

## TEORIAS PEDAGOGICAS Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN VENEZUELA

José Armando Santiago Rivera<sup>1</sup>.

*Universidad de Los Andes "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"*

*Recibido: julio 2006*

*Aceptado: septiembre 2006*

### Resumen

La enseñanza de la geografía en Venezuela, muestra en su evaluación histórica, la presencia y vigencia de fundamentos teóricos y metodológicos que sirven para revelar el modelo pedagógico que ha orientado sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, se asume como propósito explicar las teorías pedagógicas que han sustentado el desarrollo curricular de la práctica escolar cotidiana de la geografía y su enseñanza. Con eso se busca, promover otros escenarios que ayuden a comprender la necesidad de estudiar la realidad escolar de la enseñanza geográfica, desde otras perspectivas.

**Palabras Claves:** Teorías pedagógicas, Enseñanza de la geografía, Venezuela.

### PEDAGOGICAL THEORIES AND EDUCATION OF GEOGRAPHY IN VENEZUELA

#### Abstract

Education of geography in Venezuela, shows in its historical evaluation, the presence and use of theoretical and methodological foundations that serve to reveal the pedagogical model that has oriented its education and learning processes. Consequently, it is assumed as intention to explain the pedagogical theories that they have sustained to the curricular development of the daily scholastic practice of geography and its teaching. It forward to promote other scenes that help to understand the needs to study the scholastic reality of geographic education, from other perspective.

**Key words:** Pedagogical theories, Education of geography, Venezuela.

#### 1. Introducción

La compleja situación del mundo contemporáneo amerita de una acción educativa que sea coherente con la urgencia de mejorar las condiciones ambientales y geográficas. En esa dirección, es necesario renovar los conocimientos y prácticas que sirven para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Eso obedece a que es notoria la dificultad que ocasiona la vigencia y permanencia de los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía descriptiva y la pedagogía tradicional, en el trabajo escolar cotidiano.

---

<sup>1</sup>Docente Titular Ordinario a Dedicación Exclusiva de la Universidad de Los Andes (1978). Egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (Profesor en Geografía e Historia (1970) y de la Universidad de Los Andes (Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985), en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Magíster en Educación Agrícola en la Universidad Rafael Urdaneta (1989). Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María (2003). Desarrolla como Línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Departamento de Pedagogía. Email: asantia@ula.ve ; jasantiar@yahoo.com.

La inmutabilidad de una labor educativa donde el docente circunscribe la tarea pedagógica a dictar y explicar y los estudiantes copian, dibujan, calcan y memorizan, resulta, en la actualidad, muy discordante ante la “explosión de conocimientos”, pues la heterogeneidad, variedad y pluralidad bibliohemerográfica, aunado a las noticias, informaciones y conocimientos que se difunden en las redes comunicacionales, convierten al presente en un ámbito informado al instante y simultáneamente, con efecto planetario.

En el caso de la enseñanza de la geografía, donde el cuestionamiento apunta hacia el reto de superar la geografía descriptiva, se pretende avanzar desde su acento fragmentado y parcelado, hacia una explicación reflexiva y crítica de la realidad. Del mismo modo, los procesos pedagógicos para enseñar esta disciplina, son repetitivos, mecánicos y rutinarios, y dar origen a una situación donde predomina el atraso y la apatía. Todo esto, trae como resultado que los cambios contemporáneos no se sienten con firmeza en el aula, pues prevalecen los argumentos y prácticas propios del nivel pre-científico de esta disciplina.

De allí el propósito de dar a conocer las principales teorías pedagógicas que han servido de fundamento para orientar la enseñanza de la geografía, desde los años cuarenta del siglo XX, hasta actualidad, en Venezuela. Al respecto, se realizó la revisión bibliohemerográfica, con el objeto de explicar los fundamentos de la teoría tradicional, el conductismo, el constructivismo y la teoría crítica. Esto se justifica por cuanto el docente de geografía, podrá comprender los argumentos y las acciones que sustentan cada teoría pedagógica para enseñar y aprender esta disciplina científica.

## **2. Antecedentes Históricos**

La geografía como disciplina científica llega a Venezuela, con los viajeros que arribaron al país, tras las informaciones redactadas por los cronistas y colonizadores hispanos. A Europa llegó el eco de las referencias de circunstancias atractivas, interesantes y seductoras, pero asimismo, noticias e informaciones que, de una u otra forma, se convirtieron en incentivo para visitar estos parajes geográficos.

Indiscutiblemente que, además de lo seductor de los nuevos lugares, uno de los datos más efectivos fue la presencia del oro y las perlas, dada la atención hacia los metales preciosos, motivado por las apetencias del mercantilismo, como corriente económica dominante en el momento histórico. Pero, para viajeros, como Humboldt, la intención fue conocer las complejidades derivadas de la situación tropical, la necesidad de penetrar en las incógnitas de la naturaleza y revelar la causalidad de intrincado sistema ecológico.

Desde este enfoque, se puso en práctica otra opción científica, más allá de la tradicional descripción. Para Humboldt y otros científicos, que se desplazaron a Venezuela, entre el siglo XVIII y el siglo XIX, la respuesta fue la explicación justificada en los principios geográficos de la localización, la causalidad, la conexión y la generalización, como opción científica para revelar la situación del acontecimiento geográfico estudiado.

En ese contexto, la enseñanza de la geografía arribó a las escasas escuelas con los libros de geografía general editados en Europa occidental. Se trataba de textos con una secuencia de preguntas y respuestas estructuradas en cuestionarios, en torno a temas

de geografía física y geografía humana, cuya finalidad fue estimular la memorización de datos, como manifestación de aprendizaje.

A mediados del siglo XX, cuando las condiciones sociohistóricas dependientes de la estructura agropecuaria y rural, dieron paso a la estructura económica petrolera, se inició la transformación del país. En ese contexto, hubo un fuerte cuestionamiento a la vigencia de una educación, signada por el envejecimiento pedagógico y su pronunciado vacío científico. En estas circunstancias, se exigió la formación de la conciencia nacional y la explicación del territorio y sus potencialidades geográficas.

En los años sesenta del siglo XX, desde la UNESCO (1970), se consideró la obligación de alfabetizar geográficamente a la colectividad, echar las bases de la conciencia planetaria, la identidad con el lugar y la solidaridad internacional. El complejo escenario geográfico existente post-conflicto bélico, caracterizada por la creciente problemática ambiental, el hacinamiento en las ciudades, la migración rural, el incremento de las áreas desérticas, la escasez de agua, entre otras dificultades apremiantes, fueron tema de interés educativo.

Allí, llamó la atención que mientras la ciencia y la técnica catapultaban el desarrollo de los países industrializados, en los países pobres, se acentuaban las precariedades socio-históricas, la dependencia del desarrollo científico y tecnológico y la educación se aferró a una labor pedagógica tradicional. Por tanto, fue necesario fortalecer el entendimiento de la realidad geográfica, promover desde la escuela la enseñanza científica y desarrollar una formación educativa, conducente a explicar esa situación y gestar cambios en el desempeño y conciencia de los ciudadanos. Una opción explicada por Neuman (1993), fue incorporar:

...las nuevas ideas científicas y las nuevas aplicaciones de la ciencia en la producción y la vida a la enseñanza es algo obviamente indispensable para preparar al alumno para la vida activa, hacer que comprenda los problemas de desarrollo de la sociedad en que participa y del mundo y abrirle los ojos a las evoluciones presente y futuras en que se verá envuelto (p. 371).

Indiscutiblemente, en los años cincuenta y sesenta del siglo XX, la clase política se sensibilizó por una educación sustentada en fundamentos científicos, pues apremiaba romper con el esquema transmisivo de la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, opina Oliver (1981), que este fue un tema debatido con insistencia, ante la presencia de una escuela muy tradicional, con una labor formativa muy autoritaria, que aplica procedimientos pedagógicos donde los alumnos tan sólo memorizan y se comportan en forma pasiva.

La oportunidad para el cambio emergió de la transferencia de los fundamentos del positivismo, a la práctica escolar en base al desarrollo de experiencias científicas, con actividades cuidadosamente planeadas, tal y como se planifican y ejecutan los experimentos realizados por los científicos. Así, llegó la ciencia llegó al aula, según la UNESCO (1970), sostenida en la observación y la experimentación, pues para que "...las nociones científicas pueden ser verdaderamente asimiladas, deben ser obtenidas por experimentación y ser descubiertas por los alumnos, más que enseñadas" (p. 7).

Desde esta perspectiva, el cambio educativo se sustentó en la objetividad que emana de la experimentación que reproduce con fidelidad la realidad estudiada. Nada de especulación y subjetividad ante lo inexorable e inobjetable de la experiencia de la ciencia. Esto colocó en tela de juicio a la enseñanza geográfica tradicional, pues para Segovia y Santiago (1980), era eminentemente comunicativa-reproductiva, pues allí privaba un criterio subjetivo-contemplativo que abstraía el conocimiento del contexto y dio rienda suelta a la interpretación especulativa.

Un aspecto cuestionable de esa situación fue la clase magistral, donde el docente de geografía, explicaba desde su punto de vista, un conocimiento geográfico a sus estudiantes. Según Ortega (1992), esta clase de geografía es aquella actividad escolar donde el profesor expone el contenido en forma verbal y los alumnos escuchan con atención, en un aula de clase con pupitres alineados en hilera y el escritorio del docente en sitio que domina el curso, separado de los estudiantes.

Se trata, en palabras de Pulpillo (1969), de la clase del Magíster Dixit, que constituyó, en su ejecución, una actividad de primer orden para realizar la práctica escolar de la enseñanza de la geografía y desarrollada, en modo general, en tres momentos: E: explicación, exposición, estudio; M: memorización, retención, fijación y A: aplicación, resolución, utilización.

En estos tres momentos, el docente dicta y/o explica el contenido, los estudiantes deben memorizar lo dictado y/o explicado y luego deben utilizar ese contenido en actividades que les permita transferir en el entendimiento, el conocimiento obtenido. De esta forma, la enseñanza geográfica determinó que los educandos se comportaran como espectadores de los hechos geográficos de su comunidad, al memorizar detalles geográficos abstractos y vivir a espaldas de su realidad. En lo pedagógico, esto representó para Arroyo del Castillo (1963), para la enseñanza geográfica escolar, lo siguiente:

1. El encuentro con el saber geográfico: Es el momento en que el alumno se enfrenta con el contenido que tiene que incorporar a su haber intelectual.
2. La asimilación del saber geográfico: El escolar se apodera del conocimiento y el maestro verifica su adquisición. Aquí se integra, asocia y relaciona el conocimiento a otros conocimientos.
3. La estructuración del saber del saber geográfico: El alumno organiza en su estructura mental el contenido dándole significaciones según su personalidad.

En las reformas educativas promovidas en Venezuela, desde los años setenta del siglo XX, la enseñanza geográfica hubo la preocupación por ajustarse a las condiciones del momento. Por cierto, en los espacios académicos, según Marevil (1970), se gestionaba el cambio a los viejos esquemas de acento muy arraigado, al proponer "... otras opciones, tales como el contacto con la naturaleza, realizar encuestas, conocer la comunidad, realiza actividades dirigidas, llevar a cabo proyectos elaborados por los alumnos, organizar trabajos por equipos, promover intereses comunes, vivir el conocimiento" (p. 6).

De allí que ante el predominio del dictado, la copia, el dibujo y el calcado, se pensó que la enseñanza geográfica debería dar un vuelco pedagógico significativo, siempre y cuando diligenciara una acción educativa apoyada en las iniciativas por dar al acto

educante el acento científico. Eso representó asumir métodos, técnicas y procedimientos para obtener el conocimiento. Por cierto, para Ciari (1977):

Debemos elaborar desde ahora una didáctica para la escuela del futuro inmediato de esta generación; y una pedagogía del cambio que capacite a los alumnos para hacer frente a situaciones nuevas. De esta manera, cuando les toque actuar sabrán resolver sus problemas con eficiencia, rapidez y seguridad (p. 9).

Este recorrido, sirve para demostrar, para concretar, que durante un largo periodo histórico, la práctica escolar se ha circunscrito al aula de clase, con el desarrollo de un circuito formativo “perverso”, donde la disciplina, el orden y lo estricto, son rasgos que muestran una labor educativa meramente informativa, abstracta e idealizada. Es la vigencia de la geografía descriptiva, la pedagogía transmisiva y la didáctica de la reproducción, para educar con la memorización y pensar con indiferencia en la complejidad del mundo vivido.

### **3. El conductismo**

Concluida la segunda guerra mundial, la educación fue centro de atención porque los adelantos científico-tecnológicos, utilizados en la facilitación del adiestramiento en el manejo de las armas; en especial, el uso de medios audiovisuales, se erigió en una posibilidad para mejorar la transmisión de conocimientos. Con eso, ya estaba en el debate, la presencia de los fundamentos teóricos y metodológicos del conductismo, originado en un replanteamiento del positivismo y de la psicologización del aprendizaje.

Este fue un aporte conceptual y práctico que, en los años setenta del siglo XX, dio a la acción educativa el acento tecnocrático, como base de la reforma educativa. Se trata de un planteamiento pedagógico proveniente de la psicología, que tuvo como propósito mejorar la acción formativa bajo criterios rigurosos, correctivos y mecánicos. En efecto, una respuesta para mejorar la escuela pasiva, monótona y aburrida, centrada en la enseñanza con la explicación y el dictado.

Según Jaramillo (1988), como apremiaba una reforma educativa que adelantara cambios al memorismo, la enseñanza verbalista, la pasividad del estudiante, los castigos corporales, los regaños como sistema correccional, la monotonía y el aburrimiento, entre otros. En esa dirección, se pretendió formar el ciudadano con una labor pedagógica más centrada en el dominio de métodos, técnicas y procedimientos, para desenvolverse en el marco del extraordinario desarrollo científico-tecnológico y el emergente modelo económico.

La respuesta educativa a esa circunstancia fue el positivismo. Para Martínez (1991), esta orientación de la ciencia, sostiene que fuera de las personas existe la realidad totalmente elaborada, externa y objetiva. La realidad es externa y funciona en si misma. Por tanto, la mente de la persona es un espejo donde la realidad se refleja, como si fuera una cámara fotográfica que reproduce las imágenes en pequeño de esa situación exterior.

En consecuencia, la práctica escolar debe reproducir la realidad, pero sin deformar su sentido original y menos intervenir reflexivamente para transformarla. En ese sentido, Fesquet (1971), destaca que: “Para ello se debe: a) señalar con precisión las condiciones

en que se produce el fenómeno estudiado; b) definir las unidades de medida, y c) ligar la causas (antecedentes) a sus efectos (p. 15).

Lo descrito facilita apreciar la verdad entendida como la reproducción fiel de la imagen interior a la realidad que representa y su transmisión consistirá en promover su copia de la manera más exacta, precisa y estricta. Por esta razón el conocimiento que se obtiene debe ser neutral, imparcial y cierto. Precisamente, la acción educativa innovadora desde los fundamentos teóricos y metodológicos del positivismo, debe transmitir los conocimientos, de la misma forma como los científicos descubren el conocimiento, con la experimentación.

Esa transmisión debe ser orientada por objetivos concebidos a manera de hipótesis científicas. Para Pophaw y Baker (1979), la redacción de un objetivo determina la definición previa de la situación del aprendizaje. Eso implica establecer cuáles son las actividades previas en que se desenvolverá el aprendizaje y luego redactar explícitamente un objetivo en términos del cambio de conducta que se aspira.

Con eso, se incentiva la motivación, se echan las bases de la transferencia del conocimiento a situaciones similares, a la vez que se manifestaban las condiciones en las cuales será evaluado el aprendizaje obtenido. Por tanto, el educador deberá dar a conocer a los estudiantes cuál es el objetivo, desde donde se promoverá el aprendizaje. Y la efectividad de la enseñanza responderá a la posibilidad de repetir, controlar y comprobar el aprendizaje. Esto determina que enseñar implica desarrollar un proceso didáctico como si fuera una experiencia científica.

Esta enseñanza, para Deibis (1985), "...más que acumular conocimientos rápidamente superados en pocos años, ha de dirigirse, fundamentalmente, al desarrollo de habilidades que coloque a la persona en condiciones de ser capaz de auto-dirigirse y, autogestionarse conforme a sus propios intereses y necesidades (p. 37). Allí, el aprendizaje representa introvertir una copia fiel de la realidad, pero es una reproducción sin proceso reflexivo a no ser la memorización, pues lo fundamental es que aprender es imitar la realidad.

De acuerdo con este planteamiento, el conductismo en la enseñanza de la geografía tiene como tarea esencial representar, copiar, calcar y dibujar lo real. El educador debe ofrecer la realidad geográfica y sus temáticas de estudio, en láminas, diapositivas, transparencias, filminas, entre otros medios, pero bajo una forma estática, pues los estudiantes deben gestionar su transcripción, con ejercicios de dibujo en el cuaderno y fijar en la mente esa representación.

Enseñar geografía implica, entonces, recurrir al programa escolar, pues allí está establecido qué y cómo enseñar y evaluar. Esta dirección, considera básico precisar cuáles son los contenidos que se transmitirán para responder a lo demandado por el objetivo. Son los conocimientos que los estudiantes deben aprender, mediante su participación en las actividades establecidas por el programa escolar y que el docente debe aplicar con el apoyo de los recursos didácticos seleccionados. El circuito se cierra con la evaluación donde se verifica el aprendizaje de los conocimientos y con eso, el logro del objetivo.

Para precisar, con el conductismo, la labor pedagógica dejó de ser una tarea del docente. Ahora el técnico en currículo impuso los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, como también las técnicas de evaluación. Atrás quedó el docente intelectual, para convertirse en el dador de clase y ejecutor de los programas escolares. Asimismo, sujeto desprendido de la realidad social. Y los estudiantes, espectadores acrílicos, apáticos e insensibles a los acontecimientos de su realidad vivida.

#### **4. El constructivismo**

En los años noventa del siglo XX, en el ámbito educativo se plantea otra opción de cambio, en un panorama internacional, convulsionado por el derrumbe de la Unión Soviética, el Muro de Berlín y el estallido de Yugoslavia. También se manifestaban los extraordinarios avances científico-tecnológicos, la expansión de las empresas capitalistas en las diversas regiones del planeta y el surgimiento del Nuevo Orden Económico Mundial.

En este marco histórico, ante el reiterado cuestionamiento a la vigencia de los fundamentos tradicionales y del conductismo, en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se promovió la aplicación del pensamiento epistemológico de Jean Piaget, pues los expertos en Currículo, acogieron sus fundamentos más relevantes, para cimentar las reformas curriculares.

El centro de atención de esta novedosa iniciativa fue contribuir a modernizar la labor educativa rutinaria, mecánica y funcional, consolidada por la educación tecnocrática, la aplicación de la tecnología educativa y el énfasis psicologista, dado al aprendizaje con el conductismo. Los efectos y repercusiones evidentes en la práctica escolar demandaban la emergencia de planteamientos actualizados para dar una viraje a la acción pedagógica.

La complejidad de la situación educativa, ameritaba de un profundo replanteamiento más acorde con los renovados conocimientos y prácticas del constructivismo, cuyo propósito fue aprovechar los saberes personales de los estudiantes, el rescate de la subjetividad como una construcción individual y social, la apertura de la escuela hacia la comunidad y la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, más abiertas, flexibles y coherentes con la elaboración del conocimiento.

También apremiaba fortalecer la tarea socializadora de la escuela y la explicación de los problemas de la vida cotidiana. En efecto, examinar cómo se ha enseñado, qué objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación se aplican, y plantear la apertura y flexibilidad curricular, además que se necesitaba un docente más dinámico y capaz de organizar su práctica educativa acorde a las urgentes necesidades del momento. Además, un aspecto comenzó a llamar la atención de los pedagogos. Se trata, según Esteve (1991), que:

...la aceleración del cambio social hace que, cada vez más, un número creciente de individuos, si moverse del entorno en el que han vivido desde siempre, experimenten el mismo desconcierto al descubrir que las cosas ya no funcionan como antes, que su mundo ha sido barrido y sustituido por otro, en el que no saben muy bien cómo desenvolverse. Y esto sin ninguna posibilidad de retorno al antiguo paisaje social que dominaban y conocían. (p. 54).

La presencia de un mundo más dinámico, de profundos cambio, con una relatividad que solicitó una formación más afincada en la perspectiva que el conocimiento es falible, provisional y se transforma desde el propio conocimiento. Con eso se pretendió obtener el conocimiento de la realidad social, desde el diálogo con los actores que lo protagonizan, pues se admitió que el aprendizaje se construye en y desde la misma realidad.

Por tanto, enseñar geografía significaba ir fuera de la escuela, a la realidad vivida donde los grupos humanos construyen la realidad geográfica, de acuerdo con sus necesidades. Pero también fue preciso comenzar a entender las razones por las que la sociedad, le imprime una dinámica particular e interesante al espacio geográfico. En otras palabras, fue importante comenzar por dar explicación crítica a la realidad vivida, pues en ella, sus habitantes elaboran concepciones sobre el espacio geográfico que viven.

Así, se dio significatividad a que aprender implica un cambio en la estructura mental, pues es una labor de reconstrucción permanente, pero no basta que el educando interactúe con la información, si no establezca un diálogo que promueva la construcción de un saber más explicativo; es decir, se da importancia a la reflexión que agite la estructura mental.

De allí que se valora que la mente no es una tabla rasa, sino una estructura de naturaleza dinámica. En consecuencia, urge dar un viaje a la enseñanza geográfica tradicionalmente descriptiva, enciclopedista y naturalista, con un desenvolvimiento pasivo, memorístico, y libresco, denunciada por Maillo (1964), cuando afirmó lo siguiente:

Si la explicación de lecciones por parte del maestro es un ejemplar típico de enseñanza pasiva, lo es mucho más lo que puedan practicar las escuelas que hacen consistir el nervio de su actividad en señalar al niño las lecciones en la enciclopedia y obligarle a que memorice definiciones y clasificaciones, que en la inmensa mayoría de los casos es incapaz de comprender. De una vez para siempre hay que abandonar este tipo de enseñanza libresca, que convierte a los niños en papagayos repetidores de formulas culturales que no entienden (p. 1).

Esta práctica pedagógica obsoleta y envejecida, no se corresponde con la nueva época, de cambios e innovaciones significativas y contundentes. El cambio histórico exige que la educación deba replantear su acción formativa y educar ciudadanos que sean capaces de obtener los conocimientos, por sus propios medios y fortalecer habilidades y actitudes que potencien su desarrollo personal y social.

De la misma forma, deberá aprender a convivir con sus semejantes y contribuir con la promoción del impulso sociocultural de su comunidad y país. Esto implica que sea necesario volver la mirada hacia la subjetividad que elaboran los educandos cuando establecen la relación conocimiento-realidad.

En este sentido, las actividades de enseñanza y de aprendizaje de la geografía, deberán facilitar a los estudiantes, las posibilidades para buscar información por su cuenta, observar con atención su entorno inmediato, leer críticamente la realidad, discutir sobre temas de la vida diaria, a la vez que analizar situaciones de su comunidad y diseñar e implementar alternativas de cambio y transformación; es decir, aprender a leer geográficamente la realidad cotidiana.



Es el encuentro del estudiante con sus familiares, amigos, coterráneos y con su lugar, en oportunidades vivenciales donde se enseña y se aprende de una forma más abierta Dicen Ochoa y Silva (1975), que “Es el diálogo, el encuentro entre personas en el cual ninguna está privada de su palabra, ninguna es manipulada, ninguna es objeto de la otra, sino que se da una verdadera relación de sujetos en la cual ambos se educan” (p. 19).

Es el rescate del aprendizaje vivencial que se obtiene sin fronteras entre la teoría y la práctica, casi siempre, en el entorno familiar, en la calle, en la conversión informal, entre otras relaciones. En consecuencia, la direccionalidad formativa que sustenta el constructivismo, tiene en la elaboración del conocimiento a su principal reto pedagógico.

Se considera como punto de partida los saberes y las experiencias que poseen los educandos, para desde allí, desarrollar la estrategia didáctica más conveniente para realizar la reestructuración de su estructura mental, involucrado en actividades fundamentadas en la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua. Apremia entonces insertar la práctica de la enseñanza en la realidad geográfica, con el objeto de favorecer procesos permanentes de reflexión y revisión, en función del estudio y explicación de los problemas de la comunidad.

Al respecto opina Estacio (1991), que esa acción constructiva lleva consigo aproximarse al escenario cotidiano, identificar los conocimientos previos, relacionar lo que se aprende con la realidad inmediata, contribuir a la modificación de esquemas conceptuales y planificar procesos de dificultad creciente donde se confronte y recree los conocimientos con otros conocimientos y prácticas, de cuyos resultados sea un nuevo conocimiento.

De allí que el objetivo desde el constructivismo será buscar que la enseñanza de la geografía, se convierta en una actividad científico-pedagógica, mediada por el educador, quien facilitará la investigación centrada en procesos dinámicos orientados por esquemas activos pensamiento cuestionador y creativo. En lo formativo, el constructivismo pretende consolidar una subjetividad que se manifieste con el planteamiento de puntos de vista personales sobre los temas que se estudian.

Es la manifestación de los constructos elaborados por los educandos al transitar por un proceso de avance y retroceso para volver a avanzar y así sucesivamente. Esto tiene como sustento a lo que ocurre en la vida cotidiana, donde un acontecimiento que es presenciado por varias personas, es descrito y explicado de maneras semejantes y distintas, a partir de la experiencia vivida, los saberes del acervo cultural y las condiciones sociohistóricas. Eso, según Aponte y Pérez-Esclarín (1980), obedece a que:

La experiencia dota a cada uno de determinados puntos de vista, de determinada conciencia del mundo y la sociedad. Esto da al hombre la posibilidad de tener su propia opinión y, a su vez, la posibilidad de ser crítico ante los puntos de vista de los demás; es decir, da al individuo la posibilidad de ser, más que un objeto de los acontecimientos, un constructor de la sociedad y de su historia (p. 3).

Desde esta perspectiva, se considera que es de fundamental importancia para lograr un aprendizaje significativo, que el docente promueva un proceso de enseñanza que obligue a los estudiantes a colocar en tela de juicio sus ideas previas, construidas en

su condición de sujeto social, a la vez que participe en una secuencia de actividades en orden creciente de dificultad; de lo más fácil avanzar lentamente al superar escollos que promuevan la reflexión.

Es una acción donde el educador debe mediar, apoyar e intervenir directamente, con el propósito de guiar correctamente a sus educandos en la labor de aprender. Allí, un aspecto a destacar es que el objetivo de la enseñanza demande a los estudiantes el estudio de un problema y luego investigarlo a partir de lo que saben de él. Desde allí, comenzar una acción de búsqueda de información al respecto, pero procesada en directo, de tal forma que afecte a su estructura mental en una relación de asimilación y acomodación, de donde se derivará el nuevo conocimiento.

En efecto, deberá atender a las trabas que le coloca el profesor, una vez detectado sus conocimientos sobre el tema a tratar en la práctica pedagógica. Aquí hay un salto relevante. Ahora el educando comienza a articular sus saberes empíricos con los conocimientos de la ciencia. Eso conduce a redimensionar la labor escolar cotidiana, pues el saber escolar se nutrirá de la experiencia y de la teoría que sobre el tema, tenga acceso en la biblioteca de la escuela, de la comunidad y/o en la red electrónica.

Así, se deja a un lado las posturas meramente contemplativas que sostiene la educación tradicional, pues se supera la concepción de transmitir nociones y conceptos que se memorizan sin ningún significado formativo. Desde este punto de vista, con el constructivismo, en palabras de Martín (1991):

Los aprendizajes mediante los cuales adquirimos conocimientos son procesos de construcción de significados. Un hecho de la realidad que hasta ese momento no habíamos percibido o entendido empieza a cobrar sentido, y lo cobra a partir de las relaciones que somos capaces de establecer con lo que ya sabemos, es decir, con los esquemas de conocimiento con los que ya contamos. La nueva información se incorpora entonces a la estructura mental, y pasa a formar parte de nuestra memoria comprensiva (p. 36).

De lo indicado se desprende que la calidad formativa sostenida con esta forma de enseñar y aprender, incrementa su efecto pedagógico cuando los estudiantes, al buscar informaciones, confrontan con su familia, otros estudiantes, los adultos y con los habitantes de su comunidad; en otras palabras, con el bagaje empírico. Allí el intercambio comunicacional a partir del diálogo, la conversación y el debate intencionado, podrá aprender a hablar y escuchar, pero asimismo, trabajar en grupo y a mantener una comunicación fluida en experiencias y prácticas. De esta forma, se convierte en investigador que vivencia sus actos y construye el conocimiento desde la experiencia y la reflexión crítica.

Para puntualizar, con el constructivismo llegó al aula un nuevo punto de vista proveniente de la epistemología. El reto fue superar la memorización por el cambio en la dinámica de la estructura mental. No obstante, aunque el planteamiento curricular fue novedoso, el educador fue poco habilitado para entender y comprender la renovación que se propuso; en principio, se maravilló por la novedad, pero luego continuó con su labor pedagógica aferrado a dictar, copiar, calcar y dibujar.

De nada valió el esfuerzo del ente oficial, que obtuvo como respuesta al escepticismo del docente y su práctica escolar cotidiana siguió el rumbo marcado por la tradición educativa. Por cierto, con el constructivismo, la enseñanza de la geografía avanzó en la explicación de la realidad geográfica, desde los saberes empíricos de los estudiantes y elaborar un nuevo conocimiento sobre su espacio vivido.

Significa entonces que se ha colocado en el primer plano al sujeto que vive el espacio, quien piensa y actúa en forma cotidiana. Esto le permite construir opiniones, puntos de vista y concepciones, las que sustenta con argumentos resultantes de la experiencia diaria. Quiere decir que con el constructivismo se ha reivindicado la geografía de la percepción y con eso, la subjetividad como opción para entender la complejidad del espacio geográfico desde los puntos de vista personales de los habitantes de una determinada comunidad.

### **5. La teoría Crítica**

Un antecedente de necesaria referencia para la consideración de la teoría crítica en la educación venezolana y en la enseñanza de la geografía, se encuentra en los planeamientos que se formularon en la reforma curricular del año 1981, como consecuencia de la vigencia de la Ley Orgánica de Educación (1980). Allí se consideró que era imperioso mejorar las debilidades detectadas en la aplicación de los fundamentos teórico-metodológicos de la educación tradicional y del conductismo.

Al respecto, la propuesta se afincó en la integración escuela-comunidad, la interdisciplinaria como opción científica y el desarrollo de estrategias de enseñanza bajo la orientación de la investigación acción e investigación participativa. En el caso de la enseñanza de la geografía, se asumió el estudio geográfico de la comunidad, la aplicación de los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque geohistórico y el aprendizaje se ajustó al nivel biopsicosocial de los educandos.

Estos planteamientos se pueden considerar como el intento por aplicar las orientaciones esenciales de la teoría pedagógica de Paulo Freire, y promover el cambio curricular. No obstante, el cambio político del año 1986, determinó la vuelta al conductismo; por cierto, cuestionado en la reforma de 1995, de acento constructivista. Pero el momento estelar de la teoría crítica son las condiciones históricas que emergen del resultado electoral de 1999, con la creación de la Escuela Bolivariana.

Este acontecimiento marcó un nuevo hito, debido a que apremiaba ajustar a la educación a la renovada visión de país, que se enunció en la Constitución (1999), donde es una prioridad histórica, la formación de ciudadanos y ciudadanas en forma más coherente con las emergentes realidades del mundo contemporáneo y el mejoramiento de las condiciones históricas del subdesarrollo y la dependencia.

En esta situación, se volvió a enfatizar la preocupación por la problemática de la escuela y del aula de clase, donde todavía están vigentes las dificultades pretéritas ocasionadas por la acción pedagógica tradicional. Más grave aún, con la labor educativa tradicional se dificulta tener acceso al complejo momento histórico que se desenvuelve con una agilidad y rapidez impresionantes.

Allí, el movimiento, aunado a la incertidumbre, contradicciones y paradojas, convierten a la realidad vivida en un escenario muy difícil de explicar, comprender y entender con la transmisión de contenidos programáticos, lograr el cambio de conducta o transformar la estructura mental, cuando se amerita de la formación de un ciudadano culto, sano y crítico, que actúe activa, reflexiva y conscientemente, además de ser un sujeto comprometido y responsable socialmente.

Entonces resulta difícil que ante los múltiples conocimientos, noticias e informaciones que fluyen en los diversos medios de comunicación, desnudan la obsolescencia de la práctica escolar que transmite conocimientos estables, estáticos y desfasados de los avances científicos. Además se formulan otros planteamientos sobre los hechos, con diversidad de opiniones y pensamientos, como también se emiten variadas concepciones y criterios sobre la realidad; es decir, no hay un solo punto de vista y menos una explicación sobre los acontecimientos.

Al respecto, ya Uslar (1991), opinaba que se requieren de otras explicaciones, pues el acento tan dinámico del momento, genera dificultades para intentar comprender los hechos, con los fundamentos pretéritos y descontextualizados; en especial, la vigencia tradicional y conductista ancladas en el positivismo, aferrados a enseñar contenidos científicos estables e inmutables, con fines de verificación y comprobación memorística.

Otro aspecto que inquietó fue el sentido y significado neutral de la ciencia que se transfiere en la escuela. La objetividad, imparcialidad, linealidad y mecanicismo contrastan fuertemente con la complejidad de la realidad. ¿Cómo la escuela puede ser neutral cuando la ideología dominante, desarrolla procesos intencionados para ejercer el control social?. Obliga, en consecuencia, una renovada perspectiva educativa que promueva la inserción escolar en la explicación y transformación de e la problemática de la sociedad.

De allí la inquietud por formar al ciudadano reflexivo y crítico y eso demanda una institución democrática que confronte la dinámica de su comunidad, desarrolle procesos para aprende a adaptarse e innovar en el marco de su momento y condiciones históricas. Esto implica relacionar la educación y su práctica pedagógica, con su contexto y dar atención a la solución de los problemas comunitarios, pues al mejorar la comunidad, también mejorará la escuela.

Por eso la atención a la necesidad de problematizar la enseñanza de la geografía, desde el lugar más inmediato, la comunidad. Ahora, como dijo Carr (1971), se asume a "la comunidad local es un laboratorio en el cual los alumnos pueden estudiar directamente dichos procesos y de este modo estar en condiciones de comprenderlos más fácilmente cuando se enfrenten con ellos en contextos más amplios o más complejos" (p.106).

Desde este punto de vista, la teoría crítica busca dar respuesta a los problemas sociales y develar la ideología dominante y sus realizaciones, como objetos de estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso la atención a problemas tan preocupantes para las comunidades, tales como la contaminación del ambiente, la escasez de vivienda, el tráfico automotor, el ruido, el transporte colectivo y el hacinamiento, para citar ejemplos.

Frente a esas dificultades, una enseñanza geográfica que investigue reflexiva y críticamente la realidad vivida, significa, para Carr y Kemmis (1988), que “en definitiva, la ciencia social crítica es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la acción social que se estudia, o que los participantes se conviertan en investigadores. (p. 13).

De esta manera, el docente y sus estudiantes deben ser investigadores naturales de la comunidad que habitan, a la cual deben estudiar y ofrecer opciones de cambio. En este contexto, la enseñanza de la geografía tiene como tarea esencial y básica insertarse en la realidad vivida, con el propósito de investigar lo que allí acontece, con la aplicación de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En la discusión y negociación realizada en el aula, el docente y sus educandos establecen la acción a desarrollar donde destacarán la observación y el diagnóstico de temáticas de interés, la formulación de interrogantes y el desenvolvimiento de actividades teórico-prácticas. Todo esto, con el objeto de comprender como los conocimientos abstractos sirven para entender la realidad; es decir, aplicar los contenidos escolares. Como dicen Everduim, Landaeta, Lacueva y Manterola (1976):

En la escuela tenemos que enfocar la ciencia como un plano determinado del enrejado total del conjunto social y en el cual solamente podremos encontrar su explicación certera y la solución adecuada. De ahí que ningún aspecto relevante de la ciencia puede explicarse definitivamente y objetivamente si no es puesta en relación con el conjunto social del cual forma parte (p.49).

Esta es una forma diferente de enseñar y aprender geografía, pues ahora la realidad de la comunidad local se convierte en temática de la investigación. El contenido escolar más relevante es la comunidad vivida. Implica entonces plantear de una vez por todas, la ruptura de las barreras escolares, con la aplicación de estrategias didácticas que tengan como intención indagar la complejidad de su entorno inmediato y familiarizar al docente y a sus estudiantes, con su realidad y asumir su explicación en forma crítica y constructiva.

De acuerdo con este enfoque, la habilidad del docente de geografía será facilitar la enseñanza con una extraordinaria claridad en el momento de seleccionar los conocimientos, las acciones y los recursos, para conducir a los estudiantes por el camino seguro y confiable para abordar los problemas de su comunidad. Es comenzar por utilizar las habilidades esenciales de observar, leer, escribir, hablar y pensar, que servirán de apoyo para aplicar las actividades conducentes al desarrollo de procesos de investigación. Al respecto, Ander-Egg (1979), afirma:

No se trata de aprender o solo conocer especulativamente, ni conocer por conocer, sino de conocer para transformar la realidad. Partiendo de los problemas que se enfrentan en la realidad, la búsqueda de soluciones a los mismos debe ser siempre una marcha hacia la acción. Ese ir a la acción es un aprendizaje del saber hacer. (p. 53).

Es entender que de nada sirve transmitir un cúmulo de contenidos programáticos, si no se aplican para explicar la realidad. Es imprescindible, para la enseñanza de la

geografía, iniciar contactos preliminares que ejerciten la práctica de la observación acuciosa e intencionada para develar la realidad, para luego dar paso a acciones de intervención. Sin lugar a dudas, el resultado será un entendimiento que se profundiza en la medida en que se ahonda en la búsqueda de datos.

Así, la enseñanza geográfica no se queda en la simple y sencilla contemplación, sino que se avanza en su comprensión crítica y constructiva de opciones de cambio. Una iniciativa de fundamental importancia, en esa dirección, es enseñar con la aplicación de los fundamentos de la investigación acción y participativa, con actividades para observar la realidad, obtener datos con entrevistas y aplicación de instrumentos y reflexionar en forma directa sobre las dificultades sociales. Esto representa para Segovia y Santiago (1980), que enseñar geografía

...permite la definición del tema a investigar, la búsqueda común de los datos, la socialización de la información procurada, la apropiación colectiva de los métodos de análisis de esa realidad explorada y la discusión comunitaria de los resultados obtenidos y del uso final que se dará a éstos. (p. 23-24).

Lo indicado se corresponde con la iniciativa de incentivar la interdisciplinariedad en la práctica escolar. La idea, desde esta perspectiva, es "capturar" la realidad en lo que es, en su existencia concreta, como totalidad y generalidad, en la subjetividad de sus habitantes, su diversidad cultural, su compleja dinámica espacial, sus cambios históricos, entre otros aspectos. Todo eso, con el propósito de develar los fundamentos que explica su existencia. Esa forma pedagógica de percibir la interdisciplinariedad, desde la enseñanza geográfica, representa para Vaidenau (1987),

...concebir que los contenidos y los aprendizajes escolares forman parte de un esfuerzo por articular mejor la escuela y la vida, el aprendizaje y la aplicación de lo que se aprende, ya que para poder pasar de la teoría a la práctica y a situaciones concretas, el alumno necesita una metodología interdisciplinaria. (p. 543).

Como se puede apreciar, esta nueva perspectiva para orientar la práctica escolar de la enseñanza de la geografía, coloca en el primer plano a los actores del acto educante, inmersos en el escenario sociohistórico que viven, en la explicación crítica de lo que allí acontece y en la elaboración de iniciativas y opciones que mejoren las condiciones geográficas y ambientales.

Desde esta perspectiva, se está ante un planteamiento educativo y geodidáctico que es necesario prestar la debida atención, pues sus repercusiones e implicaciones ayudan a la comprensión del lugar que se habita y las condiciones de momento histórico.

Así, la enseñanza geográfica asume la investigación, como una alternativa viable para superar la transmisión de conocimientos, de tanta vigencia y permanencia en la práctica escolar.

Indiscutiblemente también aporta una nueva visión formativa que contribuye a dar a la enseñanza y al aprendizaje, fundamentos para revisar la neutralidad, mecanicismo y linealidad que el positivismo tiene tan arraigados en el aula de clase. Ahora, la enseñanza

geográfica asume un rol más político, de acento democrático, para mermar el efecto domesticador y alienante de la práctica escolar tradicional positivista.

## **6. Reflexiones finales**

Se puede afirmar que la iniciativa promovida desde el Ministerio de Educación, desde los años cuarenta del siglo XX, hasta el momento actual, representa para los cambios curriculares intentos incentivados por las exigencias políticas de mejorar la calidad de la acción educativa, adecuar la educación al momento histórico y educar a los ciudadanos en correspondencia con las necesidades nacionales. No es en vano que en forma reiterada se ha considerado a la educación como un baluarte de la gestión política, además de constituir un escenario para perpetuar las condiciones del sistema existente.

Del mismo modo, se puede apreciar la ingerencia de las fuerzas externas para conducir la labor educativa, desde fundamentos teóricos y metodológicos elaborados bajo criterios de concebidos para otras realidades, pero en la lógica de dominar, imponer y formar comportamientos desprendidos de las necesidades que apremian a las colectividades de los países pobres, dependientes y subdesarrollados; es decir, controlar las iniciativas de transformación nacional con una educación escasamente informativa de nociones y conceptos que desvíen la atención de la sociedad, ante la ingerencia dominante.

Cada intento por reformar el sistema educativo tiene su intención y se muestra en el diseño curricular que elabora. En el abordaje hermenéutico de su estructura y contenidos, emergen sus fundamentos teóricos y metodológicos renovados para su momento histórico, pero también, la finalidad que se oculta tras su andamiaje. Pero lo puntual del cambio se diluye en la elaboración de un marco teórico actualizado y muy acorde con los avances educativos, pedagógicos y didácticos.

Eso da una relativa importancia al acontecimiento innovador, además de las crecientes expectativas que se formulan ante el enunciado de la nueva reforma. Allí, un aspecto reiterado en las propuestas curriculares es poner de manifiesto en los fundamentos que se esgrimen para justificar la reforma, el acento paradigmático y epistemológico que sustenta al remozado planteamiento pedagógico. En ese sentido, se aprecia que han servido como argumentos el conductismo, el constructivismo y la teoría crítica.

Llama la atención que, a pesar de lo novedoso del caso, en cada oportunidad, el enfoque se queda corto en cuanto que es expuesto en el documento curricular, pero no es motivo de difusión y debate por quienes lo aplicarán; es decir, los educadores. En cada caso, se da un comienzo pleno de esperanzas, inquietudes, esencialmente, en los docentes, quienes al ser incorporados en la innovación que se propone, son considerados como espectadores del cambio, debido a que es el que menos sabe de la propuesta, y lo más inquietante, la aplica sin tener la certeza que lo hace bien.

En consecuencia, en cada versión curricular es un nuevo hito educativo, ante el cual, los educadores asumen un comportamiento de contemplación, admiración y desconcierto. Cuando comienza a establecerse el contraste entre los planteamientos de la reforma curricular y la práctica escolar cotidiana, emerge la vigencia y permanencia de las viejas y anquilosadas estructuras de los sistemas tradicionales. Por eso la respuesta es continuar con la enseñanza meramente informativa e intelectualista.

A un lado quedan la enorme cantidad de conocimientos y prácticas que proponen las reformas y el modelo educativo, continúa sin dar respuesta a las necesidades sociales y menos actuar en coherencia con los adelantos científicos, tecnológicos y educativos. Las repercusiones más destacadas que derivan de esta realidad, dejan al desnudo que la actividad escolar no toma en cuenta los postulados de la ciencia, en cuanto su enseñanza a través de las asignaturas.

En el caso de la enseñanza de la geografía, todavía prioritariamente, se dictan y/o explican los contenidos programáticos, bajo una connotación de conocimientos estables, certeros, confiables e inmutables, que deben ser adquiridos por la sociedad actual como acervo creado por las generaciones pasadas.

Pero un aspecto que llama poderosamente la atención es que, a pesar que la memorización ha quedado superada ante las nuevas formas de aprender, donde destacan la investigación activa, conducente a elaborar nuevos conocimientos, todavía se considera que aprender es memorizar datos de la realidad geográfica, a pesar que la comunidad es la realidad geográfica vivida, la cual debe ser abordada con imaginación, creatividad e integración teórico-práctica de los saberes.

En esencia, el educador debería dar prioridad a la obtención del conocimiento, mediante el desenvolvimiento de un proceso que transforme las operaciones mentales y sirva de argumento para abordar los temas de la enseñanza. Eso implicaría avanzar más allá de la práctica empírica o pragmática que quedó limitada a la simple obtención de un conocimiento, sin una acción investigativa con capacidad para mejorarse a si misma y contribuir a explicar científicamente la realidad estudiada.

Por eso, inquieta que a lo que ocurre con la rápida obsolescencia de los conocimientos científicos y tecnológicos, las rápidas trasformaciones del espacio geográfico, el incremento de los problemas ambientales y geográficos y el aumento de los problemas urbanos, especialmente, se detecta en las aulas escolares donde se enseña geografía, una muy pronunciada indiferencia a los cambios epistemológicos y curriculares.

Por tanto, comprender los fundamentos teóricos y metodológicos de la ciencia que se enseña y de la educación, la pedagogía y la didáctica, facilitarán dar una respuesta al mundo que cambia y a las condiciones de la sociedad que se complejizan aceleradamente, ante lo cual se exige una labor formativa que permita actuar-pensar-actuar en forma participativa y protagónica. En consecuencia, para la enseñanza de la geografía:

1. Es necesario abordar críticamente la realidad. Ante las condiciones históricas, se dificulta continuar con una enseñanza que tenga como respuesta un aprendizaje pasivo de fragmentos de una cultura ya elaborada, estática e inmutable.
2. La educación no puede continuar como una actividad social neutra, indiferente y descontextualizada de la compleja situación sociohistórica. Por el contrario, debe ser una labor que fomente el compromiso y la responsabilidad social.
3. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula escolar deben contribuir a explicar la comunidad local como su objeto de estudio, debido a que se trata de una ejercitación formativa de repercusiones en la elaboración de una conciencia



- crítica sobre la realidad, el mundo y la vida.
4. La investigación es la más clara opción para menguar los efectos perversos de la acción transmisiva, a la vez que permite adecuar la enseñanza a las renovadas perspectivas de la investigación social de acento cualitativo de notables repercusiones en el entendimiento de la complejidad de los acontecimientos vividos.

### Referencias Bibliográficas

- ANDER-EGG, E. (1979). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Barcelona (España): El Cid Editor.
- APONTE, M. y PÉREZ-ESCLARÍN, A. (1980). *Lenguaje y creatividad*. Caracas: Cuadernos de Educación Cooperativa Laboratorio Educativo N° 73, p. 3.
- ARROYO DEL CASTILLO, P. (1963). *Aprendizaje y trabajo escolar*. Revista Vida Escolar. Ministerio de Educación Nacional, p. 3-7.
- CARR, E. (1971). *Los estudios sociales en la escuela de hoy*. Buenos Aires: Editorial Troquel, S.A. (p.106).
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona (España): Ediciones Martínez Roca, S.A.
- CIARI, B. (1977). *Modos de enseñar*. Barcelona (España): Editorial Avance, S.A.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999). Gaceta Oficial N° 5453 extraordinario del 24 de marzo de 2000.
- DEIBIS, M. (1985). "Algunas reflexiones acerca de los supuestos básicos de la Pedagogía y la Andragogía". Revista de Andragogía N° 2, p. 37.
- ESTACIO, P. (1991, noviembre 05). *Preparan encuentro popular de soluciones alternativas*. EL NACIONAL, p. C-3.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1991). "Los profesores ante la reforma". Cuadernos de Pedagogía N° 190, p. 54.
- EVERDUIM, J.; LANDAETA, M.; LACUEVA, A. Y MANTEROLA, C. (1976). "Proposiciones para la enseñanza de las ciencias". Caracas: Cuadernos de Educación N° 36-37. Cooperativa Laboratorio Educativo.
- FESQUET, A. (1971). *Enseñanza de las Ciencias*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz
- JARAMILLO URIBE, JAIME (1988). *La reforma educativa de los años treinta*. Educación y Cultura (p.10).
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2635, julio 26, 1980.
- MAILLO, A. (1964). "El trabajo escolar activo". Vida Escolar N° 59-60. p. 1.

- MAREVIL, A. (1970). Guía del trabajo cotidiano del aula. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- MARTÍN, E. (1991). Vocabulario psicológico de la reforma. Cuadernos de Pedagogía N° 188, p. 36.
- MARTÍNEZ, M. (1991). La investigación cualitativa etnográfica en Educación. Caracas: Editorial Texto. p. 14.
- NEUMAN, H. (1993). Futuro de la educación. EL NACIONAL, p. A-4.
- OCHOA, J.; GARCÍA, J. Y SILVA, J. (1975). En Búsqueda de una educación latinoamericana. Tercera Edición. Caracas: Cuadernos de Educación Cooperativa Laboratorio Educativo N° 14.
- OLIVER JAUME, J. (1981). Los programas escolares y la investigación del ambiente. Caracas: Cuadernos de Educación N° 90 Cooperativa Laboratorio Educativo, p. 35-37.
- ORTEGA, K. (1985). La comisión presidencial no nos ha llamado. EL NACIONAL, p. C-5.
- POPHAW, W. J. Y BAKER, E. (1979). Planeamiento de la enseñanza. 3era Reimpresión. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- POPKEWITZ, T. (1988). Paradigma e Ideología en Investigación. Madrid: Editorial Mondadori.
- PULPILLO RUIZ, A. (1969). El aprendizaje individualizado en la escuela de maestro único. Vida Escolar N° 109-110, mayo-junio, p.32
- SEGOVIA, L. Y SANTIAGO, B. (1980). La investigación en la educación. Caracas: Cuadernos de Educación. Cooperativa Laboratorio Educativo.
- UNESCO (1970). Manual de la UNESCO para la enseñanza de las ciencias. Buenos Aires: editorial Suramericana.
- USLAR PIETRI, A. (1991, diciembre 09). Un desafío para toda la humanidad. EL NACIONAL, p A-4 .
- VAIDENAU, G. (1987). La interdisciplinariedad en la enseñanza: Ensayo de síntesis. Perspectivas. Revista de la UNESCO N° 64, p 543.