territorial. (...) La labor del geógrafo profesional, es pues fundamentalmente de inventario, de diagnóstico integral y de formulación de alternativas, previo a toda ejecución de programas de desarrollo. (Comisión Curricular Escuela de Geografía, 1974).

Las ideas, en relación con su posible papel social, se mantienen. Los cambios se producen en la terminología geográfica, producto, obviamente, de su adaptación a la evolución de la ciencia.

Hacia el año de 1974, ocurre el primer cambio sustancial en el cual se contempla la formulación de un perfil profesional, el cual es incorporado al plan de 1975. En esta propuesta se notan las transformaciones que pueden ser tomadas como los primeros pasos, hacia la incorporación de nuevos elementos relacionados con la nueva sociología de la educación (culturalismo) y con la teoría de la dependencia, pero sin lograr desprenderse de elementos de la teoría del capital humano.

Consideraciones como las siguientes, permiten argumentar esa reflexión; así que a partir de los objetivos del plan de estudios, se puede observar que con los esfuerzos de la Escuela de Geografía se persigue:

Preparar profesionales capaces de explicar la localización, distribución, interrelaciones y funcionamiento de las estructuras físico-naturales y socioeconómicas del espacio tiempo socioeconómico en los países subdesarrollados y especialmente en Venezuela. El plan de estudios debe contemplar asignaturas y / o seminarios que versen sobre la realidad local, regional, nacional e internacional en el campo físico-natural, socioeconómico e integral. (Comisión Curricular, s.f.).

Se puede asumir que en ese punto se aproxima a aspectos de los paradigmas teóricos críticos a nivel mundial y en el caso particular de América Latina, en lo referente a la teoría de la dependencia, al plantearse la posibilidad de considerar la incidencia de la cultura y la reflexión sobre los efectos del desarrollismo.

Sin embargo, más adelante menciona que otro objetivo es "Formar profesionales entrenados para identificar problemas, seleccionar, analizar y sintetizar información y proponer alternativas que contribuyan al desarrollo de nuestros espacios

geográficos (...)” (Comisión Curricular, s.f.). A esto se sumaría la definición de la profesión, la definición del geógrafo y las funciones que podrían cumplir, dentro de las cuales es conveniente señalar que las dominantes nos aproximan a la importancia de mantener la función técnica y de formación de los recursos humanos.

La propuesta de diseño curricular presentada en 1995 en una primera versión y aún sin aprobación definitiva, tuvo sus orígenes en trabajos iniciados hacia finales de la década de los ochenta y sus primeros resultados se expusieron en 1993, durante la Reunión Nacional sobre Curriculum de las Universidades Venezolanas (Boada y otros, 1993). Sin embargo, estos documentos bien pueden servir como potenciales indicadores de la situación actual. En ellos, se observa la tendencia a mantener esa caracterización dual que busca conciliar elementos de los paradigmas críticos que buscan el desarrollo personal de los egresados con los del capital humano.

Estos elementos se pueden observar desde las consideraciones iniciales del diagnóstico, en el cual se menciona la inadecuación del plan de estudios, “a las nuevas expectativas laborales, referidas a nuevas tecnologías (...) y el mercado de trabajo”. (Comisión Curricular, 1995: 6). De estos planteamientos, se puede deducir la búsqueda de fundamentos que permiten poner énfasis en la formación de recursos humanos idóneos para desempeñarse en un mercado de trabajo que propende a exigir, cada vez más, profesionales competitivos.

Igualmente, en la justificación de la reforma de la propuesta curricular, todavía en proceso de revisión y discusión, se pueden observar elementos del contexto general de la Universidad de Los Andes que establecerían una asociación con los paradigmas teóricos críticos o bien de visión humanista, cuando se señala que es una institución “identificada con los valores nacionales y con el sistema democrático y comprometida en la justicia social, la transformación socio-cultural y la integración latinoamericana” (p. 7). Al mismo tiempo, a nivel interno de la Facul-

tad de Ciencias Forestales y Ambientales y de la Escuela de Geografía, se retoman los vínculos con una formación que se adecue a las transformaciones del mercado de trabajo (p. 8), con un acercamiento a la concepción del capital humano, lo que de nuevo se reitera en los objetivos de la reforma (parágrafo a). (Comisión Curricular, 1995)

La aproximación fundamental hacia una concepción socioeducativa, se advierte en el capítulo correspondiente al Marco Teórico y, en especial, al punto referente a la caracterización de la carrera de Geografía. De los mismos, se puede desprender la introducción de elementos de paradigmas teóricos críticos que se expresan en la búsqueda de formar profesionales con “conciencia crítica e innovadora”, comprometidos con los factores ambientales, de hacer hombres y mujeres capaces de usar adecuadamente los conocimientos, habilidades, destrezas y experiencias, cultos, éticos y partícipes de los valores fundamentales de la sociedad (Comisión Curricular, 1995: 9–11).

En el mismo sentido, se puede entender la aceptación explícita de la formulación de un curriculum bajo una concepción integral y orientado por el conocimiento para la acción (actividades de extensión, trabajo comunitario, capacitación para la planificación, la ordenación, la evaluación de impactos, entre algunos de los elementos que se pueden destacar) (Comisión Curricular, 1995: 11–16). Interesante exposición resulta ser ésta en la que, nuevamente, se evidencia el entramado de diferentes concepciones socioeducativas que combinan aspectos tanto de las tradicionales como de las teorías críticas. Particularmente, sin una alusión directa a ese hecho que bien pueda corroborar el reconocimiento a un momento multiparadigmático en términos de la visión socioeducativa de la propuesta curricular de la Escuela de Geografía.

A partir de las consideraciones anteriormente expuestas, se puede concluir que en los planes de estudio de la Escuela de Geografía, de la Universidad de Los Andes, ha estado ausente la reflexión formal, de manera determinante y directa,

sobre cuáles son o han sido las concepciones socioeducativas que nos permiten formular un diseño curricular que intente adecuarse a la realidad social que caracteriza a cada uno de los momentos en que han sido propuestos. Este hecho permite reiterar que su definición, básicamente, se ha sustentado en la evolución de la ciencia, bien sea en forma implícita o explícita.

En nuestra opinión, el tomar en cuenta la visión socioeducativa en el marco de la formulación de un plan de estudios es absolutamente necesaria. Básicamente, por cuanto es de suma importancia incorporar el análisis del hecho educativo en sí, para que las ideas que se tengan del hombre y de la sociedad a la cual se aspira, se traduzcan en fines educativos que permitirían esclarecer el cómo y el para qué participa el hombre en su desarrollo educativo. Acaso, ¿sólo pretendemos darle respuesta a las exigencias de nuestra ciencia?, Acaso, ¿no es necesario dársela también a la sociedad donde pretendemos ejercerla? Acaso, ¿para lograr cada una de esas respuestas no estamos recurriendo a la educación para hacerlo?

En conclusión, el carácter múltiple de la formación de un profesional, en este caso del geógrafo, nos debería obligar a repensar la forma y los mecanismos que tradicionalmente hemos utilizado para llevar a cabo nuestras distintas propuestas curriculares. La búsqueda nos comprometería con los retos de los nuevos tiempos: dar respuesta a la creciente problematización y complejidad que los acompaña, para lo cual es necesario relacionar las visiones de los distintos aspectos que deben intervenir en un diseño curricular.

En este sentido, Morín (1998) hace unos planteamientos interesantes sobre la reforma universitaria que permitirían interpretar la transformación de los procesos curriculares en el marco de una reforma universitaria de carácter paradigmático, vinculada a las aptitudes para organizar el conocimiento. De manera tal que, la reforma del pensamiento debería ser una necesidad social clave para

formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo. Permitiría frenar el deterioro democrático que suscita, en todos los campos de la política, la expansión de

la autoridad de los expertos, especialistas de todo tipo, que limita progresivamente la competencia de los ciudadanos, condenados a la aceptación ignorante de las decisiones de aquellos que son considerados que saben, pero que de hecho practican una inteligencia que rompe la globalidad y la contextualidad de los problemas. (Morín, 1998 : 27).

IDEAS DEL DESARROLLO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA DE GEOGRAFÍA

La estructuración y definición de un plan de estudios, no puede estar sustentada en supuestos y creencias individuales. Ni siquiera, sobre aspectos parciales que sólo nos pueden conducir a dejar de lado elementos de suma importancia requeridos ante una realidad altamente cambiante y compleja como la actual.

En tal sentido, sí se acepta y se reconoce la estrecha vinculación que existe entre los planes de estudios, el currículo y los diseños curriculares con lo social, lo cultural, lo económico y lo político, así como con los procesos de cambio a que ellos están sujetos, la toma de decisiones concerniente a este tema no podría hacerse bajo un esquema individualista y restrictivo, por cuanto estaría caracterizada por falta de visión, carencia de objetivos claros y por ausencia de métodos.

Desde esta perspectiva, la formación profesional debería ser congruente con las necesidades cualitativas de la sociedad y, en consecuencia, debería haber 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, también deberían basarse en el análisis de la realidad socioeconómica para entonces evitar privilegiar sólo a ciertos sectores sociales y tratar de ser consecuentes con las necesidades de las mayorías.

En opinión de García-Guadilla (1996), entre los diferentes desafíos que se le presentan a América Latina, está el de dar o buscar respuestas y soluciones a las situaciones de pobreza extrema y crítica a través del mundo académico. De

tal modo, que la universidad tendría la alta responsabilidad de “contribuir con la dimensión de equidad, a través de propuestas dirigidas a una política educativa de mayor pertinencia social” (p. 35).

La investigadora considera que a la multiplicidad de condiciones económicas se le deberían adecuar diferentes estrategias educativas, bajo la premisa fundamental de las precauciones que se deben tomar al momento de copiar los cambios que incorporan los países más avanzados. Así como con los esquemas que se producen a nivel local para garantizar la viabilidad de las soluciones a las necesidades propias de cada uno de los países.

En ese sentido, considera que las políticas educativas no deberían

responder solamente a uno de los objetivos del desarrollo y postergar otros. Se requiere de un enfoque integrado para que todas las necesidades de la población reciban una atención equilibrada. Es tan importante una educación de calidad para responder a la competitividad, como una educación que produzca conocimientos y forme profesionales que sean capaces de aumentar la capacidad productiva, organizativa y de gestión en todos los sectores sociales. (García-Guadilla, 1996: 36).

Al respecto agrega, que en América Latina la tendencia ha sido a enfatizar las transformaciones en aras de fortalecer a la competitividad, más que a la equidad y a la solidaridad, “(...) aún cuando se está consciente de que no puede haber equidad sin progreso técnico” (Idem.).

En el marco de esos argumentos, es que se hace necesario conocer la probable significación que, sobre el proceso formativo de los geógrafos en la Universidad de Los Andes, ha tenido la “visión” del desarrollo que ha venido configurando los rasgos característicos de la base de la estructura socioterritorial venezolana. Básicamente, a través del examen de los propósitos y estrategias que pauta el Estado venezolano y la identificación de los problemas arraigados en dicha estructura, los cuales motivan la atención fundamental de los grandes lineamientos de la política del Estado.

De ahí que los instrumentos señalados en los documentos del Estado para caracterizar situaciones y formular propuestas, sean claves para analizar aspectos como, en especial a) los planes de la nación, cuyo énfasis es de carácter global y socioeconómico, b) los planes sectoriales que enfatizan sobre las políticas de los distintos sectores sociales y actividades económicas, c) los planes de ordenación territorial que dan respuesta a la política de base territorial y d) los programas de gobierno que expresan la visión social y económica inicial de quienes asumen la dirección ejecutiva del Estado.

Es así como, conocer las formas de articulación y el grado de coherencia entre los objetivos–estrategias y los problemas enunciados en los diferentes planes del Estado, con el proceso formativo del geógrafo que egresa de la Universidad de Los Andes, al igual que establecer la capacidad de este profesional para dar respuestas adecuadas y pertinentes, expresadas fundamentalmente a través de las grandes áreas o bloques sobre los que se estructura su plan de estudios, se constituye en un tema primordial para determinar las debilidades y fortalezas del plan de estudios.

Con base en ese conocimiento se podría tener la posibilidad de aclarar las distorsiones y proponer los posibles ajustes que permitan fijar criterios básicos para la adecuación del perfil del profesional de la geografía a las exigencias que se puedan plantear en un proyecto que persiga dar respuestas a la transformación socio–económica del país.

Si la Universidad venezolana, y en particular la Universidad de Los Andes, aspira a redefinir su papel y sus funciones ante las exigencias de los nuevos tiempos, debe hacer énfasis particular en la búsqueda de las transformaciones necesarias para atender sus propias necesidades y las expectativas que el conjunto de la sociedad venezolana se está planteando.

García–Guadilla (1996) señala varios retos a ser enfrentados por la universidad latinoamericana, los cuales serían: los retos a la profesión académica, a la formación profesional de los estudiantes, a la relación universidad/sociedad y a la misión de los distintos modelos de universidad. En el entendido de que estos retos deben ser enfrentados bajo la óptica de que cada realidad tiene su especificidad, lo cual requeriría reflexionar sobre opciones de transformación en el marco de sus propias problemáticas.

Tales retos pueden ser de una validez irrefutable, en especial para la universidad autónoma venezolana. No obstante, existe un punto de convergencia en esa relación universidad/sociedad, que incorpora en forma directa al Estado como ente encargado de orientar y organizar el sistema educativo. De ahí resulta interesante y conveniente conocer la visión, la importancia y el papel que se le otorga a la educación en los planes de la nación, así como las posibles exigencias o requerimientos en cuanto a los profesionales que deberán contribuir en la formulación y ejecución de los instrumentos para llevar adelante los planes y programas de desarrollo social, económico e integral del país.

¿LA EDUCACIÓN EN LOS PLANES O LOS PLANES DE LA EDUCACIÓN?

Desde el momento en que se institucionaliza la planificación en Venezuela, la educación siempre ha ocupado importante espacio en los contenidos de los distintos planes de la nación. Inclusive, la resolución de la entonces Junta de Gobierno que formaliza la creación de la Oficina Central de Coordinación y Planificación, (CORDIPLAN), consideraba la importancia de la educación ya que entre sus atribuciones aludía a la necesidad de “hacer estudios acerca del desarrollo económico y social de la Nación, y con esta base preparar las respectivas proyecciones y alternativas (...)” (Del artículo 12, párrafo A. Decreto N° 492 de fecha 30 Diciembre 1958)

En la Constitución de la República de Venezuela, promulgada en 1961, bien se entendió, como una forma de “(...) proteger y enaltecer el trabajo, amparar la dignidad humana, promover el bienestar general y la seguridad social; lograr la participación equitativa de todos en el disfrute de la riqueza, según los principios de justicia social, y fomentar el desarrollo de la economía al servicio del hombre” (De la Exposición de Motivos, Ob. cit. p. 27), la necesaria idea de atender la formación del espíritu del ciudadano en aras de concienciar sus actitudes y aptitudes frente a la vida.

En consecuencia, consideró a la educación entre los Derechos Sociales del venezolano. Así exponía que “todos tiene derecho a la educación (...)” sin más limitaciones que las derivadas de la vocación y de las aptitudes” (Del artículo 78). Más, por el hecho de reconocer que “la educación tendrá como finalidad (...) la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana. Por lo que el Estado orientará y organizará el sistema educativo para lograr el cumplimiento de los fines aquí señalados” (Del artículo 80)

Esto, desde luego, debe ser así por cuanto “el Estado interviene, por derecho propio, en la organización de la educación del país, y orienta, según su doctrina política, esa educación” (Prieto Figueroa; 1980: 31). No obstante, la dinámica social y política que ha dominado esos mismos años a Venezuela, no ha permitido acusar la injerencia que le es inherente a la “función docente” del Estado. De ahí que, en términos de los deberes que le competen, “ningún Estado puede renunciar a la utilización de los poderes espirituales para sus fines” (Ibídem, p. 32). Precisamente, “como representante de los intereses generales de la colectividad, al Estado corresponde indicar cuál es la forma cómo esos intereses deben ser administrados y dirigidos, creando las normas para que sean respetados y mejor defendidos y desenvueltos” (Ibídem, p.40)

Pero, al hablar de Estado, se compromete a sus instituciones. Y desde luego, a aquellas que promueven el desarrollo económico y social configurando así el es-

pectro funcional del Estado, jurídicamente entendido. Justamente, CORDIPLAN, encarnó una de ellas ya que desde el momento de su creación se le determinaron atribuciones para opinar sobre “(...) los estudios vinculados al desarrollo económico y social del país” (Del artículo 12, parágrafo N. Decreto N° 492 del 30 Diciembre 1958)

Es así como desde 1959 hasta 1995, a través de CORDIPLAN, se elaboraron nueve planes de gobierno dirigidos a atender el desarrollo económico y social de la Nación. Desde luego, en todos ellos los distintos gobiernos, que por alternancia les correspondió conducir al país, fijaron posición en torno al dictamen constitucional que refiere la consolidación de la educación del venezolano.

Sin embargo, es de hacer notar que no todos los planes distinguieron con el rigor necesario los elementos conceptuales que comprometen el hecho educativo. Quizás ello obedeció al modo mismo como la planificación fuera metodológicamente abordada por quienes, desde CORDIPLAN, así como desde el propio Ministerio de Educación, intervinieron a los fines de definir los parámetros bajo los cuales se conjugaron objetivos y mecanismos de acción frente a la realidad educacional.

Particularmente, el Quinto Plan (1976-1980), el Sexto (1981–1985) y el Noveno (1995–1999) atendieron con mayor interés el problema educacional. Aunque, desde la perspectiva teórico–metodológica de la planificación, si bien estos planes reflejan enfoques diferentes frente al modo de apreciar la realidad a ser intervenida, debe reconocerse que fueron los que mejor expusieron la importancia de la educación. Cada uno, desde luego, con su propio sesgo ideológico, según la visión del respectivo proyecto político de gobierno.

DE LAS CONSIDERACIONES DEL V PLAN DE LA NACIÓN.

Con las limitaciones de la planificación indicativa, todos los planes anteriores al V Plan, manifestaban la intención de trazar lineamientos generales que pudieran traducirse en estrategias y elementos normativos que sirvieran de guía y orientación al proceso educacional. No obstante, el V Plan fue un tanto diferente ya que en vez de aludir a la educación como un proceso evolutivo normal, acuñó el término “revolución educativa” del cual se valió para justificar la posibilidad de “(...) alcanzar los objetivos de progreso, transformación y adecuación del sistema educativo al desarrollo nacional” (Cordiplan, 1975:8).

Bajo este sentido, en este Plan se busca afianzar sus estrategias sobre tres grandes principios: 1) Educación para la Democratización; 2) Educación para la Innovación y 3) Educación para el Desarrollo Autónomo. En correspondencia con cada uno de estos principios, se configuraron tres políticas fundamentales: 1) Educación para la democracia; 2) Educación para la Innovación; y 3) Educación para el Desarrollo Autónomo. De hecho, los resultados vistos a través de la creación de instituciones de educación superior dejó entrever la contundencia del sentido indicativo del plan y, por tanto, de su trazado sobre políticas nacionales. Durante el quinquenio del V Plan, las decisiones en materia educacional fueron de la mano con buena parte de las propuestas aducidas por el Ministerio de Educación y de la Oficina de Planificación del Sector Universitario, OPSU, la cual resultó de la promulgación de la recién reformulada Ley de Universidades sucedida en 1970.

DE LAS CONSIDERACIONES DEL VI PLAN DE LA NACIÓN.

Por su parte, en el VI Plan, al ser el primero que se formulaba después de las decisiones de 1976 que llevaron a la nacionalización de la industria petrolera, se determinó que sus políticas públicas se dictaran animadas por la idea de “(...) situar al petróleo en el contexto de la estrategia nacional manejándolo como instrumento de desarrollo” (Cordiplan, 1981:11-Vol. I).

Indudablemente, que, ante tan decidida pretensión, los objetivos y estrategias adoptadas tuvieron un giro en cuanto al modo de cómo debían fundamentarse valores ciudadanos, éticos y políticos que permitieran un cambio en la concepción de las realidades. De esta manera, instaba a “(...) propiciar una modificación sustancial del sistema con el propósito de adaptarlo a las exigencias del desarrollo nacional y a los requerimientos valorativos de los factores que constituyen el acervo histórico nacional” (Ibídem, p.13). Más aún, planteaba la necesidad de formalizar “(...) cambios curriculares en las áreas sociales de la enseñanza básica y media, a fin de adecuar los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a los nuevos contenidos requeridos por la estrategia de desarrollo a instrumentar” (Ibídem, p. 22).

El objetivo de “democratización de la ciencia” a fin de garantizar “(...) nuestro desarrollo e impulsar sustancialmente la institucionalización de una democracia participativa en la que cada hombre sea dueño de su propio destino” (Ibídem, p.18) comprometía, abiertamente, la capacidad de organización de la estructura de gobierno ante la intención de “fortalecer los procesos socioculturales de la población”. En el marco de la nueva concepción de desarrollo que proponía este Plan, la educación siguió mostrándose prioritaria

(...) por su capacidad para activar los procesos de transformación de los pueblos y las realizaciones individuales y colectivas (...) y el crecimiento y transformación de la economía razón por la cual se demandará un mayor esfuerzo en la formación de recursos humanos calificados por vía de la educación y la capacitación técnica (...). (Cordiplan, Vol. II 1981:11).

El hecho de reconocer los problemas que ha venido acumulando la educación venezolana, su planificación, organización, control y evaluación de sus condiciones, por mejores intenciones aludidas, no escapó a este plan ni a los anteriores por cuanto en ellos se esgrimía la merma de excusas subyacentes para evitar que sus compromisos o pretensiones no se constituyeran en “espacios” de probable desaprovechamiento político.

Al respecto, el VI Plan permitió ciertas aclaratorias en esa dirección. Enfatizaba, como parte de su estrategia educativa para el quinquenio, “(...) acciones específicas dirigidas a promover una mayor vinculación entre los distintos programas y niveles educativos con las exigencias del sistema productivo (...)” (Ibídem, p. 3).

Refirió, que

en los años del Plan, se prevé una demanda mínima de 100.000 nuevas plazas, estimuladas con base en la tendencia natural de crecimiento del subsistema y en el incremento de la matrícula estudiantil en el nivel medio de educación. Por lo tanto se tratará de asegurar un cupo a cada aspirante que demuestre aptitudes y vocación no sólo al momento del ingreso, sino también en el transcurso de sus estudios. (Ibídem, p.9)

En fin, este Plan dirigía sus fuerzas a acentuar el carácter cualitativo de la educación superior a través del mejoramiento académico y consolidación de las instituciones, el desarrollo del nivel de postgrado y el fortalecimiento de las labores de investigación y extensión.

DE LAS CONSIDERACIONES DEL IX PLAN DE LA NACIÓN.

El documento, **Un proyecto de país, Venezuela en consenso**, fue el marco descriptivo de los lineamientos del IX Plan de la Nación. Su pretensión de “transformar al Estado” indiscutiblemente pasaba por la intención de “construir una sociedad más integrada y justa (...) que brinde oportunidades a todos los individuos para educarse y desarrollarse (...)” (Cordiplan, 1995:37). Por tal razón, consideraba entre cinco líneas estratégicas de acción, “la transformación de la educación y del conocimiento (...) que preparen a los venezolanos para acometer la transformación económica y social del país (...)” (Ibídem, p.40).

En el IX Plan se analiza la educación desde dos perspectivas. Desde la humana–personal, referida al propósito de generar “(...) un cambio real de enfoques y de conductas de todos los factores involucrados en el proceso educativo moldeando sus valores, actitudes y capacidades” (Ibídem, p.177). Y desde la social–comunitaria, para dar respuestas a los desafíos del proyecto de país lo cual demanda “(...) reconstruir la cohesión de nuestra sociedad alrededor de nuevos

ejes sociales y culturales” (Loc. cit.) De ahí que en este Plan, se exponga, entre sus fines, “promover el pleno desarrollo de la personalidad de los ciudadanos, (...) para que sean capaces de convivir en una sociedad pluralista”, y que les permita “contribuir a la integración y a la solidaridad” Asimismo, “formar a las personas para que puedan responder a los nuevos requerimientos del proceso productivo (...) desarrollar capacidades de anticipación del futuro y de actualización permanente para seleccionar información, orientarse frente a los cambios, para generar nuevos cambios, para asumir con creatividad el abordaje y la resolución de los problemas” (Ibídem, p.179).

A la educación superior y universitaria se le asigna la tarea de promover la capacitación del más alto nivel, de acuerdo a las necesidades de “recursos humanos” que surgen ante las nuevas realidades y problemáticas del desarrollo. Así como “asegurar una enseñanza de calidad, diversificada organizativa y, curricularmente, de acuerdo con el avance del conocimiento y de sus impactos en los usos de la ciencia, la técnica y la cultura, que incluya la investigación aplicada, el diseño de proyectos y la gestión para la solución de los grandes problemas nacionales” (Ibídem, p. 182).

No obstante, para lograr acelerar, hacer efectiva y sostener en el tiempo la nueva vinculación de la educación con el desarrollo, se plantean –con respecto a las universidades– distintas reformas que comprometerían el rediseño de objetivos internos y externos frente al propósito de “(...) fortalecer sus nexos con el aparato productivo asociado a actividades relevantes para el desarrollo nacional” (Ibídem, p.192). Para enfrentar ese desafío, se consideraba ineludible el compromiso de la evaluación de la pertinencia de la formación de pre y postgrado y de las consiguientes reformas que puedan requerirse tanto para las áreas formativas, como de investigación y la búsqueda de una mayor equidad, excelencia y calidad.

En este sentido, las universidades establecerían prioridades en las áreas claves de la inserción internacional, el desarrollo tecnológico de las actividades productivas de mayor dinamismo y la modernización de los servicios estratégicos, "(...) todo ello desde la perspectiva de un desarrollo sustentable y de la elevación de la calidad de vida" (Loc. cit)

Así, se aludía en el IX Plan a la atención prioritaria que debía dársele a

(...) la formación de gerentes de alto nivel en el campo de las políticas sociales (...) Asimismo, en áreas en las cuales deseamos conformar el liderazgo que pretende el país, como son los temas de desarrollo, los tecnológicos ligados a biotecnología y telemática, etc. (...) y porque además, las universidades deberán plantearse colocar los postgrados como ejes de cooperación horizontal entre centros nacionales de investigación, al mismo tiempo que fortaleciendo la formación de consultores de alto nivel en telecomunicaciones, gerencia, planificación estratégica, relaciones internacionales, etc. (Idem).

DE LAS CONSIDERACIONES DE LA CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA Y DEL "X" PLAN DE LA NACIÓN.

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).

Asimismo, la nueva Constitución considera a la educación como uno de los dos procesos fundamentales para alcanzar los fines esenciales del Estado (Art. 3, del Título I, Principios Fundamentales), para posteriormente retomarla en el marco del Título III, De los Deberes, Derechos Humanos y Garantías; Capítulo VI, De los Derechos Culturales y Educativos en el cual destacan los artículos que van desde el 102 hasta el 110.

Sin embargo, es interesante destacar de manera particular algunos de los aspectos contenidos en los artículos señalados. Así, en el Art. 102 se define a la educación como un derecho humano y un deber social de carácter fundamental y se establece que la educación en Venezuela se sustentará en principios democráticos, libertad de pensamiento, gratuidad, obligatoriedad y en valores como el trabajo, identidad nacional y la solidaridad. En el Art. 103 se dan pautas en cuanto a las características de la educación en particular, de la obligatoriedad, de la gratuidad y de las responsabilidades y compromisos del Estado Venezolano.

Asimismo destaca, a los fines específicos de la formación del geógrafo como profesional interesado en la materia ambiental, la obligatoriedad que se le confiere a la educación ambiental en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (formal) y en la educación ciudadana no formal, tal como se contempla en el Art. 107.

De igual manera resalta lo que se pauta en el Art.109 sobre el reconocimiento al principio de autonomía, que indiscutiblemente permite a las diferentes instancias universitarias, diseñar los instrumentos que en las mismas se consideren más adecuados y viables para alcanzar sus objetivos. Tal como sería el caso de lo correspondiente al diseño de los currículos y de los planes de estudio.

A partir de la consideración de diferentes documentos, en los cuales se exponen las ideas y propósitos propuestos en el proyecto político del gobierno para los comienzos del siglo veintiuno, se extraen elementos indicativos sobre su interpretación de la educación.

Así, en el marco de los cinco equilibrios sobre los cuales “Venezuela construye su camino, en transición a la revolución bolivariana” (Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social 2001–2007. República Bolivariana de Venezuela, 2001), el aludido equilibrio social se plantea como un objetivo fundamental

alcanzar la justicia social, para lo cual se debe ampliar y profundizar la democracia social en todos los campos entre los cuales figura la materia educativa. Además, establece un subobjetivo que persigue una educación de calidad para todos. Sus logros o conquistas estarán soportados por el interés colectivo y determinados por una supuesta corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad.

Con base en la educación y el trabajo como procesos primordiales, pautados en la Constitución, se espera alcanzar las transformaciones sociales, de tal manera que

para materializar el mandato constitucional y el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, el Gobierno Bolivariano emprende, con la participación corresponsable y protagónica de amplios sectores sociales, procesos socioeducativos orientados a sembrar conciencia social y dotar de herramientas para el trabajo productivo. (www.minci.gov.ve, 2004).

Este proyecto educativo también plantea la búsqueda de la formación integral de la personalidad con el soporte de la “investigación–reflexión acción en lugar de la memorización acrítica e irreflexiva por los alumnos sumisos ante el maestro autoritario. Curiosidad intelectual y actitud crítica ante el autoritarismo académico”. Los instrumentos fundamentales para adelantar el proceso educativo y alcanzar sus consecuentes logros, estarían constituidos por “las misiones educativas las cuales deberían contribuir de manera radical en la formación ciudadana, aunada a la adquisición de habilidades y destrezas para el trabajo” (Idem)

En cuanto a los términos trascendentales de concepción de la educación superior, presenta como un hecho vital

la redefinición del papel de la educación superior en sus dimensiones ético–políticas, pues allí se juega en gran parte su corresponsabilidad en la consolidación de la democracia, basada en la justicia social y en el ejercicio de la participación ciudadana, haciéndose partícipes de las luchas contra las diversas formas de exclusión social, (...). (www.google.co.ve , 2003).

Tales planteamientos se constituyen en indiscutibles elementos para reforzar lo expuesto en el documento “Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007” (2001: 94), en el cual se dan pautas para la orientación, compromisos y funciones de la educación superior. Así, se debería orientar hacia la búsqueda de la consolidación de las competencias de los ciuda-

danos y trabajadores, sus aportes al desarrollo del país, su pertinencia social. Igualmente 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.

En cuanto a las funciones de docencia, investigación y extensión, las vincula estrechamente con la pertinencia social al señalarse que sus programas y actividades deben satisfacer “las demandas de la sociedad y estar relacionadas con los programas de desarrollo económico, social, cultural y regional” (Idem: 94).

La función de extensión ocupa un lugar preponderante y se manifiesta en la estrategia específica de “Promoción de una mayor interrelación del sector de educación con las comunidades” (Idem:110-111), la cual consiste

en la promoción de programas integrales e interinstitucionales de extensión por parte de las instituciones de Educación Superior con sus comunidades de entorno, el cual se alcanzará con la extensión del servicio social a todas las carreras de Educación Superior, con el incremento del tiempo de las pasantías, prácticas profesionales, con lo cual se contribuye al fortalecimiento de la relación educación-trabajo. (sic).

Con referencia a la función de investigación, se observa una mayor y diversa consideración que contempla elementos tales como la participación en los procesos de incremento de la productividad, la competitividad e innovación, a través de una mayor vinculación entre las universidades y el sector empresarial, coordinación e intercambio entre los institutos de investigación por medio de la creación de una red y de programas de intercambio. Ello, con el fin de superar el aislamiento, diseño de programas de capacitación y actualización tecnológica de la mano de obra, tanto como de masificar los programas de formación científica y tecnológica, de intensificar los vínculos con los centros de alto nivel en los países desarrollados, de crear instrumentos financieros para estimular la investigación científica y tecnológica, que a su vez permitan crear una base tecnológica de punta de origen nacional e incrementar el soporte científico y la asistencia técnica a los productores con el apoyo del sector universitario (Líneas Generales del

Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007. República Bolivariana de Venezuela, 2001:30-36-37-45-62-69).

La función docente también recibe un tratamiento particular, dentro de la cual destaca la referencia de “la implantación de un sistema de evaluación y acreditación académica y la revisión permanente del currículo, (Subrayado propio) para dar respuestas a los rápidos cambios en las condiciones del desarrollo del conocimiento” (idem:110).

En relación con la parte práctica del hecho educativo, a nivel de la educación superior, persigue, entre otros aspectos, su

democratización, la búsqueda y definición de su calidad, participación de un proyecto nacional, la exigencia de la superación de modelos de producción de conocimientos anclados en el paradigma cientificista, la forzosa revisión de las prácticas de enseñanza, la necesidad de replantear la formación integral, la indispensable redefinición de los modelos de gestión institucional. (www.google.co.ve, 2003)

Esta breve revisión sobre los planes de la nación y algunos documentos de carácter institucional gubernamentales, de ninguna manera pretendió ser exhaustiva. Sin embargo, permite apreciar las diferentes o similares visiones y concepciones de distintos gobiernos sobre la educación y las universidades, durante la historia reciente venezolana.

De igual manera, a los fines de este trabajo, resultó pertinente hacer las consideraciones de los planes de estudio de la Escuela de Geografía, a lo largo de los años de su existencia, en sus posibles relaciones, correspondencias o disidencias, con los planteamientos, lineamientos, proyectos y propuestas del Estado Venezolano.

LA VISIÓN DEL DESARROLLO:

ELEMENTOS AMBIENTALES Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO

Desde finales de los años cincuenta, se inician en los países llamados del "tercer mundo", los procesos de incorporación de la cuestión ambiental como tema de interés a la discusión sobre las vías para alcanzar el desarrollo. Y de manera especial, como problema asociado a formas particulares de estilos de desarrollo que no sólo no logran satisfacer necesidades esenciales crecientes, sino que paralelamente son invasoras y destructivas de su base natural productiva.

A partir de esa preocupación se propugnan o se esbozan lineamientos para un nuevo estilo de desarrollo que contemple la defensa del ambiente y los objetivos del desarrollo en forma armónica. No obstante, incorporar el tema ambiental, en particular el de la planificación ambiental, en el marco de la planificación del desarrollo, implica modificaciones significativas dentro de los planes de desarrollo económico y social. Un plan de ambiente puede permitir un mejoramiento en la determinación de las necesidades de la población, así como en la consecuente respuesta a la satisfacción de las necesidades en función de las potencialidades de los recursos (Venezuela, MARNR. 1982).

Venezuela, a través del tiempo, se ha caracterizado por mantener una constante preocupación por la materia ambiental y en particular por su preservación, lo que se ha traducido en una larga trayectoria desarrollada en diferentes instancias y niveles, en cuanto a la elaboración de normativas y disposiciones que han permitido la construcción de un importante basamento jurídico y la formulación de estrategias, planes y programas destinados a la ordenación del territorio, a la conservación y uso sustentable de los recursos y de la diversidad biológica.

Si bien es posible conseguir indicadores de ese proceso en los albores del siglo veinte, es hacia la década de los setenta cuando se patentiza su fortalecimiento con la promulgación de la Ley Orgánica del Ambiente, con la creación del Ministerio del Ambiente y los Recursos Naturales Renovables, primero en su clase en América Latina y con la fundación de organizaciones no gubernamentales de carácter ambientalista.

En el marco de la Ley Orgánica del Ambiente(1976), el artículo 7 contempla la elaboración de un Plan Nacional de Conservación, Defensa y Mejoramiento del Ambiente, el cual debería formar parte del Plan de la Nación. En él se debían prever aspectos fundamentales tales como: la ordenación del territorio nacional, según el uso adecuado de los espacios a sus capacidades, condiciones específicas y limitaciones ecológicas, la definición de los espacios sujetos a un régimen especial de protección, conservación o mejoramiento, establecer criterios prospectivos y principios que fijen las directrices de los procesos de urbanización, industrialización, desconcentración económica y poblamiento en función de los objetivos de la mencionada ley.

Asimismo, debían incorporar normas que regularan el aprovechamiento de los recursos bajo criterios de racionalidad, diseño de programas de investigación en la temática ecológica y proponer objetivos y mecanismos de instrumentación que favorezcan la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente. Con base en esos planteamientos, se produce el documento preliminar para la elaboración del *Plan Nacional de Conservación, Defensa y Mejoramiento del Ambiente (1978)*, con el propósito de generar una plataforma de discusión para la elaboración de un plan de ambiente.

Para ese momento el V Plan de la Nación (CORDIPLAN, 1976), presentaba elementos claves que pueden ser considerados como antecedentes y los cuales se exponen bajo el título "*Ordenación Económica del Territorio Venezolano*", con un contenido referido a objetivos, estrategias y programas que representan los primeros lineamientos de carácter nacional para la conservación, defensa y mejora del ambiente.

Su formulación se sustentó en la necesidad que tendría el Estado venezolano de intervenir para atenuar y corregir los desequilibrios territoriales del desarrollo. En ese sentido se plantearon, entre otros, los siguientes objetivos, definidos como prioritarios:

a) Reducir las disparidades interregionales e interurbanas en la distribución espacial de la población y de la actividad económica, (...).b) Propiciar la conformación de un patrón más racional de organización del espacio nacional, a través de un eficiente sistema jerarquizado de ciudades y sus áreas de influencia. g)Fomentar un medio ambiente adecuado para la población urbana y rural, cónsono con el nivel de desarrollo que vive el país y el cual debe reflejarse en una mejor calidad de vida para sus habitantes. (Venezuela , MARNR, 1978:4).

Para la consecución de los objetivos se diseñaron estrategias que se expresaban a través de cinco programas básicos que, en líneas generales, definían los instrumentos de administración que tendrían a su cargo el proceso. Dividían al país en regiones administrativas y en algunas zonas especiales. Asimismo, el marco de ordenamiento territorial debía prever la protección del medio ambiente, bajo las premisas de orientar los procesos de urbanización, industrialización, desconcentración económica y poblamiento, apoyados en estudios integrales del medio ambiente que permitirían determinar el aprovechamiento o uso de los recursos naturales.

El susodicho Plan Nacional de Conservación, Defensa y Mejoramiento del Ambiente, de manera coherente con esos postulados, debía considerar los siguientes objetivos: conservar, defender y mejorar el ambiente, por vía de un aprovechamiento racional en relación armónica con la actividad humana, integrar la planificación y la acción ambientalista con el proceso de desarrollo económico y social para contribuir a mejorar de manera integral y más justa el nivel de vida de la población presente y futura en las diferentes regiones del país y propiciar la incorporación de la población a prácticas y actitudes que se correspondan con los fines básicos del plan, mediante su organización, educación y motivación sistemática (Venezuela, MARNR, 1978:28-30).

Por consiguiente, resulta interesante observar como estos aspectos expresan el proceso evolutivo de la planificación en Venezuela, o del sistema nacional de planificación, lo que implica el paso de los planes de desarrollo estrictamente económicos a los económico sociales para incorporar progresivamente “el concepto espacial” y más recientemente el “ambiental”.

Durante los años ochenta, prosigue el tratamiento e incorporación de la temática ambiental y espacial. En esa década también destaca la realización del Proyecto Sistemas Ambientales Venezolanos, modelo en América Latina de sistematización de la información ambiental y socioeconómica, con fines de planificación que coadyuvó en la promulgación de la Ley Orgánica para la Ordenación del Territorio. Esos instrumentos permitieron a Venezuela estar a la vanguardia en materia de planificación territorial y gestión ambiental. Además, abrir el camino para la elaboración de un plan nacional de ordenación y de los planes estatales de ordenación territorial.

Sin embargo, nos podemos remontar hasta mediados de la década de los treinta para encontrar los indicios de los cimientos del objetivo de ordenar el territorio. Ello, por supuesto, enraizado con la necesidad de conocer las características y condiciones del espacio geográfico venezolano, su topografía, climatología, aguas suelos, geología, entre otros aspectos, así como con la de expandir las fronteras de ocupación del territorio y particularmente, su levantamiento y consecuente expresión cartográfica. Estas circunstancias fueron las que impulsaron la creación de la Oficina de Cartografía Nacional, adscrita al Ministerio de Obras Públicas, transformada posteriormente en la Dirección de Cartografía Nacional (Gabaldón, 2000: 396) y para el año 2000 en el Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar, instituto autónomo adscrito al Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales, según consta en el Título IV, Capítulo I, Sección Primera, Artículo 44 de la Ley de Geografía, Cartografía y Catastro Nacional (República Bolivariana de Venezuela, 2000).

De acuerdo a esa ley, el Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar sería el ente rector de la actividad geográfica, cartográfica y de catastro del Estado (Art. 45). De sus veinticinco atribuciones, destacan la de promover y realizar estudios e investigaciones para el desarrollo tecnológico en materia de geografía (...), cartografía, percepción remota y catastro; verificar y certificar los mapas, planos,

cartas y cualesquiera otras formas de representación del territorio nacional, (...); fortalecer las relaciones de cooperación con los organismos técnicos o científicos afines al área de su competencia y propiciar y coordinar la formación y capacitación del personal requerido para el cumplimiento de su misión.

Hacia los noventa, ya el tema espacial y ambiental había cobrado nuevos bríos, estimulado, especialmente, por los compromisos internacionales adquiridos por Venezuela ante distintas organizaciones y en diferentes niveles y momentos. Para ese período, correspondían el IX Plan de la Nación y el Plan Nacional de Ordenación del territorio (Comisión Nacional de Ordenación del Territorio, Comité Operativo. 1998) formulado éste en respuesta a lo pautado por la Ley Orgánica del Ambiente.

El ambiente y el ordenamiento del territorio, como sustento y estrategia del nuevo modelo de desarrollo; la ordenación urbanística y la calidad ambiental, como instrumento de solidaridad social; la expansión de la frontera de ocupación y desarrollo del sur, así como el compromiso del Estado venezolano con la normativa del ambiente y la ordenación del territorio, son elementos claves en la formulación del IX Plan de la Nación (CORDIPLAN, 1995).

En tanto que para el Plan Nacional de Ordenación del Territorio, el objetivo general contempla: “orientar la localización de la población, de las actividades económicas y la infraestructura física, armonizando criterios de crecimiento económico, desarrollo social, seguridad y defensa y conservación del ambiente, basado en el conocimiento de las potencialidades y restricciones específicas de cada ámbito geográfico” (Comisión Nacional de Ordenación del Territorio, 1998: 2)

El desarrollo que se esperaba alcanzar para Venezuela se concebía como sostenible y equitativo, con poca conflictividad espacial en términos de los asentamientos, las actividades productivas y la infraestructura física, con mejoras en la

equidad del sistema social y con escasos impactos negativos sobre el ambiente. Sus logros se alcanzarían bajo la acción de un “proceso de planificación integral, estratégico, global y concertado entre los niveles nacional, regional y local” (idem).

En ese mismo orden de ideas, también es importante destacar los derechos que se establecen en la Carta Magna, promulgada en 1999, vinculados al tema del ambiente y de la ordenación del territorio. Además de los concernientes a la educación ambiental, ya mencionado, figura el Capítulo IX, De los Derechos Ambientales, los cuales son consagrados a través de tres artículos. El Artículo 127, establece como un derecho y un deber de cada generación proteger y mantener el ambiente en beneficio de sí misma y del mundo futuro. Es decir, el derecho individual y colectivo a un ambiente sano y seguro desde el punto de vista ecológico. Asimismo, expresa el compromiso del Estado venezolano con la garantía de proteger el ambiente, la diversidad biológica, genética, los procesos ecológicos, las áreas de especial importancia ecológica y natural como los parques y monumentos nacionales.

En el documento “Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001–2007”, se proponen cinco equilibrios para “operativizar” el tránsito hacia el desarrollo. Así, el “equilibrio territorial” tendría como objetivo fundamental ocupar y consolidar el territorio y a la descentralización desconcentrada como estrategia para su consecución. Se perseguiría poblar las áreas de desconcentración, diversificar e incrementar las actividades productivas y la superficie ocupada, con la finalidad de producir modificaciones en el patrón de poblamiento.

En ese sentido, se señala que

el equilibrio territorial así mismo no puede verse aisladamente del desarrollo social y económico. La abstracción que representan las magnitudes económicas no puede tampoco hacernos olvidar que la vida de las personas y la actividad de las empresas tiene un fuerte anclaje en el espacio con sus respectivas posibilidades y limitaciones. Cada modelo de desarrollo nacional concibe una forma específica de ordenamiento territorial. El adecuado uso y ocupación del territorio nos permitirá mejores condiciones para tal desarrollo. (República Bolivariana de Venezuela, 2001:8).

El conocimiento sobre el territorio y en especial sobre las particularidades de la diversidad geográfica, se plantean como una necesidad para toda la ciudadanía y como parte fundamental en la reafirmación de la soberanía y como instrumento para fortalecer el dominio y control del territorio.

En el transcurso del tiempo también destaca que, tanto a nivel internacional como en el particular de Venezuela, se plantean cuestionamientos a la orientación y enfoques de los procesos educativos y a los sistemas educacionales. En especial, a los enfoques, perspectivas y a la articulación de los mensajes educativos. Es decir, a la falta de incorporación de contenidos y diseños de programas ambientales, o a las desviaciones o a los reduccionismos, a algunas dimensiones ambientales, aunados, por lo general, a la abstracción de los aspectos sociales y económicos inherentes a la materia ambiental lo cual contribuiría a disminuir o limitar la capacidad de comprensión y del manejo del ambiente, como una totalidad.

Esa situación plantea la necesidad de reorientar los procesos educativos que contemplen la perspectiva ambiental y tender hacia la búsqueda de

enfoques interdisciplinarios, basados en teoría de sistemas, en sujetos de estudio (ecología, geografía), en conceptos (energía) o en técnicas específicas (simulación computarizada), que constituyen tentativas unificadoras, todas ellas, significativas para el desarrollo de enfoques educativo - ambientales, verdaderamente integrados y conducentes a un mejor manejo del ambiente, a través de acciones a nivel de la planificación del desarrollo. (Venezuela, MARNR. 1982: 16-17).

Asimismo, las consideraciones en torno a las ciencias que participan en el conocimiento acerca de la cuestión ambiental, plantean la necesidad de la aceptación y el reconocimiento de su carácter interdisciplinario a fin de poder alcanzar la comprensión global de la multiplicidad que caracteriza al ambiente. En particular, porque la explicación que brinda cada ciencia resulta insuficiente y parcial al momento de dar cuenta de toda la complejidad inherente al estudio del ambiente.

La exposición central se basa en que lo ambiental no es exclusivo de una disciplina y que tampoco puede ser reducido a una sola dimensión y que, dado su carácter multidimensional e interrelacionado, debe ser interpretado en forma holística, integral y dialéctica. Por lo tanto, si la enseñanza y práctica profesional, común y tradicional, tiende a estar orientada a sectorizar en el marco del común de los profesionales del desarrollo, atendería contra esa reinterpretación del ambiente.

Considerar los aspectos ambientales y territoriales presentes en los instrumentos de que se vale el Estado para caracterizar situaciones y formular propuestas y que en definitiva se constituyen en los grandes lineamientos de su política de base territorial, es particularmente importante e interesante al momento de hacer las reflexiones sobre la formación del profesional de la geografía . Así como de los instrumentos curriculares que facilitarían ese proceso de formación, por cuanto, en especial, es en ese ámbito en el cual se desempeñarán los geógrafos, desde el punto de vista laboral.

DE LAS CONSIDERACIONES DE LOS ELEMENTOS DEL DESARROLLO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA DE GEOGRAFÍA

Al momento de observar los elementos generales que caracterizan los distintos planes de la nación y los que, a su vez, están presentes en los diseños curriculares de la Escuela de Geografía, es posible encontrar en estos últimos algunos elementos que resultarían vinculantes. Así, cuando se están iniciando los estudios geográficos en la Universidad de Los Andes, coincidentalmente se abre paso en Venezuela el proceso de institucionalización de la planificación.

El I Plan de la Nación nace a la luz pública durante 1960, para atender el trienio 1960-1962. Mientras que la primera propuesta curricular de la Escuela de Geografía lo hace en 1961. Aunque se debe recordar que la formalización de su creación se hace en junio del año 1964, destacándose en su presentación la ne-

cesidad de formar profesionales capaces de enfrentar el reto de lograr las metas que imponía el desarrollo integral.

El profesional de la geografía estaría justificado, por cuanto “(...) 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 de un país. Y esto lo puede hacer un geógrafo (...)”. Se señala entonces que

los graduados en Geografía (...) encontrarán magnificas oportunidades en Instituciones públicas o privadas que hacen estudios del medio en función del planeamiento económico. (...) Así, la participación del geógrafo es cada vez más solicitada en dependencias e Institutos oficiales tales como (...) Corporación Venezolana de Guayana, Corporación Venezolana de Los Andes, CORDIPLAN, etc.

En correspondencia con esto y sujeto a lo que el plan de estudios pautaba, aparece en el cuarto año de la carrera la asignatura **Seminario sobre Planeamiento Regional**. No obstante, es prudente resaltar que desde ese momento los distintos planes de estudio instrumentados, siempre han mantenido alguna asignatura con nombre igual o similar. Así como también, siempre han ratificado la capacidad formativa de sus profesionales para atender las exigencias del mundo de la planificación, lo que es indicativo de la pervivencia de elementos originarios.

Entre 1963 y 1971, los cambios producidos en los planes de estudio de la Escuela de Geografía no presentan ningún tipo de ajuste que se pueda relacionar con los distintos planes de la nación. Sin embargo, la incorporación de las asignaturas **Regionalización Física** y **Regionalización Económica** en el plan de estudios de 1971 y como optativas para el propuesto en 1972, así como la permanencia de Regionalización Económica en los subsiguientes planes instrumentados, se pueden entender como una respuesta al proceso de reformas administrativas que tomaron forma a fines de los años sesenta y que se manifestaron en la aplicación de mecanismos asociados al proceso de planificación del desarrollo. En particular, del desarrollo regional como sería el caso de su administración. Pero especialmente, las políticas de regionalización.

Desde 1963, se había dado inicio a la búsqueda de esos mecanismos o instrumentos. Pero es en 1969, cuando se institucionaliza a través del Decreto N° 72, sobre Regionalización del Territorio Nacional. Asimismo, en el IV Plan de la Nación (1970–1974), aparecen elementos que destacan la importancia de contar con un aparato administrativo idóneo para enfrentar los procesos de desarrollo.

Mientras tanto, en los planes de estudios, la asignatura Regionalización Económica, con una fuerte orientación hacia los procesos técnicos para delimitar regiones, perseguía darle el soporte necesario a los profesionales de la Geografía. Y en cierta medida, reforzarles su papel de actores importantes en los procesos de planificación tanto como para su desempeño profesional en los organismos afines a tales actividades.

Chaves Vargas, en el I Seminario Nacional de Geografía, señalaba que se habían eliminado los estudios de Geografía Regional de los continentes, hecho que se produce desde 1971 cuando se implementa el pensum de transición entre el régimen anual y el semestral. No porque se les subestimara, sino porque se le había dado “una prioridad inferior a la que tiene la formación de profesionales para enfrentar la organización del espacio socioeconómico dentro del país” (s.f.) Es entonces posible deducir que sí hubo un énfasis particular en la consideración de los cambios de orientación que se sucedían en el país y expresados en el marco de los planes de la Nación.

Desde mediados de la década de los setenta, las alternativas de adecuación se manifiestan por medio de las asignaturas optativas, de las pasantías, de los trabajos de grado y, eventualmente, mediante las modificaciones que se realicen a los contenidos de las asignaturas. Esto, debido a que el pensum de 1975 sigue vigente hasta la fecha, aunque a mediados de los noventa se formuló una nueva propuesta de diseño curricular, que debería permitir evidenciar las potenciales respuestas curriculares ante las transformaciones que el Estado venezolano fue

presentando en materia de propuestas de desarrollo a través de los planes nacionales y los de carácter territorial.

De esa manera es posible observar cómo se introducen progresivamente: Ordenación Territorial, Evaluación de Impactos Ambientales, Calidad de Vida Urbana, Geomorfología y Riesgos Naturales, Sistemas de Información Geográfica, entre otras, como oferta de Optativas a ser cursadas por los alumnos. Las pasantías ya no sólo se realizan en los organismos ministeriales tradicionales, sino que contingentes importantes de alumnos pasan a integrarse a los de gobierno regional y local y sus productos comienzan a expresarse en trabajos de grado que patentizan ese proceso de ajuste a las nuevas realidades.

La propuesta curricular de 1995, aún en discusión, es un elemento demostrativo del reacomodo, en la cual se concreta la oferta de Ordenación Territorial, Evaluación de Impactos Ambientales y Sistemas de Información Geográfica, como asignaturas obligatorias. Y, Planificación Física de Ciudades, Formulación y Evaluación de Proyectos, Riesgos Naturales, Procesamiento Digital de Imágenes, entre otras, como optativas en la formación del geógrafo de principios del siglo veintiuno. Desde luego, resulta interesante destacar que muchas de esas asignaturas, figuran como actividades de primera línea para un organismo de reciente creación como el Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar. Aunque de manera significativa, Catastro está presente, a partir de 1971, como asignatura obligatoria en los diferentes planes estudios instrumentados.

Un evento importante que permite reforzar la generación de esos ajustes a las exigencias y demandas nacionales, es el cambio que se produce a nivel de los estudio de postgrado en el Instituto de Geografía y Conservación de Recursos Naturales, el cual sucede en 1983 cuando la Maestría en Análisis del Uso de la Tierra, iniciada en 1978, se transforma en Maestría en Ordenación Territorial, sustentada en argumentos que en su mayoría son elementos provenientes de los instrumentos que el Estado Venezolano estaba desarrollando para esos tiempos.

Así destaca, entre los postulados fundamentales que soportan la relación Geografía–Ordenación del Territorio,

la afinidad entre la Geografía y la Ordenación del Territorio para conocer el espacio y resolver la diversidad de problemas que en él se presenten (...) cuyo objetivo más amplio es contribuir a lograr el desarrollo socioeconómico. Los problemas del espacio geográfico nacional cuya máxima expresión son las diversas desigualdades territoriales y socioeconómicas también requieren de bases jurídicas y políticas que orienten, posibiliten o restrinjan el uso de los recursos naturales y pauten la acción socioeconómica y técnica del hombre sobre el territorio." (Universidad de Los Andes, 1987: 8-9).

La apertura de estos estudios da un reconocimiento enfático de la relevancia de la ciencia geográfica en los estudios territoriales y, concomitantemente, del papel que los profesionales de la geografía podrían desempeñar en ese ámbito.

¿POR QUÉ UNA EDUCACIÓN INCOMPRENDIDA?

Decía Rosenblat (1981:40) que "la sociedad ha cambiado y la educación no se ha colocado a la altura de ese cambio". Análogamente, Lander y Rangel (1980: 99), expresaban que la planificación en Venezuela "(...) no sólo, no ha cumplido su papel que ha sido ineficiente sino que, incluso, ha contribuido a agravar los problemas (...) debido a que ha sido demasiado ambiciosa pues no se tomó en cuenta el medio sociocultural y político que por sus mismas características le niega la posibilidad de desarrollarse plenamente" .

Ambas posiciones, aunque desde distintas ópticas, pueden dar cuenta de una situación que resulta relacionada y profundamente vinculante desde la concepción del desarrollo. Como problemas se ven envueltos por el manto de la misma crisis. Crisis de objetivos y de orientaciones, crisis por la ausencia de un paradigma de política y planificación de la educación, crisis de los esquemas de organización y coordinación. Y como la Universidad está sumida en las contradicciones que se animan bajo una "sociedad opresora" como la definiera Herbert Marcuse (1970), entonces igualmente padece sus dolencias. Por eso, el primer factor de crisis de la Universidad latinoamericana es la crisis de la sociedad lati-

noamericana, lo que se manifiesta evidentemente en las relaciones inestables y contradictorias –críticas– entre la Universidad y la sociedad (en el mayor alcance de ésta, incluidos el Estado y el poder económico) (Maza Zavala, 1994: 296).

En los planteamientos expuestos en los párrafos precedentes, se refleja, ciertamente, que “la crisis de la Universidad no está aislada de la crisis educativa en general y ésta, a su vez, no puede considerarse en forma independiente de la crisis económico–social como un todo” (Ibídem, p.300). Más aún, esta crisis tiene otros componentes orgánicos, o mejor dicho “elementos de sobrevivencia”, que complican sus posibilidades de ser evitada o al menos reducida.

Por ejemplo, Moncada (1992: 125), explica en cuanto a la planificación, susceptible de ser considerada como instrumento de gobierno universitario, que la misma no logra sus propósitos debido a que

(...) se ve apesada entre los egoísmos de las clases profesionales, las estrecheces del mundo académico, las dificultades del mercado de empleo, y las muchedumbres de los postulantes por lo que recibe bien pocas satisfacciones y está condenada, por el momento, a hacer una y otra vez estudios de diagnósticos que revelan, con machacona insistencia, las grandes carencias, los grandes problemas estructurales de sus entornos más inmediatos .

En virtud de estos problemas, fuertemente entronizados en la estructura institucional–académica universitaria, la educación que se ha pretendido impartir con base en importantes esfuerzos de variada razón, según la opinión de los integrantes de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional, “(...) ha respondido insuficientemente a las necesidades y demandas económicas y sociales tanto individuales como locales, regionales y nacionales” (Ob. cit. Mimeo, Caracas, 1986). Es por eso que en el mismo documento se aducía que “no podemos seguir esperando que la educación responda a una situación socioeconómica que aún no se ha configurado plenamente, ya que el sistema político no ha formalizado todavía las nuevas demandas educativas” (Idem).

Sin embargo, a pesar de haberse suscitado esa consulta hace casi quince años, los problemas referidos en cuanto a la escisión que ha desarticulado la relación

sociedad–Estado–educación han seguido pronunciándose, sino a través de los mismos mecanismos de intervención, de otros mejor afinados a los fines de profundizar su perverso efecto. De este modo, todavía en la Asamblea Nacional de Educación (1998: 22), se señalaba en 1998 que todavía “hacen falta políticas nacionales dirigidas a promover la calidad, la equidad y la eficiencia de los procesos educativos de la nación” .

A MODO DE CONCLUSIÓN.

Las consideraciones finales apuntan a corroborar la presunción de ausencia de reflexiones expresas, en los procesos de formulación de los planes de estudio de la Escuela de Geografía, sobre las concepciones socioeducativas y del desarrollo que deberían ser incorporadas en los mismos. En especial por la carencia de un perfil profesional que permitiera precisar estas impresiones. Al menos es así, hasta 1975.

En el caso particular de las ideas socioeducativas, se observa el manejo de conceptos, posiciones y planteamientos provenientes de diferentes paradigmas, lo cual pudiera ser conceptualizado interesante si se interpreta desde una visión multiparadigmática. pero en algunos casos pueden ser de carácter contrapuesto, lo que es indicativo de la falta de discusión y reflexión sobre el tema.

La primera concepción con una manifestación bastante clara es la del capital humano, la cual figura en el plan de estudios de 1961. Posiblemente, bajo la influencia de las ideas economicistas que dominaron la década de los cincuenta en estrecha asociación con los emergentes procesos de planificación que se suscitaron en América Latina y que, en la materia de la teoría socioeducativa, bien pudiera ser denominado tecnocrático o de recursos humanos (Rama), progresivo o desarrollista (Yopo), teórico tradicional o de capital humano (García–Guadilla).

Aunque el paradigma del capital humano ha permanecido subyacente en el resto de los planes, es importante destacar los progresivos intentos individuales por incorporar elementos de otras teorías. En particular, de las críticas (Nueva Sociología de la Educación, Reflexión Crítica o Culturalista), pero manteniendo una interesante dualidad.

Para efectos del diseño curricular lo realmente trascendental radicaría en la factibilidad de pasar de lo discursivo a la práctica docente, al hecho docente en sí. Es decir, tener los docentes capacitados para asumir el reto de las transformaciones profundas que amerita un cambio de paradigma, los recursos adecuados para acometerlo y la capacidad de gestión para llevarlo adelante.

En cuanto a las ideas del desarrollo se puede evidenciar una relación más clara con las modificaciones que se han introducido en las propuestas de planes de estudio, lo que posiblemente está asociado a la pervivencia del paradigma socioeducativo del capital humano. En específico, por los intentos de dar respuesta a los requerimientos que el Estado venezolano ha ido expresando a través de los diferentes instrumentos de planificación. Ello, da una imagen o una fuerte carga hacia la profesionalización y hacia la formación de recursos humanos técnicos para atender en forma prioritaria los procesos de planificación y de ordenación del territorio. Más que hacia la educación en sí y a la formación de ciudadanos.

De alguna manera, este trabajo consideró que un diseño curricular debería sostenerse sobre una especie de armazón con tres apoyos. Uno, representado por la ciencia o la técnica que se constituye en la esencia del programa o carrera a desarrollar. Otro, las ideas socioeducativas que lo orientan. Y el restante, la visión del desarrollo a la cual se aspira dar respuesta o la que una determinada sociedad pretende alcanzar. En el caso particular de este estudio, la construcción, estructuración y definición de los diferentes planes de estudio de la Escuela de Geografía, se ha soportado, fundamentalmente, en la Geografía como ciencia

eje de la formación de los profesionales universitarios que acometerán su ejercicio profesional.

Es importante acotar lo arduo que resultó el trabajo de revisión de los planes de estudio, dada las condiciones de los documentos relacionados con la materia curricular de la Escuela de Geografía. Por ejemplo, planes de estudios formulados con ausencia de metodología para el diseño curricular, lo cual dificulta la tarea de determinar, con mayor precisión, los elementos que pudieran permitir la identificación de los elementos definitorios de una dada teoría socioeducativa o el posible apego a la visión del desarrollo del Estado venezolano. Así como, la falta de archivos apropiados para adelantar una recopilación adecuada de los documentos que podrían haber respaldado el proceso evolutivo del trabajo de discusión y formulación de los diferentes planes de estudio.

El tema sobre el conocimiento de los planes de estudio de la Escuela de Geografía, aún plantea alternativas de investigación. Así, desde la perspectiva que ha acompañado este trabajo, sería interesante acometer otros que puedan contemplar el estudio de los diferentes programas de las asignaturas y los materiales de apoyo docente elaborado por los respectivos profesores o bien de los trabajos especiales de grado. Indagar sobre cuáles y cómo son utilizados los recursos, instrumentos y estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de conocer lo correspondiente a la forma de ejecución del curriculum y su coherencia con los postulados básicos de alguna teoría socioeducativa expuesta en el diseño curricular.

En fin, la inquietud que se vive frente a la incertidumbre que todavía sigue dominando los procesos educativos universitarios, en términos de su nexos con el perfil de país que pretende plantearse desde la base de un desarrollo aún impreciso en su concepción y pretensión, continúa permitiendo formular preguntas que tienen que ver con la formación del profesional requerido, ante las implicaciones inherentes a la educación, para enfrentar los retos que se derivan de los cambios que instan las nuevas realidades, los nuevos tiempos de cara al nuevo milenio.

La educación, así como la planificación que comprende los procesos educativos, la visión que se trace desde el proyecto político de Gobierno, las expectativas canalizadas por una sociedad que se organiza para exponer sus demandas, las necesidades que se plantean los procesos de producción que se identifican con las capacidades nacionales, son parte de una trama cuyos hilos generatrices se ven imbuidos en las diatribas de un complejo mundo político–económico cuyos actores, muchas veces, confunden el horizonte de sus luchas.

Mientras no se logre entender el cúmulo de dificultades que complican esta situación, haciéndola cada vez más incierta, las preguntas formuladas sólo tenderán a hacerse menos elocuentes debido a las más arraigadas instancias de manipulación de las que el país podría ser objeto para que, finalmente, termine irremediablemente atrapado por los efectos de la indigna inmediatez y del más vulgar pragmatismo.

Asimismo, es factible plantearse que quienes trabajan en el ámbito educativo, en especial en el universitario, deberían ratificarse la pregunta hecha por la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE), en 1990 (Un proyecto educativo para la modernización y la democracia): **¿Considera Ud. que el sistema educativo venezolano produce los recursos humanos que el país requiere en la actualidad y los que demandará en el futuro?** Las ideas implícitas en esa interrogante, de ninguna manera, deberían estar vinculadas con la concepción de la planificación que considera fundamental determinar el número de personas formadas en una profesión dada, requeridas por el país en un tiempo determinado, sino bajo la visión de lo importante y conveniente que resulta, tanto para el sector universitario como para el país, de estar en concordancia o en capacidad de dar respuestas a las exigencias de los diferentes planes de la nación, a los planes de inversión previstos, a través de egresados formados para enfrentar los retos que surjan progresivamente.

A pesar de que aceptamos la necesidad de dar respuesta a las exigencias del Estado y crear los cuadros de recursos humanos preparados para ello, también compartimos con Freire (1996:121), su posición cuestionadora al respecto según la cual, para algunos grupos sociales, “lo que importa es la enseñanza puramen-

te técnica, la transmisión de un conjunto **X** de conocimientos necesarios (...), con lo que además se agrede la naturaleza misma del ser humano que está 'programado para aprender', algo más serio y más profundo que adiestrarse". Esto, indiscutiblemente, nos lleva a entender el proceso de formación profesional desde una perspectiva más amplia, una perspectiva que contemple la interpretación del hombre como un ser que no sólo piensa, sino que también siente, quiere e interactúa con los demás. Un profesional, como lo explicara José Miguel Monagas, que deberá aceptar que es partícipe de una sociedad y que deberá contribuir, bien a la transformación o a la consolidación de las estructuras económico-sociales del país y a la búsqueda de un orden más equitativo, sin discriminaciones de carácter político, cultural o de cualquier otro género (Rosales, 1991).

Adicionalmente, y en especial para quienes trabajan en la formación del profesional de la geografía, debe decirse que hay una enseñanza más que estimular y desarrollar, un aprendizaje necesario referido a la vivencia de ser habitantes del planeta tierra. En otras palabras, significa trascender nuestra conciencia de ser humano, ser social y concienciar nuestra condición ecológica, admitir que habitamos "con todos los seres mortales una misma esfera viviente (biósfera)" y sentar una "conciencia cívica terrenal, es decir de la responsabilidad y de la solidaridad para los hijos de la tierra." (Morín, 2000: 81 y 83). Habida cuenta de que "la educación del futuro deberá aprender una ética de la comprensión planetaria". En ese contexto, la enseñanza de la geografía se vería marcada por un compromiso esencial de supervivencia no sólo con la humanidad, sino con un elemento fundamental en su objeto de estudio: el planeta tierra.

De existir disposición para aceptar las propuestas de Morín (2000), quizás sería mejor decir que, entre los objetivos de la Escuela de Geografía, está el de contribuir a desarrollar o formar una conciencia geográfica para con aquellos quienes habitamos y poblamos la geósfera para entonces poder enseñarlos a admitir y comprender las normas de convivencia que deben existir con y sobre la tierra.

La tarea de formular el diseño curricular del profesional que la Escuela de Geografía deberá preparar para estos tiempos, requerirá de un proceso de adaptación a las nuevas realidades y que, en palabras de su fundador Antonio L. Cár-

denas, sería en términos de “las nuevas exigencias del humanismo y de la ciencia.” Para ello, debe en consecuencia deslastrarse 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 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: 241-242).

Por consiguiente, el trabajo debería orientarse a la búsqueda de un instrumento curricular que contribuya a la formación de un “nuevo hombre político y económico, activo, productivo, según los criterios de una democracia participativa y de una economía competitiva”, superando los esquemas tradicionales de enseñanza y privilegiando las facultades creativas del hombre. (Cárdenas, 1996: 52-54).

BIBLIOGRAFIA

Acosta Silva, Adrián. 2001. "Poder, políticas y cambio institucional en la educación superior latinoamericana. " **Universidades**. Año LI, Nueva Epoca, N° 21, Unión de Universidades de América Latina, México.

Aguilar, Luis A. 1974. **El curriculum y el plan de estudios en la Escuela de Geografía**. Universidad de Los Andes, Escuela de Geografía (material para discusión / mimeo.).

Alvarez de Zayas, Carlos M. 2001. **El diseño curricular**. Editorial Pueblo y Educación . La Habana.

Asamblea Nacional de Educación. 1998. **Propuestas para transformar la educación**. Caracas.

Bayón Martínez, Pablo. 2002. "El medio ambiente, el desarrollo sostenible y la educación." **EDUCACION**. N° 105 / enero - abril / Segunda época, La Habana.

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

Boada, Ceres y otros. 1993. **El Diseño Curricular de la Carrera de Geografía**. En: Reunión Nacional sobre Curriculum en las Universidades Venezolanas. Mérida.

Brewer–Carías, Allan. 1977. **Estudios sobre la Regionalización en Venezuela** . Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca. Caracas.

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

_____, _____. 1996. **Los retos del siglo XXI: Sociedad del conocimiento y educación**. FEDUPEL, Caracas.

Comisión Curricular - Escuela de Geografía.1995. **Propuesta de un nuevo diseño curricular. Año 1995**. (Mimeografiado, s.p.i.),Mérida.

Comisión Curricular - Escuela de Geografía. (Varios años). **Planes de Estudio de la Escuela de Geografía**. Mérida. (Inéditos).

Comisión Nacional de Ordenación del Territorio, Comité Operativo. 1998. **Plan Nacional de Ordenación del Territorio**. Decreto N° 2945, Gaceta Oficial N° 36571, del 30-10-98.

Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional. 1986. (Mimeografiado - s.p.i.), Caracas.

Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE).1990. **Un proyecto educativo para la modernización y la democracia.** Caracas.

CORDIPLAN. 1960. **I Plan de la Nación (1960-1962)**, Caracas.

_____ . 1963. **II Plan de la Nación (1963-1966)**, Caracas.

_____ . 1965. **III Plan de la Nación (1965-1968)**, Caracas.

_____ . 1970. **IV Plan de la Nación (1970 - 1974)**, Caracas.

_____ . 1976. **V Plan de la Nación (1976 -1980)**, Caracas.

_____ . 1981. **VI Plan de la Nación (1981 - 1985)**. Caracas.

_____ . 1984. **VII Plan de la Nación (1984 - 1988)**. Caracas.

_____ . 1989. **VIII Plan de la Nación (1989 - 1994)**. Caracas.

_____ . 1995. **IX Plan de la Nación (1995 - 1999)**. Caracas.

Chaves Vargas, Luis F. (s.f.). **Los estudios de geografía en la Universidad de Los Andes.** Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Forestales, Escuela de Geografía. Primer Seminario Nacional de Geografía. Mérida.

Delval, Juan. 1990. **Los fines de la educación.** Siglo XXI, Madrid.

Díaz - Barriga, Frida , M. de Lourdes Lule, Diana Pacheco, Silvia Rojas y Elisa Saad. 1996. **Metodología de diseño curricular para educación superior**. Editorial Trillas, México.

Freire, Paulo. 1996. **Política y Educación**. Siglo Veintiuno Editores, México.

Freire, Paulo. 1967. **Pedagogía del oprimido**. Editorial América Latina. Bogotá.

Gabaldón, Arnoldo José. 2000. "De aire puro sí vive el hombre: ambiente y desarrollo". En: **Venezuela Siglo XX**, pp. 379 - 417, Fundación Polar, Caracas.

García-Guadilla, Carmen. 1996. **Conocimiento, Educación Superior y sociedad en América Latina**. CENDES - Nueva Sociedad, Caracas.

_____, _____. 1987. **Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa**. Fondo Editorial Tropikos, Caracas.

González, Norberto. 1986. La CEPAL y el tema de los estilos de desarrollo. En: Faletto, Enzo, **Repensar el futuro**. Editorial Nueva Sociedad, Caracas."

Kemmis, Stephen . 1998. **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Ediciones Morata, Madrid.

Lander, Luis y María Josefina de Rangel. 1980. **La Planificación en Venezuela**. Sociedad Venezolana de Planificación, Caracas.

Marcuse, Herbert.1970. **La sociedad opresora**. Editorial Tiempo Nuevo, Caracas.

Martner, Gonzalo. 1986. Los estilos de desarrollo en la agenda de discusiones. En: Faletto, Enzo: **Repensar el futuro**. Editorial Nueva Sociedad, Caracas.

Maza Zavala, Domingo F. 1994. La crisis de la universidad en la América Latina. En: **Ensayos sobre la dominación y la desigualdad**, Plaza & Janes Editores, Bogotá.

Méndez Vergara , Elías. 1996. **Planificación ambiental y desarrollo sostenible**. CIDIAT, Mérida.

_____, _____. 1992. **Gestión ambiental y ordenación del territorio**. Universidad de Los Andes - Consejo de Estudios de Postgrado - Consejo de Publicaciones, Mérida.

Moncada, Alberto. 1992. **La crisis de la planificación educativa en América Latina**. Tecnos, Madrid.

Monagas, Antonio J. 1996. **La Planificación en Venezuela. Entre el discurso y la praxis**. Universidad de Los Andes - Consejo de Publicaciones - APULA, Mérida.

_____, _____. 1986. **La Reforma del Estado en los Planes de la Nación**. Fondo Editorial Lola de Fuenmayor, Caracas.

Morín, Edgar. 1998. Sobre la reforma de la Universidad. En: **La Universidad en el cambio de siglo**. Alianza Editorial, Madrid.

Morín, Edgar. 2000. **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro**. UNESCO - IESALC y FACES - UCV.

Naranjo de Adarmes, Sulbey. 1991. **Bases filosóficas, políticas y educativas para un análisis crítico de la educación superior**. Fondo Editorial Tropikos, Caracas.

Peñaloza, Walter. 1986. **El algoritmo de la ejecución del currículum**. Editorial de la Universidad del Zulia, Maracaibo.

_____, _____. 1970. El profesor y el currículum. **Cuadernos**, N°1, agosto. Órgano del Consejo Nacional de la Universidad Peruana, Lima.

_____, _____. 1970. Currículum integral. **Educación**, N° 4, Ministerio de Educación, Lima.

Porta, Jaume y Manuel Lladonosa (Coords.). 1998. **La Universidad en el cambio de siglo**. Alianza Editorial, Madrid.

Prieto Figueroa, Luis B. 1980. **El Estado y la Educación en América Latina**. Monte Avila Editores, Caracas.

Rama, Germán. 1979. **Educación, imágenes y estilos de desarrollo**. Naciones Unidas, Cuadernos de la Cepal, N°31, Santiago de Chile.

República de Venezuela. 1961. **Constitución de la República de Venezuela**. Caracas.

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

República Bolivariana de Venezuela. 2000. **Ley de Geografía, Cartografía y Catastro Nacional**. Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar, Caracas.

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

Rosenblat, Angel. 1981. **La Educación en Venezuela**. Monte Avila Editores. Caracas.

Rosales, Pedro. 1991. **Ideas educativas de José Miguel Monagas**. Fundación Dr. José Miguel Monagas, Editorial alfa, Mérida.

Tedesco, Juan C. 1991. Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública. En: UNESCO (Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: el caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables), **Nuevos contextos y perspectivas**. Caracas.

Universidad Autónoma del Estado de México. 1999. **Currículo de la licenciatura en Geografía y Ordenación del Territorio (Plan de Estudios "D")**. Facultad de Geografía, México.

Universidad de Los Andes. 1987. **El Instituto de Geografía y Conservación de Recursos Naturales. Estructura y Organización**. Facultad de Ciencias Forestales, Mérida.

Valbuena Gómez, Jovito. 1973. **Reestructuración de los estudios de Geografía en la U.L.A.** Universidad de Los Andes, Escuela de Geografía.(mimeo).

Valdés Valdés, Orestes. 2002. "La educación ambiental y la protección del medio ambiente." **EDUCACION**, N° 105 /enero - abril/ Segunda época, La Habana.

Venezuela.1976. **Ley Orgánica del Ambiente**. Eduven, Caracas.

Venezuela. 1983. **Ley Orgánica para la Ordenación del territorio**. Arte, Caracas.

Venezuela. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. 1982. **Sistemas ambientales venezolanos. Ambiente y planificación ambiental.** Caracas.

Venezuela. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. 1978. **Documento preliminar para la elaboración del Plan Nacional de Conservación, Defensa y mejoramiento del Ambiente.** Caracas.

Villarroel, César. 2000. **Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales.** CNU- OPSU, Caracas. (mimeo).

www.google.co.ve. 2003. **Propuestas para la discusión de la Ley de Educación Superior.** Ministerio de Educación Superior. Caracas.

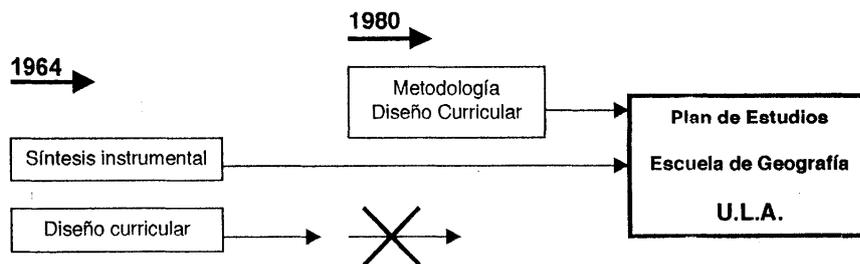
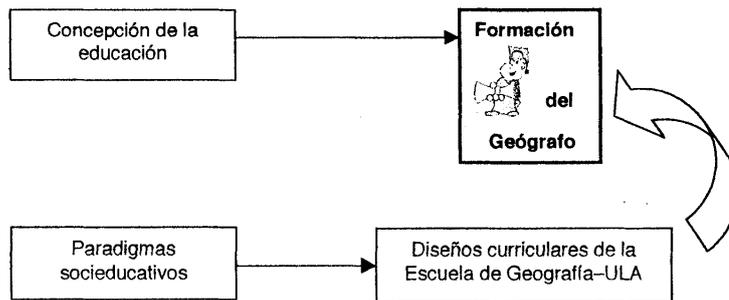
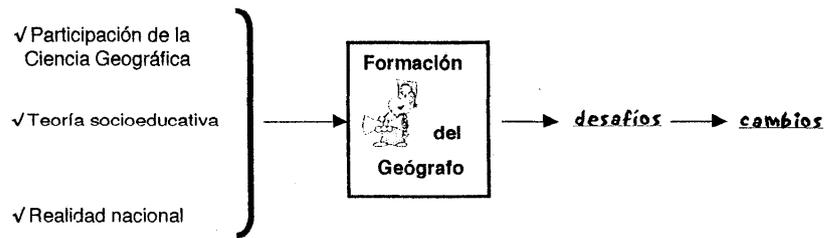
www.minci.gov.ve. 2004. **Beneficios de la gestión educativa del Gobierno Bolivariano.** Gobierno en línea, 09-08-2004.

Yopo, Boris. 1973. **Educación, Universidad y Desarrollo: Tres modelos interpretativos.** IICA - OEA, Publicación Miscelánea, N° 103, Lima.

ANEXOS
TESIS EN GRÁFICOS

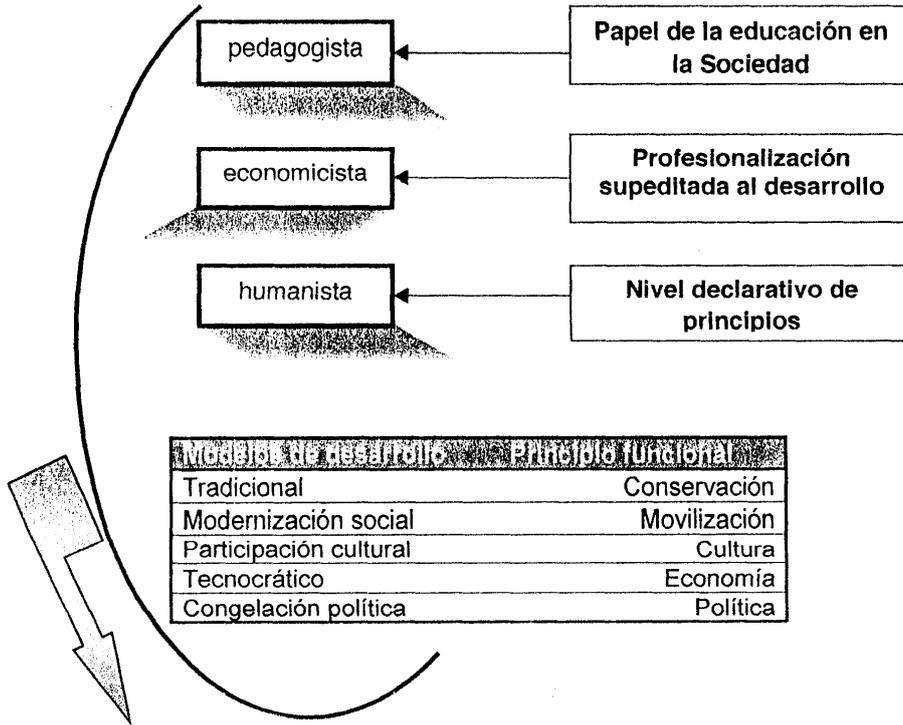
IDEAS SOCIOEDUCATIVAS y del DESARROLLO en los PLANES de ESTUDIO de la ESCUELA de GEOGRAFÍA de la UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

* Ceres Isabel Boada Jiménez

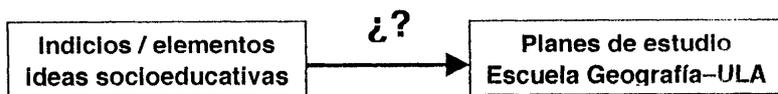


PARADIGMAS → ¿?

Rama → concepciones de la educación

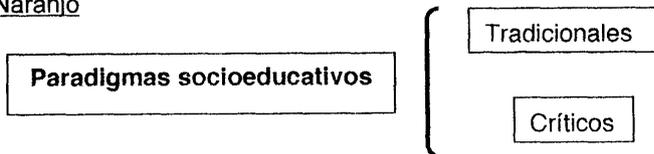


Razones para conocer y determinar:

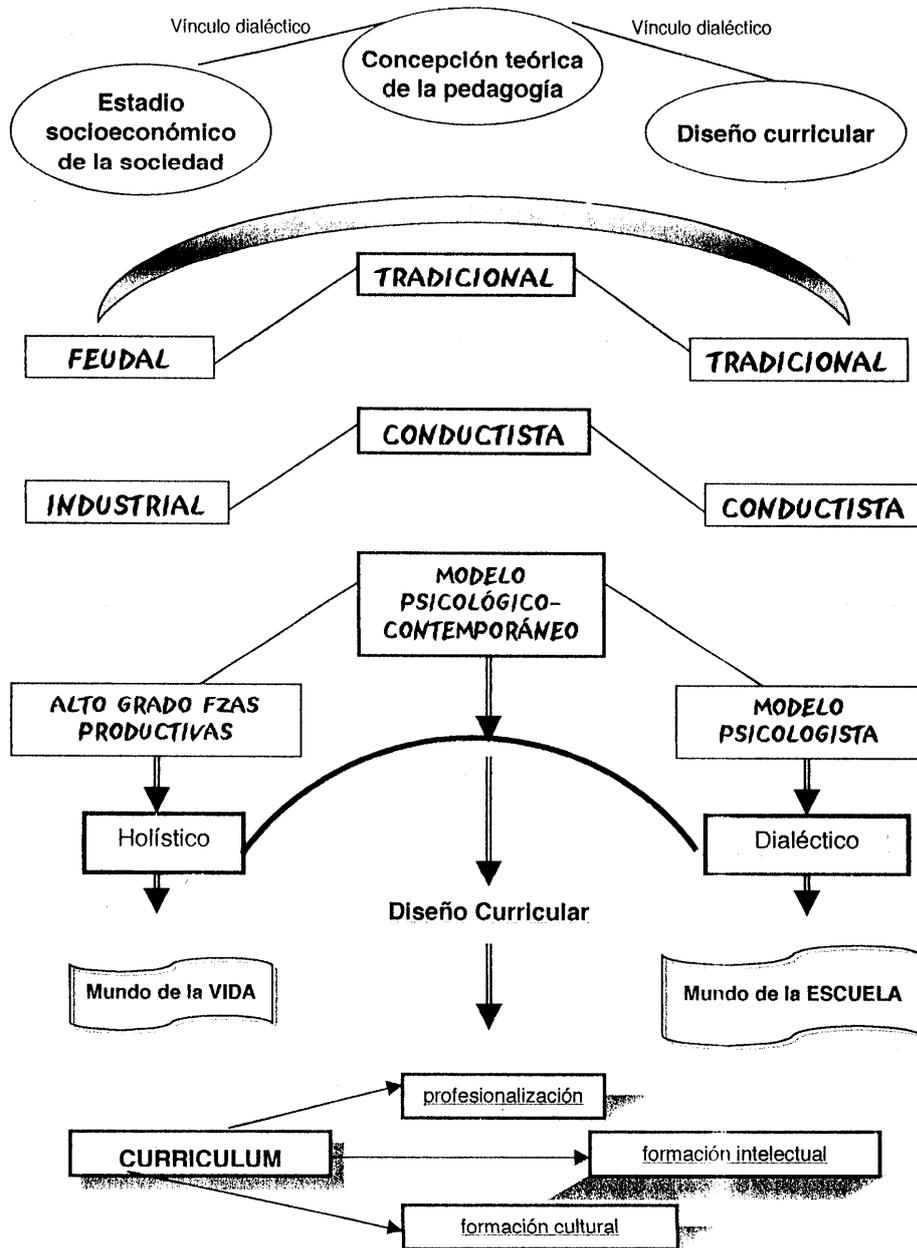


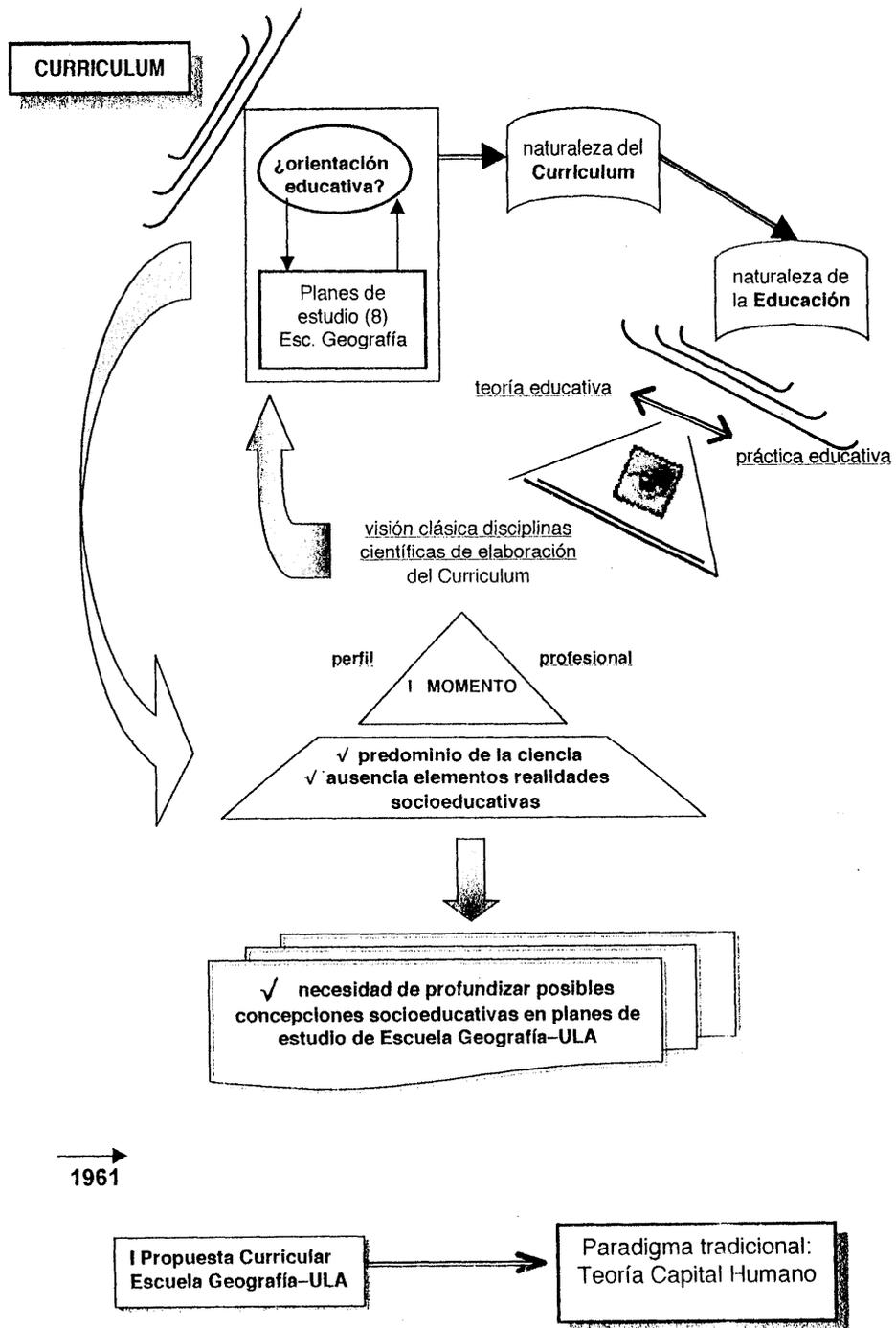
No obstante,

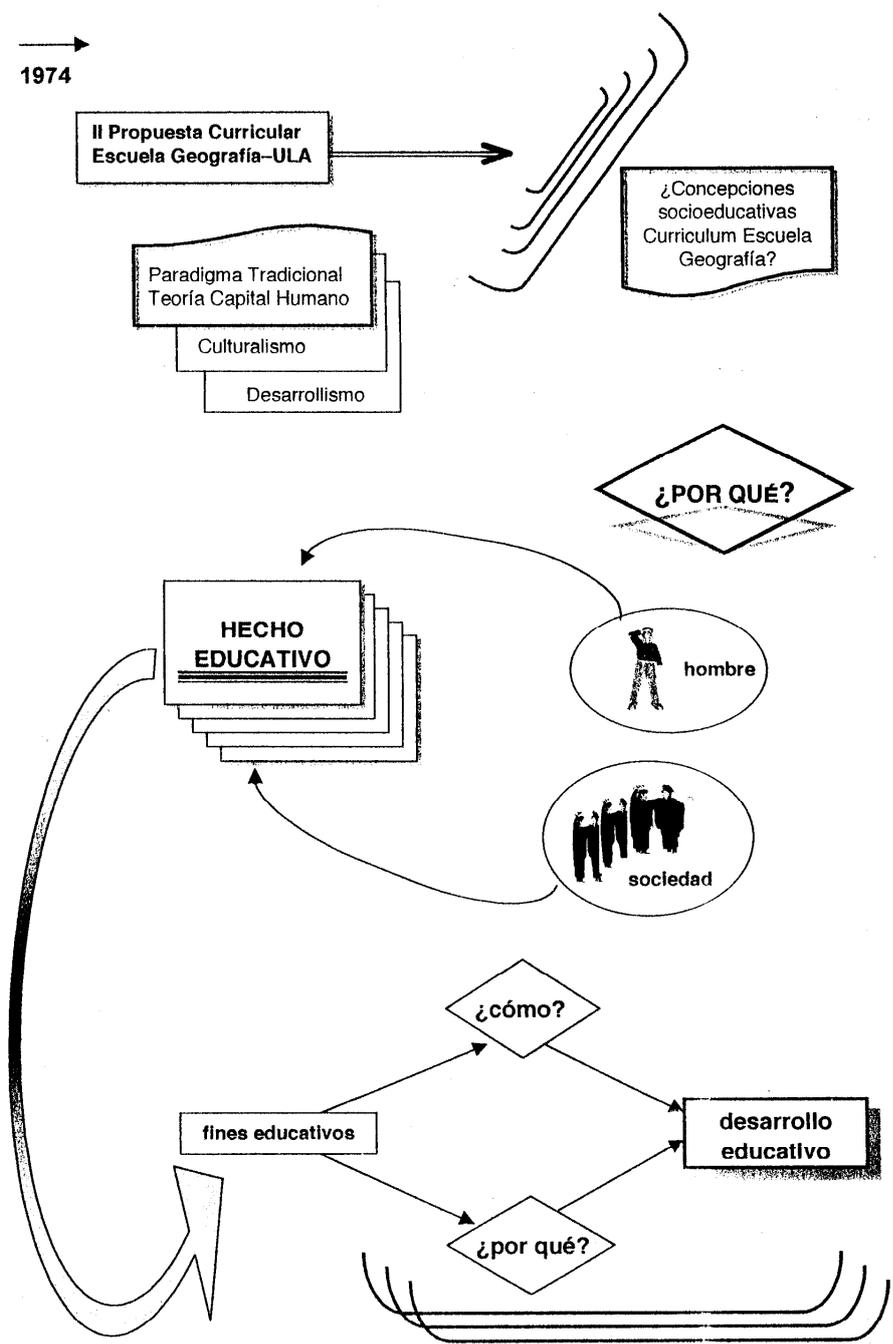
- √ García-Guadilla
- √ Naranjo



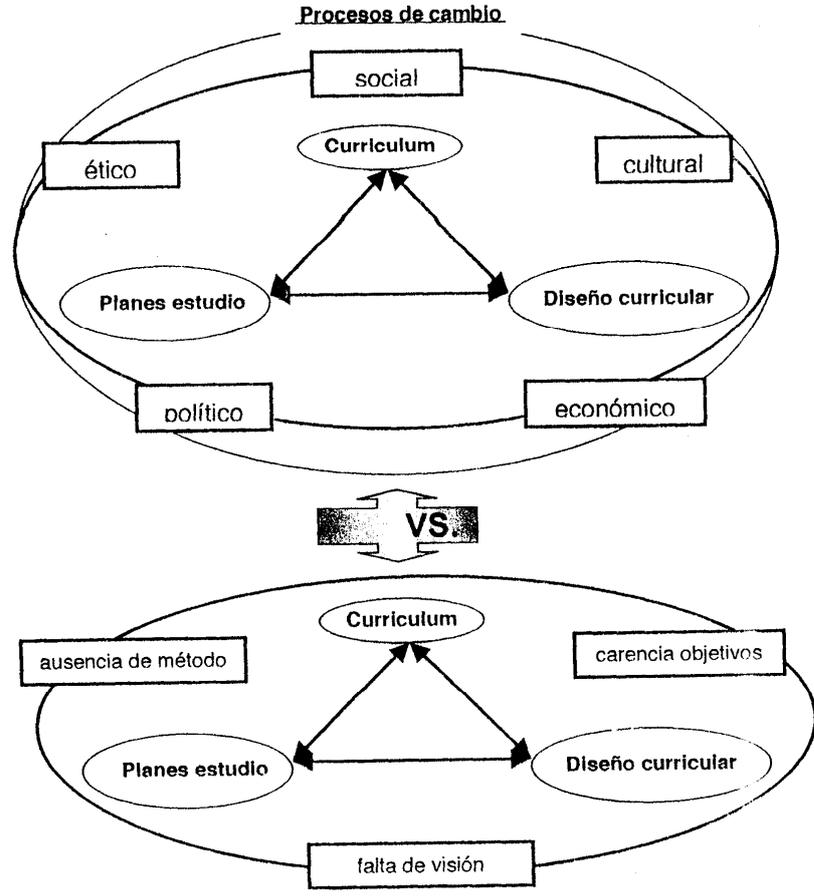
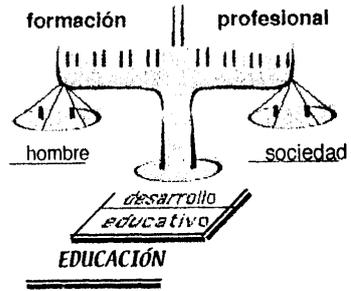
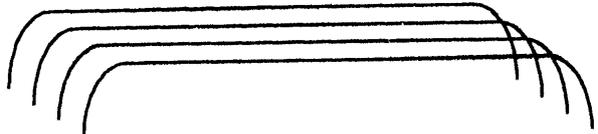
Tendencias en el Diseño Curricular

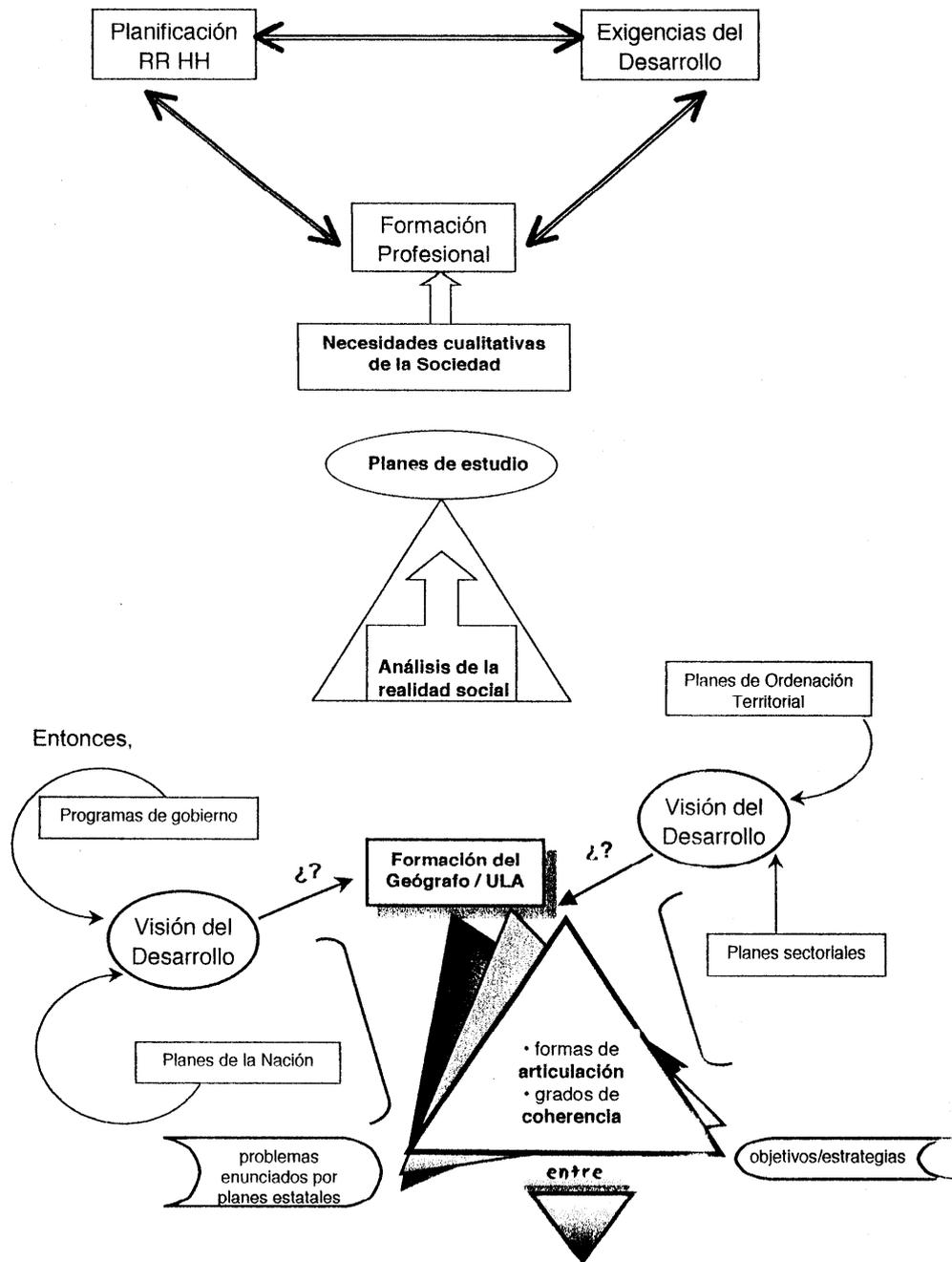


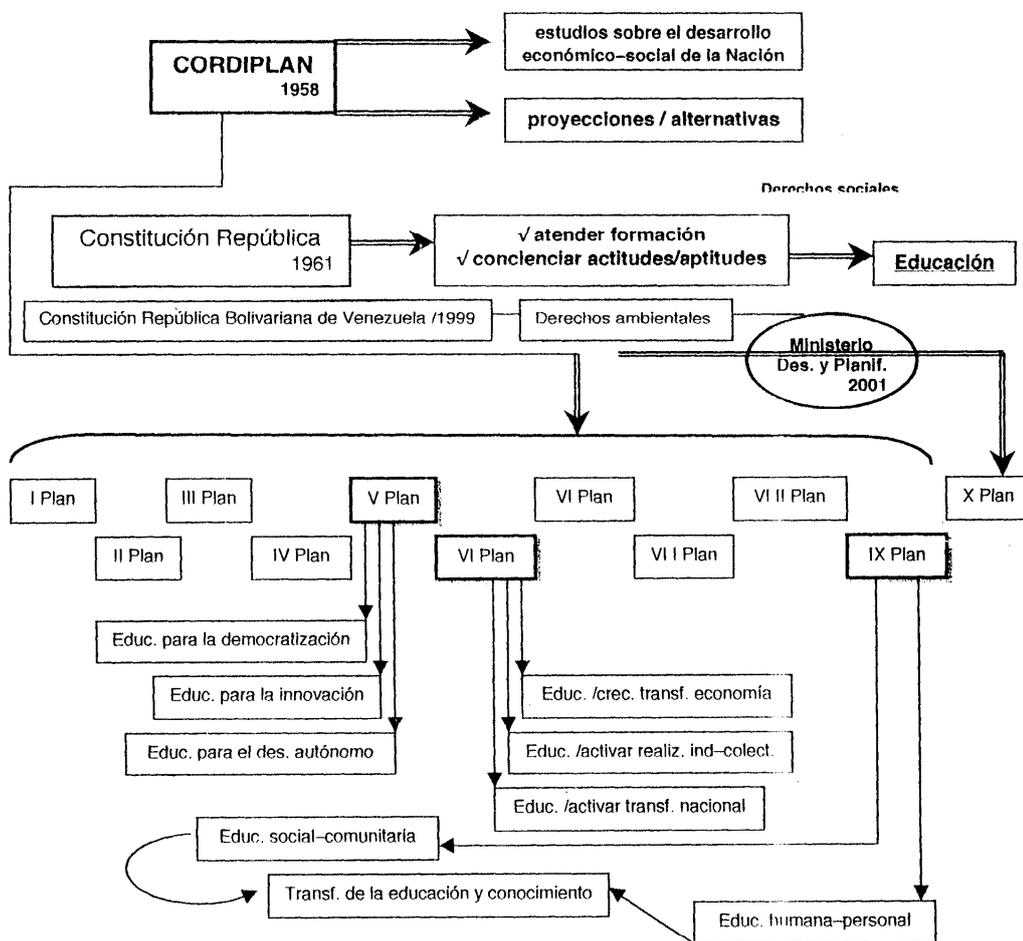
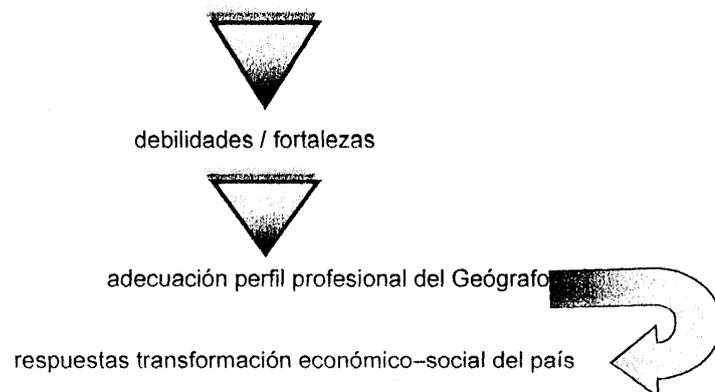




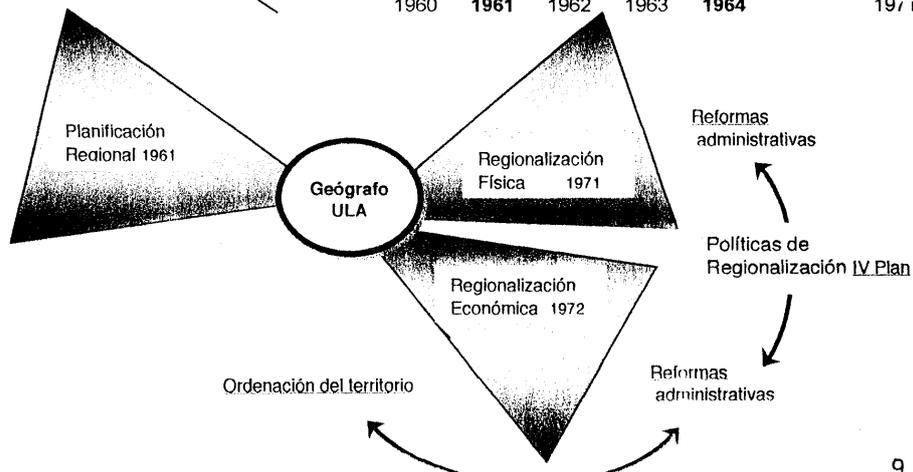
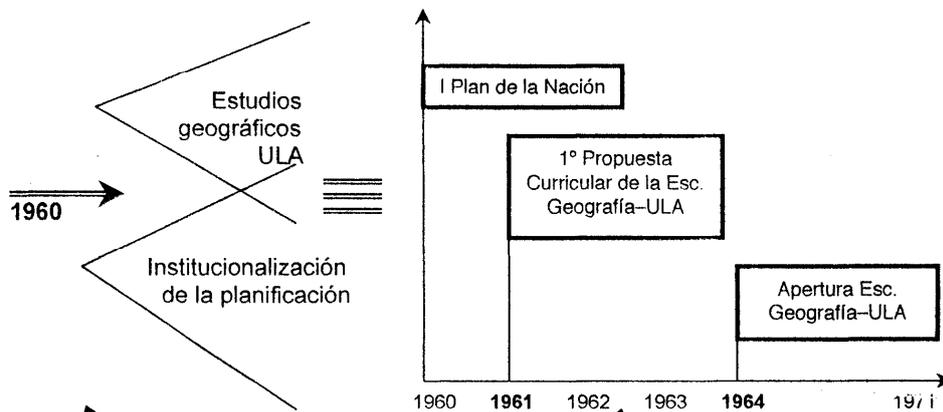
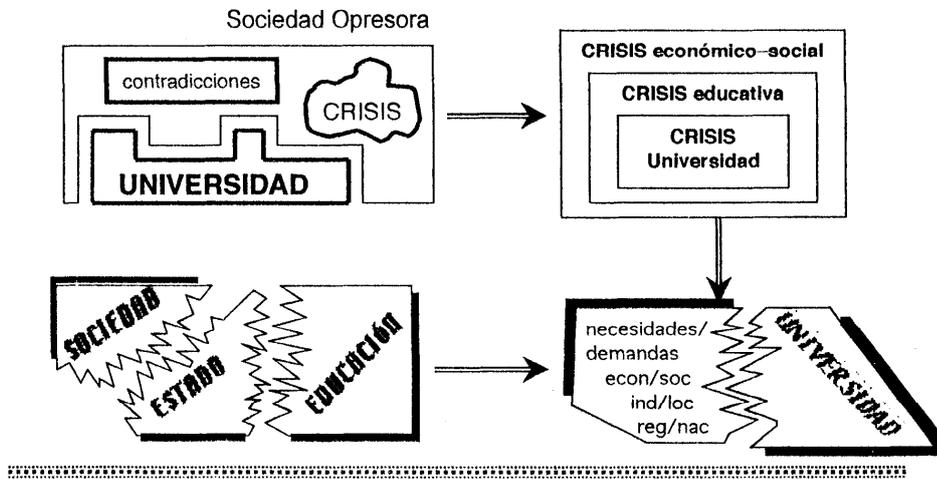
5







8



9