

CONSIDERACIONES CURRICULARES PARA LA ATENCION DE LA EDUCACION EN LA FRONTERA

María Eugenia Bello de Arellano*

R E S U M E N

La terminología referida al currículum ha implicado muchas acepciones en sus interpretaciones y aplicaciones, este artículo sintetiza las que mayor difusión han tenido y trabaja los postulados que en Venezuela se han definido como currículum. A pesar de la ausencia de políticas específicas para la educación en la frontera si hay tendencias que la abordan de diferentes maneras, aquí se intenta exponer lo mas substancial de cada una.

Palabras clave: currículum, políticas educacionales, fronteras, educación, cambios curriculares.

Curricular considerations for the attention of education at the frontier

ABSTRACT: *This paper attempts to resume the many changes taken place in the curriculum field that have affected the educational designs. The Venezuelan curriculum politics have been define since 1974 and 1980 in our legal instruments, but there is not a particular definition to the frontier regions for an educational service.*

Key Words: curriculum, educational politics, borders, education, curriculum changes.



1. CONCEPCIONES CURRICULARES

Existen múltiples y variadas definiciones de currículum, lo que nos lleva a afirmar que es un vocablo polisémico, con diversas connotaciones y variados énfasis. De allí que una de las primeras cuestiones a considerar en la adopción de una determinada definición o concepción del currículo sea la coherencia y congruencia de los elementos y actores que en ella puedan comprenderse, y por ende de los diseños que se deriven.

La diversidad y multiplicidad de las definiciones que pueden ser desarrolladas, brindan un amplio margen de libertad en la escogencia de la opción que se considere más adecuada, según las implicaciones que se asuman desde diversas posiciones ideológicas y concepciones para interpretar la ubicación y alcance del currículo.

Este término es relativamente reciente en el vocabulario educativo moderno, aunque ya se encuentra en

la literatura norteamericana desde finales del siglo XIX, en la referencia o identificación de los planes y programas de estudio, especialmente en los contenidos programáticos, pero sin una definición precisa de su alcance, incluso durante las dos primeras décadas de este siglo todavía se maneja con esta acepción. Pero los turbulentos cambios iniciados en los países industrializados, el desarrollo de la psicología experimental y la filosofía educativa, impactan el pensamiento pedagógico, y la escuela, el aula de clase, y los objetivos educativos comienzan a imbricarse y a recibir la atención de los nuevos conocimientos científico-técnicos. Es a partir de estos cambios, cuando podemos referirnos al desarrollo de la noción de currículo como fenómeno educativo de este siglo.

La influencia de la psicología en diversos ámbitos hizo que en lo educativo la noción de currículum se centrara en los procesos cognoscitivos, identificándose los objetivos de la enseñanza con las destrezas esencia-

les a desarrollar, enfatizando en el producto que se aspiraba obtener, por eso se habla del currículo como producto, como experiencias totales a aprender como producto del aprendizaje. La influencia de la psicología del aprendizaje y más concretamente del conductismo, también se hacen notar al trasladar el énfasis de la formación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ciertamente, estas nociones abarcan más que la simple referencia a planes y programas de estudio, pero sólo se centran en el proceso o en el producto del aprendizaje sin considerar el contexto en el que ocurre, o deja de producirse.

La organización de las experiencias afectivas de aprendizaje y su sistematización, junto con el establecimiento del "producto" deseable ocupan una no despreciable cantidad de literatura educativa. El currículum se concibe como un complejo proceso de actividades, donde además del producto es importante prever los recursos para su alcance. Producto y proceso terminan siendo una díada

inseparable, una implica acción y el otro metas a alcanzar, pero la psicología social también reclama sus espacios, especialmente propicios por el abuso del conductismo y de la tecnología educativa, el interés en los grupos, su dinámica y el reconocimiento de la individualidad cobran especial fuerza en las propuestas que se centran en el curriculum como equiparable al proceso educativo mismo, como realización personal o experiencia integrada, que no sólo implica la totalidad de las actividades que se desarrollan en la escuela sino también el proyecto de desarrollo integral del individuo.

Latinoamérica, trata también de despertar de la situación de dependencia que caracteriza su vida socio-cultural y económica, especialmente a partir de la guerra fría, y toma de las experiencias foráneas elementos que le permitan hacer unos planteamientos vinculantes a su propia realidad, haciendo especial hincapié en aquellos que se nutren de un concepto de curriculum, inserto en un contexto social, que entiende que el hombre está sujeto a la acción política. De allí que si en el mundo anglosajón esto se centraba en extender la oportunidad de educación para el pueblo, en la necesidad de reformar el currículo para satisfacer las necesidades y aspiraciones de una sociedad moderna, desarrollada y para el bienestar colectivo, en el mundo latino no sólo era urgente masificar la educación, por ser entendida como derecho universal y sociopolítico, sino también para dar a todos las oportunidades/herramientas para transformar sus sociedades dependientes y en camino de la "modernización".

Este énfasis en el rol de la educación y de sus contenidos respecto a un contexto social más amplio, en el que se destacan las necesidades sociales sobre las individuales, ha sido denominada como "reconstruccionista" y se puede sintetizar así: los estudiantes deben aprender a enfrentar las metas sociales, el conocimiento se centra en el contexto sociocultural, el proceso educativo es sinónimo de cambio, concientización y liberación, pero de manera integral, lle-

va implícita una toma de decisiones participativa y la búsqueda de una constante renovación del currículo dirigido al desarrollo potencial individual y social.

En la última década el mundo anglosajón ha vuelto a tomar la batuta en lo que a estudios sobre el curriculum se refiere, especialmente por los aportes de Stenhouse y sus seguidores. Las aportaciones de Stenhouse a la innovación curricular presentan una gran novedad por las implicaciones y la fuerza que se le concede a los procesos de innovación en el desarrollo del curriculum, el cual es entendido básicamente como un instrumento de innovación y la escuela sería la unidad básica de innovación.

Todo este breve y sencillo repaso de las implicaciones que en distintos momentos ha tenido el vocablo Curriculum, evidencia que el dinamismo de la cultura y de las necesidades sociales, han imbricado este concepto, yendo más allá de su origen, raíces epistemológicas o determinadas interpretaciones académicas. Entre los dos extremos, el currículo como planes y programas de enseñanza y el curriculum como educación para la vida, podemos encontrar una singular riqueza de acepciones que brindan un especial dinamismo a esta noción. Pero cualquiera sea la posición que se asuma en cada proyecto o programa curricular, de mejoramiento, revisión, planificación o implementación se debe adoptar una definición cónsona con la filosofía educativa que orienta la acción y el proceso educativo, que establezca claramente cómo se va a concebir, administrar, supervisar y orientar.

Si partimos de la idea de curriculum como conjunto de experiencias educativas que los alumnos ganan bajo la orientación de la escuela, incluyendo los recursos que puedan utilizarse para alcanzar dichos aprendizajes, lo mismo que los fines educativos, las necesidades de desarrollo individual y social, en un proceso interactivo, coordinado por la escuela, trabajaríamos con una amplia acepción del término, flexible y a la vez concreta, que nos puede ayudar a

derivar propuestas específicas en función de los siguientes grupos interactuantes: por una parte, educandos, educadores, cultura y sociedad, por otra, objetivos, contenidos, experiencias y evaluación, el nexo lo constituirían los aprendizajes. Aunque todos estos elementos se expresan/concretizan en la escuela, no podemos reducir a ella el ámbito y alcances del curriculum, su acción y relación no se circunscribe a las actividades del aula solamente, sino que tiene que ver con las implicaciones contextuales de carácter cultural, social, económico, tecnológico, ecológico, filosófico, estético.

2. Planteamientos curriculares en Iberoamérica

En el ámbito latinoamericano el conjunto de políticas, planes y programas desarrollados básicamente a partir y durante la década del 50 tuvo en la enseñanza el nivel más importante de operación. A partir de allí se advierte una tendencia a concebir la educación dentro de los marcos de la relación economía-capital humano-educación y a enfatizar la educación al servicio de la formación de los recursos humanos para las necesidades del desarrollo económico, privilegiando formas de enseñanza como el entrenamiento, adiestramiento, capacitación e instrucción.

En tal sentido, la mundialización de la educación, que empieza a manifestarse con más fuerza a partir de la década de los 60, incide no sólo en los planteamientos curriculares, que abren paso a fórmulas relacionadas con la tecnología educativa y con el paradigma proceso-producto para la formación de los recursos humanos, sino que también actuó en la estructura administrativa. El planeamiento general de la educación, difundida a través de los mecanismos de cooperación técnica, se centró en los principios e instrumentos para la planificación de la enseñanza. Martínez Boom (1994) afirma que la estrategia de desarrollo necesitó la ampliación de la cobertura y la planificación de la enseñanza para garantizar mayores

niveles de eficiencia.

Hoy en día en la América Latina se comparten las inquietudes sobre la incapacidad de los sistemas educativos de garantizar la formación del ciudadano, ya sea como pleno desarrollo de su personalidad y/o como ente productivo, base fundamental para el desarrollo y la superación de la pobreza. Existe un consenso general acerca de la necesidad de superar las políticas educativas dirigidas a cumplir metas cuantitativas de cobertura escolar o de años de estudio, especialmente cuando las cifras muestran agotamiento en el crecimiento de los sistemas escolares, tal como sucede en Venezuela. La prioridad se ubica en la atención a la calidad de los resultados formativos obtenidos por la educación. Calidad y democracia, equidad y justicia social, resumen el actual desafío educativo a atender en las reformas escolares, para la mayoría de los países latinoamericanos.

Las respuestas acerca de qué y cómo enseñar, fundamentales en cualquier planteamiento curricular se basan en un concepto central: la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje: hay que enseñar aquello que satisfaga las necesidades planteadas por el desempeño de las personas en los diferentes ámbitos sociales. (Tedesco, 1992; Hevia, 1994, entre otros). Esta noción permite una lectura distinta a la que tradicionalmente se han impuesto, ya como respuesta de intereses corporativos de los actores internos del sistema educativo, ya de las propias disciplinas científicas, o de los organismos internacionales vinculados al desarrollo, la educación y la cultura. La reflexión y la acción, en este sentido, deben propiciar la revalorización de lo pedagógico y de la cultura escolar, lo mismo que la reconceptualización de lo curricular en la América Latina.

Hay casi una total unanimidad, en el ámbito latinoamericano, en torno a los planteamientos sobre las necesidades de aprendizaje. Estas, estarían definidas por los requerimientos que plantea el desempeño de un ciudadano en los ámbitos laboral, cultural,

político, religioso, personal. La pluralidad creciente de los mismos es una de las características del proceso de modernización social en un mundo occidental en general. La definición de necesidades básicas de aprendizaje y de perfiles de desempeño abarca tanto lo pedagógico, a cargo de los educadores, como lo sociocultural y político, con la participación de múltiples actores sociales. La sociedad debe decidir qué desempeño quiere para sus egresados y los pedagogos y actores internos del sistema educativo brindar un servicio que responda a esa demanda.

Tedesco (1992) nos expone que las necesidades básicas de aprendizaje que debe satisfacer una oferta educativa moderna serían:

- a) Dominio de los códigos con los cuales se transmite y circula la información (lectura, escritura, computación, cálculo, una segunda lengua y códigos específicos de ciertos medios de comunicación masiva). La educación debe desarrollar la capacidad de procesar esa información. Se debe estimular la curiosidad y la creatividad para descubrir formas nuevas de organizar la realidad.
- b) Desarrollo del pensamiento sistémico, enfatizando la visión global de los fenómenos y procesos. Encontrar las causas, consecuencias y relaciones ente las distintas partes de la realidad es una de las capacidades más importantes para comprenderla y actuar frente a ella. La abstracción y pensamiento simbólico exigen la experimentación, en la búsqueda de soluciones el estudiante desarrolla el sentido de responsabilidad con su propio proceso de aprendizaje.
- c) Educar para el trabajo en equipo. La sociedad exige cada vez más la colaboración y el consenso, la comunicación de ideas, la aceptación de las críticas y la existencia de más de un camino para resolver un mismo problema.

Ahora bien, la asimilación del concepto de educación a la mera formación para la formación de recursos humanos que puede llevar implícita la noción de una educación general como objetivos educativos y de aprendizaje mínimos, constituye también un elemento ante el que debemos, desde la reflexión pedagógica, posicionarnos críticamente. Esa concepción de unos mínimos educativos, de herramientas prácticas y conceptuales, no es nueva en América Latina, durante la década de los 50 se le denominó "educación fundamental", a partir de los 70 "educación básica" y desde los 80, se le conoce como "necesidades básicas de aprendizaje", acuñado por la UNESCO durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990. El punto esencial en estos planteamientos es que la idea de un mínimo de aprendizajes y un mínimo de herramientas, necesariamente deja de lado problemas mucho más amplios como el de la cultura, el conocimiento y el pensamiento que no tienen que ver única ni fundamentalmente con el APRENDIZAJE (Martínez Boom, 1994).

3. El curriculum en Venezuela

Ha sido definido como "todo lo que los alumnos aprenden bajo la dirección de la escuela y los recursos que esta utiliza para dirigir y alcanzar dichos aprendizajes", es decir, en Venezuela, la posición oficial entiende el currículo como la totalidad de experiencias que el niño gana bajo la dirección de la educación sistemática y reglada, donde el curriculum, muy cerca de una acepción de proceso-producto, con gran influencia de la tecnología educativa abarcaría: los objetivos de la educación: ¿por qué enseñamos?; los contenidos para el logro de esos objetivos: ¿qué enseñamos; las técnicas, procedimientos y recursos ¿cómo enseñamos?; momento: ¿cuándo enseñamos?; cantidad y graduación del contenido ¿cuánto enseñamos?; evaluación: ¿qué y cuánto logramos enseñar?

Básicamente se centra en las ac-

tividades a ser desarrolladas por la escuela y el docente para el logro de experiencias educativas, en función de los objetivos y fines de la educación, pero en última instancia, en la determinación del objeto de estudio y campo del curriculum, subyace el hecho de que debe centrarse y orientarse en la definición y concreción del proyecto educativo que cada sociedad tiende a modelar en la búsqueda de la consecución de unos determinados fines y objetivos, en un contexto determinado donde confluye el interjuego de diversos factores socio-culturales, político-económicos, científicos, etc.

Si bien las instancias del Ministerio de Educación establecen una definición oficial sobre el curriculum que lo circunscribe como proceso-producto, entendemos que esto no es más que la concreción de una filosofía más amplia expuesta en nuestra normativa legal, donde se evidencia un proyecto que toma en cuenta la interrelación de los diversos elementos interactuantes, la Ley Orgánica de Educación no los deja totalmente a un lado, sino que por el contrario, en su artículo 3 presenta una amplia definición de cuáles son los fines del sistema educativo, posibilitando su concreción en determinados instrumentos curriculares a lo largo y ancho del sistema.

El espíritu del legislador en esta materia nos hace reflexionar sobre todo un proyecto/propuesta educativa con un ámbito de acción/ejecución concreto que sería la educación formal, el sistema escolar, a través del Ministerio de Educación como vehículo del Estado Docente, orientaría y normatizaría la acción educativa en este ámbito, sin dejar de lado ciertos concomitantes como son el papel de los medios de comunicación, la necesaria participación de la comunidad, el mejoramiento y la atención de las situaciones carenciales etc.

Podemos afirmar que la iniciativa pública protagonizada por el Estado ha sido la fuerza esencial que explica el desarrollo alcanzado por la escuela venezolana, pero una política de modernización no sólo debe definir la estructura del sistema escolar y sus

curricula formales, sino también adecuar técnicamente el funcionamiento del sistema a las demandas cuantitativas y sobre todo cualitativas que la sociedad plantea, la ampliación del poder de intervención de las comunidades educativas, el mejoramiento de la formación y estatus social de los profesionales de la docencia, y las reformas curriculares acordes con las exigencias del contexto.

Recientemente se han planteado nuevos aportes en lo que se refiere a las bases curriculares de los nuevos diseños de educación básica. Los mismos exponen que el ideal del modelo curricular, contempla:

- a) consolidar un proceso pedagógico de calidad;
- b) propiciar una gestión educativa eficaz y eficiente, y
- c) garantizar la permanencia en el sistema educativo de la población escolar.

Los objetivos de la reforma curricular serían:

- a) favorecer el desarrollo integral del individuo,
- b) modificar la educación rutinaria para centrarla en los procesos mentales y morales y
- c) fortalecer la capacidad de gestión autónoma del plantel.

El modelo curricular es entendido como "el referente teórico donde se establecen los planteamientos normativos que sirven de parámetros para la elaboración de diseños curriculares coherentes y pertinentes para cada una de los niveles y modalidades". (Agudelo y Flores:1998:31). Los principios que lo orientan, en consonancia con los demás instrumentos legales relacionados son: democratización, educación para la vida, descentralización, relación escuela-trabajo, revalorización de la educación, relevancia, autonomía, flexibilidad de la práctica pedagógica.

El modelo curricular se basa en la realidad diagnosticada y se operacionaliza en un diseño curricular de instancia nacional (Currículo Básico Nacional); de instancia escolar (Cu-

rrículo de la Escuela) y de instancia de Plantel (Proyecto Pedagógico de Plantel). La concepción subyacente es de un currículo con una visión holística, como una propuesta de acción, con un enfoque constructivista y con una visión de integración.

Por otra parte, la reforma curricular venezolana de la educación básica, abarca los siguientes sub-proyectos:

- 1) Reforma de planes y programas de estudio,
- 2) Organización de redes de escuela,
- 3) Capacitación de los docentes, directores y supervisores,
- 4) Proyectos Pedagógicos de Plantel, y
- 5) Biblioteca de aulas.

Como la acción educativa tiene con fin primordial el ser, el saber, el hacer y el convivir, se plantean las siguientes innovaciones:

- a) *Diseño curricular*: ejes transversales: lenguaje, valores, trabajo, ambiente, desarrollo del pensamiento lógico (eje a partir del cual se proponen los proyectos y programas de apoyo).
- b) *Transversalidad*: Transformación de la cultura escolar: relación entre la educación fundamentada en las disciplinas del saber y la cultura pública de la comunidad humana. Los Ejes Transversales son contemplados como ejes de organización y globalización de los contenidos. Implicarían la interrelación entre los planteamientos y componentes de las distintas disciplinas y conllevarían una mayor funcionalidad. De forma paralela se plantean otros componentes complementarios a la transversalidad o viceversa, tales como: el proyecto educativo; identificación de los valores sociales e ideológicos necesarios en el país; claridad de los actores que participan; temas relevantes; consenso; participación; compromiso de diversos sectores educativos y so-

ciales; difusión adecuada y amplia de los que se quiere lograr.

- c) *Lo nacional, lo regional y lo local*: El diseño curricular constituye el eje a partir del cual se proponen los proyectos y programas de apoyo en forma coherente y global. En su ejecución se pueden distinguir tres sectores de participación: el nacional, el regional y el local.

- *Currículo Básico Nacional o CBN*: 89% del plan de estudios (1ra. Etapa educación básica). Producto del consenso de maestros y el Ministerio de Educación.
- *Currículo Regional*: 20% del tiempo y contenido en la primera etapa (participación de cada entidad federal).
- *Currículo Local*: adecua contenidos a la realidad de cada comunidad o escuela, implica proyectos pedagógicos de plantel y de aula (actualidad, relevancia, pertinencia).

4. Ejes curriculares para la atención de la educación en zonas de fronteras

No hay en Venezuela una política oficial que permita establecer fehacientemente que existe una concepción curricular para la atención de la educación en la frontera, exceptuando los nuevos planteamientos sobre el diseño y modelo curricular para la educación básica que hemos indicado arriba y lo relativo al programa de educación bilingüe para la atención de nuestra población indígena, que no por casualidad se haya casi en su totalidad ubicada en áreas de fronteras. Estos programas, implementados desde el Ministerio de educación buscan el cuidado de nuestras etnias, mediante una suerte de crisol que une una formación bastante apegada a lo tradicional, en cuanto a sus contenidos y métodos, pero con la inclusión de elementos del contexto y de la enseñanza en la lengua materna y con docentes de la misma comunidad. Si

bien estos programas no han sido evaluados plenamente o en su totalidad, los resultados parciales hacen ver que han tenido un muy aceptable margen de asertividad y éxito, aun cuando habría mucho más por hacer.

Aún cuando no pareciera haber una política oficializada al respecto, en relación con los ejes curriculares para la atención de este servicio en las fronteras, distinta a la existente en el resto del país, sí podemos evidenciar que hay propuestas que buscan una mayor concreción del perfil que deben tener los proyectos y programas curriculares en las fronteras, especialmente centrados en uno de sus elementos, como serían los planes y programas de estudio. Ahí nos encontramos con tres alternativas que los estudiosos han planteado al respecto, a saber:

- a) Por una parte tenemos a los defensores de un curriculum único, sustentados en la idea de la necesidad de una formación básica general para todo ciudadano. La educación, en este sentido, prevalece como derecho/deber sociopolítico y su cobertura debe por tanto garantizarse sin distinciones de ninguna especie, por lo tanto el curriculum más apropiado sería el más homogéneo posible a fin de evitar diferenciaciones no equitativas. Esta postura, en una abstracción de otros elementos que participan en el proceso, asume que las diferencias vendrían dadas por las que el mismo sistema educativo prevé como alternativas: a nivel de la educación media, diversificada y profesional, por una parte y en el subsistema de educación superior por la otra.
- b) Una segunda alternativa incluye propuestas para un curriculum diferenciado, que tienda a la conformación de una identidad propia del ciudadano habitante de la frontera, incluiría especificaciones para cada segmento de la misma, según sus características ambientales, poblacionales, sociales, culturales, influencias

"foráneas", necesidades de seguridad y defensa, fortalecimiento de la identidad nacional, etc.. Si bien a primera vista pareciera que abarca más que la anterior postura, dado que sí toma en cuenta otros elementos interactuantes e intervinientes en el proceso educativo, pareciera, también, que la encierra en un círculo que a la larga tendería a la conformación de grupos que, si bien estarían capacitados para atender su problemática inmediata, podrían aislarse del resto del país e incluso de otros puntos de su región, y la situación de las fronteras como centros periféricos y marginales de la dinámica nacional se mantendría e incluso se propiciaría.

- c) Una tercera tendencia viene dada por una serie de propuestas intermedias, que si bien reconocen la importancia de una formación básica del ciudadano, también abogan por un curriculum de mayor flexibilidad que permita un mejor conocimiento del medio inmediato de acción de estos individuos, tomando en cuenta tanto la necesidad sociopolítica de la educación, la de una identidad con el medio sociocultural y la de insertarse en la economía de la zona y de la región; pero más que a la formación de un ciudadano con una identidad específica, según la frontera en que se ubique, como en el caso de la postura anterior, estas propuestas responden más directamente a los requerimientos de un proceso más amplio, muy vinculado a los propósitos de la descentralización, pero sobre todo de la regionalización educativa, planteamiento expuesto en la Ley Orgánica de Educación y donde el conocimiento de las características del medio incluiría, como un elemento más a ser considerado, la situación de la fronteras, en los casos en que ello sea procedente. En última instancia se aspira a formar un individuo consustanciado con su realidad inmediata y mediata, tanto local, como regional y nacional,

de manera que, sea donde sea que le toque desempeñarse, pueda ser un vocero idóneo de las aspiraciones que se tienen para el desarrollo de su región. Esta postura incluye la propuesta sobre escuelas binacionales en las fronteras.

Ninguna de estas posiciones entra en contradicción con la concepción oficial que se tienen de lo que es el currículo, salvo en el caso, hablando de manera relativa, de la primera, que lo restringe a un estrecho campo que soslaya la interrelación sistémica que hay entre sus elementos. En realidad lo que varía son las maneras de concretar su acción e incluso los objetivos sociales, económicos, políticos, culturales, pero sobre todo educacionales, que se persiguen.

En tal sentido, abogamos por una práctica pedagógica que, vinculada a los subsistemas intervinientes en el sistema social, entienda el ámbito de acción del currículo como la concreción de un proyecto educativo de nuestra sociedad, mediante el cual seamos capaces de responder a qué enseñar, cómo y por qué.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUDELO, ALIX MORAIMA y FLORES, HAYDÉE** (1998): *"El Modelo Curricular"*. En: Educación, Revista del Magisterio. No. 181, Caracas, Enero 1998
- HEVIA NAVAS, RICARDO**. (1992): *"La educación y el desafío de la modernidad"*. En: Tablero. Revista del Convenio Andrés Bello, N° 45, Santafé de Bogotá.
- MARTINEZ BOOM, ALBERTO**, et al (1994): *"Medio siglo de educación y enseñanza en Colombia 1945-1992"*. Proyecto: Modelo Curricular y Tecnología Educativa en Colombia. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- STENHOUSE, LAWRENCE**. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TEDESCO, JUAN CARLOS**. (1992): *"El debate educativo internacional"*. En: Tablero, Revista del Convenio Andrés Bello No. 45. Santafé de Bogotá.

(*) Docente Investigadora del Centro de Estudios de Fronteras e Integración. ULA- Táchira. Lic. Educación, y doctorando en Pedagogía Aplicada, en la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Aldea Mundo

PUBLICACIONES RECIBIDAS POR CANJE

Las siguientes, son las publicaciones periódicas que se reciben en la Unidad de Documentación e Información del CEFI, UDIFI, vía canje con la revista Aldea Mundo:

- **Revista OPCION**, Universidad del Zulia. Facultad Experimental de Ciencias, Maracaibo.
- **Revista Venezolana de Ciencias Políticas**, Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas. CEPSAL, Mérida.
- **Revista Geodidáctica de Venezuela**, Centro de Investigaciones Geodidácticas, Caracas.
- **Presente y Pasado**, Revista de Historia. Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Educación, Mérida, Venezuela.
- **Cuestiones Políticas**, Instituto de Estudios Políticos y Derecho Público de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- **Revista Venezolana de Ciencias Sociales**, Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", Vicrectorado Académico, Maracaibo.
- **Revista Espacio Abierto**, Investigadores Asociados . Auspicio de la Asociación Venezolana de Sociología, Maracaibo, Venezuela.
- **Revista FERMENTUM**, Revista Venezolana de Sociología y Antropología. Grupo de Investigaciones en Socioantropología de la Ciudad, GISAC, ULA, Mérida, Venezuela.
- **Revista del Instituto de Estudios Políticos y Derecho Público**, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, Instituto de Envestigaciones Económicas y Sociales, "Dr. Rodolfo Quintero", FACES, UCV, Caracas.
- **Revista HOMINES**, Universidad Interamericana, Decanato de Ciencias Sociales, Hato Rey, Puerto Rico.
- **Revista El Trimestre Económico**, Fondo de Cultura Económica, México.
- **Revista CAPITULOS**, Sistema Económico Latinoamericano, SELA, Caracas.
- **Revista RELEA**, Centro de Investigaciones Post-Doctorales, CIPOST, UCV, Caracas.
- **Revista FRÓNESIS**, (Temas de filosofía social, política y jurídica). Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Instituto de Filosofía del Derecho "Dr. J.M. Delgado Ocando", Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- **Cuadernos del CENDES**, Centro de Estudios del Desarrollo. U.C.V., Caracas.
- **Revista TABLERO**, Revista del Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá.
- **Boletín del Instituto de Altos Estudios de América Latina**, Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- **Boletín del Centro de Historia Regional de Petare**, Petare, Estado Miranda, Venezuela.